



Malmö högskola

Läroartbildningen

Kultur – Språk – Medier

Examensarbete

15 högskolepoäng

Läsförståelse av kulturförmedlande texter

En jämförande studie mellan elever med svenska som modersmål och elever med svenska som andraspråk

*Reading comprehension of cultureintermediating texts:
A comparative study between L1 students and L2 students*

Linda Molin

Lärarexamen 300hp
Svenska i ett mångkulturellt samhälle
2009-05-26

Examinator: Kent Adelman

Handledare: Gun Hägerfelth

Sammandrag

I detta arbete fanns som syfte att undersöka hur läsförståelse av en text påverkas av referensramar. I undersökningen jämfördes skriftliga återberättelser av lästa texter mellan tio elever som läser svenska som modersmål och tio elever som läser svenska som andraspråk på grundskolans senare år. Varje elev fick läsa tre texter där två av de tre texterna hade innehåll som tog upp om svenskt traditionsfirande. Den tredje texten agerade som kontrolltext. I resultatet framgick det att det fanns både en kvantitativ och en kvalitativ skillnad mellan eleverna med svenska som modersmål och eleverna med svenska som andraspråk i deras återberättelser där de senare tenderade att sakna viktiga ord och händelser förknippade med traditionsfirande i de två texterna som handlade om detta. Genom att se till resultat utifrån en enkätundersökning och två intervjuer kunde några orsaker hittas som bakomliggande till resultatet, så som elevernas umgängeskretsar, boendesituation, deras föräldrars läsvanor men även olika undervisning på de olika skolorna vari eleverna var hemmahörandes. Slutsatsen som kunde dras var att kulturell bakgrund kan ha en inverkan på läsförståelse, dock finns det som tillägg till detta ett flertal andra faktorer som också har en påverkan på läsförståelse.

Sökord: läsförståelse, grundskolans senare år, referensramar, traditionsfirande, kultur

Innehåll

1 Inledning	7
Bakgrund.....	7
Yrkesrelevans.....	7
Syfte.....	8
Frågeställning.....	8
2 Teori	8
Kulturbegreppet.....	8
Läsförståelse.....	12
Det psykologiska perspektivet på läsförståelse.....	13
Det samhälleliga perspektivet på läsförståelse.....	14
Det didaktiska perspektivet på läsförståelse.....	16
3 Metod	17
Urval av deltagare.....	17
Mätinstrument och datainsamlingsmetod.....	19
Procedur.....	21
Databearbetning.....	22
Tillförlitlighet.....	24
4 Resultat och analys	25
Resultat text 1, Tusen och en natt.....	26
Resultat text 2, Utvandrarerna.....	27
Resultat text 3, Sömn.....	27
Resultat för frågorna som följde varje återberättad text.....	29
5 Diskussion	30
Kulturinverkan och läsförståelseskillnader.....	30
Slutsats, implikation för mitt kommande yrkesval och fortsatt forskning.....	35
Referenser	38
Bilaga 1: Intervjuguide.....	41
Bilaga 2: Samtyckesformulär.....	42
Bilaga 3: Enkät.....	44
Bilaga 4: Texterna.....	48
Bilaga 5: Instruktioner.....	49
Bilaga 6: Ordning för texter.....	55
Bilaga 7: Resultat.....	56

1 Inledning

Bakgrund

Under min verksamhetsförlagda tid (Vft) på lärarutbildningen har jag haft möjligheten att få praktisera på en grundskola i dess senare år där flertalet elever på skolan och i klasserna jag besökt har svenska som andraspråk. Samtidigt som jag har praktiserat på denna skola har jag besökt en annan skola där flertalet elever har svenska som modersmål. Vad jag har sett är tendenser till att eleverna med svenska som andraspråks läsning inte bara emellanåt kan vara tekniskt bristfällig i jämförelse med elever med svenska som modersmål. Jag har även märkt att de verkar ha luckor i sin kännedom kring förhållanden i det svenska samhället, kännedom som jag ur egen synvinkel kan ta för givet att man har. Detta är något som har tagit sitt uttryck genom att eleverna ofta har svårt att känna igen sig i litteratur som tar upp svensk historia, svenska traditioner och svensk livsföring. Frågan jag då ställt mig är varför denna upplevda skillnad finns, om det beror det på deras olika kulturella bakgrund, eller om det finns andra faktorer som inverkar på deras bekantskap med den svenska kulturen i litteraturen?

Yrkesrelevans

Att studera läsförståelse är intresseväckande i flera avseenden. Framförallt är det viktigt att utforska hur man tillgodogör sig en text oavsett dess karaktär då det genom läsning öppnas många portar till ny kunskap, kreativt, flexibelt och komplext tänkande samt personlig utveckling. Ännu mer angeläget är det att studera elevers läsförståelse då denna speglar hur eleverna tillgodogör sig kunskap inom skolans samtliga ämnen, kunskap som sedan ska få eleverna att aktivt kunna ta del av ett informationsrikt samhälle. Läskompetensen är därför en indikator på hur avancerat eleven inte bara behärskar språket utan också en indikator på hur eleven förhåller sig till och hanterar kunskapens fyra hörnstenar: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Lpo 94, 1994:6). Läsförståelsen är således en av förutsättningarna för social utveckling, och läsning en metod som har stort inflytande för lärandet. För elever som har svenska som andraspråk finns ofta de dubbla hindren att överkomma för att utveckla en god läsförmåga. Detta då eleverna dels tekniskt ska lära sig att bemästra språket i tal, läsning och skrift, men också för att de sedan kunna kommunicera med språket på ett nyanserat och anpassbart sätt. Målen i kursplanen för svenska som andraspråk är att dessa elever ska kunna behärska språket och läsa litteratur på en infödd talares nivå (Skolverket, 2000a). Således är det ännu mer relevant att studera dessa elevers läsförståelse då det krävs att dessa elever ska

hinna ikapp jämnåriga svensktalande elever för att jämställt kunna hävda sig i skolan men också senare i livet.

Syfte

Syftet i detta arbete är att undersöka läsförståelse av kulturförmedlande texter hos elever med svenska som modersmål och elever med svenska som andraspråk på grundskolans senare år.

Frågeställning

För att kunna studera hur läsförståelsen ser ut hos de olika elevgrupperna ställer jag därför följande frågor:

- Hur ser elevernas förståelse för de kulturspecifika texterna ut?
- Hur framträder elevernas referensramar?
- Hur ser relationen mellan elevernas läsförståelse och deras kulturella bakgrund ut?

För att kunna ta reda på detta måste först några begrepp redas ur och definieras, såsom vad kultur är, och vad som menas läsförståelse.

2 Teori och centrala begrepp

I denna del avser jag att ta upp centrala begrepp som är relevanta för frågeställningen, klargöra för undersökningar inom områdena samt förtydliga vilken definition av kultur och läsförståelse som är gällande för denna undersökning.

Kulturbegreppet

Begreppet kultur har flera olika betydelser. Det kan ses som något konstant men även som något föränderligt, något estetiskt likväl som något socialt (Thavenius, 1999:96ff). I en mer populär och antropologisk betydelse står kultur för synliga yttringar och handlingar, så som genom musik, matlagning, klädsel och enkelt observerbara ageranden. I en samhällsvetenskaplig betydelse av kultur betonar man istället skillnader i värderingar, normer och institutioner. I dessa fall ser man ordet kultur som ett samlingsbegrepp av inbördes inte nödvändigtvis relaterade seder och vanor som vanligen betraktas som svenska (Hellstam, 1992:50ff). Särskilda konstnärer, musiker och författare blir representanter för den svenska kulturen genom sina estetiska alster som de lämnar till eftervärlden (Andersdottir, 1993:22; Hellstam, 1992:62). Uttrycket om det svenska kulturarvet bygger därmed på en tanke om att det finns en kultur som är bestående och som skapar en nationell gemenskap för folket (Heith, 2006:43) där vi enas kring det gemensamma språket och den gemensamma historien. (Carle, Schale & Bjurström, 1981:87).

