

EN UTVECKLINGSARTIKEL PUBLICERAD
FÖR PEDAGOG STOCKHOLM

LÄSSTRATEGIER FÖR VUXNA

EXPLICITA LÄSSTRATEGIER I
UNDERVISNINGEN I SVENSKA SOM
ANDRASPRÅK PÅ GRUNDLÄGGANDE NIVÅ

Författare:

E-post:

Skola:

Artikelnummer:

Granskad

Monica Lindvall & Saga Östmar

monica.lindvall@stockholm.se

saga.ostmar@stockholm.se

Åsövux

18

Emma Laurin



UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

**PEDAGOG
STOCKHOLM**



Denna artikel är publicerad på Pedagog Stockholm

Vill du också skriva en utvecklingsartikel och bli publicerad på Pedagog Stockholm?
Mejla: forskningsinfo@utbildning.stockholm.se

För mer information om publikation av utvecklingsartiklar se:
www.pedagogstockholm.se/fou

Åsikter och tolkningar som kommer till uttryck i denna artikel är författarens och reflekterar inte nödvändigtvis utbildningsförvaltningen i Stockholms stads åsikter.

I. SAMMANFATTNING

Utvecklingsarbetet i denna studie är planeringen och genomförandet av en metod för att synliggöra lässtrategier för studerande. Utifrån en inventering av olika metoder, valdes vissa strategier ut. Vuxna andraspråksinlärare med kort utbildning från hemlandet fick sedan undervisning i dessa lässtrategier. Inlärarna läste svenska som andraspråk på grundläggande nivå.

2. BAKGRUND

Vi, två lärare i svenska som andraspråk på Åsö vuxengymnasium, deltog i ett ämnesdidaktiskt nätverk i ett projekt på Utbildningsförvaltningen under våren 2013.

Att läsförståelse, för varje individ, är grunden för ett fullödigt deltagande i samhället och nödvändigt vid studier är oomtvistat i en svensk kontext. För de som invandrat som vuxna blir svenskstudier nödvändiga om de vill studera vidare, och ett viktigt del- eller slutmål blir avklarad grundläggande nivå. För att nå godkänt betyg i svenska som andraspråk på grundläggande nivå behövs tillräckliga kunskaper i både talad och skriven svenska. Vårt utvecklingsarbete grundas i att flera studerande inte klarar målen för läsförståelse i svenska som andraspråk. För betyget E ska de studerande kunna "förstå huvudsakligt innehåll och uppfatta tydliga detaljer /.../ i tydligt formulerade texter i olika genrer. Eleven visar sin förståelse genom att översiktligt redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer /.../. Eleven kan med viss säkerhet välja och använda strategier för att tillgodogöra sig och kritiskt granska innehållet i talat och skrivet språk" (SKOLFS 2012:18, sid 91).

Kulbrandstad (2003) och flera andra läsforskare har visat att svaga läsare har sämre avkodningsförmåga, har svårare att identifiera genrer, inte använder sig av inferenser (d.v.s. de läser inte mellan raderna) samt har liten textrörlighet (d.v.s. de ser inte samband mellan texter och känner inte igen olika texttyper). Med dessa forskningsresultat som grund påbörjades vårt arbete med att planera en undervisning där lässtrategier skulle stå i fokus. Vi ville alltså lära ut, rent explicit, hur man gör när man tar sig an en text – i något syfte.

Vårt arbete med de studerande utgår från tre teoribildningar. Schemateorin (Pressley i Bråten 2008) bygger på att texter förstås olika beroende på läsarens bakgrund och erfarenhet, alltså det ”schema” av kunskap som läsaren har som underlättar eller försvårar läsning. Luke & Freebody (1990) pekar på fyra ”roller” som främjar litteracitetsutveckling och att en läsare måste behärska alla rollerna eftersom de relaterar till varandra under textläsning: kodknäckare, textdeltagare, textanvändare och textanalytiker (Gibbons 2002). Precis som i schemateorin talas här om läsarens förkunskaper för textförståelse och att förkunskapen är betingad av omvärldskunskap, kultur och identifikation av genrer. I denna teoribildning används begreppet textdeltagare. Som textanvändare deltar läsaren i ett socialt sammanhang där texter läses och diskuteras och som textanalytiker tränas läsaren att läsa mellan raderna, att förhålla sig kritisk till innehåll och att se budskap i texter (Gibbons 2002).

