

Kritisk läsning hos vuxna studerande i svenska som andraspråk

Relationen undervisning och förmågan att urskilja texters
uttalade syften och budskap

David Haas

Johan Hedberg

Victoria Steen

FoU-projekt HT-17 – VT-19

Stockholms intensivsvenska för akademiker

Sammanfattning

Förmågan till kritisk läsning har fått större utrymme i kursplanerna för grundläggande svenska som andraspråk inom vuxenutbildningen. I den här studien undersöks dels vad de studerande behöver kunna för att kunna läsa kritiskt i avseende att urskilja texters uttalade syften och budskap, dels hur undervisningen kan utformas för att stärka detta kunnande.

Den teoretiska utgångspunkten utgår från teorier om undervisning i kritisk läsning företrädda bland annat av Wallace, samt variationsteori. Metoden för studien är Learning study, där tre interventionscykler har genomförts var och en innehållande ett förtest, två interventioner och ett eftertest. Materialet utgörs av testresultat, lektionsobservationer samt studerande intervjuer från de tre interventionscyklerna. Resultatet visar att studerande förmåga stärks genom att kunna urskilja bland annat ords värdeladdning samt sin egen och textens världsbild för att kunna läsa kritiskt. I resultatet framkommer också att det en undervisning med hög grad av studerandeinteraktivitet där de studerande ingår i dialogiska processer kring läsningen främjar lärandet.

Bakgrund	5
Syfte och frågeställningar	6
Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning	7
Att undervisa i kritisk läsning	7
Variationsteori	9
Material och Metod	12
För- och eftertest	12
Metoden Learning study	13
Undervisningsmetoden modellering	15
Undervisningsmetoden flipped classroom	15
Cykel 1	15
Cykel 2	19
Cykel 3	20
Materialbearbetning	23
Tillvägagångssätt	23
Observationer av elevinteraktion på lektionerna	23
Resultat	29
Cykel 1	31
Cykel 2	33
Cykel 3	35
Summering av resultatutveckling från för- till eftertest	36
Undervisning och lärandet	37
Världsbild	40
Exempel 1	40
Värdeladdade ord	42
Exempel 2	42
Den dialogiska processen och lärarens förhållningssätt	43
Exempel 3	43
Den dialogiska processen och urval	45
Exempel 4	45
Exempel 5	46

Metaspråk och kontrast	48
Diskussion	51
Vad behöver studerande kunna	51
Världsbildens inverkan på läsningen	51
Värdeladdade ord	52
Den dialogiska processen, urval och lärarens förhållningssätt	53
Metaspråk och kontrast	54
Undervisning och lärandet	55
Praktisk tillämpning	57
Referenser	59
Bilaga 1 - Preppmaterial	61
Bilaga 2 - Förtesttext med läsförståelsefrågorna	65
Bilaga 3 - Eftertesttext med läsförståelsefrågorna	69
Bilaga 4 - påståenden om turism som de studerande diskuterar	72
Bilaga 5 - påståenden om turism som de studerande diskuterar	74
Bilaga 6 - Övning, fokus värdeladdade ord	75
Bilaga 7 - Övning, fokus urval	76
Bilaga 8 - Fusion, övning i analys genom samtliga genomgångna aspekter	77
Bilaga 9 - Exit ticket, efter intervention 1 cykel 3	78
Bilaga 10 - Exit ticket, efter intervention 2 cykel 3	79
Bilaga 11 - Studerandeintervju i samband med förstest	80
Bilaga 12 - Studerandeintervju i samband med eftertest	81
Bilaga 13 - länkar till flippat material och digital enkät på temat turism	82

Bakgrund

Utgångspunkten för vår studie är de problem som lärarna på vår utbildningsenhet har uppfattat angående de studerandes läsförståelse. Skolan vi arbetar på bedriver kommunal vuxenutbildning, och inom vår enhet är de studerande akademiker med utländsk bakgrund. Många av dessa studerande, studerar svenska som andraspråk på avancerade nivåer, men lärarna upplever att de ändå inte har utvecklat annat än en tämligen ytlig förståelse av såväl de skönlitterära texter som de prosatexter som de läser. Detta visar sig bland annat i den skriftliga produktionen som vittnar om ytlig förståelse av källtexter, till exempel genom missvisande referat och avsaknad av ett kritiskt resonemang om dem. I de nya kursplanerna för Svenska som andraspråk på grundläggande nivå (Skolverket 2017:190ff), som gäller sedan januari 2017, har källkritik och det kritiska perspektivet vid läsning fått en framskriven plats. Exempelvis yttrar det sig i formuleringar om att undervisningen ska behandla "lässtrategier för att kritiskt granska texter" och "urskilja texters uttalade och outtalade budskap samt deras olika syften, avsändare och sammanhang"(kursplan för SVA grundläggande nivå). Den nya kursplanen klargjorde att man också på nationell nivå ser behov av undervisning som behandlar de aspekter av läsning som kan knytas till kritisk läsning. Ytterligare en anledning till att ägna kritisk läsning uppmärksamhet är att sådan krävs i vidare studier (s.47 Wallace) och att bereda möjlighet för sådana utgör ett av syftena med kurserna i SVA (källa). Dessutom kan kritisk läskunnighet bidra till "metakritisk medvetenhet", genom vilken vi blir medvetna om inte bara texters funktion och språkliga aspekter utan också hur vi själva svarar på dessa (Wallace, s. 48). En sådan medvetenhet kan exempelvis yttra sig i reflektion över hur ens egna världsbild påverkar det man läser, vilket ur en demokratiaspekt kan anses vara väsentligt.

Forskning om vuxna andraspråksstuderandes läsförståelse är i ett svenskt sammanhang mycket knapphändig (Lindvall & Östmar 2014), och kritisk läsning i vuxenutbildningen verkar vara ett område som hittills inte har beforskats alls, varför vi ville undersöka om vi kunde arbeta med vår målgrupp, invandrade akademiker, på andra sätt än vi hittills gjort avseende kritisk läsning.

Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att bidra med ämnesdidaktisk kunskap om vad vuxna studerande kan behöva lära sig för att kunna läsa kritiskt, inom skolämnet Svenska som andraspråk på grundläggande nivå. Mer specifikt är det den kritiska läsförmågan i avseende att kunna urskilja texters uttalade budskap samt syften som undersöks. Syftet med studien är också att undersöka hur undervisningen kan bidra till denna kritiska läsförmåga. Undersökningen utgår från följande frågeställningar:

- Vad behöver studerande i svenska som andraspråk på grundläggande nivå kunna för att kunna urskilja texters uttalade och outtalade budskap samt deras olika syften?
- Hur kan en undervisningsdesign som konstrueras utifrån ämnesdidaktik, variationsteori och metoden learning study skapa förutsättningar för studerande i svenska som andraspråk på grundläggande nivå att utveckla förmågan att urskilja texters uttalade och outtalade budskap samt deras olika syften?

Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

I det här avsnittet presenteras de för studien två samverkande lärandeteorierna – variationsteori och kritisk läsning. Under rubriken tidigare forskning lyfts studier, som i likhet med vår, har försökt att utveckla andraspråksstuderandes förmåga till kritisk läsning.

Att undervisa i kritisk läsning

Ett huvudsyfte med kritisk läsning är enligt Wallace (2003) att nå den mest sannolika tolkningen av vad författaren verkligen menar eller säger i texter där det inte står att finna *på raderna*, det vill säga inte uttrycks explicit, utan indirekt. För att lyckas med det behöver läsaren inta ett “metakritiskt” förhållningssätt, göra närläsning av texten utifrån ett antal aspekter och ingå en dialogisk process kring innehållet. Dessutom behöver läraren vara medveten om sin normativa position och vad det innebär att undervisa i ett klassrum med andraspråksstuderande från olika delar av världen.

En första förutsättning för att kunna läsa kritiskt är alltså att inta en metakritisk hållning, där ens världsbild i relation till texten synliggörs. Världsbild definierar vi i studien som de identiteter, åsikter och föreställningar som kan påverka uppfattningen om företeelser i läsningen. Att inta en metakritisk hållning och synliggöra världsbilder i relation till texter sker genom att man i samtal reflekterar över hur ens egna och andras världsbilder kan påverka läsningen (Wallace, 2003). Även Maier och Richter (2014) framhåller vikten av detta eftersom deras studier pekar mot att det kan hjälpa läsare att minska inverkan av deras befintliga världsbild i form av åsikter på läsningen. De visar att läsare som möter en text med två kontrasterande åsikter om ett ämne tenderar att lättare upptäcka åsikten som överensstämmer med den egna, och dessutom bedöma den som mer välformulerade. Ett metakritiskt förhållningssätt som synliggör ens åsikter innan läsningen kan enligt deras studie reducera inverkan av dem.

Efter att ha intagit ett metakritiskt förhållningssätt ska läsaren enligt Wallace (2003) modell göra en närläsning där ett antal frågor ställs till texten. Frågorna, som baseras på Hallidays (1994) funktionella grammatik, kan delas upp i tre kategorier. För den här studien har ett urval av liknande frågor från respektive av de tre kategorierna använts i undervisningen. Den första kategorin inbegriper “basfrågor” för att ta reda på vilka *aktörer* och *processer* som förekommer i

texten (field of discourse), den andra analyserar effekten av ett *värdeladdat språkbruk* (tenor of discourse) medan den tredje kategorins frågor studerar *urvalet av information* och hur det positioneras/presenteras i texten (mode of discourse).

I samband med närläsningen behöver läsare också ingå i en dialogisk process vid kritisk läsning. Wallace (2003) framhåller att kritiska texttolkningar ska ske i dialog och att det är det som möjliggör kritiska texttolkningar, inte individuell läsning följt av läsförståelsefrågor. Alla studerande måste få komma till tals och pröva sina tolkningar samt bemöta och inkorporera andras tolkningar i sina egna, med hänvisningar till närläsning av texten. Utifrån de studerandes tolkningar kan man sedan komma fram till gemensamma svar på vad som verkligen förmedlas genom texten. Svaren som de studerande delar med sig av i helklass behöver läraren också förhålla sig till i fråga om deras rimlighet, samtidigt som hen tar sin normativa position i beaktande. Dessutom behöver läraren utmana de svar som kommer genom att be om förtydliganden eller förankring i källtexten. Särskilt i mindre grupper av vuxna studerande finns möjligheten att lämna över utrymme och ansvar till de studerande att vara ledande i klassrumsdiskussioner, vilket innebär att läraren tar ett steg tillbaka. Enligt Wallace (2003) kan den typen av klasser ha bäst förutsättningar att själva inta flera olika perspektiv och söka stöd för dem i texten. Sådana dialoger främjas även av att studerande ges tillgång till ett metaspråk för processen för kritisk läsning, eftersom det skapar en medvetenhet och gemensamt språk i dialogen om texten.

Kritisk läsning i just andraspråksundervisning kan innebära att många olika typer av världsbilder representeras hos de studerande, vilket kan påverka samtalet om texten genom att ge många olika perspektiv, även sådana som läraren tidigare inte mött. Genom att ställa öppna frågor främjar läraren att olika världsbilder som kan påverka läsningen synliggörs. I sådana klasser kan det enligt Wallace (2003) finnas bättre förutsättningar att synliggöra olika världsbilder, likväl som att det kan finnas en bredare kunskap om texttyper genom att de utöver de texter som de möter i andraspråksundervisningen även har erfarenhet av andra texttyper på sitt förstaspråk. Däremot kan givetvis erfarenheten av texter inom ens andraspråks textkulturer vara mer begränsad än hos förstaspråkstalare. Dessutom kan texters språkliga komplexitet gällande till exempel ordval hindra andraspråksstuderandes förståelse av en text. Den här förståelsen är en förutsättning för att också kunna läsa kritiskt, men samtidigt är den i sig inte tillräcklig för kritisk läsning. Wallace (2003) menar att andraspråksstuderande brukar anses vara mindre kompetenta

än förstaspråkstalare på grund av språkförmågan, men undervisningen ska lyfta deras förmågor samtidigt som den möjliggör skapandet av identiteten som en kompetent läsare med värdefulla erfarenheter och perspektiv. Andraspråksstuderande måste dock ha ett tillräckligt utvecklat språk för att kunna såväl avkoda och kritiskt läsa som diskutera texten.

Variationsteori

Studiens andra teoretiska utgångspunkt är variationsteorin, vilken beskrivs närmare av Lo (2012). Variationsteorin intresserar sig för vilka förutsättningar som krävs för lärande kring ett specifikt lärandeinhåll och tillhörande förmåga. Lärandeinhållet i föreliggande undersökning är i vid bemärkelse samtal kring och läsning av ett antal texter, medan förmågan är att kunna läsa dem kritiskt. Utifrån detta innehåll och förmågan konstrueras ett lärandeobjekt, som i den här studien är att kunna urskilja texters uttalade syften och budskap. Utgångspunkten är att ett lärandeobjekt uppfattas olika av olika studerande, eftersom de urskiljer aspekter av lärandeobjektet på olika sätt, eller inte alls. Förutsättningen för lärande är att de studerande kan urskilja nödvändiga aspekter av lärandeobjektet. Om de inte kan det hindras lärandet och dessa aspekter benämns då som kritiska. I vår studie är världsbild, värdeladdade ord och urval kritiska aspekter av lärandeobjektet. Dessa återfinns hos Wallace (2003), där världsbild också benämns som metakritiskt förhållningssätt.

Undervisningen behöver ge de studerande möjlighet att urskilja de kritiska aspekterna, vilket enligt variationsteori görs genom att synliggöra och variera dem enligt vissa mönster. Lo (2012) beskriver syftet med och utförandet av variationsmönster för att kunna urskilja de kritiska aspekterna. Syftet är att dela upp lärandeobjektet i mindre enheter för att sedan sätta ihop dem till helheten igen. Mer konkret sker det genom ett utförande där varje kritisk aspekt urskiljs i faserna kontrast, generalisering och fusion. Kontrast innebär att man visar vad aspekten är och vad den inte är. Ett exempel på det från vår studie är när vi i en text kontrasterar värdeladdade ord och fraser som “En av Haitis *mest orörda öar*” och “Den här marken är vår *moder*” (Bilaga X). Kontrastering sker genom att vi tar bort de värdeladdade orden eller byter ut dem mot neutrala “En av Haitis öar/mindre besökta öar” och “Den här marken är vår/vår odlingsyta”.

I nästa steg generaliseras samma aspekt. Det betyder att man visar hur aspekten kan ta sig uttryck på olika sätt. Om vi uppehåller oss vid exemplet med värdeladdade ord kan man byta ut

dem mot något som har laddning och betyder ungefär samma sak, men som istället för positivt uppfattas som negativt, till exempel “En av Haitis *mest isolerade öar*” och “Den här marken är vår födslorätt”. Dessa ordval kan ge läsaren en helt annan känsla av texten och den kritiska läsningen förutsätter förmågan att kunna urskilja ordens möjliga inverkan. Givetvis är det inte helt självklart vilka ord som är värdeladdade eller på vilket sätt de är det, vilket i undervisningen framhålls för de studerande. I den här studien har vi låtit både studerande och personer med svenska som förstaspråk kategorisera ord utifrån om de uppfattar de som värdeladdade eller inte, och vilken typ av värdeladdning de har. Det man kan se är att man är mer överens om vissa ord än andra, till exempel tyckte över 90% att moder var positivt värdeladdat, både bland första- och andraspråkstalare (Bilaga X).

Det sista steget i variationsmönster är fusion. Här varierar flera kritiska aspekter samtidigt genom just kontrast och generalisering, som tidigare har synliggjorts stegvis för varje enskild aspekt. Det kan till exempel innebära att de studerande diskuterar hur olika världsbilder skulle kunna påverka läsningen av samma text. Samtidigt tar läraren bort vissa värdeladdade ord, medan andra byts ut till andra värdeladdade ord eller byter typ av värdeladdning. Eftersom vår studie också har urval av information som kritisk aspekt kan det under fusionen varierar genom att information presenteras och placeras på olika sätt för att ge läsaren en viss uppfattning om innehållet, som till exempel att någon aktörs agerande eller perspektiv hamnar i ett mer eller mindre fördelaktigt ljus. Konkreta exempel på fusion i den här studien återfinns i Bilaga X.

Sammanfattningsvis har alltså variationsteorin använts för att utforma studiens undervisningsdesign. I Carlgren (2017 s. 25) beskrivs hur studier som i likhet med denna använt metoden learning study och haft variationsteori som teoretisk utgångspunkt har “varit inriktade mot att undersöka *lärandets kritiska aspekter* såväl som *relationen undervisning-lärande* i förhållande till dessa kritiska aspekter”. I föreliggande undersökning har lärandets kritiska aspekter studerats, i form av världsbild, värdeladdade ord och urval av information, vilka baseras på Wallaces (2003) modell för kritisk läsning. I vissa studier har själva syftet varit att söka finna vilka de kritiska aspekterna är, så är emellertid inte fallet med vår undersökning. Därför har de kritiska aspekterna varit konstanta under hela studien. Däremot har relationen mellan aspekterna, effekten av variationsmönster och inverkan av olika sätt att urskilja dem studerats i syfte att undersöka relationen mellan undervisning och lärande och besvara studiens frågeställningar. Tillvägagångssättet för det återkommer vi till i metoddelen.

Tidigare forskning

Vuxna andraspråksstuderande med en akademisk bakgrund kan många gånger redan ha en utvecklad kritisk läsförmåga, på sitt förstaspråk. I en studie om andraspråksstuderandes läsning menar Liaw (2007) att deras förmåga till kritiskt tänkande såsom den uttrycks på förstaspråket inte per automatik överförs till ett andraspråk, utan att fokus på kritisk läsförståelse kan vara av betydelse för att utveckla denna förmåga. Samtidigt kan inte kritiskt tänkande helt separeras från behärskning av språk och ett innehåll, eftersom de stöttar och är en förutsättning för den kritiska processen.

Deltagarna i Liaws (2007) studie består av 32 taiwanesiska elever i åldrarna 12 till 13 år på kursen engelska som främmande språk. För att mäta deras utveckling i kritisk läsning skrev deltagarna ett förtest, deltog sedan i undervisning och därefter gjordes ett eftertest som jämfördes med förtestet. Resultatet visar inga större resultatkillnader mellan för- och eftertest, men däremot, skriver Liaw, att många exempel på lärande kunde observeras under lektionerna. Att det inte gav utslag på eftertestet förklaras i studien med att det kan ha varit för lite undervisningstid för eleverna att på egen hand visa den sortens kunnande som eftertestet mätte. Ett resultat som framkom i studien var emellertid att den stöttande, dialogiska undervisningssituationen tycktes ge möjligheter till de studerande att utveckla förmågan till kritisk läsning.