Mycket av det som definieras som svensk kultur har emellertid inte uppstått av sig själv utan hämtat sin inspiration från andra länder i Europa och idag även mycket från USA. Pratar man om svenskhet kan man därför i det stora utgå från en västerländsk syn på levnadssätt och samhällsuppbyggnad. Ändå är den lättaste synonymen att översätta kultur med uttrycken högtider och traditioner, vilka innefattar livshögtider, folkfester, religiösa fester och årliga fester (Åberg, 2005:7). Just denna definition av kultur som högtid och tradition är den aspekt varifrån jag huvudsakligen bygger mitt val av texter på.

I kursplanen för svenska som andraspråk går denna syn på kultur som tradition igen då det står att läsa att ämnet syftar till att ”fördjupa förståelsen av livet i Sverige, så att eleverna blir allt mer delaktiga i svenska förhållningssätt och traditioner” (Skolverket, 2000a). Genom praktiserandet av traditioner och högtider befäster man sitt förhållande till en viss kultur (Åberg, 2005:12). På så vis kan man se själva kulturbegreppet som en identitetsskapande funktion där den är inkluderande såväl som en exkluderande, självvald i vissa fall och påtvingad i andra för de som utövar och identifierar sig med den och för dem som inte gör det (Einarsson, 2004:39)

I Lpo 94, tas begreppet kultur upp i flera sammanhang och ofta som en homogeniserande strategi (Andersson, Persson & Thavenius, 1999:155). Det talas om kulturell mångfald och förståelse för denna, kulturellt utbud och hur vi ska ta del av det, men också om kulturarv och dess innebörd för utbildningen i skolan. ”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa” hävdas det i Lpo 94 (1994:7). Vidare står det att ”skolan ska ansvara för att eleverna tillförsäkras en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska, nordiska och västerländska kulturarv” (s.12). Dock framgår det inte explicit vad som menas med kulturarv eller hur det ska läras ut.

Även finns en skillnad mellan kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk i hur frekvent kulturbegreppet tas upp och hur centralt det är för ämnena, där det nämns betydligt oftare i kursplanen för svenska som andraspråk än i kursplanen för svenska. Det står att läsa att ”elever som läser svenska som andraspråk har fått sina första språkliga erfarenheter och kunskaper i och på ett annat modersmål. Att de har andra förkunskaper än elever med svenska som modersmål är kännetecknande för ämnet” (Skolverket, 2000a). Vidare står det att

Elever med ett annat modersmål är mer eller mindre delaktiga i två kulturer. Kultur i vid bemärkelse innebär (...) osynliga normer, regler och förhållningssätt. Centralt i ämnet svenska som andraspråk är att syliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturens och det svenska samhällets synsätt och värdegrund för att eleverna skall förstå den värdegrund som den svenska skolan och det svenska samhället vilar på. (Skolverket, 2000a)

Utgår man från att kultur är brett begrepp kan det ifrågasättas om det bara finns två kulturer som en elev kan vara delaktig i. Vidare kan det ifrågasättas vad som representerar den icke-svenska kulturen. Tingbjörn (1994) menar att ett antingen eller förhållande till den svenska kulturen i själva verket är en lång och nyanserad skala på hur nära den andra kulturen är den svenska kulturen både samhälleligt, geografiskt och språkligt, med andra ord vilket kulturellt avstånd den andraspråkstalande eleven har (s. 42). Som tidigare nämnt kan man tala om en västerländsk kultur då man talar om svensk kultur. En person från Danmark borde således ha mindre problem med att känna sig hemma i den svenska kulturen än vad en elev från Kambodja har. Senare års immigrationsströmmar visar en ökad inflyttning av personer från Afghanistan, Somalia och Irak (SCB, 2008b) varför det ändå kan antas att elever med detta kulturella avstånd har en större distans till den svenska kulturen om det definieras enligt Tingbjörn.

Det ges ett tolkningsalternativ till hur man ska förmedla den svenska kulturen där litteraturen, och då i synnerhet skönlitteraturen, spelar en viktig roll för eleverna med svenska som andraspråk att kunna ta del av och diskutera svensk kultur och kulturell mångfald. Det uttrycks att skönlitteratur är förmedlande av kunskaper och värderingar ”samt synliggör kulturella referensramar.” (Skolverket, 2000a). Skönlitteraturen blir alltså den kanal som kulturarvet och den svenska kulturella referensramen lärs ut från i undervisningen i svenska som andraspråk. Liknande tankar uttrycks av Cerú (1993) där hon menar att

den största tjänst en Sv2-lärare kan göra sina elever är att hjälpa dem att komma igång och läsa bra böcker på svenska. Man lär sig svenska ord genom att läsa, och på köpet lär man känna vår kultur och vårt sätt att tänka. (s. 98).

I kursplanen för svenska uppvisas även här litteraturens roll som förmedlande av kultur där det står att eleven ”får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen” (Skolverket, 2000b). Alternativt kan det därför tolkas som att det med begreppet kultur inom svenskundervisningen i grundskolan menas att eleverna ska utveckla en kännedom om den svenska kulturen via läsning där innehållet likväl som författarna kan vara kulturbärande. Även om författare ses som kulturtillhöriga fokuserar jag emellertid mer på innehållet än författarskapet vid diskussionen om kultur i denna undersökning. Dock kan innehåll och författarskap gå ihop flera gånger där särskilda populära författare blivit populära genom att skildra samhället och kulturella fenomen i sina verk och publikationer.

Torts syften och strävansmål om att skönlitteraturen ska förmedla kultur finns det inte i kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk en uttalad preferens för vad det är som

innehållsmässigt bör tillhöra kulturförmedlande och kulturarvsspecifik litteratur. Det närmsta vi kan komma en sådan diskussion är i kanondebatten (Heith, 2006:107ff). Orsaken bakom avsaknaden av specifika hänvisningar i litteraturundervisningen i skolan kan ligga i ifrågasättandet av vem det egentligen är som är behörig att avgöra vilka författare och verk som ska ingå i kanon och varför, där kritiken emot kanon så som den inofficiellt uttrycks är att den är patriarkal och postkolonial (Andersson m.fl., 1999:122). Likaså kommer som resultat den problematik som uppstår vid motivationen varför viss litteratur ska vara viktigare att läsa än annan. Persson (2000:26) belyser frågan ytterligare där han menar att populärkulturens utbredning skapar en mediepanik som resulterar i synen att finkulturen behöver bevarande insatser för att inte försvinna. Liknande uttryck om att förhållande till kultur skapas genom hotet emot denna diskuterar Buchberger Lantz (2007) i sin uppsats om kanondebatten där "Kommunikationsteknologins utveckling, flyktingströmmar över världen och globaliseringens effekter är några exempel på snabba förändringar som påverkar synen på och vårt förhållande till kultur." (s. 5). Liknande tankar delas av Heith (2006) där hon talar om att medvetenheten om det svenska kulturarvet ses som viktig i och med en ökad internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna (s. 40). Litteraturens ställning som förmedlande av en unik nationell och kulturell profil kan då förstärkas genom rädslan av att bli rotlös.