Genrepedagogiken bygger precis som både Pressley (2002) och Luke & Freebody (1990) på Vygotskys sociokulturella teori om lärande genom samarbete och lärarens stöttning (Vygotsky 1978). Att identifiera olika texttyper, genrer, både vid läsning och vid textproduktion är bärande och beskrivs bl.a. av Gibbons (2002, 2010). Vår studie tar sin utgångspunkt i dessa teorier och syftet är att vi som lärare kan använda teorierna som grund för vår undervisning och utifrån dessa hitta en metod som är användbar för att stärka de studerandes lässtrategier.

En viktig del i läsförståelse är ordkunskap och att kontinuerligt utvidga både det passiva och aktiva ordförrådet för att öka förmågan att behärska läsning av olika genrer. Både Reichenberg (2008) och Bråten (2008) framhåller att inläring av nya ord ska ske i meningsfulla kontexter eftersom vokabulär och fraser ofta är starkt knutna till just kontext, och kan ha delvis olika betydelse i olika sammanhang. Bråten (2008) menar också att det ibland är nödvändigt att bedriva en systematisk undervisning i ordkunskap för att vägleda eleverna i att hitta strategier att förstå ord. Exempelvis kan slutsatser om ords betydelse dras utifrån kontexten, genom att man känner igen vissa prefix och suffix samt genom att man packar upp sammansättningar.

Efter att ha inventerat olika teorier och metoder valdes metoden Reciprocal Teaching (RT) (Palincsar och Brown, 1984) vilket är en av flera metoder som visat sig förbättra läsförståelse i olika undersökningar, med barn. Vi har i vår orientering av RT inte funnit någon mer omfattande forskning eller studier vad gäller vuxna läsare, och ingen forskning alls vad gäller vuxna andraspråksläsare. Därför finner vi det intressant att använda metoden RT med vuxna andraspråksstuderande. Enligt Palincsar & Brown (1984) är syftet med RT att i form av dialog mellan lärare och elev genomföra instruerande aktivitet i vilken man tittar på delar av text i syfte att konstruera betydelsen. Den egna läsförståelsen ska i RT förbättras genom att man lär sig a) ställa frågor till texten, b) summera vad man läst, c) förtydliga svåra ord & sammanhang och d) ställa hypoteser om textinnehåll. Målet är en aktiv läsning där den studerande får redskap till att både öka kontrollen över sin egen förståelse och till att förbättra den. Vi tyckte att de strategier RT utgör var det som vi i vår undervisning med vuxna ofta verkade brista och som det fanns lite tid att utveckla inom ramen för ordinarie kurser.

3. SYFTE

Syftet med vår studie är att undersöka hur Reciprocal Teaching (RT) kan vara ett sätt för lässvaga vuxna att utveckla sin läsförståelse. Utifrån ovan beskrivna teoribildningar och med metoden RT är vårt mål att söka svar på:

På vilket sätt kan RT, genom att realiseras som bildsymboler, vara en metod för de studerande att utveckla sin läsförståelse?

Två underordnande frågor i studien blir också:

-Vilka strategier från RT avspeglas i de studerandes textsamtal?

-Vilka avtryck lämnar den explicita undervisningen i RT när det gäller de studerandes egen tillämpning utanför undervisningssammanhang? Vi vill alltså veta om och hur de studerande använder det vi jobbar med på lektionerna utanför lektionstid.

4. METOD

Huvudfrågan söker vi svar på genom lektionsobservationer samt genom enkätintervjuer med de studerande. För att besvara de senare genomför vi även djupintervjuer med några av de studerande.