I The National Reading Panel Report. *Teaching Children to Read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction* (NRP 2000:235) framhålls att modellering är en effektiv metod för att synliggöra den läsförmåga som de studerande ska utveckla. I den modellering vi använde i undervisningen i studien projicerade vi första stycket i den text som bearbetades på väggen i klassrummet och läraren berättade vilka frågor hen vill besvara genom läsningen. När läraren modellerar en text i klassrummet läser och 'tänker' hen högt, så att de studerande kan följa läsprocessen, samtidigt som viktiga ord och fraser markeras.

Material och Metod

I det här avsnittet redogörs för studiens material, metod, genomförande, materialbearbetning samt tillförlitlighetsfrågor och etiska aspekter.

Studiens deltagare är 51 vuxna studerande med akademisk studiebakgrund från tre olika klasser som under vår- eller höstterminen 2018 läste kursen *Grundläggande svenska som andraspråk delkurs 3*.

Materialet har samlats in under tre undervisningscykler. Respektive cykel inbegrep: en 90 minuter lång förberedande lektion (material Bilaga 1), ett förtest (Bilaga 2) med efterföljande studerandeintervjuer (Bilaga 11), två lektioner/interventioner om 180 minuter vardera, ett eftertest (Bilaga 3) med efterföljande studerandeintervjuer (Bilaga 12). Delar av lektionerna/interventionerna har filmats och det har även gjorts ljudinspelningar och förts anteckningar vid dessa tillfällen. Utöver för- och eftertesten har även ett antal inlämningsuppgifter som gjorts under lektionerna/interventionerna samlats in (Bilaga X).

För- och eftertest

Till såväl för- som eftertest valdes resereportage inom temat turism vilka har publicerats i dagstidningar. Till texterna fick de studerande svara på tre frågor: 1. Vilket är textens huvudsakliga syfte? Motivera ditt svar! 2. Vilket är textens huvudsakliga budskap? Motivera ditt svar! Och 3. Sätt en passande rubrik på texten! Motivera ditt svar!

Förtestet handlar om en konflikt om turistindustrin på en haitisk ö. Det finns två sidor i konflikten, den ena utgörs av lokalbefolkningen som förespråkar en form av turism och den andra av myndigheter och utländska investerare som förespråkar en annan form. I texten lyfts båda sidors perspektiv fram, men i korthet är det outtalat att lokalbefolkningens perspektiv är det rätta och att läsaren ska övertygas om det. I eftertestet finns det en likartad konflikt om turism, den här gången i Nordkorea. Skillnaden mellan texterna är att det i den som handlar om Nordkorea inte finns en lika tydlig myndighetsaktör och att de två huvudsakliga perspektiven delvis lyfts av aktör ur samma kategori, såsom journalister och nordkoreakännare.

Vi ville att texterna skulle vara så pass lika varandra att de mätte samma saker och hade

samma svårighetsgrad, både gällande språklig komplexitet och hur pass dolt det uttalade syftet och budskapet var. Samtidigt skulle de inte vara så lika att de studerande utifrån förtestet kunde gissa sig fram till svaren i eftertestet.

Vi ändrade en del av språket i båda texterna, i syfte att anpassa dem till den förväntade språknivån på kursen. För detta ändamål använde vi en Läsbarhetsindexanalys (LIX), vilket är ett digitalt verktyg som mäter svårighetsgraden i en text. Både för- och efterteststexten har såväl argumenterande som resonerande drag, både språkligt och innehållsmässigt. De kan till sin form ge intryck av att föra ett resonemang, exempelvis genom att låta röster med olika ståndpunkter i en fråga komma fram. Samtidigt försöker författaren på olika sätt att övertyga läsaren om att det finns ett perspektiv på skildrade konflikt som är bättre och att det finns ett sätt att agera i situationen som är mer rätt. Författarnas åsikter går bland annat att få syn på genom hur språket används, exempelvis genom värderande språkbruk. Syftet med att använda denna blandform var att få syn på författarens uttalade syfte och budskap i en text som inte följer formen för vare sig argumenterande eller resonerande text. Texterna kräver också läsning mellan raderna och en läsning som kan sammanfoga de olika delarna till en helhet, för att få syn på syfte och budskap.

Metoden Learning study

Learning study varit studiens övergripande metod. Carlgren (2017:17) beskriver det som “ett evidensinriktat utvecklingsarbete där syftet ytterst är att skapa förutsättningar för att eleverna ska utveckla sitt kunnande om något”. Förutsättningar skapas genom att i en cyklisk process skapa, genomföra och analysera undervisningens påverkan på studerandes lärande för ett avgränsat lärandeobjekt. Metoden har utvecklats tillsammans med variationsteori, som därför ofta är en del av det teoretiska ramverket i learning studies.

En mer detaljerad beskrivning av den iterativa arbetsprocessen inom den här studiens Learning study synliggörs i figur 1, vilken utgår från Carlgren (2017). Först definieras lärandeobjektet som de studerandes kunnande ska ges möjlighet att utvecklas inom. Därefter brukar ett förtest genomföras, men i den här studien har vi först haft en förberedande lektion. Då handlade undervisningen om att definiera grundläggande begrepp som de studerande behövde kunna, till exempel begreppen syfte och budskap, för att överhuvudtaget genomföra förtestet.

Förtestet skulle sedan synliggöra de studerandes förmåga i relation till lärandeobjektet, så att en utgångspunkt i deras kunnande dokumenterades. I nästa steg utformades och genomförs interventioner, som dokumenterades med video- och ljudupptagningar samt anteckningar. I ett eftertest mättes sedan de studerandes kunnande i relation till lärandeobjektet igen, och deras resultat jämfördes med det på förtestet. Analysen av testerna tillsammans med interventionsdokumentationen låg sedan till grund för revideringar av interventionerna. En ny cykel med start i den förberedande lektionen genomfördes sedan med en annan studerandegrupp på samma kurs.

Analysen av relationen mellan interventionerna och de studerandes lärande ligger alltså till grund för förändringarna i undervisningen till efterföljande cykel. Det som fokuseras i analysen är dels vilka de kritiska aspekterna tycks vara och dels hur undervisningen möjliggör för de studerande att urskilja dessa och på så vis stärka sitt kunnande i relation till lärandeobjektet. I föreliggande studie har arbetet primärt inriktas på den andra delen av detta. Som tidigare nämnts utgår de kritiska aspekterna världsbild, värdeladdade ord och urval av information från delar av Wallace (2003) modell och har varit desamma genom studien, eftersom de också visat sig vara kritiska för våra studerande. Undervisningens utformning har däremot ändrats mellan de tre cyklerna. Tyngdpunkten i förändringarna har legat på *hur* vi arbetat med de variationsmönster som beskrivs i teoridelen, för att stärka de studerandes lärande. Som vi visar i kommande avsnitt har det inneburit en undervisning som har gått mot mer studerandeaktivitet, interaktivitet, multimodalitet och flipped classroom.



Figur 1. Studiens arbetsgång, baserad på metoden Learning study (Carlgren 2017)

Undervisningsmetoden modellering

En undervisningsmetod som har visat sig vara framgångsrik i undervisning om och i läsförståelse är modellering (NRP 2000:235). Den går ut på att läraren inför de studerande läser och tänker högt om sin läsning i syfte att förevisa sig själv som läsare av en text som de studerande också har läst. Efter att läraren på detta sätt synliggjort sitt tillvägagångssätt får sedan de studerande i grupp pröva samma tillvägagångssätt och därefter göra läsningen individuellt (Gear 2008 & Westlund 2013). Modellering har varit ett återkommande inslag i våra interventioner/lektioner i studien.

Undervisningsmetoden flipped classroom

Under studiens gång växte insikten fram om förtjänsten med att på interventionerna öka utrymmet för de interaktiva momenten. Syftet var att öka både förutsättningarna att urskilja kritiska aspekter för lärandet och att öka möjligheten till lärande i sig. Det sätt vi använde, vilket således var en av de förändringar vi under studiens gång gjorde i vår undervisning, var att flippa vissa delar av lektionerna. Teorin bakom undervisningsmetoden Flipped classroom, ibland översatt till "det omvända klassrummet", utgår ifrån det aktiva lärandet (Abeysekera & Dawson 2015). Ett sätt att åstadkomma det var genom att spela in lärarledda genomgångar som de studerande då hade tillgång till, såväl före som efter lektionen. Därigenom både ökade tillgången till den delen av undervisningsmaterialet, de modellerade kritiska aspekterna, som tid för interaktion i klassrummet.

Genomförande - interventionernas uppläggning

Tre undervisningscykler i tre grupper som studerade kursen SVA grundläggande nivå 3 genomfördes under 2018. Cyklernas upplägg och genomförande samt de förändringar som gjordes mellan dem, presenteras var för sig nedan. Först redogörs för respektive intervention/lektion i textform, därefter i tabellform. Undervisningsmaterial till lektionerna återfinns i bilaga.

Cykel 1

Intervention 1

I samtliga cykler bestod för- och eftertest av till studien anpassade resereportage, innehållande uttalade syften och budskap, som de studerande svarade på läsförståelsefrågor till. De studerande läste först texterna hemma för att kunna avkoda dem genom att slå upp de ord de inte förstod. Syftet med testen var att mäta de studerandes förmåga att uppfatta texternas budskap och syfte, före och efter interventionerna/lektionerna, samt att möjliggöra för oss att upptäcka sambandet mellan interventionerna/lektionerna och de studerandes uppvisade kunskaper på testen.

Efter förtestet intervjuades de studerande enligt modellen reciprocal think aloud protocol (RTA), som beskrivs närmare av Raihan (2011). De svarade då både på frågor om hur de generellt gör för att läsa och förstå en text på svenska, och hur de gjorde vid förtestet. Syftet med RTA är att den studerande synliggör läsprocessen genom att försöka sätta ord på den genom öppna frågor. För den här studien ger det också data som hjälper oss att besvara forskningsfrågorna.

Den text som de studerande arbetade med under interventionerna/lektionerna var samma text som de svarade på läsförståelsefrågor till på förtestet. Wallace (ibid. s. 41) framhåller värdet av att återkomma till en text som inlärare redan läst, för att göra en kritisk läsning av den. Då ges de studerande möjlighet att upptäcka vad de kan ha gått miste om i den första läsningen och således få en tydligare bild av hur den kritiska läsningen kan ge en bättre förståelse för vad texten vill förmedla. Genom att sedan fokusera på enskilda stycken i texten, ett i taget, ges möjlighet till större fokusering och djupläsning, vilket kan gynna läsningen av komplexa texter, såsom förtestet (Hilden & Pressley 2007:71–73).

Efter att de studerande, i grupper, gavs möjlighet att återbekanta sig med förtesttexten och sina svar på det, började vi gå igenom och modellera det vi kallar en basläsning av texten (se teoretiska utgångspunkter).

Efter basläsningen gick en lärare igenom aspekten värdeladdade ord. Berättade om vad det är, gav exempel genom modellering och förde ett resonemang om att vissa ord kan vara värdeladdade för en del människor, men inte är det för andra.

Därefter gick läraren igenom aspekten världsbild, där de studerande också fick dela med sig av sina egna världsbilder i helklass. Vilket följdes av att variationsteorin applicerade kontrast och generalisering på både aspekten värdeladdade ord och världsbild. Slutligen gjorde läraren några hypoteser om det modellerade styckets syfte och budskap verkade vara utifrån sin läsning.

I nästa steg delades de studerande in i par. De skulle läsa och analysera haititextens andra stycke enligt samma modell som läraren visat i sin modellering av textens första stycke. Med andra ord skulle det andra stycket bearbetas genom basläsning, samt med värdeladdade ord och världsbild i beaktande. Dessutom skulle därefter hypoteser om syfte och budskap göras. Respektive grupps arbete delades sedan i helklass där läraren förhöll sig till svarens riktighet.

Intervention 2

Som tabell 1 visar började lektionen med att läraren visade vad de studerande hade skrivit att de lärt sig från föregående lektion. Därefter inledde läraren samma arbetsgång med aspekten urval av information som under intervention 1 hade gjorts gällande värdeladdade ord.

När analysen av urval var klar, gick läraren vidare med att modellera fusion i haititextens tredje stycke. Det innebär att variera genom kontrast och generalisering av värdeladdade ord, världsbild och urval samtidigt.

De studerande fick sedan, var och en, tilldelat sig ett slumpmässigt stycke från texten. Det skulle de analysera och genom basläsning, samt genom fokus på värdeladdade ord, världsbild och urval försöka utröna vilket som var syfte och budskap. Detta gjordes individuellt. Därefter delades de in i grupper med andra studerande som hade läst samma stycke och fick jämföra sin läsning och försöka nå gemensamma svar. Alla textens stycken blev nu analyserade.

Slutligen gick hela texten igenom stycke för stycke genom att de studerande presenterade analysen av det stycke de tilldelats för klassen. Läraren exponerade texten via projektor och markerade enligt de studerandes anvisningar, t.ex. värdeladdade ord. Resten av klassen och läraren förhöll sig också till gruppernas svar i syfte att tillsammans nå en så träffsäkert kritisk läsning som möjligt. När alla stycken hade analyserats fick de studerande i helklass ge sina svar på frågan vad textens syften och budskap var. Läraren kommenterade varje grupps svar. Lektionen avslutades med att en individuell reflektionsuppgift om lektion skrevs.

Tabell 1

Cykel 1	
Aktivitet/tid	Genomförande

Förberande lektion 1,5 timmar	Undervisning med fokus på att genom korta textexempel avkoda centrala begrepp för genomförande av förtestet, t.ex. syfte, budskap, rubrik, åsikt, texttyp samt skillnaden mellan uttalat och outtalat.
Förtest Max 3 timmar	Individuellt skrivna och vid behov muntliga svar på läsförståelsefrågorna. Direkt efter inlämnat förtest genomförs RTA om studerandes läsning, t.ex. hur de gjorde för att svara på läsförståelsefrågorna.
Intervention 1 3 timmar totalt a) 15 minuter b) 15 c) 30 d) 60 e) 15 f) 45	<p>a) Studerande får tillbaka texterna med sina svar och jämför med varandra.</p> <p>b) Repetition av begreppen från förberedelselektionen.</p> <p><u>Kritisk läsning av förtesttexten genom fokus på:</u></p> <p>c) Basläsning - läraren modellerar sin basläsning av första stycket.</p> <p>d) Värdeladdade ord och världsbild - läraren förklarar begreppen i relation till kritisk läsning och modellerar sedan sin läsning av det första stycket utifrån de aspekterna. Variationsteorins kontrast och generalisering används.</p> <p>e) De studerande diskuterar de egna världsbilderna i relation till texten och några exempel lyfts i helklass.</p> <p>f) Nu jobbar de studerande i par med att göra en , analys av värdeladdade ord, hur deras världsbild kan påverka läsning samt formuleras basläsninga hypoteser om syfte och budskap i hela texten baserat på läsning av det andra stycket (Bilaga 6).. Detta går sedan igenom i helklass och läraren förhåller sig då till svarens riktighet.</p>
Intervention 2 3 timmar totalt a) 15 minuter b) 45 c) 15 d) 60 e) 45	<p>a) De studerande har hemma via Padlet svarat på frågan "Vad lärde du dig förra lektionen". Svaren visas upp för klassen och diskuteras i helklass.</p> <p><u>Kritisk läsning av förtesttexten genom fokus på:</u></p> <p>b) Urval - läraren förklarar begreppet i relation till kritisk läsning och modellerar sedan sin läsning det andra stycket utifrån aspekten urval. Variationsteorins kontrast och generalisering används.</p> <p>c) Fusion - i stycke två modellerar nu läraren sin läsning genom att använda och variera de tre aspekterna värdeladdade ord, världsbild och urval samtidigt.</p> <p>d) De studerande får nu ett enskilt stycke att analysera, först individuellt och sedan i par. Analysen består av basläsning av stycket, analys av värdeladdade ord, urval, hur deras världsbild kan påverka deras läsning samt formulera hypoteser om syfte och budskap i hela texten baserat på läsning av det stycket (Bilaga 8).</p> <p>e) I helklass lyfts de studerandes tolkningar genom en lärarledd genomgång där läraren också förhåller sig till svarens riktighet. När alla textens kvarvarande sju stycken har behandlats leder läraren en diskussion om vad textens syfte och budskap kan sägas vara.</p> <p>e) Avslutningsvis får de studerande en hemuppgift med frågor om vad de lärt sig.</p>
Eftertest Max 3 timmar	Individuellt skrivna och vid behov muntliga svar på läsförståelsefrågorna.

Cykel 2

Till omgång två gjorde endast en förändring i uppläggningsen. Som framgår av Tabell X svarade studerande nu också skriftligt på ett antal analysfrågor till texterna (Bilaga X och X).

Förändringen syftade till att de studerandes diskussioner också skulle utmynna i tydliga gemensamma svar, vilket kunde främja att de använde sig av varandras olika svar för att nå ett gemensamt. De skriftliga svaren gav dessutom ytterligare material till att analysera de studerandes lärande under interventionerna. Men den här förändringen till trots beslutade vi oss för att till den sista omgången göra betydligt mer genomgripande förändringar av uppläggningsen, för att stärka de studerandes engagemang och lärande, vilket gav effekt.