Som tidigare nämnt saknas det i Lpo 94 och i kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk en direkt hänvisning till vilken litteratur som är kulturförmedlande och som bör användas i undervisningen. Tolkningsbarheten av styrdokumentet lämnar en frihet åt den enskilda läraren att anpassa litteraturen utifrån sin egen undervisning och utifrån elevunderlaget och själv tolka vad kulturella texter är. På så vis är det högst individuellt vilken litteratur som faktiskt används i skolorna och hur denna litteratur innefattar kultur och kulturarv. Någonstans där man dock kan se exempel på litteratur som kan användas i litteraturundervisningen, och då inräknat kulturarvslitteratur, är i antologier. En antologis sammansättning måste inte spegla hur den används i skolan, dock speglar den hur läromedelsförfattare tolkar läroplanen och kursplanerna och väljer representativ litteratur. I dessa antologier borde således förekomsten av kulturarvs-förmedlande litteratur kunna spåras. Med detta i åtanke är en lämplig källa att söka efter exempel på kulturförmedlande litteratur i antologier.

Kultur kan alltså ses som något som både representeras i litteratur och som något som vi själva representerar. En fråga som bör ställas är vad som händer då en person ur en specifik kultur möter en text från en annan? Molloy (2003) diskuterar resultatet där hon menar att en

läsare och en författare/ en text har eller uppvisar dels en allmän repertoar (personliga erfarenheter och kunskaper) och dels en litterär repertoar (uppfattning om hur en text ska se ut, vara disponerad med mera) (s.62). Ofta kolliderar textens allmänna och litterära repertoar med den som läsaren har i vilket bitar av texten inte går fram så som författaren menat. Genom detta gör läsaren omformuleringar av texten för att den ska bli så begriplig för läsaren som möjligt. I ett minnesexperiment gjort 1932 av Fredrick Bartlett som kallas för "War of the Ghosts" finns ett exempel på detta där Bartlett lät ett antal brittiska studenter läsa en historia hämtad från den amerikanska urbefolkningens folklore (Goldstein, 2008:250). I historien togs flera detaljer upp som ingick i indianernas kultur (såsom "kanot" för att nämna ett exempel). Efter läsningen av berättelsen skulle studenterna en tid efter återberätta historien. Här visade det sig att eleverna tenderade omformulera historien utifrån sina egna kulturella ramar. Kanoten blev benämnd "båt" och beskrivningar av karaktärer i historien fick en mer brittisk prägel än vad den ursprungliga historien hade. I detta visades det att det finns en koppling mellan förförståelse, referensramar, minne och läsning där studenterna rekonstruerade och återgav texten de läst utifrån sin egen kultur. Om det då stämmer att elever med svenska som andraspråk har bristande förtrogenhet om den svenska kulturen, så som jag uppfattat det i jämförelse med elever med svenska som modersmål, bör då dessa elever uppvisa ett ungefärligt resultat som studenterna i Bartletts experiment gjorde fast vad gäller läsförståelse av svenska kulturella texter. För att kunna granska detta måste emellertid begreppet läsförståelse utvecklas.

Läsförståelse

Läsförståelse är ett område som kan studeras ur flera olika perspektiv, bl.a. ur ett psykologiskt, ett samhällsligt och ett didaktiskt. Alla dessa tre perspektiv går in i varandra men har egna utmärkande drag. Gällande det psykologiska perspektivet studeras här processen för vilken man läser där man försöker svara på frågan hur det går till när vi läser. Gällande det samhällsliga perspektivet studerar man läskompetens och detta ofta i jämförande syfte för att leta efter sociala, ekonomiska och institutionella orsakssammanhang. Gällande det didaktiska perspektivet studerar man metoder för att utveckla läsförståelse hos elever och hur man sedan kan bedöma dessa. I det följande kommer jag att presentera de tre olika perspektiven mer ingående.

Det psykologiska perspektivet på läsförståelse

Följande steg brukar anses som involverade i läsprocessen då man diskuterar läsförståelse i psykologiska termer. (1) Perceptuellt processerande, (2) ordigenkännedom, (3) syntaktiskt processerande, (4) semantiskt processerande och (5) förståelse (Furr, 2000:38). Inom denna syn på läsförståelse brukar man tala om läsförståelsen som en samverkan av två förlopp; en bottom up process och en top down process. Bottom up processen berör det första rent visuella intrycket vi får av en text. Top down processen berör det som sker då vi sedan fäster en innebörd i vad vi läst (Melin, 2004:39). I den senare processen, top down, målar vi upp mentala bilder av det vi läst. Detta gör vi med hjälp av minnet där vi hämtar kunskaper från långtidsminnet i form av ren faktakunskap och kunskaper i form av personlig erfarenhet. Dessa två förråd kallas det semantiska minnet och det episodiska minnet (s. 24ff). Tillsammans gör dessa två minnen att vi associerar det vi läst utifrån nätverk av information, även kallat scheman, och konnoterar ords betydelse till upplevelser vi haft (Goldstein, 2008:210, Tingbjörn, 1994:15). Läser jag exempelvis meningen "hunden kom emot henne" och har själv en hund som är en schäfer målas troligtvis bilden av en schäfer upp i mitt huvud. Är vidare denna hund nyligen avlivad känner jag kanske också en känsla av sorg då jag läser meningen. Upplevelsen av vad vi läser är alltså väldigt individuell i slutändan, avhängig både hur duktiga vi tekniskt är på att läsa men också avhängig våra referensramar, d.v.s. våra tidigare kunskaper och erfarenheter, (Sundblad, Dominicović & Allard, 1983:87ff).

Liknande tankar går att spåras hos Langer (2005:24) där det talas om hur erfarenhet och förväntningar skapar föreställningsvärldar, uppfattningar, om det som läses. Föreställningsvärldarna skapas i mötet mellan en text och dess läsare och är direkt avhängig läsarens kunskaper om det som texten tar upp. En person är inte den andra lik i sin tolkning och förståelse av en text, men däremot kan flera personer ha liknande kunskaper och erfarenheter vilket gör att de läser en text på liknande vis. Elever med svenska som andraspråk kan komma från många olika länder och kan därför inte betecknas som en homogen grupp. Vid diskussionen om att elever med svenska som andraspråk har andra förkunskaper än vad elever med svenska som modersmål har så som det uttrycks i kursplanen i svenska som andraspråk (Skolverket, 2000a) handlar det tolkningsvis om att eleverna med svenska som modersmål har mer homogena kunskaper och erfarenheter än vad eleverna med svenska som andraspråk har. Således kan det antas att elever med svenska som modersmål läser texter inbördes mer likt varandra än vad elever med svenska som andraspråk gör då dessa har en större förutsättning att ha liknande referensramar än vad eleverna med svenska som andraspråk har.