För att träna de fyra olika strategierna kan RT visas för de studerande på olika sätt, exempelvis i ett läshjul (Reichenberg & Lundberg 2011) eller som fyra bildsymboler (Westlund 2009). Vi valde att illustrera de fyra strategierna med bildsymboler som vi lade in i ett hjul: Spåkvinnan, Nicke Nyfiken, Sherlock Holmes och Cowboyen. Vi valde att producera detta material för att eleverna skulle få figurbilder som stöd för minnet. Dessa skulle kunna vara konkretiserande i arbetet med texterna. Tanken var också att visualisera i ett hjul för att visa de studerande på ordningen mellan de olika strategierna samt se helheten. De fyra strategierna presenterades i textrutor i följande ordning:



Centralt i RT är att läraren med de studerande ”tänker högt” och visar för att klargöra hur de fyra olika strategierna fungerar. Efter att läraren inledningsvis har varit samtalsledaren förändras lärarrollen till att bli en av alla deltagare där de studerande istället är aktiva samtalsledare (Reichenberg & Lundberg 2011). Vår tanke var att använda autentiska texter eftersom de är mer nyanserade både vad gäller språk och innehåll än bearbetade lästlästa texter. Vi valde både sakprosa och skönlitteratur utifrån kursplanens syftesformulering: ”I undervisningen ska eleven möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Undervisningen ska också bidra till att eleven utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa.” (SKOLFS 2012:18, sid 75). Vi valde olika noveller och sakprosa texter utifrån de studerandes studieinriktning och intressen.

5. VÅRT UTVECKLINGSARBETE

I januari 2013 gick vi ut till de grupper som läste svenska som andraspråk grundläggande nivå. Vi berättade om vår kommande läskurs som skulle bygga på de metoder och det syfte vi beskrivit ovan. Samtidigt startade vi en pilotgrupp med studerande som repeterade sista delen av svenska som andraspråk grundläggande nivå på grund av att de hade fått betyget F. Utifrån erfarenheterna i pilotgruppen skapades ovan beskrivna läshjul med bildsymboler. Vi fann att visualiseringar av RT i andra modeller var för detaljerade och omfattande och vi behövde också anpassa modellen till att vår kurstid var begränsad till drygt 10 timmar.

Vi tvekade kring om vi skulle vuxenanpassa strategierna redan i pilotgruppen, men valde att ha dem kvar som de var – med barnliga namn och illustrationer. Vi fann dem trots allt inspirerande och tydliggörande för egen del, och illustrationerna gjorde det lättare att komma ihåg vad man skulle göra i nästa steg. Vad gäller själva läshjulet tänkte vi att det kunde vara inspirerande för de studerande att få detta med sig hem att jobba efter. Efter intresseanmälan startades tre grupper med cirka femton studerande per grupp. Dessa startades i februari och avslutades i maj och bestod av 90 minuters pass en gång per vecka.

Vårt arbete följde samma progression i samtliga grupper. Efter inledande samtal kring vilka lässtrategier eleverna brukade använda (t.ex. om de brukade läsa rubriker i sakprosa innan de läste hela texten, eller om de brukade fundera över vad en skönlitterär text skulle handla om utifrån titel och eventuell omslagsbild) delade vi ut ett exemplar av läshjulet till var och en och förklarade övergripande vad varje strategi innefattade.

Vi valde ut texter att jobba med och den första texten vi använde var underlag för modellering – vi lärare visade hur de fyra olika strategierna fungerade. Texten visades via dator och kanon och vi lärare ”tänkte högt” samtidigt som vi markerade i texten.

Första texten vi jobbade med tillsammans var en känslomässigt engagerande skönlitterär text med tydlig berättarstruktur. Vi började sedan arbeta med att applicera Spåkvinnans strategier. Vi arbetade med frågor om vad man kunde förutspå om texten utifrån t.ex. titel, förtattarens namn, språk.

Oftast läste vi lärare sedan upp texten, i några fall läste de studerande högt. Under läsningen skulle de studerande aktivt följa med i texten och försöka besvara Nicke Nyfikens frågor ”vem”, ”vad”, ”när” och ”varför”... Efter det följde en gemensam diskussion där alla bidrog till att besvara dessa frågor.

Därefter jobbade vi med ord och uttryck enligt Sherlock Holmes strategier. Ordböcker fanns tillgängliga, både i pappersform och digitalt på mångas mobiler. Efter detta backade vi till Nicke Nyfiken igen, för att se om vi ville revidera svaren på frågorna efter att ha fått större förståelse genom arbetet enligt Sherlock Holmes.