Tabell 2

Cykel 2	
Aktivitet/tid	Genomförande. Ändringar mellan omgång 1 och 2 är i kursiv.
Förberande lektion 1,5 timmar	Undervisning med fokus på att genom korta textexempel avkoda centrala begrepp för genomförande av förtestet, t.ex. syfte, budskap, rubrik, åsikt, texttyp samt skillnaden mellan uttalat och outtalat.
Förtest Max 3 timmar	Individuellt skrivna och vid behov muntliga svar på läsförståelsefrågorna. Direkt efter inlämnat förtest genomförs RTA om studerandes läsning, t.ex. hur de gjorde för att svara på läsförståelsefrågorna.
Intervention 1 3 timmar totalt a) 20 minuter b) 20 c) 20 d) 45 e) 15 f) 60	<p>a) Studerande får tillbaka texterna med sina svar och jämför med varandra.</p> <p>b) Repetition av begreppen från förberedelselektionen.</p> <p><u>Kritisk läsning av förtesttexten genom fokus på:</u></p> <p>c) Basläsning - läraren modellerar sin basläsning av första stycket.</p> <p>d) Värdeladdade ord och världsbild - läraren förklarar begreppen i relation till kritisk läsning och modellerar sedan sin läsning av det första stycket utifrån de aspekterna. Variationsteorins kontrast och generalisering används.</p> <p>e) De studerande diskuterar de egna världsbilderna i relation till texten och några exempel lyfts i helklass.</p> <p>f) Nu jobbar de studerande i par med att göra en basläsning, analys av värdeladdade ord, hur deras världsbild kan påverka läsning samt formulera hypoteser om syfte och budskap i hela texten baserat på läsning av det andra stycket. <i>De studerande skriver gemensamt ner sina svar..</i> Detta går sedan igenom i helklass och läraren förhåller sig då till svarens riktighet.</p>
Intervention 2 3 timmar totalt a) 15 minuter	<p>a) De studerande har hemma via Padlet svarat på frågan "Vad lärde du dig förra lektionen". Svaren visas upp för klassen och diskuteras i helklass.</p> <p><u>Kritisk läsning av förtesttexten genom fokus på:</u></p>

b) 45 c) 15 d) 60 e) 30	b) Urval - läraren förklarar begreppet i relation till kritisk läsning och modellerar sedan sin läsning det andra stycket utifrån aspekten urval. Variationsteorins kontrast och generalisering används. c) Fusion - i stycke två modellerar nu läraren sin läsning genom att använda och variera de tre aspekterna värdeladdade ord, världsbild och urval samtidigt. d) De studerande får nu ett enskilt stycke att analysera, först individuellt och sedan i par. Analysen består av basläsning av stycket, analys av värdeladdade ord, urval, hur deras världsbild kan påverka deras läsning samt formulera hypoteser om syfte och budskap i hela texten baserat på läsning av det stycket. <i>De studerande skriver gemensamt ner sina svar.</i> e) I helklass lyfts de studerandes tolkningar genom en lärarledd genomgång där läraren också förhåller sig till svarens riktighet. När alla textens kvarvarande sju stycken har behandlats leder läraren en diskussion om vad textens syfte och budskap kan sägas vara. f) Avslutningsvis får de studerande en hemuppgift med frågor om vad de lärt sig.
Eftertest Max 3 timmar	Individuellt skrivna och vid behov muntliga svar på läsförståelsefrågorna.

Cykel 3

Efter analys av de två första interventionerna samt resultat av testen beslutade vi oss för att göra ett antal större förändringar i den sista undervisningscykeln, omgång 3. Dessa förändringar framgår i Tabell 3. Resultatet från eftertesterna i de två första omgångarna pekade mot att den kritiska läsförmågan inte hade utvecklades i den utsträckning som vi hade hoppats, även om exempel på lärande hade observerats under lektionstid. Vår upplevelse av interventionerna var att de studerandes aktivitet var låg, vilket stod i kontrast till vad Wallace (2003) framhåller som centralt för undervisning i kritisk läsning. En slutsats vi drog av de två första omgångarna var således att vi ville öka interaktiviteten och de studerandes aktivitet. Det var också i interaktionen vi i cykel 1 och 2 tyckte oss se störst engagemang och flest exempel på lärande.

Vi valde därför att flippa genomgångar om texttyper, basläsning och kritisk läsning (Bilaga 13) och använda tiden som frigjordes till olika typer av studerandeaktiviteter. Det innebar mer lektionstid till övningar i kritisk läsning av haititexten, men även mer tid för multimodala aktiviteter. Dessa användes för att aktiverade de studerandes erfarenheter och kunskaper, i syfte att stärka motivation och engagemang för ämnet och undervisningen. Wallace (2013) framhåller vikten av att ges möjlighet att relatera ett ämnesinnehåll till just egna erfarenheter och det man redan kan. De flippade genomgångarna syftade också till att de studerande skulle ha möjlighet att

i sin egen takt ta del av centrala aspekter av att läsa kritiskt och komma till lektionerna med en förståelse, vilket har visats stärka studieresultaten (Zainuddin & Halili, 2016) .

Vidare fyllde de studerande i en enkät på temat turism innan första interventionen (Bilaga 13). Där associerade de till bilder, ord och skrev kommentarer till en kortare text, utan att de visste om kopplingen till aspekterna värdeladdade ord, världsbild och urval. Svaren presenterades sedan som en ingång till de olika aspekterna under interventionerna, för att skapa intresse och synliggöra hur olika de studerande associerar till samma material. Vi pratade om hur de olika associationerna kan påverka läsningen. De studerandes svar jämfördes också med svar från personer med svenska som förstaspråk, för att visa likheter och skillnader i hur man uppfattar t.ex. värdeladdning i vissa ord.

En annan skillnad i cykel 3 var att de studerande fick göra andra typer av Exit tickets (Bilaga 9 och 10). Vi ville få en bredare bild av deras upplevelser samt mer material till studien.

En sista central skillnad var att de studerande genomförde en RTA inte bara efter förtestet, utan även efter eftertestet (Bilaga 12). Syftet var att få en tydligare bild av skillnader i deras läsning mellan för- och eftertest samt deras upplevelse av undervisningens inverkan på detta.

Tabell 3

Cykel 3	
Aktivitet/tid	Genomförande. Ändringar mellan de två första omgångarna och omgång 3 markeras i kursiv.
Förberande lektion 1,5 timmar	Undervisning med fokus på att genom korta textexempel avkoda centrala begrepp för genomförande av förtestet, t.ex. syfte, budskap, rubrik, åsikt, texttyp samt skillnaden mellan uttalat och outtalat.
Förtest Max 3 timmar	Individuellt skrivna och vid behov muntliga svar på läsförståelsefrågorna. Genomförd RTA om hur studerande gjorde för att t.ex. svara på frågorna direkt efter inlämnat förtest. <i>Därefter går de studerande till en datasal och svarar på en digital enkät där de får ta ställning till bilder, ord och kort text på temat turism. Det är tänkt att synliggöra världsbild, värdeladdade ord och urval.</i>

<p>Intervention 1 3 timmar totalt</p> <p>a) 20 minuter b) 10 c) 30 d) 45 e) 60 f) 10</p>	<p>a) <i>Studering sätter i grupper och diskuterar kring ett antal bilder och påståenden, samt en dokumentär som spelar utan ljud på projektorn, följt av kort summering i helklass. Lärarna visar medtagna souvenirer och berättar kort vad de betyder för dem.</i></p> <p>b) <i>Studering får tillbaka texterna med sina svar och jämför med varandra.</i></p> <p><u>Kritisk läsning av förtesttexten genom fokus på:</u></p> <p>c) <i>Basläsning - läraren hänvisar kort till det flippade materialet om basläsning, varpå de studering gör en basläsning av ett stycke i par. De jämför sedan med annat par och därefter delas det gemensamt i helklass med lärarens input.</i></p> <p>d) <i>Världsbild - läraren visar resultatet av den digitala enkäten, som synliggör studerandes olika tankar och känslor kring ett antal bilder. Läraren förklarar begreppet kort i relation till kritisk läsning och ämnet, hänvisar till det flippade materialet och använder variationsteorins kontras och generalisering i en kort genomgång. Därefter diskuterar de studering sina världsbilder i relation till ett antal ord i texten samt hur de tror att deras världsbild kan påverka läsningen. Slutligen pratar de om man kan ana någon världsbild hos författaren. Allt summeras kort i helklass.</i></p> <p>e) <i>Värdeladdade ord - Läraren visar resultaten från enkäten, kort genomgång av värdeladdning utifrån enkäten och det flippade materialet. Individuellt markerar och kategoriserar de studering sedan värdeladdade ord i stycke två av haititexten. I par jämför de sedan utifrån och diskuterar hur värdeladdningen kan påverka uppfattningen av syfte och budskap. Detta återkopplas i helklass, där läraren tar ställning till svaren och sedan visar hur ändringar i texten med variationsteorins kontrast följt av generalisering kan påverka läsningen.</i></p> <p>f) <i>De studering gör en exit ticket om dagens lektion.</i></p>
<p>Intervention 2 3 timmar totalt</p> <p>a) 25 minuter b) 45 c) 15 d) 60 e) 35</p>	<p>a) <i>De studering diskuterar i grupper kring från förra interventionen kontrasterande bilder och påståenden, följt av kort summering i helklass. De studering visar sedan medtagna souvenirer och berättar om dem i grupper.</i></p> <p><u>Kritisk läsning av förtesttexten genom fokus på:</u></p> <p>b) <i>Urval - Läraren visar resultaten från enkäten, kort genomgång av urval utifrån enkäten och det flippade materialet. Individuellt markerar och kategoriserar de studering sedan urval i stycke tre av haititexten (Bilaga 7). I par jämför de sedan utifrån och diskuterar hur urval kan påverka uppfattningen av syfte och budskap. Detta återkopplas i helklass, där läraren tar ställning till svaren och sedan visar hur ändringar i texten med variationsteorins kontrast följt av generalisering kan påverka läsningen.</i></p> <p>c) <i>Fusion - Fusion i stycke tre modellerar nu läraren sin läsning genom att använda och variera de tre aspekterna värdeladdade ord, världsbild och urval samtidigt.</i></p> <p>d) <i>De studering får först enskilt och sedan i par arbeta med ett slumpvis tilldelat stycke, så sammantaget är hela texten ute i klassen för analys.. De svarar på frågor om basläsning, världsbild, värdeladdning och urval för att därefter kunna svara på frågor om textens syfte och budskap.</i></p> <p>e) <i>I helklass lyfts de studerandes tolkningar genom en lärarledd genomgång där läraren också förhåller sig till svarens riktighet. När alla textens kvarvarande sju stycken har behandlats leder läraren en diskussion om vad textens syfte och budskap kan sägas vara.</i></p> <p>f) <i>Exit ticket (att göra hemma på grund av tidsbrist).</i></p>
<p>Eftertest Max 3 timmar</p>	<p>Individuellt skrivna och vid behov muntliga svar på läsförståelsefrågorna. <i>Direkt efter inlämnat eftertest genomförs RTA om studerandes läsning, t.ex. hur de gjorde för att svara på läsförståelsefrågorna på eftertestet i jämförelse med förtestet.</i></p>

Materialbearbetning

Tillvägagångssätt

Observationer av elevinteraktion på lektionerna

Metod att komma fram till vad som är kritiskt - vad behöver de studerande kunna

Metod att öka förutsättningar för lärandet genom gemensam texttolkning och synliggörande av kritiska aspekter, samt de studerandes uppfattningar om dem

Materialbearbetning

Materialbearbetning

I de studerandes interaktion har vi klarlagt hur uppfattningar om de från början identifierade kritiska aspekterna framkommit. Uppfattningar har då blivit synliga hos enskilda studerande samt brutits mot andra studerandes uppfattningar. I vissa fall har det bidragit till en rimlig tolkning av texten, vilket beskrivs i resultat- och diskussionsdelen. I vissa fall har de studerandes interaktion "lett bort" från texten på ett sätt som inte främjar en rimlig tolkning (se exempel).

Ett exempel på hur uppfattningar kommer fram är dialogen nedan:

Vid analys av materialet har vi jämfört

För – och eftertest (kvantitativ bearbetning)

Som tidigare nämnts har vi undersökt om de studerande urskiljer att författaren, trots tendenser att i delar av texten presentera olika perspektiv, i texten som helhet tar ställning för ett av dessa perspektiv. En jämförelse görs mellan båda texterna, för- och eftertest. Efter såväl för- som eftertest, där de studerande fick svara på frågor om textens syfte och budskap, genomfördes individuella intervjuer där vi ställde ett antal frågor om deras läsning av texten samt bad dem förtydliga sådant som eventuellt var oklart i deras skriftliga svar (se bilaga 11 och 12). Vid en jämförelse mellan för- och eftertest har alltså även detta muntliga material vägts in för att mäta eventuell progression/ brist på progression. För att de skriftliga svaren skulle bli så tydliga och jämförbara som möjligt bad vi de studerande att gärna svara med ett verb som gällde något författaren ville göra med texten, till exempel informera. Man kunde ange flera syften men bara ett huvudsyfte hos författaren, vilket till exempel kan formuleras som att författaren tar ställning / vill påverka läsaren att ta ställning för ett visst perspektiv på turism och för hur man bör agera som turist i de aktuella länderna. Alla svar som visar att den studerande urskilt författarens

ställningstagande på något sätt har godkänts som korrekta. Studerandesvaren uppvisar givetvis en viss variation i nyansrikedom och utförlighet. Vi har dock valt att göra en grov indelning utifrån begreppen utveckling, försämring, oförändrat (se tabellen på s. 39).

Interventionerna (kvalitativ bearbetning)

Under de tre cyklerna fick de studerande i små grupper diskutera ett antal frågor som rörde förtestet. Den första uppgiften under den första interventionen bestod av en jämförelse mellan studerandesvaren, där de studerande muntligt och interaktivt skulle argumentera för sina svar om textens syfte och budskap, alltså samma svar som de gett skriftligt. Avsikten med det var att aktualisera de studerandes förförståelse och ta det första steget mot att skapa en ny gemensam text, i förlängningen en gemensam tolkning av texten med viss konsensus gällande textens mening (jfr Wallace, ibid kap 1- 2, samt s. 75- 76). Till att börja med ville vi att de studerande skulle få upp ögonen för att det kan finnas olika sätt att resonera om texten. Under de kommande övningarna, då en lärare modellerade olika stycken i texten, som de studerande sedan fick arbeta med, var förstås ett mål att de studerande skulle kunna se olika arguments hållbarhet och jämföra slutsatser om texten med viss distans till sin egen världsbild och sin ursprungliga tolkning av texten. Till den slutliga förståelsen av texten tänktes alltså flera moment under interventionerna kunna bidra. Dels genomfördes olika övningar i smågrupper där vi alltid försökte ha en lärare tillgänglig för interaktion, observation och ljudinspelning. Dels följdes dessa övningar upp av en lärare i helklass – där riktigheten i de olika gruppernas svar eller slutsatser om texten bemöttes och diskuterades av läraren. Det muntliga materialet från interventionerna har bearbetats kvalitativt på följande sätt (se nedan).

Gruppövningarna

Efter att en lärare hade modellerat basläsning och värdeladdade ord med världsbild i beaktning skulle de studerande i par göra samma sak med stycke 2, samt försöka formulera hypoteser om syfte och budskap i resten av texten. Under intervention 2 fick de studerande först läsa ett av textens stycken individuellt för att självständigt fundera över vilka hypoteser de kunde ha om syfte och budskap. Sedan diskuterades samma fråga i grupp. I båda övningarna observerade en lärare de studerandes interaktion med avseende på framförallt de tre aspekterna värdeladdade ord, världsbild och urval. Nedan beskrivs närmare vad som observerades och sedan bedömdes

vid bearbetning av materialet i de båda övningarna. Självfallet samspelar de olika kritiska aspekterna i ett stycke. Det vi försöker beskriva är inte i första hand de studerandes individuella förmågor, utan istället hur dessa förmågor synliggörs i och påverkar interaktionen.

Värdeladdade ord i stycken av texten

I denna övning bedömdes de studerandes förmåga att urskilja värdeladdade ord och hur de med hjälp av dessa kunde dra slutsatser om innebörden i olika delar av texten. Vår definition av värdeladdade ord inkluderar alla typer av ord med laddning, även till exempel modala verb. Det fanns också ord som kunde få olika värdeladdning i olika kontext, och det väsentliga var då att de studerande kunde urskilja de viktiga språkliga dragen för att dra slutsatser om ordets innebörd i just det aktuella fallet. Vi observerade enskilda studerandes förmåga att kunna utveckla argument för sin slutsats om ords innebörd i en viss kontext, men framförallt hur de studerande tillsammans förde dialogen framåt och skapade en gemensam tolkning av stycken i texten. Vi försökte registrera och kvalitativt mäta om och på vilket sätt dialogen var utvecklande och bidrog till lärande eller brist på lärande.

Världsbild

Den här aspekten studerades utifrån om de studerande kunde urskilja och hur utvecklat de kunde beskriva och argumentera för vad som är författarens världsbild i olika stycken av texten. Med världsbild menas här föreställningar om ett visst fenomen. Dessutom registrerade vi tecken på en egen världsbild hos de studerande och studerade även hur den presenterades i interaktionen. Vi analyserade vilken roll den spelar för att hämma eller bidra till en gemensam tolkning/ förståelse av texten. Exempel på hämmande världsbild är då en eller flera studerandes världsbild inte stämmer med författarens och att denna skillnad läggs som ”en hinna över texten” i de studerandes diskussioner. Världsbilden kan emellertid främja en diskussion om texten, om de studerande förmår använda sig av den för att förstå texten – till exempel när de förklarar något som står i texten genom att dra paralleller till egen erfarenhet eller omvärldskunskap.

Urval

Med urval menas författarens val av information, perspektiv och åsikter. Här studerades vilka röster som hörs i texten, hur mycket de får höras, samt vad de får säga. I urvalet sammanfaller

alla kritiska aspekter, eftersom såväl värderande ord som ord eller fraser som uttrycker en världsbild kan tyda på ett visst urval av åsikter. Även kunskaper om texttyper kan bidra till att man lättare kan se urvalet i de aktuella texterna, som tidigare nämnts är de valda texterna ibland tvetydiga i sitt urval. Genom fokus på urval i texten undersökte vi hur de studerande förmådde diskutera texten i sin helhet – alltså textens större struktur, vilka argument som gavs för hur man bör förstå texten i sin helhet och hur utvecklade argumenten var, samt hur de påverkade interaktionen och den gemensamma förståelsen av texten.

Metaspråk

Det var också önskvärt att de studerande fick använda/lära sig ett metaspråk om texten under interaktionen. Det första steget mot att erövra ett metaspråk var de filmer som vi lärare hade skapat om till exempel texttyper, begreppen outtalat/ uttalat syfte och budskap samt värdeladdade ord. De studerande kunde genom dessa skaffa sig en allmän förförståelse om begreppen som de sedan kunde använda och utveckla på lektionerna. Hur de studerande använde sig av metaspråk, till exempel begreppen “värdeladdade ord” eller “världsbild”, för att sätta ord på sin förståelse av vad författaren gör i olika delar av texten studerades också, liksom huruvida detta bidrog till att föra diskussionen framåt eller ej.

Inspelning av den undervisande lärarens modellering och återkoppling – med interaktiva inslag från eleverna

I inspelningarna studerade vi hur de studerande reagerade på modelleringen och responsen som gavs – exempelvis genom att det direkt uppstått en diskussion om en viss fråga. Vid återkopplingen kunde man se om de studerande hade hittat fram till en gemensam tolkning som ligger nära författarens syfte och budskap.