Det samhälleliga perspektivet på läsförståelse

En koppling mellan det sociala och det psykologiska finns i alla mänskliga ageranden där inget kognitivt kan ses utan reflektion till dess omgivning. Gällande läsförståelse kan man alltså inte tala om kognitiva skillnader som orsak bakom skiftande läsförståelse, så tillvida att det inte rör sig om dyslexi eller andra språkliga handikapp. I denna koppling tar sociolingvistik, som är det sociala perspektivet på språkvariation, upp hur språket och läsning kan vara kopplad till identitet och kultur. Här ser man på samhälleliga och sociala fenomen som källor till läsförståelse. Ofta görs samhälleliga och sociala studier kring läsförståelse i avsikt att spåra förändringar samt att jämföra. I just en sådan läsundersökningsstudie med 35 deltagande länder i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) visade det sig att elever i den svenska skolan hade sämre läsförståelse 2001 än 1991, och i synnerhet i läsförståelse av skönlitterära texter (Gustafsson & Rosén, 2005:10). Ett antal faktorer nämndes som möjliga orsaker till detta som nya att storsystem i skolan mellan åren hade införts och att man minskat skolans ekonomiska resurser. Större klasser hade blivit vanligare, och lärarutbildningen hade förändrats vilket antogs kan ha påverkat lärarnas erfarenhets- och kunskapsnivå. Antalet böcker i hemmen hade också i undersökningar enligt elevernas bedömning minskat, likaså frekvensen av dagstidningsinnehav. En avsevärd minskning av boklån på bibliotek runt om i Sverige hade även det visats och sågs som en möjlig orsak bakom resultaten (Gustafsson & Rosén, 2005:12).

I resultaten visades det dock inga förändringar som kunde ha med ett ökat antal andraspråkstalande elever att göra då antalet sådana elever i princip låg oförändrad sedan 1991 i undersökningens deltagarrepresentation. I en undersökning som dock var inriktad på att specifikt studera läsförståelsen hos elever med utländsk bakgrund i Sverige (Skolverket, 2003) visade det sig att dessa elever hade ett prestationsgap i förhållande till ”infödda elever” beträffande läsförståelse (s.21). Orsaker bakom detta visade sig ligga i elevernas föräldrars utbildningsnivå och arbetsmarknadsanknytning, det talade språket i hemmet, vistelsetid i landet, och skolornas invandrartäthet vari eleverna var hemmahörandes (s 90ff). Elevernas umgängeskrets och sociala sfär blev då alltså en orsak bakom skillnaden i läsförståelsen där behovet av ett utvecklat språk ansågs som minskat när eleverna rör sig i kretsar där de inte utmanas i att utvecklas i sitt andraspråk. Läsförståelsen syns härigenom alltså som ett uttryck för personens omgivning och krav. Liknande resonemang för Basil Bernstein efter studien kring talkoder hos olika samhällsklasser där han menade att den gemensamma livssituationen

som man delar med en grupp människor, genom boende eller arbete, påverkar språket likafullt som det påverkar bekantskapen om fenomen som är förekommande inom gruppen (i Egidius, 2000:88). Dessa tankar om orsaker bakom varierande läsförståelse går igen i Abrahamssons *Andraspråksinläring* (2009) där faktorer bakom variation i språkbehärskning menas bero på socioekonomiska och sociolingvistiska förhållanden hos den andraspråkstalande eleven. I detta finns skillnader enligt Abrahamsson i behovet av-, attityden till- och motivationen bakom att lära sig majoritetsspråket som orsaker bakom behärskningen (s 205ff), en tanke som även delas av Wellros (1998) där det uttrycks hur attityden till ett språk alltid ska ses med utgångspunkt i talarens sociala situation (s.29). Attityden till majoritetsspråket och det egna modersmålet bli därmed en identitetsmarkör för att uttrycka gemenskap och avstånd, oavsett om det är i små eller större grupper av olika slag, eller i nationella eller etniska sammanhang (Einarsson, 2004:27; Lindskog, 2007:127). Detta är i sin tur något som återfinns i uttrycket för kultur för att reflektera tillbaka till tidigare fört resonemang, där utövandet, identifikationen men kanske också bekantskapen med en kultur blir identitetsskapande.

I och med att behärskandet av svenska språket i Sverige är en förutsättning för en tillfredställande delaktighet i samhället läggs energi främst ner på att ge andraspråkstalande vokabulär för att kunna kommunicera inom flera instanser, för att kunna göra sig förstådda och själva kunna förstå svenska språket. Elever med svenska som andraspråk som kommer till den svenska skolan talar i vissa fall bara svenska i skolan medan de i hemmet upplever en helt annan språkmiljö. Skolans roll vid läsinläringen blir då att kompensera för allt det som svenska elever lärt sig i sin egen miljö (Arvidsson, 1993:191). Läsutvecklingen och läsförståelsen för elever med svenska som andraspråk brukar därför framförallt inriktas på den språkutvecklande aspekten. Här ligger fokus på att utöka elevernas ordförråd för att härigenom ge eleverna de verktyg som krävs för att kunna nyanserat använda språket. Dessa mål finns även synliga i kursplanen för svenska som andraspråk där ämnet primärt syftar till att vara språkutvecklande i ett kommunikationsperspektiv (Skolverket, 2000a). Härigenom kan det utgå från att undervisning och bearbetning av skönlitteratur ser annorlunda ut för elever med svenska som modersmål och elever med svenska som andraspråk då de rent språktekniskt förväntas ha olika förutsättningar att bearbeta en text. I komplement till denna förväntade förutsättning antas eleverna med svenska som andraspråk även ha en bristande kännedom om den svenska kulturen, en tanke vilken även togs upp i kulturbegreppsdiskussionen.

Det didaktiska perspektivet på läsförståelse

Inom didaktiken finns det en uppsjö av metoder som kan användas för att verka läsfrämjande. Boksamtal nämns som en metod vilken man kan använda sig av (Chambers, 1994) och tematisk undervisning som ytterligare en (Nilsson, 1997). Byggandet av föreställningsvärldar (Langer, 2005), och arbetandet med casemetodik tillsammans med problembaserat lärande (PBL) (Egidius, 1999) är ytterligare två metoder som har läsfrämjande strategier. Inom de flesta av dessa kan det spåras en röd tråd i det att metoderna utgår från elevens egna erfarenheter och individuella tolkningar av litteraturen, och att öppna frågor ska styra diskussionen kring litteraturen. Metoderna skiljer sig åt men har en stor likhet i grundtanken om att läsförståelse innebär mer än att tekniskt kunna sig igenom en text. Avkodning av en text hade inte varit något utan förståelsen av denna (Langer, 2005:30; Stadler, 1998:27).

Dock kan en text läsas på flera olika sätt och läsförståelse bedömas efter flera kriterier. Hur man kan läsa en text är i mångt och mycket kopplat till frågan om hur man ser på svenskämnet i skolan; som ett färdighetsämne, ett litteraturhistoriskt ämne eller ett erfarenhetspedagogiskt ämne (Malmgren, 1996:86). Liknande frågor ställs därför om hur man ser på litteraturläsning; som en färdighet, en läsfrämjande aktivitet, som en kulturell aktivitet, som en upplevelse eller som källa till kunskap (Nilsson, 1997: 38ff). Utifrån detta kan man diskutera hur man läser litteraturen inom ämnet; efferent (sökande) eller estetiskt (upplevande) (Rosenblatt, 2002:10). Men oavsett hur svenskämnet bedrivs i skolan ser man på läsförståelse som en process där det mellan läsare och text skapas en interaktion där läsaren går bortom det skrivna ordet för att finna mening i texten. Målet är att få eleven att kunna göra inferenser, d.v.s. dra slutsatser, och att läsa mellan raderna. (Franzén, 1993:13; Franzén, 1997:5). I *Läsförståelse under luppen* av Rosén, Längsjö, Nilsson och Gustafsson (2008) delar man in läsförståelsen i fyra centrala förmågor: (1) att hitta och återge direkt uttryckt information, (2) att dra enkla slutsatser, (3) att tolka och integrera tankar, idéer och information, och (4) att granska och bedöma innehåll, språklig form och olika textelement (s.26). I min undersökning av läsförståelse utgick jag främst från den första förmågan där jag analyserade elevernas återgivna information i sina återberättelser. Denna typ av läsning är en som ofta krävs i det dagliga livet, men som också är bland de vanligaste formerna för att redovisa läsförståelse i skolan (Palmér m.fl., 2005:108; Persson, 1994:201). Dock tittade jag också på förmågan att tolka information, fast i en mindre utsträckning och som komplement till återberättelserna. Anledningen till att jag valde att utgå från hur de återgav informationen var för att kvantitativt kunna överblicka hur mycket de kunde återge av texterna, vad det var

de återgav och vad de saknade. Att studera hur elever just återger en text beskriver Rosén m.fl. (2008) som intressant då