I sista fasen sammanfattades texten och vi diskuterade vad som skulle räknas som centralt huvudinnehåll samt vad som i vissa fall inte skulle göra det.

Vi följde sedan samma läshjul och upplägg med sakprosatexterna.

Sista lektionen fick de studerande skriftligt utvärdera kursen via en enkät. Vi intervjuade några av dem lite mer ingående för att vi tydligare skulle förstå deras svar i enkäten.

6. RESULTAT

Efter lektionsobservationer förde vi anteckningar och när vi läste dem såg vi tydligt att erfarenheterna från vårt utvecklingsarbete framför allt visade att kurstiden var för kort för att några egentliga resultat ska kunna uppvisas. Vår erfarenhet utifrån denna begränsade studie visar att vi kan undervisa om strategierna, men att läsovana studerande behöver mer tid till både förstå och använda dem. Eftersom flera av de studerande inte hade lässtrategier etablerade på sitt modersmål i någon större utsträckning gick mycket tid åt till att motivera de studerande att självständigt och aktivt tillämpa strategierna i RT för att nå målet att blir skickligare läsare.

Våra intryck av strategi Spåkvinnan är att de studerande förstod syftet med att orientera sig i en text före djupläsning. För många av de studerande var detta ett nytt sätt att starta läsningen på.

I arbetet med Nicke Nyfiken framkom alltid att de studerande hade ett mycket begränsat ordförråd, vilket begränsade deras förmåga att besvara frågorna om textinnehåll. Arbetet med Sherlock Holmes blev mycket omfattande då ordförrådet ofta brast och flera av de studerande hade bristande lexikon som hjälpmedel. För att undvika att bli ”levande lexikon” ägnades mycket tid åt att lära om prefix, suffix och sammansättningar för de studerande lättare skulle kunna dra egna slutsatser om ords betydelse utan att vända sig till översättningar i lexikon. Vad gäller Nicke Nyfiken kunde de ofta svara på frågor om vem och var i skönlitterära texter, men ofta inte på varför-frågorna. De förstod vad som hände, men inte varför. Detta hängde dels ihop med brister i ordförrådet, men vi tolkade det också som att de var ovana vid eller inte hade förmågan att läsa mellan raderna. Arbetet med Sherlock Holmes blev mycket tidskrävande, varför vi inte hann så långt som vi hade hoppats och trott – trots att vi nu bemödat oss att välja enklare texter än vi haft i pilotgruppen. Vi bad också alltid de studerande att jobba med ord och uttryck hemma. Detta råd efterlevdes inte alltid, enligt vad vi erfor och de själva berättade.

Som ett resultat av bristande ordförståelse hade många av de studerande också svårt att sammanfatta texterna. Ofta fastnade de i detaljer i stället för att se den övergripande helheten och, i skönlitterära texter, budskapen.

Vad gäller sakprosatexterna är det mest framträdande resultatet att de även här hade svårt att sammanfatta huvudinnehållet och vi tror att anledningen är densamma som i fallet med skönlitteraturen – d.v.s. att ordförrådet är för litet. Många av de studerandes lexikon är mycket tunna och saknar flera av de i texterna förekommande orden, t.ex. gäller det yoruba, tigrinja, amhariska och somaliska. Även här fungerade alltså arbetet med Spåkvinnan och Nicke Nyfiken – till stora delar – bättre än de två nästkommande figurerna.

Vår fråga om hur RT genom att visas som bildsymboler kan vara en metod för de studerande att utveckla sin läsförståelse är svår att svara på p.g.a. den korta kurstiden. Vi kan ana att RT kan vara ett steg på vägen mot förbättrade lässtrategier för den vuxna individen, men vi kan inte presentera några tydliga resultat utifrån den enkät och de intervjuer vi gjorde.