Tillförlitlighet och etiska aspekter

Studien innehåller både kvantitativa och kvalitativa data. Det förra i form av resultatet från för- och eftertesten, och det senare i form av lektionsobservationer och studerandeintervjuer. För- och eftertesten mätte förmågan att identifiera textens huvudsyfte och huvudbudskap, ett kunnande som är centralt inom kritisk läsning (Wallace). Genom att testen mäter det som är relevant att mäta i relation till den teoretiska utgångspunkten kan de anses vara valida (Denscombe, s. 377).

Andelen studerande som förbättrade sitt resultat på eftertestet jämfört med på förtestet var påtagligt större i studiens sista cykel än i de två tidigare. Det stödjer validiteten i vår slutsats om att den avslutande cykelns positiva resultatutvecklingen berodde på den förändrade undervisningen. Som nämnt i metoddelen finns det en påtaglig skillnad mellan förtesttexten och eftertesttexten. Skillnaden består i att eftertesttexten har en otydligare uppdelning mellan vilka aktörer som företräder vilken sida i den i texten skildrade konflikten. Denna skillnad mellan texterna skulle kunna innebära att eftertesttexten därför uppfattas som svårare, en faktor som i så fall kan ha inverkan på testens validitet. När vi i förarbetet till cykel 1 provade testtexterna på kollegor fick vi ingen reaktion på att texternas olika aktörsrelationer innebar att texterna hade olika svårighetsgrad. Dock är det tänkbart att denna skillnad mellan texterna kan ha effekter för en andraspråksläsare, som inte finns hos en förstaspråksläsare.

Beträffande den kvalitativa datan, lektionsobservationer och studerandeintervjuer, har dessa styrkt de resultat som framkommit i för- och eftertesten. De studerande som har visat en positiv resultatutveckling har även i observationer och intervjuer på olika sätt uppvisat en förståelse som styrker de kvantitativa resultaten. Trianguleringen, det vill säga kombinationen av kvalitativa och kvantitativa data och överensstämmelsen i resultaten från dessa, styrker våra slutsatser (Denscombe, s. 411).

De fyra etiska huvudprinciperna (Denscombe, 427-434) har också följts. Den första principen går ut på att deltagarnas intressen ska skyddas, vilket i studien inneburit att de studerandesvar om ords värdeladdning som presenterades på lektionen/interventionen var anonyma. Detsamma gäller för återgivandet av de studerande i föreliggande rapport, genom att de i löpande text och tabeller har försetts med en till tre bokstäver.

Den andra etiska principen handlar om att deltagandet ska vara frivilligt och baserat på informerat samtycke. Det tog sig i studien uttryck i att samtliga studerande före studiens start fick information om studiens syfte och om att deltagandet var frivilligt. Var och en av de studerande har även skriftligt gett sitt godkännande till deltagande.

Den tredje etiska principen handlar om forskarnas öppenhet och ärlighet i undersökningen. Detta

efterlevdes genom tydlig information till de studerande om vad studien handlade om, vilket syftet med studien var, samt hur resultatet skulle användas.

Den fjärde etiska principen slutligen, handlar om att följa den nationella lagstiftningen, vilket i studien exempelvis tagit sig uttryck i att det insamlade studerandematerialet, såsom ljudinspelningar och för- och eftertest har förvarats på ett säkert sätt.

Resultat

I det här avsnittet presenteras studiens resultat utifrån de tre interventionscyklerna. Resultaten från respektive omgång inleds med kvantitativa data i form av en tabell. Den visar vilka moment, dvs. för- och eftertest samt två undervisningstillfällen (i tabellerna kallade intervention 1 och 2), som de studerande fullgjorde i studien, resultat på för- och eftertest samt, om det finns, exempel på observerat lärande under lektionstid eller i intervjuer. Efter tabellerna följer kvalitativa resultat utifrån forskningsfrågorna uppdelat i en del om undervisning och i en del om vad de studerande har behövt lära sig för att kunna urskilja uttalade syften och budskap. Dessa kvantitativa resultat presenteras i form av redogörelser för, under rubriken “Undervisning och lärande”, relationen undervisning och lärande, samt, under rubriken “Att kunna urskilja uttalade syften och budskap”, exempel på vad studerande har behövt lära sig för att kunna urskilja uttalade syften och budskap.

Om tabellerna

I tabellerna är de studerande kodade med en eller ett par bokstäver. Därefter ges resultat på förtestet och eftertestet genom två siffror i kategorierna 0, 1, 2. Kategorierna representerar graden av riktighet i deras svar. Den första siffran är bedömningen av deras svar på frågan vad textens huvudsakliga syfte (i tabellen benämnt s) är, och den andra vad textens huvudsakliga budskap (i tabellen benämnt b) är.

Siffran 0 på den första frågan innebär att svaret inte alls överensstämmer med något av de syften som texten kan sägas ha, eller att inget syfte överhuvudtaget har identifierats. För samma fråga betyder 1 att andra syften, som texten utöver huvudsyftet kan sägas ha, har identifierats och givits någon typ av fungerande motivering. Exempelvis kan det vara att texten berättar, visar eller resonerar om ämnet. Svar som bedöms med en tvåa har identifierat och motiverat vad huvudsyftet är, nämligen att övertyga läsaren om att det ena av de två huvudperspektiv som lyfts i texten är det rätta.

På motsvarande sätt är det med den andra siffran i kolumnerna för- och eftertest, dvs. den som visar bedömningen av svar på frågan om textens budskap. Siffran 0 visar att svaret inte alls innehåller något av de budskap som går att återfinna i texten. De som har fått 1 har lyckats identifiera något eller några budskap i texten, men inte textens huvudbudskap. 2 har getts de som

identifierat textens huvudbudskap, vilket för förteststexten är att man gärna kan turista på Haiti men då bör välja en annan form av turism än den som i texten presenteras av representanter för myndigheter och utländska investerare. Huvudbudskapet i eftertexten är att man trots det negativa som kan kopplas till turism i Nordkorea ändå bör åka dit, eftersom det kan skapa möjlighet till samhällsförändring.

Något förenklat betyder siffrorna alltså:

0 = fel

1 = delvis rätt

2 = rätt

I kolumnerna Intervention 1 och 2, i tabellen förkortat Int. finns antingen ett X, som markerar närvaro, eller ett -, som markerar frånvaro. I tabellerna sorteras de studerande efter grad av deltagande. Det innebär att överst hamnar de studerande som har haft full närvaro, såväl vid för- och eftertest som vid de två interventionerna.

I kolumnen längst till höger i tabellerna, slutligen, visas under rubriken resultat de studerandes sammantagna utveckling utifrån svaren på för- och eftertest, indelat i kategorierna försämring, oförändrat och utveckling. I vissa fall hänvisas här även till kvalitativa exempel på processer i lärandet, vilka presenteras senare i texten.

Cykel 1

Tabell 4

Resultat cykel 1					
Studerande	Förtest (s,b)	Int. 1	Int. 2	Eftertest (s,b)	Resultat
Sa	1,2	X	X	2,2	utveckling, se exempel X
De	1,1	X	X	0,1	försämring
Ev	1,2	X	X	0,1	försämring
Bu	1,1	X	X	0,0	försämring
Al	2,2	X	X	0,0	försämring
Sh	0,0	X	-	0,1	utveckling
Ju	1,2	X	-	1,1	försämring
Ya	1,2	X	-	1,1	försämring
Yu	1,2	X	-	1,1	försämring
So	1,2	-	X	1,1	försämring
Ah	1,0	X	X	--	-
Ab	0,0	-	X	--	-
Sa	0,0	X	-	--	-
El	-	X	X	--	-
					Totalt: 2-utveckling, 8-försämring

Två studerande visar i första interventionsomgången utveckling mellan för- och eftertest. Den ena, Sa, identifierar i förtestet underordnade syften med texten, medan hon på eftertestet identifierar textens huvudsyfte och därmed får full poäng eftersom budskapet kunde identifieras i båda testen. Den andra studerande som utvecklades i första omgången gjorde det i fråga om textens budskap och gick från att i förtestet inte kunna identifiera något budskap alls till att i eftertestet delvis kunna identifiera budskap (emellertid inte huvudbudskapet varför siffran noll i förtestet ändrades till siffran ett i eftertestet). Textens syfte lyckades denna studerande varken i för eller eftertest att identifiera.

Åtta studerande i den första undervisningsomgången hade en negativ resultatutveckling mellan för- och eftertest. I fem av fallen handlade det om att de i förtestet kunde identifiera huvudbudskapet men i eftertestet bara identifierade delbudskap. För tre studerande sjönk siffran från för- till eftertest såväl gällande syfte som budskap och en studerande försämrade resultatet på frågan om textens syfte.

Cykel 2

Tabell 5

Resultat omgång 2					
Studerande	Förttest (s,b)	Int. 1	Int. 2	Eftertest (s,b)	Resultat
Ya	1,2	x	X	1,2	oförändrat
D	1,1	x	X	1,1	oförändrat
N	2,1-2	x	X	1,2	försämring
Al	0,0	-	x	1,0	utveckling
Sh	1,2	-	x	1,1	försämring
Su	1,2	-	-	1,1	försämring
Pr	0,1	x	-	0,0	försämring
L		x	X	0,0	-
H		-	X	1,2	-
Pa		x	x		-
G		x	x		-
Yo		x	x		-
Ed		-	x		-
Sa		-	x		-
An		-	x		-
E		x	-		-
Mam		x	-		-
					1-utveckling, 2-oförändrat, 4-försämring

I interventionsomgång 2 var det en studerande som visade utveckling, vilket skedde genom att gå från 0 på förtestet till 1 i eftertestet i fråga om att identifiera textens syfte. En skillnad mellan interventionscykel 1 och 2 är att samtliga studerande som skrev både för- och eftertest i interventionscykel 1 hade någon typ av resultatförändring mellan testen, medan det i interventionsomgång 2, finns två studerande som har likadant resultat på för- och eftertest.

Fyra studerande hade en negativ resultatutveckling mellan för- och eftertest i interventionsomgång 2. Tre stycken fick ett sämre resultat på eftertestet gällande budskap och en studerande gällande budskap.

Cykel 3

Tabell 6

Resultat omgång 3					
Studerande	Förttest (s,b)	Int. 1	Int. 2	Eftertest (s,b)	Resultat
B	1,1	X	X	2,2	utveckling (exempel x)
Ab	1,1	X	X	2,2	utveckling
Ai	0,2	X	X	1,2	utveckling
As	0,2	X	X	0,2	oförändrat
Lin	2,2	X	X	2,2	oförändrat
Q	1,2	X	X	0,0	försämring (exempel x)
Me	1,0	-	X	1,2	utveckling
Rub	1,0	-	X	1,2	utveckling (exempel x)
Lia	1,2	-	X	1,2	oförändrat (exempel
D	0,1	-	X	0,0	försämring
E	1,1	-	X	0,0	försämring (exempel x)
Pa	0,0	X	X		
Ir	1,2	X	X		
Pr		X	X	1,0	
An	0,2	X	X		
Ko	1,1	X	-		
Rum	1,0	-	X		exempel x
Mo		X	X		
In		X	X		
Y		-	X		
					5-utveckling, 3-oförändrat, 3-försämring

I den tredje och sista interventionsomgången visade fem studerande utveckling. Två av dessa förbättrade på eftertestet både för syfte och budskap och visade båda på en utveckling från att i förtestet kunna identifiera delar av dessa till att i eftertestet identifiera såväl huvudsyfte som huvudbudskap. Av de övriga tre som visade utveckling i eftertestet var det en studerande som gjorde det gällande syfte, där hen gick från 0 till 1, och två studerande gjorde det gällande budskap och dessa båda utvecklade denna förmåga två steg dvs. Gick från 0 till 2.

Två studerande i den tredje cykeln hade oförändrat resultat medan fyra stycken försämrade sig. Av dessa var det tre stycken som fick sämre resultat på såväl syfte som budskap. Den med störst skillnad mellan för- och eftertest, Q, sänkte sig från 1 till 0 för syfte och från 2 till 0 för budskap. I det här fallet kan innehållet i efterteststexten haft betydelse (se exempel nedan). De andra två med försämrat resultat sänkte sig båda ett steg för såväl syfte som budskap, i ena fallet från 2 till 1 och i det andra fallet från 1 till 0.

Summering av resultatutveckling från för- till eftertest

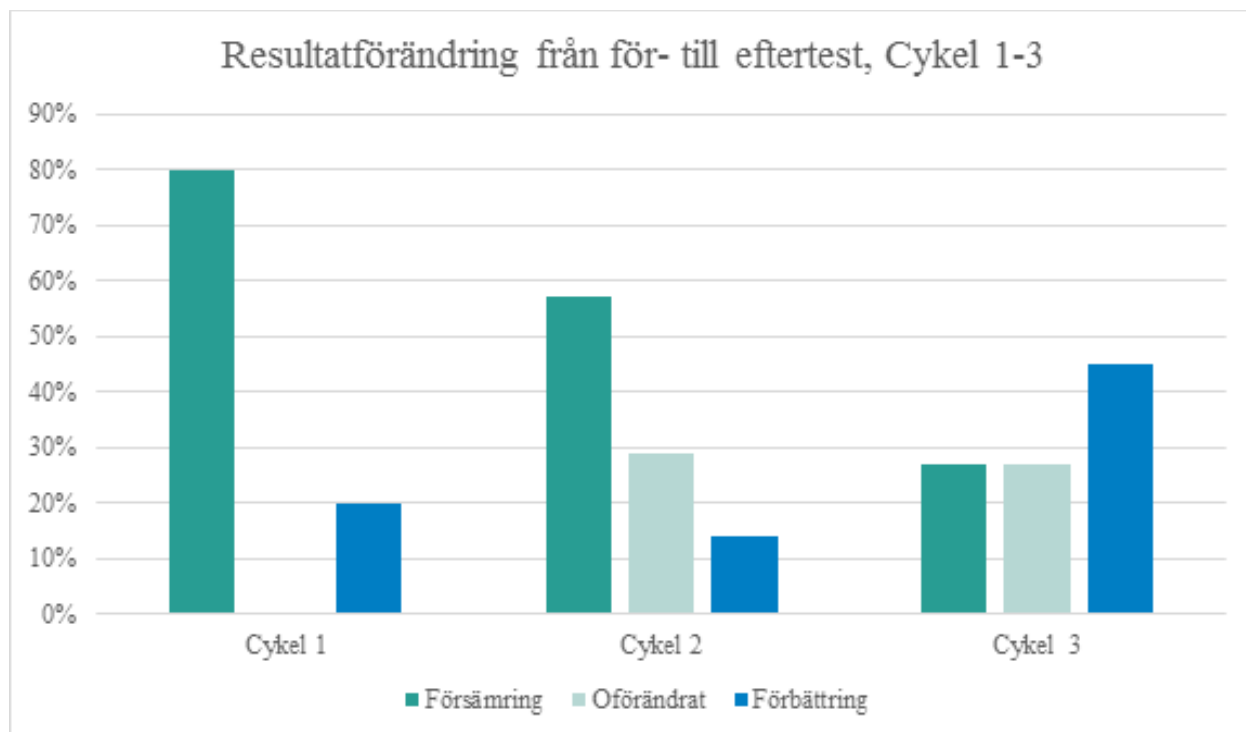
Tabell 7 visar resultatförändringarna mellan studerandes för- och eftertest i de tre cyklerna. I den första cykeln har totalt 10 studerande genomfört båda testen. 80% hade enligt eftertestet sämre resultat avseende att urskilja uttalade syften och budskap från för- till eftertest, medan 20% hade bättre resultat.

Den andra cykeln fullgjordes av 7 studerande, där 57% hade försämringar på eftertestet medan 29% hade oförändrat och 14% hade högre resultat.

I den tredje cykeln visar resultaten från 11 studerande försämring för 27%, oförändrat 27% och förbättring 45%. Det är också från denna cykel som vi ska redogöra för ett antal exempel på observerat lärande.

Det kan först vara värt att kommentera att tabellerna antyder att undervisningen försämrade de studerandes förmåga till kritisk läsning under de två första interventionerna. En möjliga förklaring kan vara att eftertestet är svårare än förtestet i avseendet att syfte och budskap är än mer uttalat, eftersom det inte finns två tydligt definierade parter i konflikten som framställs, såsom det gör i förtesttexten.

Tabell 7



Undervisning och lärandet

Andelen studerande som förbättrade sitt resultat från för- till eftertest i omgång 1 var 20 %, medan 80% försämrade sitt resultat. I cykel 2 förbättrade sig 14 % på eftertestet, 29 % fick ett oförändrat resultat och 57% försämrade sig. Testresultatet i cykel 3 slutligen visar att 45% av de studerande förbättrade sitt resultat, 18 % hade ett oförändrat resultat och 36% försämrade sig. Det var sålunda en betydligt större andel studerande som utvecklades positivt mellan för- eftertest i cykel 3 än i de två föregående cyklerna. På motsvarande sätt var andelen som försämrade sitt resultat från förtest till eftertest lägst i cykel 3 och högst i cykel 1.

En reflektion utifrån testresultatet är att andelen som försämrade sitt resultat från för- till eftertest var relativt hög i samtliga cykler även om den sjönk påtagligt från cykel till cykel (mellan första och andra cykeln minskade andelen studerande som försämrade sitt resultat med 23 procentenheter och från cykel två till tre minskade det med 21 procentenheter). En orsak till försämringen tror vi kan ligga i skillnaden i svårighetsgrad mellan texterna till respektive test.

Vår intention och strävan var att texterna skulle vara likvärdiga i fråga om svårighetsgrad. Vi använde LIX-värde som ett mått på detta. Därutöver bearbetade vi texterna såväl innehållsmässigt som språkligt och gjorde även mindre revideringar av dem mellan cyklerna. Likväl tycks texten till eftertestet ha inneburit en större utmaning för en del av de studerande. Vilket kan ha berott på att det i förtestet finns två tydliga sidor i den konflikt som skildras. Dels finns i texten aktörer som förordar den form av turism som håller på att etableras på Haiti. De är antingen myndighetspersoner eller utländska investerare, medan de aktörer som i texten som är kritiska till turismutvecklingen i landet representerar lokalbefolkning såsom bönder och lärare. I eftertexttesten är uppdelningen mellan de i texten som anser att fördelarna med turism i Nordkorea överväger nackdelarna inte lika tydlig. Exempelvis har de experter som kommer till tals i texten olika åsikter i frågan. När vi provade ut för- och eftertest texterna på förstaspråkstalare var det ingen som reagerade på att denna skillnad mellan texterna skulle göra dem olika svåra, emellertid var dessa personer högutbildade och vana läsare varför de relativt lätta texterna för dem ändå kan ha uppfattats som innehållsmässigt likvärdiga. Däremot skulle ovan beskrivna skillnad kunna påverka läsningen för en andraspråkstalare.