Detta ställer krav på både uppmärksamhet och förståelse av det som står på raderna, och hur den informationen är relaterad till den som eftersöks. En framgångsrik framtagning av relevant information kräver en relativt omedelbar eller automatisk förståelse av texten. För denna process behövs mycket lite tolkning eller slutledning (s. 33)

Liknande tankar uttryck i kursplanen för svenska där elever ska kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur och ”kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det.” (Skolverket, 2000b). Det bör noteras att läsförståelse så som i nationella prov utgår från flera texttyper och utgår främst från elevernas förmåga att reflektera och tolka, inte från vilken omvärldskunskap de har (Skolverket, 2006:17). Då jag i denna undersökning av utrymmesskäl inte kan ha med för många metoder att mäta läsförståelsen inriktade jag mig främst på den kvantitativa. Vidare undersöker jag inte elevernas omvärldskunskaper utan mer specifikt deras förkunskaper och erfarenheter.

3 Metod

För att undersöka läsförståelsen hos elever med svenska som andraspråk användes elever med svenska som modersmål som jämförelsegrupp. Som mätinstrument fick båda grupperna läsa tre texter som de skriftligt skulle återberätta. På dessa texter gjordes därefter kvantitativa textanalyser som låg till grund för en kvalitativ analys. Dessa skriftliga återberättelser jämfördes sedan för att se om det inom grupperna fanns någon text som eleverna kunde återberätta bättre än de andra texterna, om grupperna emellan återberättade samma text lika bra och om det mellan grupperna fanns en skillnad i hur mycket de kvantitativt kunde återberätta, samt om det fanns en skillnad mellan grupperna i vad i texterna de specifikt hade återberättat, specifikt hade omformulerat och specifikt tenderade sakna.

Urval av deltagare

I undersökningen deltog totalt 20 elever i årskurs 8 i åldrarna 14-15. Deltagarna var jämt fördelade över kön. Tio av eleverna kom från en skola i en stadsdel som är utmärkande för sitt höga antal etniska svenskar som är folkbokförda i området (SCB, 2008a). På denna skola var antalet elever med annat modersmål än svenska 5 %, och eleverna som deltog härifrån hade samtliga svenska som modersmål. Alla tio elever bodde inom stadsdelen, och gick i en och samma klass vars totala storlek var på 29 elever. Denna skola kommer hädanefter refereras till som skola X.

De andra tio deltagande eleverna kom från en skola i en stadsdel som är utmärkande för sitt höga antal utlandsfödda svenskar boende i området (SCB, 2008a). På skolan som eleverna går på har 98 % annat modersmål än svenska. Samtliga elever som deltog från denna skola bodde i stadsdelen och kom från samma klass vars totala storlek var på 25 elever. Samtliga deltagande elever härifrån hade svenska som andraspråk, men samtliga elever i undersökningen från denna skola var födda i Sverige. Denna skola kommer härnäst refereras till som skola Y. Noteras bör att samtliga deltagande elever på skola X och skola Y hade lägst betyget G i svenska eller svenska som andraspråk. Vidare bör noteras att samtliga elever läste för åldern anpassad litteratur i skolan och i undervisningen, och inte Lätt Lästa (LL) läromedels- och skönlitterära böcker. Ingen deltagare på någondera skolan hade koncentrations-, läs- och skrivsvårigheter i det avseende att det krävts åtgärder från skolan (se fråga 19-21 i intervjuguide, bilaga 1).

Skolorna och stadsdelarna vari eleverna studerar valdes ut till undersökningen i syfte att fungera som kontrast till varandra då dessa ligger i segregerade områden i samma stad (SCB, 2008a). Även gjordes valet av de två skolorna efter den stora skillnaden i antalet elever med annat modersmål än svenska på de båda skolorna (5 % mot 98 %). Alla elever rekryterades genom förfrågan hos deras respektive klassföreståndare samt av etiska skäl via deras föräldrar för godkännande av medverkan (se samtyckesformulär, bilaga 2). Samtyckesformulär lämnades ut två veckor innan undersökningens genomförande. För att undvika att elevers föräldrar inte förstod vad som stod skrivet på samtyckesformuläret fanns mailadress och telefonnummer på blanketten till mig och min för arbetet handledare. Vidare förhörde jag mig med klassföreståndarna innan om hur risken för dessa problem såg ut där klassföreståndarna från båda skolorna menade att risken var ytterst liten. Notera att ingen av skolorna har en koppling till den skola min Vft gjordes på.

Urvalet av deltagande elever per klass gjordes genom intervjuer innan undersökningarna och genom en enkät som delades ut i samband med undersökningstillfällena (se bilaga 1 och 3). Observera att alla elever från vardera klassen och skola var godkända för deltagande av sina föräldrar. Därför lät jag alla i respektive klassen göra undersökningen innan jag valde vilka tjugo elevers vars material jag skulle analysera genom att se till svaren på enkäten och intervjuerna. Syftet att använda intervju och enkät var för att säkerställa att de deltagande i största möjliga mån inom vardera grupp hade liknande läsvanor, liknande syn på läsning och liknande läsbakgrund. Genom att balansera grupperna inbördes minskar även risken för eventuella andra förklaringar på varför eleverna återberättar de olika texterna annorlunda, om en sådan skillnad noteras mellan skolorna (Shaugnessy, Zechmeister & Zechmeister,

2003:210). För att undvika ett utslag i teknisk skillnad i läsförmåga skolorna emellan förhörde jag mig även hos klassernas respektive klassföreståndares innan undersökningen om hur elevernas tekniska språkförmåga såg ut så att denna inte skulle vara alltför stor inom skolorna och emellan. Vad som visade sig var att eleverna med svenska som andraspråk läste böcker på en likadan svårighetsnivå som eleverna med svenska som modersmål gjorde.

Mätinstrument och datainsamlingsmetoder

För att kunna analysera läsförståelsen mellan de olika eleverna använde jag mig av tre olika mätinstrument för att samla in data. (1) En enkät som delades ut i samband med resten av undersökningen, (2) tre olika skönlitterära texter som eleverna skriftligt skulle återberätta samt frågor på dessa, och (3) tre halvstrukturerade intervjuer, varav en med eleverna innan samt en efter läsförståelseundersökningen, därtill en med deras respektive klassföreståndare vid förfrågan om deltagandet (se bilaga 3, 4 och 1). Valet att använda mig av dessa tre mätinstrument låg i att de kompletterade varandra gällande djup och bredd i information. Om jag bara använt mig av de skriftliga återberättelserna i min analys hade jag riskerat att gå miste om en eventuell kausalitetsförklaring om en skillnad fanns i resultatet. Enkäter ses som ett bra tillvägagångssätt för att samla in information då informationen ska ses i samband med annan information (Johansson & Svedner, 2006:41). Då jag hade som syfte att se om elevernas läsvanor korrelerade med deras läsförståelse fann jag denna metod att föredra för att samla in just denna information. Dock kan enkäter vara snäva i det att det inte alltid lämnas utrymme för uttömmande och beskrivande svar, samt att distributören inte har chans att ställa följdfrågan varför på materialet som framkommit. För att undvika detta, samt för att komplettera enkäten med bakgrundsinformation på det mer privata planet användes intervjuer som ytterligare ett mätinstrument.