Samtliga strategier avspeglades i de textsamtal vi hade under kursen – det var ju den explicita uppgift vi hade, att använda dessa strategier. De användes på så sätt att figur bilden visades samtidigt som lärarna påpekade var i läsprocessen av en text man befann sig och vad som var viktigt att göra innan djupläsning av en text startade. Lärarna uppfattade att figurbilder och läshjul gjorde att undervisningen blev mer strukturerad och djupgående än i deras tidigare undervisning och att det skapade andra frågor och diskussioner från de studerande när de läste både vad gällde textinnehåll samt textrörlighet. Figurbilderna upplevdes också som ett hinder i vissa moment då en del av de studerande uppfattade dem som konkreta bilder och inte symboler: Sherlock Holmes är en figur som undersöker närmare och ställer många frågor. En av de studerande trodde exempelvis att Sherlock Holmes bara skulle användas när man läser deckare eftersom han är en detektiv. Som lärare valde vi figurer till bilderna utifrån att de symboliserade något känt men i efterhand kan detta tyckas ogenomtänkt då alla var västerländska och inte kända för de studerande och därmed inte heller hade något symbolvärde för de dem. I utvärderingsenkäten uppgav flera att de använde alla eller en del av strategierna när de läste på sin fritid, i sitt arbete eller inom ramen för andra kurser. Vi vet dock ingenting

om omfattningen och skillnaden mellan dessa strategier och eventuellt andra strategier som de studerande kan ha använt innan.

Bildsymbolerna verkade inte vara ett stöd för de studerandes implementering av lässtrategier för, ingen av de studerande använde deras namn (Spåkvinnan, Sherlock Holmes o.s.v.) aktivt i vårt arbete. Däremot var kursens systematiska genomgång av strategierna och lärarnas stöttning i tillämpningen av dem uppskattade.

En insikt vi lärare fick var att istället för bildsymboler och läshjul, skulle förståelse för strategierna bättre kunna synliggöras med läsmatriser (Gibbons 2002, 2010). Med hjälp av dessa kan studerande dessutom få hjälp inte bara i sitt läsande utan även i sitt skrivande vad gäller sammanfattningar av text – något som i sig är en del av att förstå en text.

7. DISKUSSION

För att kunna se några vetenskapliga resultat, drar vi slutsatsen att en sådan här studie behöver göras under en betydligt längre tidsperiod. Man behöver också implementera RT inom en hel vuxenhet så att alla lärare i alla ämnen lyfter lässtrategier vid läsning av ämnets texter. Först då kan man synliggöra om och hur de studerande tillämpar lässtrategierna, samt hur det påverkar deras läförmåga positivt. Huvudsyftet med att lära sig lässtrategier är ju att man ska lära sig att tillämpa strategierna på alla texter man möter och inte se det som en strategi som används i ett specifikt ämne eller bara i en läskurs.

I framtida läskurser kommer vi inte att jobba med bildsymbolerna och läshjulet utan snarare fördjupa arbetet med modellering av text och en typ av stöttande matriser som finns inom genrepdagogen (Gibbons 2002, 2010). RT kommer vi inte att använda explicit med eleverna. Däremot kommer vi lärare att strukturera undervisningen utifrån principerna i RT.

Vi hoppas att vårt arbete kan vara ett litet bidrag till kunskaperna om läsning och lässtrategier, då mediedebatten och nationella läsundersökningar handlar om svenska

barns försämrade läsförmåga. I mediedebatten diskuteras mer sällan vuxnas läsförmåga, vuxna andraspråksinlärares än mer sällan och studier om lässvaga vuxna andraspråksinlärare lyser med sin frånvaro.

REFERENSER

Bråten, I: Läsförståelse i teori och praktik. Studentlitteratur 2008.

Gibbons, P: Scaffolding language, scaffolding learning. Paperback 2002.

Gibbons, P: Lyft språket lyft tänkandet. Hallgren & Fallgren 2010.

Kulbrandstad Iversen, L: Lesing i utvikling. Fagbokforlaget 2003.

Kursplaner och kommentarer för kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå.
SKOLFS 2012:18

Palincsar, A.-M.S. & Brown, A.L. Reciprocal Teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf

Reichenberg, M: Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet. Natur & Kultur 2008.

Reichenberg, M & Lundberg, I: Läsförståelse genom strukturerade textsamtal- för elever som behöver särskilt stöd. Natur & kultur 2011.

Vygotskij, L S: Mind in society. The development of higher psychological processes. Harvard University Press 1978.

Westlund, B: Att undervisa i läsförståelse. Natur & kultur 2008.