Ett lika tydligt mönster för resultatutvecklingen från för- till eftertest som det som diskuterats ovan är att andelen studerande som försämrade sig från för- till eftertest sjönk påtagligt för varje ny cykel som genomfördes. På motsvarande sätt ökade andelen studerande som förbättrade sitt resultat.

Såväl mellan cykel 1 och 2 som mellan cykel 2 och 3 genomfördes förändringar av undervisningen, även om förändringarna liksom resultatförbättringen var betydligt mer omfattande mellan cykel 2 och 3 än mellan de två första cyklerna. En starkt bidragande orsak till att vi genomförde förändringar i undervisningen var att vi ville öka interaktionen mellan de studerande. Vi upplevde under cykel 1 att utrymmet för studerandeinteraktion hade stora förtjänster och hade kunnat vara fler och längre. I studerandeinteraktionen kunde vi observera flertalet bevis på lärande relaterat till den kritiska läsningen. Dessutom uppfattade vi att de studerandes motivation för undervisningen var starkare i de interaktiva lektionsmomenten jämfört med övriga moment, såsom lärarledda genomgångar och individuellt skrivande. Smärre revideringar i undervisningen gjordes i cykel 2 men de stora förändringarna genomfördes i cykel

3.

Vi genomförde tre stycken större förändringar i undervisningen mellan cykel 2 och 3. För det första flippades de modelleringar om basläsning och kritisk läsning (utifrån aspekterna världsbild, urval och ords värdeladdning), som vi förut gjort i klassrummet. För att försäkra oss om att alla studerande skulle se modelleringsfilmerna, åtminstone en gång, fick de studerande i anslutning till förtestet individuellt titta på dem och därefter utvärdera dem skriftligt. I de skriftliga kommentarerna skriver flertalet studerande att de anser att filmerna har bidragit till att tydliggöra och öka deras förståelse för olika aspekter av att läsa kritiskt. Dessutom berättade i eftertestsintervjun en av de studerande (Rub) som hade en positiv resultatutveckling från för- till eftertest och som hade missat det andra lektionstillfället, att hen med hjälp av det flippade materialet hade lärt om användningen av värdeladdade ord som gjorde att hen kunde besvara frågorna på eftertestet korrekt. Rub kunde också under intervjun konkret peka ut ett antal värdeladdade ord som kunde ge ledtrådar om uttalade textens syfte och budskap.

Den andra förändringen mellan cykel 2 och 3 var att vi ökade inslaget av multimodalitet i undervisningen dels genom att låta de studerande ta med sig en souvenir att berätta om, dels genom att projicera en dokumentärfilm om Haiti samtidigt som de studerande diskuterade sina känslor för och associationer till fotografier med turistmotiv. Denna förändring gjordes i syfte att tydliggöra mångfalden av turisterfarenheter och att vidga textbegreppet för att öka de studerandes motivation.

Den tredje förändringen var att vi lät de studerande före den första lektionen/interventionen individuellt få ta ställning till både ett antal ord från haititexten till vilka de fick svara frågor om vilken värdeladdning orden hade för dem, samt ett antal turistbilder (se bilaga XXX), till vilka de fick svara på frågan vilken känsla/vilka associationer de gav. Under lektionen visade vi hur varierande reaktioner bilderna och orden framkallade. Dessutom hade vi brett ett antal personer med svenska som förstaspråk göra samma övning med bilderna och orden och kunde därigenom på lektionen jämföra klassens svar med denna grupps svar och på så sätt bredda bilden ytterligare. Momentet med att ta ställning till bilderna och orden fanns med redan i cykel 1 men delades då ut på lektionen och de studerande diskuterade endast sina upplevelser av/associationer till dem i smågrupper utan någon sammanställning av hela klassens svar och utan jämförelse med förstaspråkstälarens svar.

Att kunna urskilja uttalade syften och budskap

Tabellerna visar de studerandes resultat före och efter interventionerna, där den positiva utveckling står att finna i cykel 3. Här följer redogörelser av konkreta exempel som visar studerandes lärande, såväl som exempel där något hindrar lärandet.

Världsbild

Exempel 1

Ett exempel på hur aspekten världsbild kan påverka läsning återfinns med studerande Q i cykel 3. Hen gick från bedömningen 1 i syfte och 2 i budskap på förtestet till 0, 0 på eftertestet. Som framgår av tabell X har Q den mest negativa utvecklingen vid jämförelse av för- och eftertest i omgång 3 och som vi ska se tycks hens världsbild varit en förklaring. Under interventionerna deltar Q aktivt i diskussionerna och vid analys av stycke sju uttrycker hens grupp svårigheter med att tolka huruvida myndighetsrepresentanten Villedouin framställs positivt eller negativt. De diskuterar följande avsnitt av texten:

“Myndigheterna har gett Ile-à-Vache ett soppkök, en bygdegård och en radiostation. Ändå är lokalbefolkningen inte nöjd, vilket förvånar Villedrouin. [...] - Men ärligt talat så försöker vi göra en omelett och vi kommer att behöva knäcka några ägg.”

De studerande resonerar kring det positiva i vad lokalbefolkningen får som kompensation för att många blir av med sina hem och sitt levebröd när turistindustrin tar mark i anspråk, men att det låter negativt att knäcka ägg. Q har dock lyckats urskilja att hela den här passagen framställer Villdroiun negativt, eftersom det lilla lokalbefolkningen får inte ersätter allt de förlorat och att Villdroiun därför inte borde vara förvånad, vilket texten inte explicit uttrycker. Trots att det inte står uttalat i texten menar Q alltså att hen förstår varför de inte är nöjda och att Villdroiun inte borde vara förvånad. Förståelsen för att de fått för lite visar Q dock inte genom att hänvisa till texten, utan genom att hen själv inte skulle varit nöjd med ersättningen.

- (Läraren) Varför är de inte nöjda?
- (Q) Det är för lite.

Q hänvisar inte till någon speciell del av texten för att styrka sitt svar. Läraren ställer då fölfrågan:

- (Läraren) Skulle du vara nöjd?
- (Q) Nej, vill ha mer.

Q är alltså den i gruppen som identifierat det outtalade faktum att Villdroiun framställs negativt rakt igenom i stycket. Den världsbild som Q visar gällande myndigheternas kompensation står i kontrast till Villdroiuns, men är i linje med textens budskap.

Vid studerandeintervjun efter eftertestet är dock Qs världsbild inte i överensstämmelse med textens budskap och när Q använder sin egen världsbild för att uttolka budskapet i eftertesttexten blir det fel. I sina svar har hen använt sig av tidigare inhämtad information om Nordkorea, som dock inte överensstämmer med texten.

- (Läraren) Har lektionerna påverkat ditt sätt att läsa? Det var de här [värdeladdade] orden som du letade efter då.
- (Q) Annat sätt som påverkar mig är jag vet redan om Nordkorea. Jag läser mycket om det. [...] jag vet redan Nordkorea myndigheter ska få pengar från turister och de har restaurang utomlands. Till exempel i Vietnam det finns två nordkoreanska restaurang som ha ha det är lite konstigt men man säger att alla service i restaurang är spy.
- (Läraren) Mhm, spioner?
- (Q) Ja.

Denna världsbild återspeglas i Qs skriftliga svar, där hen skriver att huvudbudskapet är: “Myndigheter försöker få pengar från turister med de tillgör bara specialdesignade turistghetton [...] Turister känner ångrad av ekonomisk bidrag till regimen”.

I enkäten om turism uttrycker Q sina tankar och åsikter om turism: “Jag tycket att turism är bra för att utveckla ekonomi men vi måste ha en hållbara och långsiktig plan.” Den inställningen sammanfaller också till stora delar med budskapet i haititexten, som Q har kunnat identifiera. I intervjun framgår också att de exempel på värdeladdade ord som Q har observerat i sin läsning alla är kopplade till det negativa med Nordkorea: “Totalitär regim”, “kärnvapen” och “turistghetto”. De värdeladdade ord och det urval som Q markerade som negativt respektive

positivt i övningar till förtestet under interventionerna visar hur hans världsbild återigen är i linje med textens syfte och budskap, till exempel “Öns orörda och naturliga skönhet”. Då tycks världsbilden stötta, istället för att hindra läsningen som i fallet med Nordkoreatexten.

Värdeladdade ord

Exempel 2

En studerande som visade ökad förmåga till kritisk läsning från för- till eftertest är B i cykel 3 (från 1 till 2 i både syfte och budskap). B visade flera exempel på lärande under interventionerna och i eftertestsintervjun. Under den sistnämnda visar B hur hen har läst med fokus på värdeladdade ord för att hitta uttalade syften och budskap:

- (Läraren) Kan du jämföra hur du läste och gjorde för att svara på frågorna här (eftertestet) i jämförelse med när du läste om Haiti?
- (B) Haiti är min först övning av texten eh eh från perspektiv av källkritik [...] jag tror att jag är nu bättre att se olika perspektiver eller eh eh syfte av författaren hur han kan använda värdeladdade orden och hur han kan kanske manipulera.
- (Läraren) Gör den här författaren det?
- (B) Yeah, faktiskt det finns en journalist kvinna Eva Reinhart hon sa en eh eh olika saker om turism i Nordkorea men han (författaren) ha ha skrev som upptagna kvinna också beskriver henne som hon var mycket stressad den korta stund han träffades. Så han gillade inte stil hos den här journalisten. [...] Men vi ser Nordkoreakännaren Andre Lankovs åsikter i texten det är eh eh jag tror att det är eh eh lite neutral. Författaren gjorde inte samma sak där.

B har identifierat att författaren framställer Eva Reinhart negativt genom att beskriva henne med ett värdeladdat språkbruk, som “upptagna kvinna” och “mycket stressad”. Däremot ser B att Lankov framställs neutralt. För B är det en indikator på att författarens uttalade budskap är i linje med innehåll som presenteras mer neutralt. Att fokusera på aspekten värdeladdade ord var enligt intervjun något nytt för B och alltså något hen inte gjorde på förtestet.

En annan studerande, Rub, som gick från 0 till 2 gällande att urskilja budskapet i för- och eftertest visar också hur aspekten värdeladdade ord tycks ha gynnat hens läsförmåga. Rub berättar i eftertestintervjun att hen tycker att författaren framställer Reinhart negativt genom till exempel ordet “upptagna”, i likhet med B alltså. Att försöka urskilja värdeladdade ord är något nytt för Rub som i förtestintervjun säger sig bara läsa hela texten först, sedan tittat extra i inledningen samt markerat viktiga stycken.

Den dialogiska processen och lärarens förhållningssätt

Exempel 3

Ett exempel på lärande genom en dialogisk process och lärarens förhållningssätt framkommer under cykel 3, intervention 2. Det sker i flera steg för två studerande, E och Rum, och det första textutdraget här kommer från en återkoppling i helklass av de studerandes läsning och analys av ett stycke. Målet är att försöka nå en rimlig gemensam tolkning av styckets syfte och budskap. Studerande E och Rum ifrågasätter dock den ansatsen eftersom de menar att det inte behöver finnas någon rätt eller fel tolkning. Här blir lärarens förhållningssätt till det relevant för lärandet.

- (E) En fråga. Om vi kritiserar texten uhm, det obligatorisk vi alla komma överens (stigande ton)? Vi har olika åsikt. Den är inte fel inte rätt jag tror. [...] alla är rätt jag tror.
- (Rum, och nickar instämmande) Världsbild.
- (Läraren) Njä, så här, när vi ska läsa texten och svara på frågor [...] Det är inte vad som finns i oss bara, det är vad som finns här (pekar på texten på projektorn). Vi kommer att kunna hitta rätta svar och fel också.

Läraren och de studerande E och Rum har alltså här olika uppfattningar om vad det innebär att läsa kritiskt i det här sammanhanget. Rum åberopar “världsbild” som en anledning till att det inte finns något rätt och fel, vilket tycks vara en missuppfattning av världsbildens innebörd och användning vid kritisk läsning.

Däremot verkar samma studerande i den efterföljande gruppdiskussionen om ett annat stycke tillsammans med B ha ändrat uppfattning till en som är i linje med modellen för att läsa kritiskt.

- (B) Där bondens Laguers hus stod förut, det finns inte hus nu, så så värde...
- (E) Jag känner det är neutralt. Eller?
- (B) Inte neutralt. Han förlorade eh eh hans egen hus.
- (E) Stod förut men inte nu. Okej (nickar instämmande till B).
- (B) Myndigheterna sa att det var en zon för allmän användbarhet.
- (E) Zon för allmän är positiv.
- (B) Nej, ibland, om jag har privat properti allmän har inte rätt att använda det.
- (E) Om vi tittar på hela meningen du rätt, men jag tror om vi tar bara den zon för allmän användbarhet känns bra. Men om du tar hela meningen eftersom myndigheterna säger det känns negativt.
- (Rum) Det är neutralt kanske om bara zon för allmän användbarhet, men på kontext det är annorlunda.
- (Läraren) Varför?
- (Rum) För man kan inte ta andras huset.

Nu värderar E svar som kommer från B genom att kategorisera en viss tolkning som "rätt", till skillnad från hållningen tidigare i helklass att det inte fanns något rätt eller fel. Vidare ser man i början av dialogen att E ändrar uppfattning om textutdraget om "Laguers hus" från neutralt till negativt utifrån Bs tolkning. Diskussionen utvecklas genom att E värderar det B säger med termen "rätt" och sedan uttrycker att betydelsen av "Zon för allmän användbarhet" beror på meningen i dess helhet, vilket Rum instämmer i och hänvisar till kontexten. De värderar och inkorporerar alltså varandras svar i diskussionen. Tillsammans når de sedan stegvis via den här dialogiska processen en rimlig tolkning av haititextens syfte och budskap.

Trots ovanstående exempel på lärande visar eftertesten att E får ett sämre resultat än på förtestet (från 1 till 0 i både syfte och budskap), Rum gjorde endast förtestet (1 på syftet och 0 på budskap) medan B fick ett högre resultat (från 1 till 2 i både syfte och budskap). Det verkar alltså som att det, åtminstone inte för E, räcker med att ingå i just den här dialogiska processen samt byta förhållningssätt från att det inte finns någon rätt eller fel texttolkning för att uppvisa ett högre resultat på eftertestet. Som exempel 2 visar finns det fler exempel på lärande för B i cykel 3.

Den dialogiska processen och urval

Exempel 4

I en annan grupp diskuteras ords betydelsenyanser, värdeladdning och ironi. Diskussionen här är också hämtad från intervention 2, cykel 3. Här finns tydliga exempel på utveckling och underbyggnad av ords betydelse i en specifik kontext (det som Wallace baserat på Halliday och Habermas kallar *elaborating* och “*to give warrants*”). Gruppen och läraren diskuterar till exempel ordet karismatisk i det aktuella stycket. Läraren får först gå in och stötta, men de två studerande Y och M inkorporerar sedan varandras yttranden.

- (Y) Kanske det betyder någon som har positiva egenskaper och som har charm ... och som är öppen.

Läraren bekräftar men förklarar att det också kan användas negativt, tex om Adolf Hitler.

- (Läraren) Men hur blir det här, i den här texten?
- (M) Det blir lite ironik tex först tror vi det är snäll ord men efter när vi tittar på hela texten så vi förstår att har andra inte bra meningen.
- (Läraren) Ok, men om du försöker förklara varför, vad är det i resten av texten som gör att du tänker att det blir negativt? Eller vi kan hjälpas åt kanske.
- (Y) Kanske det handlar om vad Stefanie göra. Hon jobbar som turistminister och hon /.proklamemederad? (proklamerade min förklaring) då./ att Haiti skulle bli det (mest betonar med speciell ton) besökta turistnationen i hela det karibiska tursitparadiset. Det här karismatiska kanske beskriver något som mm, politik som kanske bara tittar på ljust sidan av någon och hon vill inte prata om negativ sidan av något.
- (M) Hon också gjorde aggressiv marknadsföring, inte samma mening som bra, som karismatisk.

Efter en lång diskussion om begreppet ”aggressiv marknadsföring” och hur det kan tolkas kommenterar M ordet ”proklamerar”, efter att ha blivit tillfrågad av läraren:

- (M) Det är lite som aggressiv därför det är vad hon vill göra därför att hon tittar (inte?- lite svårt att höra här) efter andras opinion

Efter att läraren visat på betydelsenyanser hos ordet karismatisk sätter Y ordet relation till det faktum att Stefanie Villedrouin är politiker och (underförstått) kan försköna sanningen så att den passar det egna syftet. Karismatisk betyder då någon som lyser av “falsk” övertygelse. När Y har sagt detta inkorporerar och överför Mo tolkningen på en annan fras i texten, “aggressiv marknadsföring”, som också handlar om Stefanie Villedrouin. Och efter en diskussion om det ordet kan hon direkt, koncentrerat och självständigt utveckla vad ordet proklamerar får för betydelse i texten.

Exempel 5

Ett annat exempel från samma intervention och cykel, visar dock att det inte alltid är så lätt att gå in och påverka de studerande eller “leda” dem i rätt riktning. I det här fallet tycks en studerandes världsbild återigen vara det som påverkar och i det här fallet leder världsbilden i viss mån diskussionen bort från själva texten och sedan till en övertolkning av texten. I det aktuella stycket ska de studerande diskutera författarens världsbild, men först börja med att säga något om sin egen. An beskriver först hur han pratat med människor och har fått en viss bild av dem när han rest.

- (An) Till exempel i Mexico människor ser inte problemet de har blivit exploaterade av andra som America.

Läraren säger att detta att möta människor påverkar ens världsbild.

- (Ir) Jag håller med An, det är typiska situation när stor företag kommer och investerar i länder de kanske skapar jobb åt lokalbefolkningen men de betalar inte samma som de betalar i en annan land...
- (An) Men det händer alltid när/.../ har corrupt myndigheterna. /.../myndigheten är bra och ärlig som Cuba...