En kortare intervju hölls inledningsvis med var och en av eleverna avskilt. Placeringen av intervjun innan läsförståelsetesten gjordes som ett komplement till bakgrundsinformation om elevernas läsvanor som jag ville få ut genom enkäten. Skriftliga anteckningar gjordes under intervjuerna men diktafon användes också för att spela in svaren. Enkäten som kom efter den inledande intervjun innehöll 25 frågor med både skattningsskalor och öppna svarsalternativ.

Texterna som stod för det huvudsakliga undersökningsmaterialet var tagna från antologier avsedda för grundskolans senare år och gymnasiet i svenska och svenska som andraspråk. Två av texterna kom från antologin avsedd för ämnet svenska; *Ess i svenska: klassisk läsebok* av Lindskog (1999). Texterna här var tagna från *Tusen och en natt* samt från

Utvandrarna av Vilhelm Moberg. Den tredje texten kom från antologin avsedd för elever med svenska som andraspråk; *Mål: antologi* av Stjärnlöf (1992). Texten här var tagen från *Sömnen* av Ulf Lundell. Valet av att använda mig av antologier i urvalet av texter låg i att dessa sedan innan är ålders- och svårighetsanpassade. Även låg valet i att antologier är en källa där det är mest sannolikt att finna representativa texter för det som kursplanerna och styrdokumenterna menar när de uttrycker att kulturen ska förmedlas genom litteraturen. Vidare valde jag texterna utifrån kriteriet att de skulle innehålla svenska traditionsaspekter och min problemställning valde jag de tre texterna. *Utvandrarna* tog upp om dop och *Sömnen* om julfirande. Komplettering av dessa texter gjordes med den text som jag upplevde som representant av icke-västerländsk kultur i antologierna, *Tusen och en natt*, och detta för att ta med en text som var så långt från svenskt traditionsfirande som jag kunde komma, som kontrolltext. Texternas omfattning var på fyra sidor var, och mellan 1000 och 1300 ord långa. Ett större antal sidor hade varit mer tidskrävande och två och en halv timme var den tid i följd som båda klassernas klassföreståndare hade att undvara mig för att utföra min undersökning. Boken *Mål: Antologi* (Stjärnlöf, 1992) var avsedd att användas i undervisningen i Svenska för invandrare (Sfi) och var på en gymnasial svårighetsnivå. Detta såg jag som fungerande ändå då jag genom en uträkning sett att läsbarhetsindex (LIX) på textutdraget ur *Sömnen* av Lundell låg på en normal nivå som gick att jämföra med de två andra texterna (33 för *Tusen och en natt*, 35 för *Utvandrarna* och 32 för *Sömnen*).

LIX räknas ut genom att ta antalet ord i texten delat med antalet punkter i texten. Resultatet av detta adderas med resultatet av antalet långa ord (över 6 bokstäver) multiplicerat med 100, delat med antalet ord. Måttet på LIX är dock inte ett alltigenom hållbart mått för svårighet av text då det går att manipulera. Dock är LIX i det stora hela en vanlig och den mest gångbara metoden för att undersöka hur avancerad en text är att läsa där poäng mellan 0-25 visar på texter så som finnes i barnböcker, 25-30 på enklare texter, 30-40 på normaltext/skönlitteratur, 40-50 på sakinformation, 50-60 på facktexter, och 60 och uppåt på svåra facktexter och avhandlingar (Svensson, 1989:23ff). De tre skönlitterära texterna skrevs av från antologierna i Word för att på så vis undvika upphovsrättsliga överträdelser, i 12p storlek och med 1 ½ radavstånd, med uteslutning av titel och författare. *Tusen och en natt* döptes om till Text 1, *Utvandrarna* till Text 2 och *Sömnen* till Text 3. Ingen av eleverna hade läst verken från vilka texterna var tagna sedan innan. Vidare fungerade den avslutande intervjun som komplement till återberättandet där fokus på frågorna låg i hur svåra/lätta eleverna ansett att texterna var (se bilaga 1).

Procedur

Samtliga elever från varje skola (totalt 54) var godkända att delta, därför hölls samtliga procedurer som i det följande ska beskrivas för alla elever innan tio elever från vardera skolan valdes ut för att granskas närmre. Valet av dessa tio elever från vardera skolan gjordes utifrån kriterierna att de skulle ha liknande läsvana och attityd till läsning, och valet baserades på den information som framkommit i enkäten.

Båda klasserna testades på morgonen och förmiddagen mellan omkring 8:00 och 10:00. Inleddes gjorde det med intervjuer vilka hölls enskilt utanför lektionssalen (se bilaga 1). Efter detta informerades eleverna tillsammans muntligt i klassrummet om hur lång tid de hade på sig att avsluta undersökningen och ombads därför att disponera sin tid väl. Efter detta delades enkäten ut. När eleverna hade svarat färdigt på denna ombads de att räkna upp handen varpå jag delade ut den skriftliga instruktionen tillsammans med en av de tre texterna (se bilaga 5).

I största möjliga mån användes olika ordning på texterna till varje elev (se bilaga 6), detta för att undvika utmattningseffekter och differential transfer, d.v.s. inflytandet av den ena texten på minnet av den efterföljande (Shaugnessy m. fl., 2003:215). I instruktionen stod det uttryckligen skrivet att eleverna ombads att läsa vardera texten så noggrant som möjligt då de sedan skulle få återberätta texterna och svara på frågor om dem. Efter varje läst text räckte eleverna upp handen varpå jag samlade in texten de just läst och delade ut ett skrivpapper för eleverna att skriva sina återberättelser på. Texterna samlades in för att försäkra mig om att eleverna inte skulle kunna skriva av vad de läst eller leta information i efterhand. På skrivpappren ombads eleven att skriva namn, skola och vilken av de tre texterna de läst.

Då eleverna ansåg sig vara färdiga med den första texten räckte de på nytt upp handen varpå jag delade ut frågorna på texten som de skulle svara på (se bilaga 4). Denna procedur upprepades tills alla tre texter var återberättade.

Eleverna satt avskilt, en och en vid bänkarna och hade inte möjlighet att se varandras återberättelser under undersökningarna. Vidare stod det som instruktion att eleverna inte fick prata med varandra under undersökningen, något som jag utgår från att de rättade sig efter. Efter att alla tre texter bearbetats färdigt och frågorna på vardera texten besvarats hölls den sista intervjun, även denna enskilt utanför klassrummet (se bilaga 1). Elevernas respektive lärare var närvarande vid undersökningarna för att hjälpa att hålla koll så att ingen av de deltagande eleverna avvek från instruktionerna. Allt material som eleven skrivit på samlades in i slutet av undersökningen, detta för att undvika att varje enskild deltagares återberättelser, frågsvar och enkät blandades bort.