- (Ai) Men de har inte bra situation i Cuba
- (An) Därför att inget land kan arbeta med Cuba...
- (Läraren) Vad är författarens världsbild...?
- (Ir) De kan utveckla turism i Il- à- Vache men de behöver inte att hugga ner träd för det...De kan utveckla en annat sätt /.../annan sätt att turismen upplever... boende liv i...
- (Läraren) Om vi tittar på de sista meningarna.
- (Pr) Hon tycker att turister som går till Haitis borde möta lokalbefolkningen istället för gå till hotellen eller/.../
- (Läraren) De vanliga människorna?
- (Pr) /.../har erfarenhet med kultur.
- (Ir) Själv funderar jag på... .
- (An) Men om vi har människor som gillar golf, vi har många människor som gillar golf, de gillar inte att prata med andra människor.
- (Ir) Därför vad författare föreslog, det finns inte många människor som ska resa till Haiti att uppleva lokalbefolkningens liv som han berättar om...men det myndigheter och investerare det finns mer turismen som vill kom till Haiti när det finns mer hotels och golf...
- (Läraren): Säger författaren det...?
- (Annan studerande, trol Pr) Nej!
- (Läraren) Vi får återgå till texten...

Diskussionen kommer alltså att röra sig om politik och hur man borde hantera situationen på Haiti, istället för vad författaren vill säga med sin text. I viss mån skulle det kunna bidra till en bättre förståelse av texten att placera in den i den kontext som de studerande gör (då exploatering av lokalbefolkningen på Haiti finns mellan raderna i haititexten), men som vi kan se skiljer inte An på ett tydligt sätt mellan den egna världsbilden, den globala kontexten hen hänvisar till och författarens världsbild. An "fastnar" i den egna världsbilden och avbryter Ir precis då hen är på väg att kommentera ett viktigt parti i texten där författaren uttrycker sin åsikt.

I slutet av diskussionen för An också in kritik mot författaren världsbild - och verkar även då inriktad på en *kritisk diskussion av fenomenet turism och lokalbefolkningars villkor*, snarare än av att försöka förstå vad författaren vill säga. Det verkar hen tycka är självklart och inget som

borde vara föremål för diskussion eftersom hen hävdar att “Jag förstår texten...”. Gruppen försöker här tolka en del av stycket som återges nedan:

“Avslutningsvis är situationen på Ile-à-Vache idag att byggarbetsplatser poppar upp som svampar på marken där mangoträd stod och jordbruksjobben blir färre. De haitiska myndigheterna och byggherrar som Lamal säger att bönderna i framtiden kommer att leva gott av servicejobben på hotellen med säkra månadslöner, och kanske lite dricks från välvilliga turister. Men lokalbefolkningen bestämmer inte det här själva. De måste lita på att andras ekonomiska beslut också är bra för dem”.

- (An) De här ekonomiska beslut är också bra för dem.
- (Ir) Vi vet inte därför att de säger *måste* lita på andras ekonomiska beslut, like de bestämmer du måste lita på ...
- (Läraren) Är författaren ironisk eller inte - ni får titta på hela texten kanske för att bestämma det.
- (An) I mening det är kanske negativt, därför att de måste, som protester men som ekonomiska beslut det är bra därför att de måste ... Jag förstår texten, haitiska människor får inte jobba i serviceindustrin som pigar, men de måste tänka vad kan de göra...

Metaspråk och kontrast

I studerandedialogen i exempel 3 visar E, B och Rum förmågan att använda ett gemensamt metaspråk i analysen. Metaspråket som används förekommer i det flippade materialet och befästs i grupp- och helklasskommunikation. Studerandes ordval för värdeladdning genom “värde” och möjligen “känsliga” kan ha kommit genom det, såväl som de återkommande “kontext” och “neutralt”.

Ytterligare ett exempel på detta förekommer i ett annat gruppsamtalet i cykel 3 med Lin, Me, Q och I. Där exemplifieras även hur studerande i enlighet med variationsteori resonerar med hjälp av kontrast:

- (Lin) Vi kan byta ord “aggressiv” för att göra det (en del av texten) neutralt. [...] det är värdeladdat ord.
- (Me) Det är inte problem med aggressiv marknadsföringskampanj det är problem med utländska investerar.
- (Q) Mm.

- (In) Men i kontexten blir (agressiv) negativt.

Metaspråk som förekommer återigen är “neutralt” och “kontexten” men även “värdeladdat ord”. Det som tillkommer är Lins användning av variationsteorins kontrast för att visa hur texten neutral skulle kunna göras neutral om ordet “agressiv byts, även om de andra i gruppen inte bekräftar hens förslag.

Gällande Me hade hen resultatet 1 i syfte och 0 i budskap på förtestet, medan resultatet på eftertestet gav 1, 2. Under hela intervention 2, som var den enda Me var närvarande på, satt hen bredvid Q och de jobbade tillsammans med uppgifterna och kommunicerade mycket med varandra och de andra två i gruppen, In och Lin. Men Me gick alltså från resultatet 0 till 2 i att urskilja texternas budskap, samtidigt som Q gick från 2 till 0. Gruppens arbete och samtal överensstämde ofta med den dialogiska processens såsom Wallace (2003) definierar den, det vill säga att alla kom till tals, värderade och inkorporerade andras tolkningar utifrån närläsning av texten och försökte att ta världsbild i beaktning. Som ovanstående dialog visar använde de alltså även metaspråk och kontrast. Vi observerade heller inget som borde hämmat lärandet och tillsammans i gruppen nådde de även gemensamma, rimliga svar på haititextens outalade syfte och budskap. Resultatet visar dock att undervisningen ändå inte var tillräckligt gynnsam för att Q skulle uppvisa förmågan till kritisk läsning i samma utsträckning som Me på eftertestet. I eftertestintervjun berättar ME att hen läst haititexten och nordkoreatexten “på samma sätt”, men till testet på den senare hade hen genom undervisningen förstått “oliken mellan syfte och budskap”, berättade hen.

Vid ett annat tillfälle använder även en annan studerande, Rub, kontrast:

- (Läraren) Försöker författaren påverka oss? [...] på vilket sätt vill författaren påverka dig?
- (Rub) Till exempel försvinn turisterna, om du använder minskade turisterna kanske eh eh påverkar eh inte så mycket när jag höra.

Här är det dock något otydligt vad Rub menar och hur hens föreslagna förändring skulle påverka texten, vilket gör det svårt att veta vilket kunnande som Rub i det här skedet besitter. Däremot får man se detta i relation till den tidigare nämnda utvecklingen som Rub visar i samband med

efterstestet. Möjligen antyder det att Rub är på väg att urskilja de här aspekterna på ett sätt som ökar kunnandet.

Diskussion

I det här avsnittet diskuteras resultat utifrån studiens två frågeställningar och slutligen även dess praktiska tillämpning.

Vad behöver studerande kunna

Förmågan att läsa kritiskt i avseendet att urskilja texters uttalade syften och budskap tycks utifrån den här undersökningen förutsätta ett kunnande som inbegriper fler aspekter än man som lärare traditionellt tänker när man sätter en text i handen på sina studerande. De aspekter som har synliggjorts i studien är:

- Världsbild
- Värdeladdade ord
- Den dialogiska processen, urval och lärarens förhållningssätt
- Metaspråk och kontrast

Världsbildens inverkan på läsningen

Gällande världsbild exemplifieras aspektens komplexitet och betydelse utifrån exemplet Q. Hen uppvisade den största försämringen mellan för- och eftertest i cykel 3 och anledningen tycks vara Qs världsbild som inbegriper ett antal uppfattningar om Nordkorea, vilka inte överensstämmer med nordkoreatextens syfte och budskap. I arbetet med texten om Haiti visar Q vid ett antal tillfällen exempel på en förmåga att se sin egen världsbild och även använda den för att göra korrekta texttolkningar. Som lärare kan det i det här skedet verka som att Q urskiljer aspekten världsbild på ett sätt som möjliggör en kritisk läsning, vilket senare under eftertestet alltså visar sig inte stämma. Men varför blir det rätt första gången, i arbetet med haititexten? En möjlig förklaring är att Q här från början delar författarens världsbild, vilket också antyds i enkäten som Q fyller i, i samband med förtestet. Som lärare kan man tänka att hen visar en förmåga att se olika världsbilder eftersom hen synliggör författarens och sin egen i relation till haititexten och slutligen i grupp når en korrekt analys av syfte och budskap genom interventionerna. Men det man missar är att hen kanske bara applicerar sin egen världsbild på texten och eftersom den vid

förtestet sammanföll med författarens blir det en fördel, men ett hinder vid eftertestet där det skiljde sig åt.

I studien synliggör vi världsbild i relation till turism och olika ekonomiska krafter och intressen inom turismämnet, vilket är ett tämligen brett fält. Ingen studerande uttryckte någon specifik koppling till just Haiti, som skulle påverka läsningen. När Q:s världsbild i relation till Nordkorea framträder kan man därför som pedagog fundera över vilka bevis på urskiljande av aspekten världsbild man behöver se för att visa på att den inte längre är kritisk eller hindrar lärandet. Även om den studerande kan inta ett metaperspektiv och jämföra olika världsbilder inom ett bredare ämne som turism generellt, kan denna förmåga hindras när ämnet turism specificeras till något som den studerande har en befäst världsbild inom, såsom Q hade om Nordkorea. Därför är det inte säkert att det i undervisningen räcker med exempel på den studerandes kunnande i världsbildens inverkan på läsningen i bara enstaka breda ämnen, utan förmågan behöver ges möjlighet att synliggöras och prövas i mötet med all text. Förmågan kan vara mer situationsbunden än vad vi till en början tänkte.

Värdeladdade ord

I cykel 3 visar studerande B och Rub hur de urskiljer värdeladdade ord på ett sätt som tycks främja deras förmåga till kritisk läsning. Båda höjde sina resultat och uttrycker i interventionerna och i eftertestintervjun hur de identifierar och tolkar inverkan av texternas värdeladdade ord på uttalade syften och budskap, något de inte gjorde uttryckligen vid förtestet. Det pekar således mot att det är ett kunnande som främjar förmågan att urskilja texter uttalade syften och budskap.

Resultatet för Q antyder också något om relationen mellan världsbild och värdeladdade ord vid kritisk läsning. Under interventionerna och intervjun till eftertestet visar Q exempel på förmågan att identifiera värdeladdade ord och drar även slutsatser utifrån dem i eftertestet. I läsningen av eftertexten är de värdeladdade ord som identifieras dock sådana som bekräftar den sedan tidigare negativa världsbilden om Nordkorea. Detsamma gällde för förtestet, men då stöttar det läsningen eftersom Qs världsbild sammanfaller med den i haititexten. Således verkar inte förmågan att kunna identifiera värdeladdade ord i sig bidra till att kunna urskilja texters uttalade syften och budskap, åtminstone inte när läsarens världsbild står i kontrast till textens. I

Wallace (2003) modell för kritisk läsning är det inte ett perspektiv som lyfts, så möjligen kan det vara något som är värt vidare studier.

Den dialogiska processen, urval och lärarens förhållningssätt

Den dialogiska processen vid kritisk läsning är något som inbegriper både de studerandes och lärarens kommunikation. I resultatet visar studerande E och Rum hur de går från att betrakta texttolkningen som en subjektiv process utan rätt och fel, vilket läraren motsäger. I följande diskussion börjar E värdera sina egna och andras svar efter en bedömning av vad som verkar "rätt", vilket även Rum tycks dela eller åtminstone inte motsade. Det pekar alltså mot att lärarens förhållningssätt kan ha en ganska direkt inverkan på de studerandes, åtminstone i det tämligen fundamentala förhållningssättet att det finns mer eller mindre rimliga tolkningar av en texts syfte och budskap.

Den dialogiska processen mellan E, Rum och B visar flera drag av hur en sådan enligt Wallace (2003) ska vara för att främja inläringen. De gav till exempel sina tolkningar utifrån närläsning av texten, värderade andras tolkning och inkorporerade dem i utvecklingen av sin egna. En fråga som kvarstår är dock varför E försämrade sitt resultat från för- till eftertest medan B förbättrade sitt? Det finns inte något lika tydligt hinder som världsbild tycks ha varit för Q. B visar dock ett kunnande även inom aspekten värdeladdade ord och är den som i gruppsamtalet är drivande med sina tolkningar som de andra förhåller sig till. Den utveckling som E uppvisat verkar alltså inte i sig vara tillräcklig för förmågan att på egen hand urskilja uttalade syften och budskap i eftertestet. Det underbygger Wallaces (ibid) modell så till vida att den innehåller flertalet aspekter som alla är av vikt och det räcker inte att göra någon enstaka del eller urskilja en av flera kritiska aspekter.

Den dialogiska processen har också betydelse för att skapa en gemensam tolkning och förståelse för mer komplexa ord och deras betydelse i texten. I exemplet med Mo och Y visas hur en gemensam tolkning av mer nyanserade värdeladdade ord i texten växer fram, efter visst stöd från läraren i början av diskussionen. Till exempel diskuteras ordet "karismatisk" som i texten används ironiskt. Till en början hävdar Mo att ordet brukar ha positiv betydelse, men då läraren förklarar att ordet också kan ha en negativ klang, börjar Y och Mo växelvis utveckla sina tankar om ordets betydelse i den specifika kontexten. Texten och tolkningen av den skapas gemensamt. Interaktionen kan kanske ibland vara avgörande för att överhuvudtaget kunna tolka en mer

komplex text. Mo och Y genomförde dock inte eftertestet, varför vi inte kan dra några slutsatser om hur deras lärande under interventionen kunnat påverka resultatet där (om de alltså kunnat överföra sin kunskaper till en annan text eller inte).

Som kan ses i exemplet med An med flera är det inte givet att gruppdiskussionen leder till en rimlig tolkning av texten, utan de studerandes världsbild kan också leda diskussionen bort från texten. Det blir då relevant att fundera över om det finns viss design av undervisningen som gynnar en rimlig och textnära tolkning mer än annan. Det vi kan se i exemplet med An är att det verkar viktigt för hen att få diskutera textens ämne snarare än själva texten i sig. Möjligen skulle mer tid till detta vid ett annat tillfälle, dvs. att de studerandes egna världsbilder och förkunskap om lokalbefolkningens situation i fattiga länder kunna tas upp på en separat lektion. Det hade kanske varit ett sätt att tydligare skilja mellan ett fokus på den egna världsbilden och författarens och "styra" diskussionen.

Metaspråk och kontrast

I exempel 3 visar flera studerande prov på användande av metaspråk och även enstaka exempel på variationsteorins kontrast, genom att resonera om inverkan av att ta bort eller byta ut vissa ord. Dessa samtal var överlag också i överensstämmelse med en väl fungerande dialogisk process. Studerande Me och Q ingick i den här gruppen, där Me alltså gick från lägsta till högsta resultat i att urskilja texternas budskap från för- till eftertest, medan Q gick från högsta till lägsta. Till att börja med tycks det som att undervisning har varit gynnsam för Mes lärande och Me visade också tillsammans med övriga studerande i gruppen förmågan urskilja haitittextens uttalade syfte och budskap. Det styrker Wallace (2003) modell för kritisk läsning, där en helt central del är den dialogiska processen.

Me deltog endast på en av de två 180 minuter långa interventionerna i cykel 3 (den andra) och visar ett kunnande enligt testen och undervisningsobservationer som stärkts avsevärt från för- till eftertest. Hur mycket av resultatet beror på undervisningen? Det är förstås inte helt okomplicerat att svara på, eftersom Me skulle kunna ha haft tidigare kunnande i kritisk läsning i förstaspråket som inte aktiverades på förtestet, utan först genom undervisning. Det framkommer dock inget av det i intervjuerna och Me uttrycker inte heller att hen har förändrat sitt sätt att läsa mellan för- och eftertest, till skillnad från B och Rub som både berättar och visar hur de läst på ett annat sätt och utvecklat förmågan till kritisk läsning. Möjligen har interventionen och det flippade

materialet bidragit till Mes lärande och stärkt kunnande utan att Me är medveten om det, men mer data i form av ytterligare test eller intervjuer om Mes läsning skulle kunna förtydliga bilden.

Slutligen uppvisade alltså även Q kunnande på förtestet och interventionen där hen jobbade hela passet med bland andra Me, men gick ändå från högsta till lägsta resultat från för- till eftertest. För att förklara det blir återigen den rimligaste tolkningen utifrån materialet den världsbild som Q uttryckte i relation till Nordkorea. Det tycks som att just den kritiska aspekten väger så tungt att det hindrar lärandet trots att kunnande påvisats på förtest och i undervisningen. Både Wallace (2003) och Maier & Richter (2014) framhåller vikten av att synliggöra sina identiteter, åsikter och föreställningar (världsbilden) kopplat till ett ämne för att åtminstone reducera dess inverkan på att kunna hitta och ta till sig av budskap som inte är i linje med ens världsbild. I vår undervisning trodde vi oss göra det genom att synliggöra studerandes världsbilder i relation till turism i stort, men vi gjorde det inte till Nordkorea specifikt. Vikten av att kunna urskilja aspekten världsbild blir utifrån exemplet med Qs i relation till Mes särskilt intressant, eftersom det antyder att den kan vara så betydelsefull att den hindrar lärandet också när ett kunnande inom flera andra aspekter tycks ha påvisats.

Undervisning och lärandet

Det stod tidig klart för oss att vi ville använda modellering, en i läsförståelsesammanhang framgångsrik undervisningsmetod (NRP 2000:235). Metoden bygger på en stegvis förskjutning av läsandet från att läraren inledningsvis läser högt för de studerande, och på så sätt visar de hur en van och skicklig läsare går till väga, till att de studerande i grupp prövar modellen för att slutligen kunna göra det i den individuella läsningen (Gear 2008 & Westlund 2013). Lika självklart som att modelleringen skulle utgöra ett betydande inslag i våra interventioner var att de dialogiska processerna, dvs. de gruppbaseade lektionsinslagen, också var av mycket stor betydelse. En utmaning för oss i föreliggande studie har varit den mycket begränsade undervisningstiden vi har haft till förfogande. Under de två interventionerna i cykel 1 blev det tydligt för oss att modelleringen tog mycket lektionstid i anspråk, och att det skedde på bekostnad tiden för gruppinteraktion.

Vi kunde, i likhet med Liaw (2007), efter cykel 1 konstatera att inga större resultatsskillnader mellan för- och eftertest fanns. Däremot hade vi observerat flertalet exempel på lärande i gruppinteraktionerna under lektionerna/interventionerna. Ett resultat från Liaws studien är att

den stöttande, dialogiska undervisningssituationen tyckts ha gett möjligheter till de studerande att utveckla förmågan till kritisk läsning och samma slutsats drog vi. Förutom att det var i just gruppinteraktionen vi pedagoger hade möjlighet att gå in och stötta de studerande, utgjorde dessa delar av lektionen dessutom tillfällen för observation av lärandet. Med andra ord utgjorde gruppinteraktionen för vår del såväl en betydande del av undervisningsmetodiken som en insamlingsmetod av kvalitativa data.