Databearbetning

Innan textanalysen genomfördes sammanställdes resultatet av enkäten, svaren på den föreliggande och efterliggande intervjun, samt resultatet av de fyra frågorna som var tillhörande respektive texten skolvis. I och med att jag baserade mitt val av tjugo elevers texter att granska utifrån enkäten bearbetades denna först. De tio elever inom vardera skolan som var mest lika varandra i sina läsvanor gick sedan vidare till att få sina skriftliga återberättelser analyserade. Alltså bearbetades alla elevers enkäter, men bara tjugo elevers skriftliga återberättelser och intervjureultat.

Jag valde pga. mitt förhållandevis stora urval av deltagare och texter att analysera de totalt 60 återberättelserna med fokus på det kvantitativa för att sedan därigenom komma åt de kvalitativa skillnaderna och likheterna. En direkt kvalitativ textanalys av hur eleverna tolkade respektive text hade resulterat i ett alldeles för stort material att bearbeta. Genom att utgå från det kvantitativa ansåg jag mig lättare kunna hålla mig inom ramarna för storleken på examensarbetet. Även skulle resultatet av den kvantitativa analysen ge mig ett verktyg att mer tydligt kunna göra övergripande och precisa jämförelser skolorna emellan. Valet att fokusera på det kvantitativa hämtade jag även som inspiration från Säfströms och Östmans (1999) diskussion om vad en textanalys kan innebära där de menade att analyser av texter inte måste ha universalistiska eller essentialistiska anspråk. Textanalyser kan vara konstruerade efter specifika syften, och förståelsen av resultaten ska därmed förstås i relation till dessa (s.115).

Då textanalysen av återberättelserna hade som syfte att ses komparativt mellan skolorna var det nödvändigt med en indelning av texterna i mindre delar för att specifikt kunna se vari skillnaderna och likheterna låg. Varje del bestod av en mening, en bisats, eller två meningar, allt beroende på innehållet i meningen eller bisatsen, samt dess storlek. Texterna skrevs av med en siffra framför varje del. Text 1 delades in i 59 delar, text 2 i 42 delar och text 3 i 53 delar (se bilaga 4). Anledningen till att texterna inte delades in i lika andel delar berodde på de inbördes hade olika disposition med olika antal meningar, som var olika långa och hade olika innehåll. Dock ansåg jag texterna vara jämbördiga i förhållande till varandra då de var lika i omfång och LIX.

Varje elevs återberättelse jämfördes därefter med delarna där det noterades (1) vilka delar som i det stora hela hade återberättats i återberättelsen och vilka delar som saknades och (2) vilka av de återberättade delarna som var omformulerade och vilka som var korrekta. Observera att ”omformulerade” delar faller in under ”återberättade”-kategorin

(Vad som här menas med att återberätta är att eleven i den återberättade delen har med för delen viktiga ord. Inspirationen från detta hämtade jag från Palmér och Östlund-Stjärnegårdhs *Bedömning av elevtext* (2005) där bruket av ledfamiljer används för att analysera innehåll och samband i en text. Dessa ledfamiljer karaktäriseras av att de begrepp som anses som viktiga utgår från teman i texten (s. 22ff). I text 1 hade en sådan ledfamilj varit "sultanen", där sammanställning av hur ofta han nämns och i vilka ordalag hade registrerats. I min definition tittar jag efter viktiga ord som egennamn, titlar, specifika substantiv, adjektiv, verb och adverb som är betydelsefulla för delens och hela textens innehåll. T.ex. i text 3, del 8 står det: "Där stod Torsten med sitt tredje eller möjligen fjärde glas glögg. Han ledde samtalet och trampade av och an och var ivrig.". I denna del tittar jag specifikt på "Torsten", "tredje eller fjärde", "ledde samtalet", "trampade av och an" och "ivrig". I text 2, del 4 står det "Den oduglige mannen får inte hålla deras barnbarn till dopet". I denna del tittar jag specifikt på "oduglig", "man", "hålla" "barnbarn" och "dop". Artiklar, prepositioner, konjunktioner och tempusform inspekterades och noterades i regel inte så vida det inte störde det övriga innehållet. Inferenser i form av "hon/henne/hennes" eller "han/honom/hans" istället för egennamn som innan upprepats noterades inte heller i den mån dessa var korrekta i sammanhanget. Ordning på fraser uppmärksammades inte heller, där exempelvis "i soffan bredvid svärfar" sågs som lika korrekt som "bredvid svärfar i soffan" (text 3, del 13). Fanns alla viktiga ord med i elevens del av återberättelsen räknades denna del som korrekt återberättad.

Med omformulerade delar menas det att något eller några ord i den återberättade delen var bortfallna eller omformulerade i synonymer. Framöver i resultat och diskussion kommer jag att specificera vilket av de två definitionerna jag menar. Är en del omformulerad i den mån att eleverna har använt en synonym för det viktiga ordet visar det att eleverna förstått innehållet i delen. Är omformuleringen ett bortfall räknas det som att eleverna inte förstått delen. Exempel på en omformulerad mening kan vara om eleven skrev "på vägen till lärarinnan gick dom förbi någon" (text 1, del 37). Här saknas ord som "sultanens" och "fönster" vilket gör att denna mening räknas som omformulerad. För att se vilka ord som benämns om viktiga per del, se understrykningarna i bilaga 5. I vissa fall där det handlade om att ett enskilt ord i en del var annorlunda i återberättelsen än den i texten räknades denna mening som återberättad ändå. Exempelvis räknades delen "Sultanen hade blivit en god och mild härskare igen och var älskad av alla i landet" som korrekt trots att det står "igen" istället för "åter" som det i texten står skrivet (text 1, del 29). Det var alltså då flertalet ord var

saknade, eller antalet viktiga ord var helt borta eller grovt omformulerade med inkorrekta synonymer som de hamnade i ”omformulerade”- kategorin.

Summerande kan det ännu en gång belysas att de delar som var återberättade gällde allt det som eleven hade skrivit i sin återberättelse. Detta kunde sedan i sin tur antingen vara korrekt återberättat i den mån att det stod i återberättelsen exakt det som stod i texten som lästs, eller så kunde delen vara omformulerad. Var delen omformulerad var den antingen omformulerad pga. bortfall eller omformulerad pga. synonym. De omformulerade delarna ingår alltså i återberättandekategorin.

Tillförlitlighet

Resultaten som i det kommande presenteras borde ses som tillförlitliga i den mån man kan utgå från att eleverna var sanningsenliga i besvarandet av enkäten och i intervjuerna. I och med att både enkät och intervju gjordes avskilt utgår jag från att social önskvärdhet inte påverkade deltagarnas svar och därmed resultatet. Likaså utgår jag från att deltagarna återberättade så gott de kunde från texterna och svarade på frågorna så uttömmande som möjligt då detta fanns både som skriftlig och muntlig instruktion. Då eleverna genomförde undersökningen under samma tidsperiod på dygnet och under lika lång tid kan jag utgå från att skillnader i resultat inte har med detta att göra.