Vår lösning på utmaningen med den begränsade undervisningstiden var att flippa modelleringen, vilket skedde i cykel 3. Det visade sig ge flertalet fördelar. Utöver att frigöra lektionstid för mer interaktion märkte vi även positiva förändringar genom den obegränsade tillgången på de filmade modelleringarna. Såväl före som efter lektionen kunde de studerande gå in och titta på filmerna. Vi kunde via digital statistik se att flertalet av de som hade en positiv utveckling av resultatet från för- till eftertest hade tittat på filmerna flera gånger. Vi märkte också en påtagligt ökad användning av metaspråk, dvs. de begrepp om kritisk läsning som förekommer i filmerna, i klassrumsdiskussionerna under cykel 3 jämfört med de tidigare cyklerna.

En slutsats att dra utifrån ovan beskrivna erfarenhet är att det i undervisning om kritisk läsning finns flera förtjänster med att flippa klassrummet. De filmade modelleringarna av lässtrategier, som i klassrummet konkurrerar om värdefull undervisningstid kan då användas som ett ständigt tillgängligt material och möjliggöra för den studerande att såväl före som efter lektionen se på materialet så många gånger den behöver. Flippningen ökar tiden för studerandeaktivitet och interaktion i klassrummet, vilket både gynnar lärandet i den dialogiska processen och ökar de studerandes motivation.

Utöver de filmade modelleringarna av lässtrategier utgjordes det flippade materialet även av uppgiften att individuellt associera/ta ställning till turistbilder samt ords värdeladdning. Därmed kunde på lektionen en sammanställning av variationen reaktioner presenteras och vara utgångspunkt för gruppdiskussion om de likheter och skillnader i syn på turism som fanns i klassen och även i en jämförelse mellan första- och andraspråkstalare. Mao kan flippat material också utformas i syfte att effektivt lyfta in och presentera de studerandes egna associationer/reflektioner och erfarenheter.

Praktisk tillämpning

Studien har gett ett antal resultat som vi tror kan bidra till kunskap om hur lärare på vår egen, men också andra skolor kan utforma en undervisning som utvecklar studerandes förmåga att kunna urskilja texters uttalade budskap samt deras olika syften. Kunskapen består både i vad studerande kan behöva kunna och i vad i undervisningen som möjliggör en utveckling av detta kunnandet.

Gällande kunnande kan man behöva ta med sig att världsbilden i någon mening verkar vara överordnad aspekten värdeladdade ord. Det är kanske inte heller så konstigt om man ser till att världsbilden utgörs av våra identiteter, åsikter och föreställningar kring en företeelse och att dessa därför tydligt påverkar vår ingång i läsningen. Att urskilja värdeladdade ord kan främja den kritiska läsningen, men inte nödvändigtvis om studerandes världsbild "står i vägen". Som lärare blir det därför viktigt att oavsett ämne ge studerande möjlighet att synliggöra sin egen, klasskamraters och texters förmedlade världsbilder samt urskilja hur de kan påverka läsningen.

Det är förstås inte heller bara i svenska som andraspråk som textanalys och kritisk läsning kommer till användning. Man kan utan svårighet tänka sig att ämnen som till exempel samhällskunskap, historia och religionskunskap använder texter som aktiverar väldigt olika världsbilder i en och samma klass. Att ta med sig den undervisningsmodell som vi använt och beakta de resultat som vår studie visar, skulle kunna främja läsundervisningen i alla ämnen där studerandes världsbild kan tänkas inverka på deras läsförmåga. Eftersom läsning också ofta följs upp av diskussioner eller skrivande, kan en initial förmåga att göra rimliga texttolkningar också lägga en viktig grund för fortsatt arbete inom samma område.

Vidare forskning som utifrån den här studien som kunde var intressant att undersöka är om det finns andra centrala kritiska aspekter för vuxna studerande i grundläggande svenska som andraspråks förmåga att urskilja texters uttalade syften och budskap. En undersökning som mer förutsättningslöst än denna söker de kritiska aspekterna skulle kunna upptäcka andra sådana. Utöver det skulle studier som prövar fler undervisningssätt om de kritiska aspekterna kunna synliggöra vad som verkar fungera bäst för liknande eller andra studerandegrupper, till exempel barn, ungdomar eller korttidsutbildade vuxna. Det skulle också kunna bekräfta den tendens som cykel 3 i den här studien pekar mot, nämligen att multimodalitet, flippning och förhållandevis hög studerandeaktivitet främjar lärandet.

Slutligen är syftet med studier som i likhet med denna bedrivs inom STLS bland annat att utveckla metoder för undervisning utifrån ämnesdidaktiska problem. Genom en förhållandevis utförlig och detaljerad metoddel och allt undervisningsmaterial har vi velat underlätta överförbarheten till andra lärare som möter samma utmaningar. En central praktisk tillämpning av studien kan därför vara att andra lärare nu kan använda vårt beprövade undervisningsuppläggning och vårt material med sina elever eller studerande i det egna klassrummet.

Referenser

- Abeyssekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development* 34
- Arnbak, E. (2010). Läsning av faktatexter. Från läsprocess till lärprocess. Översättning: Annica Claesdotter. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse – inledning och översikt. I Bråten (red.) *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 11-21). Lund: Studentlitteratur
- Carlgren, I. (red.) (2017). *Undervisningsutvecklande forskning - exemplet Learning study*, Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Denscombe, Martyn, 2009: *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Gear, A. (2008). *Nonfiction Reading Power: Teaching Students How to Think While They Read all Kinds of Information*. Ontario: Pembroke Publishing Ltd.
- Gear, A. (2015). Att läsa faktatexter. *Undervisning i kritisk och reflekterande läsning*. Översättning: Birgitta Önerfält. Stockholm: Natur & Kultur.
- Haas, D. Hedberg, J. & Steen, V. 2019 (länk till FoU-rapport kommer att infogas här)
- Liaw, M-L. (2007). [Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context](#) (29/5-2019).
- Lindvall, M & Östmar, S (2014) Lässtrategier för vuxna – Explicita lässtrategier i undervisningen i svenska som andrspråk på grundläggande nivå. *En utvecklingsartikel publicerad för Pedagog Stockholm*. Utbildningsförvaltningen Stockholms Stad.
- Janks, H. (2010) *Literacy and Power*. London: Routledge.
- Janks, H. (2013). [Critical literacy in teaching and research](#) (29/5-2019).
- Maier, J. & Richter, T. (2014) [Fostering multiple text comprehension: How metacognitive strategies and motivation moderate the text-belief](#) (29/5-2019).
- NRP (2000). The National Reading Panel Report. *Teaching Children to Read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (s.235)
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension - Fostering and Comprehension – Monitoring Activities, Cognition and Instruction, vol. 1, nr 2, ss. 117-175.
- Pressley, M (2006). *Reading instructions that works: the case of balanced teaching*. New York City, New York: The Guilford Press.
- Skolverket (2017)
- <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/laroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande->

[niva](#) (29/5-2019).

Skolverket (2019) <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/laslyftet-i-skolan> (29/5-2019).

Wallace, C (2003). Critical Reading in Language Education. New York City, New York. Palgrave Macmillan

Westlund, B. (2013). "Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår". Stockholms universitet. Natur och kultur.

Zainuddin, Z. & Halili, S.(2016) Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study, State Islamic University (UIN) of Ar-Raniry ; University of Malaya, IRRODL Volume 17, Number 3, May 16, 2016 ISSN 1492-3831 Publisher: Athabasca University Press. Länk: <https://www.learntechlib.org/p/173888/>

Bilaga 1 - Preppmaterial

Hälsa

1. Chefer måste ta ansvar för anställdas hälsa!

Sjukskrivningarna i Sverige har enligt statistik från Försäkringskassan ökat med 5% under de senaste åtta åren och majoriteten av dem beror på hur det är på arbetsplatsen, med mycket stress och långa dagar. Därför tycker jag att chefer måste ta ansvar för sina anställdas hälsa. För när det är arbetsplatserna som gör att folk blir sjuka är det chefens uppgift att organisera arbetet så att anställda inte känner sig stressade eller jobbar för mycket. Det står också i arbetsmiljölagen som alla företag måste följa.

Vad är det för texttyp?

Vilket/vilka syften har texten?

Vilket/vilka budskap har texten?

2. Hur kan man främja ett sunt arbetsklimat?

Chefer har enligt arbetsmiljölagen ett ansvar för de anställdas hälsa och måste därför se till att arbetsbelastningen inte blir för hög och att stressmoment av olika slag undviks. En uppmärksam chef märker när den anställda inte hinner med sina arbetsuppgifter eller när andra omständigheter uppstår som påverkar arbetsklimatet negativt. Samtidigt krävs det ofta att de anställda är delaktiga i arbetet med arbetsmiljön för att chefen ska veta var problemen ligger och skapa en god arbetsmiljö. Detta kan de till exempel göra genom att tydligt informera chefen om vad som upplevs som stressigt i arbetet och komma med förslag på hur en förändring för att undvika stressen skulle kunna se ut. Anställda behöver ofta informera och chefen behöver vara lyhörd och se till att förändra det som orsakar stress.

Vad är det för texttyp?

Vilket/vilka syften har texten?

Vilket/vilka budskap har texten?

3. Hälsodagen

I ett par månader hade vi arbetat väldigt hårt på jobbet, och flera anställda hade klagat över stress och några sjukskrev sig också. Så en dag bestämde vår chef att vi skulle ha en gemensam hälsodag istället för att jobba. Den dagen började med att vi blev bjudna på en härlig frukost på kontoret och sedan gick vi på en lång skogspromenad. Promenaden slutade vid en sjö där vi grillade och tog det lugnt. Chefen sa att vi skulle ha en hälsodag varannan månad och det tyckte alla lät väldigt bra.

Vad är det för texttyp?

Vilket/vilka syften har texten?

Vilket/vilka budskap har texten?

4. Få ner sjukskrivningarna

Sjukskrivningarna i Sverige har ökat mycket de senaste åren och majoriteten av dem beror på hur det är på arbetsplatsen, med mycket stress och långa dagar. Därför kan chefer behöva börja ta mer ansvar för sina anställdas hälsa. För när det är arbetsplatserna som gör att folk blir sjuka är det chefens uppgift att organisera arbetet så att anställda inte känner sig stressade eller jobbar för mycket. Det står också i arbetsmiljölagen som alla företag följer. *Samtidigt är det bra om anställda också tar ansvar för sin egen hälsa. Det kan de göra genom att berätta för cheferna om vad som får dem att må bra och vad som får dem att må dåligt på jobbet. Det är också positivt att leva ett hälsosamt liv utanför jobbet.*

Vad är det för texttyp?

Vilket/vilka syften har texten?

Vilket/vilka budskap har texten?

5. Hur kan man främja ett sunt arbetsklimat?

Chefer har enligt arbetsmiljölagen ett ansvar för de anställdas hälsa och måste därför se till att arbetsbelastningen inte blir för hög och att anställda inte stressar för mycket. Samtidigt behöver de anställda vara delaktiga i arbetet med arbetsmiljön till exempel genom att tydligt informera chefen om vad som upplevs som stressigt i arbetet och komma med förslag på hur en förändring för att undvika stressen skulle kunna se ut. Anställda behöver informera och chefen behöver vara

lyhörd och se till att förändra det som orsakar stress *Tyvärr är det många chefer som inte lyssnar på sina anställda och tänker mer på budgeten än de anställdas hälsa. Om klimatet på arbetsplatser ska bli bättre måste därför chefer ta ett mycket större ansvar än de gör idag.*

Vad är det för texttyp?

Vilket/vilka syften har texten?

Vilket/vilka budskap har texten?

6. Fika för fem?

Fem kollegor sitter runt ett fikabord i personalrummet och har ett glatt samtal med mycket skratt. När chefen kommer in i rummet tystnar skratten direkt och det blir väldigt tyst. Chefen går fram till kollegorna och frågar:

- Vad pratar ni om?

Efter en stunds tystnad svarar en av personerna vid bordet

-Nej, vi pratar inte om någonting särskilt faktiskt.

Fyra av personerna vid bordet ser på varandra och den femte tittar intensivt på sin telefonskärm. Ingen av dem möter chefens blick. Efter en liten stund reser sig personen med telefonen och går, utan att säga någonting. En av de andra vid bordet säger:

- Jag måste också gå.

Då reser sig allihop och går från bordet mot dörren. Någon av dem säger:

- Dags att fortsätta jobba.

Chefen står ensam kvar i rummet och suckar tungt.

Vad är det för texttyp?

Vilket/vilka syften har texten?

Vilket/vilka budskap har texten?

7. Äppelkriget

Jag och mina två kollegor Charlie och Kim bestämde oss för att börja äta mer hälsosamt. Varje fredag har vi fika med alla kollegor på jobbet och då brukar någon alltid ta med sig kanelbullar. En vecka sa vi till kollegiet att vi skulle ta med fika. Jag, Charlie och Kim tänkte att vi skulle köpa med en sockerfri äppelkaka, som Kim skulle köpa innan fredag.

På fredagen kom Kim med två stora påsar äpplen till personalrummet. Både jag och Charlie blev väldigt förvånade, men Kim sa bestämt att detta var mycket nyttigare än äppelkaka och att folk brukar sitta och fika så länge när det finns kanelbullar.

Efter några minuter kom alla kollegor och satte sig runt fikabordet. De tittade snabbt på äpplena och några tog ett äpple. En annan anställd, Lo, som hade jobbat längst på företaget sa att det skulle bli gott med kaffe.

- Mm, vad gott med ett hårt, syrligt äpple istället för de där saftiga kanelbullarna som vi brukar äta på fredagsfiket, sa Charlie onödigt högt efter att ha tagit en tugga.
- Det mår du bra av, svarade Kim väldigt kort utan att titta på Charlie.

Lo sa då i varmare ton att det är skönt att det är fredag och frukt kan vara gott som omväxling, men varken Charlie eller Kim verkade lyssna. Följande veckor slutade de också att umgås med varandra och efter några månader hade båda bytt jobb.

Vad är det för texttyp? Vilket/vilka syften har texten? Vilket/vilka budskap har texten?

Bilaga 2 - Förtesttext med läsförståelsefrågorna

Frågor till texterna

För varje fråga ska du skriva ett svar och motivera det. Du ska också stryka under var i texten du har hittat svar på frågorna. Om en del av texten till exempel svarar på fråga 1, markerar du och skriver 1 vid din markering. Du kan markera på flera ställen och på samma ställen som svar på de olika frågorna. Det kan alltså stå 1, 2 och 3 vid samma markering.

1. Vad är huvudsyftet med texten? Finns det flera syften med texten?
2. Vad har texten för huvudbudskap? Finns det flera budskap i texten?
3. Skriv en ny rubrik till texten som du tycker passar.

Är det den lilla haitiska ön Ile-à-Vache som ska öka turismen på Haiti?

DN publicerade i april 2016 det här reportaget av Kim Wall och Katerina Clerici om hur turistindustrin påverkar en av Haitis mest orörda öar. Texten har omarbetats för att användas i undervisningen.

Haiti exporterar väldigt mycket mango. Men bara en tiondel av skörden är tillräckligt bra för att exklusiva amerikanska affärer ska sälja dem för fem dollar styck.

- Den här marken är vår moder, säger bonden Pierre Alexis Kenold.

Han sitter under ett mangoträd som han är rädd att snart förlora eftersom myndigheterna vill byta dem mot stora hotellanläggningar och golfbanor. Myndigheterna tycker att Ile-à-Vache, den haitiska ö där Kenold bor, är den perfekta platsen för karibisk turism. Det kan ge större inkomster än exporten av mango.

Haitis turistindustri har tidigare varit ekonomiskt framgångsrik, men efter samhällsproblem på 1980-talet och en hemsk hiv-epidemi försvann turisterna. Myndigheterna vill därför få tillbaka turisterna till ön så att ekonomin kan bli bra igen. Därför finns det nu stora byggarbetsplatser på Ile-à-Vache, som skapar en kontrast till öns orörda, naturliga skönhet. En av de modesta hotellanläggningarna kommer att ha över 2500 rum och en 18-håls golfbana, helikopterplatta och nattklubbar. Utländska investerare ska finansiera det.

Den karismatiska Stéphanie Villedrouin blev turistminister 2011 och proklamerade då att Haiti skulle bli den mest besökta turistdestinationen i hela det karibiska paradiset. I de här planerna blev den lilla ön Ile-à-Vache landets ofrivilliga flaggskepp. Turister på Haiti ser att landet är lika fantastiskt vackert som grannlandet Dominikanska republiken, och vem kan motstå Haitis livliga kulturliv och koloniala historia? Villedrouin påbörjade en aggressiv marknadsföringskampanj för att locka utländska investerare att bygga hotell i landet. Förnyade protester från lokalbefolkningen har idag bromsat Villedrouins planer, åtminstone temporärt.

På Ile-à-Vache arbetar nästan hela lokalbefolkningen med jordbruk. När myndigheterna byggde hotell på jordbruksmarken protesterade öborna kraftigt. De omringade bygganläggningarna i icke-våldsamma protester.

- Det är en kamp mot myndigheternas version av turism, poängterar läraren Zhedd, som är född och uppvuxen på ön och deltar i protesterna. De förstör naturen och mangofrukten som våra bönder har odlat i generationer. Nu vill myndigheterna att bönderna istället ska tjäna sina pengar genom att jobba på stora hotell med att ge service till turister, fortsätter han.

James Boulos Lamal, en investerare från en av Haitis gamla borgerliga familjer sitter i skuggan av ett parasoll bredvid poolen på en av sina lyxiga hotellanläggningar. Han säger att öborna måste förstå de långsiktiga fördelarna. Motståndare till Lamal säger att Ile-à-Vache börjar bli en lekplats för landets elit, men Lamal är positiv till turism eftersom han tycker att det är ett bättre alternativ än bistånd.

- Turism förbättrar ekonomin och den politiska stabiliteten. Det är mycket bättre än dagens jordbruksjobb som ger väldigt låga löner, säger han självsäkert. Vill du bli en hjälte? Då ska du åka till Haiti på semestern! Vill du bli en superhjälte? Investera i ett hotell, skämtar Lamal.

Själv funderar jag på ifall lokalbefolkningen har samma definition av vad en superhjälte är.

Lamal tar några vindruvor från fruktskålen och berättar att tack vare hotellen kan rika familjer som hans egen njuta av Ile-à-Vache. Människor som Lamal besöker gärna lokalbefolkningens paradiset men vill samtidigt behålla den överdådiga lyx som de brukar ha.

De öbor som inte håller med Lamal försöker myndighetspersoner influera genom små samhällsinvesteringar.

- Vi vill att lokalbefolkningen förstår att vi inte skövlar Haiti, utan att vi försöker arbeta tillsammans för att återuppbygga landet på ett nytt, bättre sätt, säger Villedrouin.

Myndigheterna har gett Ile-à-Vache ett sopkök, en bygdegård och en radiostation. Ändå är lokalbefolkningen inte nöjd, vilket förvånar Villedrouin.

- Jag förstår att alla vill leva bra nu, så därför har folk svårt att acceptera löftet om jobb när hotellen är klara.

Villedrouin är tyst och funderar en stund, sedan säger hon:

- Men ärligt talat så försöker vi göra en omelett och vi kommer att behöva knäcka några ägg.

En grävmaskin står triumferande på en sandhög där bonden Yves Laguers hus stod förut. Laguer förlorade sitt hem 2013 eftersom myndigheterna sa att det var en "zon för allmän användbarhet". Han försöker att vara optimistisk men hans liv är definitivt svårare.

- Vi hör hit. Mina barn hör hit. Men människorna som har makt flyttade oss någon annanstans. Vi hade ingen kontroll över situationen. Jag älskar att vi har turister som kommer hit. När de besöker oss blir det spännande möten mellan öbor och turister. Själv har jag inte upplevt det än eftersom jag inte får vara på turistområdena, som till exempel golfbanorna. Du är faktiskt den första turist jag träffar, säger han till mig.

Avslutningsvis är situationen på Ile-à-Vache idag att byggarbetsplatser poppar upp som svampar på marken där mangoträd stod och jordbruksjobben blir färre. De haitiska myndigheterna och byggherrar som Lamal säger att bönderna i framtiden kommer att leva gott av servicejobben på hotellen med säkra månadslöner, och kanske lite dricks från välvilliga turister. Men lokalbefolkningen bestämmer inte det här själva. De måste lita på att andras ekonomiska beslut också är bra för dem. Under min tid på Ile-à-Vache var många i lokalbefolkningen positiva till

att turister kom till ön, men inte de turister som bara är på hotellen, golfbanorna och de nya nattklubbarna. Själv funderar jag på varför turister bor på Lamals stora lyxanläggningar. För mig var det ute hos lokalbefolkningen som det verkliga mötet med ön och dess invånare skedde.

Texten har omarbetats för användning i studien.

Bilaga 3 - Eftertesttext med läsförståelsefrågorna

Frågor till texterna

För varje fråga ska du skriva ett svar och motivera det. Du ska också stryka under var i texten du har hittat svar på frågorna. Om en del av texten till exempel svarar på fråga 1, markerar du och skriver 1 vid din markering. Du kan markera på flera ställen och på samma ställen som svar på de olika frågorna. Det kan alltså stå 1, 2 och 3 vid samma markering.

1. Vad är huvudsyftet med texten? Finns det flera syften med texten?
2. Vad har texten för huvudbudskap? Finns det flera budskap i texten?
3. Skriv en ny rubrik till texten som du tycker passar.

Turist i ett stängt land

På senare år har världens mest stängda land investerat mycket i turism. Tidningen Sydsvenskan publicerade i november 2014 det här reportaget om turism i Nordkorea. Texten har bearbetats för att användas i undervisningen.

Det kan låta paradoxalt, men eremit-landet Nordkorea vill nu få fler utländska turister.

Turistindustrin har vuxit och landet är idag inte längre det minst besökta i världen. Samtidigt är det fortfarande många som inte vågar åka dit, berättar Simon Cockerell, som är reseledare och har arrangerat turistresor till Nordkorea sedan 1993.

- Det är faktiskt ganska enkelt att resa till Nordkorea och 2 000 turister om året åker till landet, majoriteten är kineser men många från USA och Europa åker också dit, säger han. Anledningen till att fler inte åker till Nordkorea kan vara att västerländsk media säger att det är farligt att vara där och förbjudet att prata med lokalbefolkningen, vilket är överdrivet. Men något som turisterna inte gillar är att de måste ha statliga nordkoreanska guider med sig hela tiden när de är i landet.

Jag flyger till Nordkorea med en turistgrupp och flera av oss är journalister. När vi landar möter våra guider oss direkt på flygplatsen. De ger ett glatt intryck, som verkar inövat. Vi åker från flygplatsen till Pyongyang och stannar vid kolossala statyer av Nordkoreas grundare. Där

behöver vi visa vår respekt med två buketter konstgjorda blommor och buga åt statyerna. En annan journalist i gruppen, Tim, ställer en fråga till våra guider.

- Tycker ni att ledarna aldrig gör fel?
- Självklart gör de aldrig fel! svarar guiderna samtidigt med emfas.

Journalisten skakar lite på huvudet.

- Hjärntvättade, väser han till mig och några andra i gruppen.

Som de flesta turister bor vi på Yanggakdo International Hotel i Pyongyang. Där finns allt som stora hotell har, förutom wifi och man kan inte lämna hotellet när man vill. Utanför hotellet, tillsammans med guiderna och gruppen, upptäcker jag några utländska influenser. Restauranger spelar Europophits från 80-talet, det finns så många importerade bilar att staden har trafikköer och en souvenirshop säljer Coca-Cola.

När vi sitter på en restaurang pekar jag på menyn och ber servitrisen uttala maträtter på koreanska. Jag försöker upprepa det hon säger och då skrattar hon. Servitrisen blir intresserad av att prata mer och frågar mig nervöst och på dålig engelska om min ålder, min familj och mitt hemland. Jag berättar och tar också fram min mobiltelefon och visar bilder på mitt ordinära liv Sverige.

- You are rich like princess, säger hon och skrattar när hon tittar på bilder på mitt hus.
- No, normal, svarar jag.

Hon ser väldigt förvånad ut. Sedan visar hon några bilder på sitt hem och frågar:

- Normal?

Flera vid mitt bord på restaurangen blir inspirerade av vårt samtal och de börjar glatt prata med andra servitriser. Det tar därför en stund innan vi har beställt vår mat. Då har maten redan kommit till bordet där resten av turistgruppen sitter. Där ville de uppenbarligen inte förlora tid på att prata med servitriser.

Idag välkomnar man turister till Nordkorea men endel tror att regimen gör det för att den behöver utländsk valuta.

- Internationella sanktioner påverkar inte turismsektorn, predikar journalisten Tim efter restaurangbesöket, där han satt i gruppen som fick in sin mat snabbt. Turister som glatt

handlar till höga priser ger den nordkoreanska ekonomin och militären en stor boost, säger han självsäkert.

Jag funderar på om det han säger stämmer. Stöttar man som turist i Nordkorea bara en totalitär regim som har kärnvapen?

Före min resa till Nordkorea träffade jag journalisten Eve Reinhart som skrivit flera resereportage inifrån landet. Hon var mycket stressad den korta stund som vi träffades på hennes kontor. Då berättade hon vant och snabbt att Nordkorea alltid har letat efter nya sätt att tjäna pengar och ändå behålla det gamla systemet intakt – de använder nu turismen för att göra det, menar hon.

- Regimen vill ha väluppfostrade och svinrika västerlänningar, som ska tillbringa några dagar i Nordkorea. De får bo i specialdesignade turistghetton, och betala orimliga priser för allt och sedan åka hem. Eftersom man ändå inte får kontakt med det verkliga Nordkorea eller dess befolkning, förutom robot-guiderna, bör man verkligen inte åka dit för man ger sina pengar rakt i handen på en krigisk diktatur.

Jag började ångra min planerade resa till Nordkorea när jag pratade med Eve. Men när jag var i landet funderade jag på varför denna mycket upptagna kvinna inte hade lyckats få kontakt med lokalbefolkningen.

En av de sista kvällarna i Nordkorea spelar jag biljard och dricker öl med Pak, som är en av våra guider. Jag har ställt många frågor till honom under hela resan och nu på slutet svarar han mer öppet. Jag skämtar med honom och frågar om nordkoreaner verkligen är lyckligare än människor i väst, som den nordkoreanska propagandan ofta påstår. Han tvekar. Sedan skakar han på huvudet.

- Jag är bara en medelålders far som hoppas att min son en dag ska få studera, resa och lära känna världen. Chansen att han ska få det är tyvärr liten, på grund av vårt lands internationella isolering.

Jag berättar då att det finns en organisation i Europa som hjälper nordkoreaner med ansökan och finansiering av utlandsstudier. Jag letar fram deras kontaktuppgifter i mobiltelefonen och han skriver ner det.

Under min tid i Nordkorea ringer jag Andrei Lankov, professor i koreanska studier vid Kookminuniversitetet i Seoul. Han berättar om fördelarna med utländska turister i Nordkorea. Lokalbefolkningen kan jämföra sin livssituation med turisternas. Då förstår de att det nordkoreanska samhället är fattigt och förtryckande, tror han.

- Jag växte upp i Leningrad på 70-talet. Där såg jag vanliga finska arbetare spendera pengar på samma sätt som den sovjetiska eliten. Turism betyder exponering. Nordkoreanerna kan inte kräva förändring om de är isolerade och inte vet någonting om världen, säger Lankov. Med ett skratt berättar han om ett nordkoreanskt barn som frågade sin kusin som hade varit i USA: ”Men dödade de dig inte?”.

Jag kliver på flyget hem. Guiderna vinkar hej då. Journalisten Tim muttrar att det ska bli skönt att komma hem, att han ångrar sitt ekonomiska bidrag till regimen och att han ska skriva en artikel om resan. En liten del av mig förstår Tim, men mest tänker jag på servitrisen på restaurangen och Pak. Landet Nordkorea är på många sätt stängt, invånarna är det däremot inte. Under min tid i landet fick jag inte chans att direkt påverka några myndigheter, men det är nog inte heller därifrån förändringen mot ett öppnare samhälle börjar. Människor driver utveckling. Men det kan de inte göra utan en bild av, eller kontakt med, världen utanför landets välbevakade gränser.

Texten har omarbetats för användning i studien.

Bilaga 4 - påståenden om turism som de studerande diskuterar

Här kan ni läsa ett antal åsikter. Vad tycker ni om dem? Diskutera!

> Turism är bra för fattiga länders ekonomiska utveckling.

> Det är problematiskt med flygets miljöpåverkan, därför bör flygresor i turistsyfte förbjudas till närliggande destinationer.

> Jag älskar att resa till nya platser och vill göra det så mycket jag kan!

> Jag hoppas att världen ska bli mer ekonomiskt jämlik, så att alla har råd att göra sina drömresor.

> På semestern har jag tid och energi att vara extra miljömedveten.

Bilaga 5 - påståenden om turism som de studerande diskuterar

Här kan ni läsa ett antal åsikter. Vad tycker ni om dem? Diskutera!

*Turism är [redacted] dåligt för fattiga länders ekonomiska utveckling.

*Det är problematiskt med flygets miljöpåverkan i samband med turism, [redacted]
[redacted] men man kan inte förbjuda folk att resa som de vill.

*Jag [redacted] hatar att resa till nya platser och vill göra det så [redacted] sällan jag kan.

*Jag tycker det är [redacted] rättvist att bara vissa människor har råd att "lyxturista".

*På semestern har jag INTE tid och energi att vara extra miljömedveten.

Bilaga 6 - Övning, fokus värdeladdade ord

Värdeladdade ord

Haitis turistindustri har tidigare varit ekonomiskt framgångsrik, men efter samhällsproblem på 1980-talet och en hemsk hiv-epidemi försvann turisterna. Myndigheterna vill därför få tillbaka turisterna till ön så att ekonomin kan bli bra igen. Därför finns det nu byggarbetsplatser på Ile-à-Vache, som skapar en kontrast till öns omgivning. En av de hotellanläggningarna kommer att ha över 2500 rum och en 18-håls golfbana, helikopterplatta och nattklubbar. Utländska investerare ska finansiera det.

/Uppgifter: Börja individuellt med uppgift 1-3.

1. Vilka ord har en värdeladdning? Har de positiv eller negativ värdeladdning? Markera ord som du tycker har en positiv laddning i grönt och ord med en negativ laddning i rosa.
2. Tror du att de här orden bara är värdeladdade för dig eller är de också värdeladdade för andra? Är de alltid värdeladdade eller bara i den här texten? Fundera på det.
3. Hur tror du att författaren vill påverka dig med de värdeladdade orden? Fundera!

Nu ska du sitta tillsammans med en klasskompis och jämföra era svar.

4. Jämför era färgmarkeringar av värdeladdade ord. Om du nu vill markera fler ord som din klasskompis har markerat kan du gärna göra det, **men** markera då med en blandning av gult, till exempel grönt och gult eller rosa och gult.
5. Tror ni att de här orden bara är värdeladdade för er eller är de också värdeladdade för andra? Är de alltid värdeladdade eller bara i den här texten? Diskutera och skriv kort.
6. Hur tror ni att författaren vill påverka er med de värdeladdade orden? Diskutera och skriv kort lite anteckningar.

Bilaga 7 - Övning, fokus urval

Textens urval

Den karismatiska Stéphanie Villedrouin blev turistminister 2011 och proklamerade då att Haiti skulle bli den mest besökta turistdestinationen i hela det karibiska paradiset. I de här planerna blev den lilla ön Ile-à-Vache landets ofrivilliga flaggskepp. Turister på Haiti ser att landet är lika fantastiskt vackert som grannlandet Dominikanska republiken, och vem kan motstå Haitis livliga kulturliv och koloniala historia? Villedrouin påbörjade en aggressiv marknadsförings-kampanj för att locka utländska investerare att bygga hotell i landet. Förnyade protester från lokalbefolkningen har idag bromsat Villedrouins planer, åtminstone temporärt.

/Uppgifter: Börja individuellt med uppgift 1-3.

1. Vilka delar av innehållet har ett urval som kan påverka läsarens bild av händelserna, till exempel genom att bara ge vissa positiva eller negativa perspektiv? Markera med grönt urval som är positivt till turismen och rosa för urval som känns negativt mot turismen.
2. Tror du att det här urvalet bara känns positivt eller negativt för dig? Fundera på det.
3. Hur tror du att författaren vill påverka dig med urvalet? Fundera!

Nu ska du sitta tillsammans med en klasskompis och jämföra era svar.

4. Jämför era färgmarkeringar av urval. Om du nu vill markera mer som din klasskompis har markerat kan du gärna göra det, *men* markera då med en blandning av gult, till exempel grönt och gult eller rosa och gult.
5. Tror ni att det här urvalet bara ger en positiv eller negativ känsla mot turismen för er eller för andra också? Diskutera och skriv korta lite anteckningar.
6. Hur tror ni att författaren vill påverka er med urvalet? Diskutera och skriv kort.

Bilaga 8 - Fusion, övning i analys genom samtliga genomgångna aspekter

Uppgift: Nu ska alla först individuellt läsa och analysera ett stycke. Sedan jämför man sina svar med en klasskompis som har samma stycke.

1. Hitta svar på frågeorden: Vem? Vad? Markera i texten.
2. Vilken är din världsbild i relation till det som står i stycket? Vad är författarens världsbild?
3. Analysera ords värdeladdning. Vilka ord har värdeladdning? Hur vill författaren påverka läsaren med ordens värdeladdning? Markera i texten.
4. Analysera styckets urval. Vilka delar av innehållet har ett urval som kan påverka läsarens bild av händelserna? Hur vill författaren påverka läsaren med urvalet? Markera i texten.
5. Vilket huvudsakligt syfte och budskap verkar texten ha utifrån det här stycket?

Bilaga 9 - Exit ticket, efter intervention 1 cykel 3

Hur upplevde du dagens lektion?

Vad har du lärt dig idag?

Har du några nya tankar om läsning?

Har du några nya tankar om haititexten och i så fall vilka?

Vilka lektionsmoment lärde du dig mest av, de lärarledda eller diskussionen/samtalet med klasskompisarna?

Tittade du på det flippade materialet före lektionen? Ringa in ditt svar: Ja Nej Delvis

Om ja, hjälpte det dig under dagens lektion? Ja Nej Delvis

När planerar du att resa till Haiti nästa gång? ;) _____

Bilaga 10 - Exit ticket, efter intervention 2 cykel 3

Hur upplevde du dagens lektion?

Tittade du på det flippade materialet före lektionen? Ringa in ditt svar: Ja Nej Delvis

Om ja, hjälpte det dig under dagens lektion? Ja Nej Delvis

Vad tycker du om det flippade materialet?

Har du några nya tankar om läsning och/eller temat turism nu?

Bilaga 11 - Studerandeintervju i samband med förstest

Namn :

Ålder:

Kön :

Utbildning och yrke:

Hemland:

Förstaspråk:

Andraspråk:

Tid i Sverige:

Hur lång tid la du på att läsa texten hemma?:

Diskuterade du texten med någon annan innan lektionen?:

Frågor

- 1) Hur brukar du göra när du läser en text för att förstå den?
- 2) Hur gjorde du för att svara på frågorna när du läste den här texten?

Eventuella följdfrågor

- 3) Vad i texten tittade du på eller letade efter för att kunna svara på frågorna?
- 4) Hur tänkte du att du skulle göra för att svara på frågorna?

Eventuella följdfrågor som är mer ledande

- 5) Vad fokuserar du på när du läser en text t.ex. rubriken, enskilda stycken, meningar eller något annat?
- 6) Använde du några speciella strategier när du läste och i så fall vilka? När? Använde du olika strategier på olika ställen i texten?

Bilaga 12 - Studerandeintervju i samband med eftertest

Namn:

1. Hur gjorde du för att svara på frågorna när du läste den här texten?
2. Kan du jämföra hur du läste texten om Haiti med den här?
3. Kan du jämföra hur du gjorde för att svara på frågorna om Haititexten med den här texten?

Exempel som man som lärare kan stötta med är:

Möjliga följdfrågor

4. Har undervisningen de lektioner där jag och Johan också varit med påverkan din läsning?
5. Tänkte du i termer av världsbild, värdeladdade ord och urval när du läste och skulle svara på frågor till den här texten.

Bilaga 13 - länkar till flippat material och digital enkät på temat turism

Texttyper: https://www.youtube.com/my_videos?ar=1&o=U

[Basläsning](#)

[Världsbild](#)

[Värdeladdade ord](#)

[Urval](#)

[Fusion](#)

[Enkät om turism](#), som de studerande gjorde