Även om de skriftliga återberättelserna var det jag kom att bedöma elevernas läsförståelse från konfronteras resultatet dock med problemet med att eleverna hade kunnat prestera väl eller mindre väl på återberättandet av rena minnesskäl. Emellertid är minnesbehållningen av något vi läser funktionellt förbundet med förståelsen av det vi läst (Persson, 1994:201). Utan förståelse för det vi läser är memorering svårt. Genom förståelsen av en upplevelse, som den som sker genom läsning, etableras ett minne av detta som automatiskt kan tas fram vid behov (Edfeldt, 1982:30). Memorering fungerar bara i sådana fall där det rör sig om längre instuderingsprocesser och ett mer begränsat material att memorera. Då kapaciteten för att memorera bara möjliggör för memorerande av ett begränsat antal delar, och främst delar i ett informationssammanhang som kommer först eller sist (även kallat primacy- och recencyeffekten, se Shaugnessy m.fl, 2003:250) bör det kunna uteslutas att vid läsande av längre texter och under en kort period krävs förståelse för att kunna etablera minne av det som ska återberättas. Vidare vad gäller rena faktakunskaper om något så finns även här en koppling till förståelse och erfarenhet. Eleverna hade inte kunnat tillägna sig faktakunskaper om något utan att förstå detta något och kunna sätta in det i ett sammanhang (Melin, 2004:22). Vidare hade inte eleverna kunnat forma minnen kring information om de

inte förstått denna. En vidare gardering fanns också i att se efter övergripande drag som gäller för skolorna inbördes. Sannolikheten vid förekomsten av trender att alla av en slump skulle minnas samma saker blir därför mycket liten. Utgår man från gruppresultat istället för individresultat blir resultaten mer generaliserbara, därmed kommer resultaten oavsett erfarenhetsbaserad kunskap eller faktakunskap att visa tendenser till förförståelsen och referensramarna hos eleverna.

Också bör det nämnas att frågorna efter varje återberättad text fanns i syfte att komplettera de kvantitativa resultaten. Frågorna syftade till att undersöka hur eleverna tolkade informationen och om de kunde förstå kärnan i texterna de hade läst. Dessa frågor distribuerades som tidigare nämnt efter varje avslutad återberättelse (se bilaga 5).

För att kontrollera att resultatet inte påverkades av mina egna förväntningar lät jag två oberoende lärare som båda undervisar i svenska och svenska som andraspråk granska återberättelserna i ett maskerat format där det inte framgick vilken skola deltagarna gick på. De analyserade återberättelserna efter samma modell som jag använde, och vad som visade sig var att det fanns en stor överensstämmelse mellan min bedömning och deras. Utifrån detta minimerade jag risken att min subjektivitet påverkade bedömningen.

Även kan jag utgå från att elevernas resultat går att jämföra med varandra skolvis då de fick läsa och bearbeta samma material och blev bedömda utifrån samma kriterier. Det främsta hotet mot reliabiliteten i resultatet som kunde kvarstå var dock att eleverna trots sin jämförbarhet inom gruppen utifrån enkätsvaren kunde svara olika omfattande i återberättelserna. En elev som då återberättade märkbart mindre eller märkbart mer än övriga i gruppen skulle därför ge ett missvisande resultat i medelvärde för hela gruppen. Dessa extrema värden brukar vanligtvis tas bort om de avviker för mycket från medelvärdet (M) (Shaugnessy m.fl., 2003:181). Utifrån en uträkning av detta visade det sig att ingen av deltagarnas resultat var ett extremvärde, därför kunde gruppernas medelvärden som presenteras i det följande ses som representativa.

4 Resultat och analys

Fokus i resultatdelen kommer att ligga på textanalysen av elevernas skriftliga återberättelser. Även kommer de svar som framkommit genom de fyra frågorna som ställdes efter varje återberättad text att redogöras för. De två andra metodernas resultat som framkom genom en enkät och tre kortare intervjuer låg som grund för att samla in bakgrundsinformation om deltagarna. Resultat härifrån kommer att presenteras i diskussionsdelen. I följande tabell

redogörs för de övergripande kvantitativa resultat som kunde betraktas utifrån textanalyserna. För mer detaljerade redogörelser av resultatet se bilaga 7.

Tabell 1: Uppvisad skillnad mellan skolorna i kvantitativ återberättelse av text 1, 2 och 3.

	Text 1, Tusen och en natt	Text 2, Utvandrarerna	Text 3, Sömmen
Skola X (Svenska) n= 10 M återberättat = - varav korrekt = -varav omformulerat = M saknat = Kommentar	43 % 5 % 38 % 57 % Lättast språkmässigt	36 % 2 % 34 % 64 % Svårast språkmässigt Svårast innehållsmässigt	41 % 3 % 38 % 59 % Lättast innehållsmässigt
Skola Y (Svenska som andraspråk) n = 10 M återberättat = - varav korrekt = -varav omformulerat = M saknat = Kommentar	31 % 7 % 24 % 69 % lättast språkmässigt och innehållsmässigt	23 % 4 % 19 % 77 % svårast språkmässigt	23 % 4 % 19 % 77 % svårast innehållsmässigt
Skillnad mellan skolorna	12 %	13 %	18 %

Resultat text 1, *Tusen och en natt*

Gällande text 1, *Tusen och en natt* för skola X och eleverna med svenska som modersmål var medelvärde på antalet återberättade delar 43 % varav medelvärde på antalet omformulerade delar låg på 38 %. För skola Y och eleverna med svenska som andraspråk var medelvärde på antalet återberättade delar 31 % varav medelvärde på antalet omformulerade delar låg på 24%. I en jämförelse skolorna emellan framgår det alltså att skola X i snitt kunde återberätta mer av text 1 än vad skola Y kunde, med en skillnad på 12 % (43% emot 31%) skolorna emellan. Det intressanta som resultatet visar utöver den kvantitativa skillnaden av återberättelsen skolorna emellan är att skolorna återberättade, omformulerade och saknade olika delar av text 1. För de korrekt nämnda delarna för text 1 fanns bara fyra delar som båda skolorna hade gemensamma, för de vanligaste omformulerade delarna hade skolorna bara två gemensamma och för de saknade delarna hade skolorna fem gemensamma delar som de tenderade sakna.

Skola X visade ansatser till vara lik skola Y vad gäller de korrekta delarna där båda skolorna hade med viktiga händelser och teman som bar texten. Innehållet i grova drag vekade ha gått fram hos båda skolorna. Däremot fanns en skillnad mellan skolorna där skola X visade som tema i 4 fall av 10 utesluta namn på karaktärer, titlar såsom ”sultan” och ”storvisir” och saknade utrop som ”vid Allah”. Skola Y hade inte alls dessa problem där deras saknade delar inte följde något mönster, och där deras omformuleringar var mer synonymer än bortfall vilket därmed visade på en flexibilitet i språket och inte oförståelse. Exempel på en

sådan synonym var där beskrivningen av sultanen som ”mild och god” omformulerades till att vara ”snäll och vänlig”.

Tusen och en natt var den text som båda skolorna återberättade mest på och den text där det fanns minst skillnad mellan skolorna, något som kan återspegla att båda skolorna i den efterföljande intervjun ansåg denna vara lättast språkmässigt att läsa. Men generellt sett kunde inga trender i det kvalitativa återberättandet utläsas för skolorna.

Resultat Text 2, *Utvandrarna*

Gällande text 2, *Utvandrarna*, hade skola X (svenska som modersmål) som medelvärde för antalet återberättade delar 36 % varav 34 % var omformulerade. För skola Y (svenska som andraspråk) var medelvärdet på antalet återberättade delar 23 %. 19 % av dessa var omformulerade. Vad detta visar är att skola X ännu en gång hade mer att återberätta än skola Y med en skillnad på 13 %. Även här tenderade skolorna ha olika korrekta, omformulerade och saknade delar. För korrekta delar hade skolorna fyra delar i återberättelsen gemensamma, för omformulerade delar hade skolorna ytterligare fyra gemensamma delar, och bland de saknade delarna hade skolorna även här fyra gemensamma delar.

Skola Y visade en tendens till att sakna begrepp som följde ett religiöst tema där delar innehållandes exempelvis ”altarring”, ”nattvard”, ”gudföräldrar” och ”bibelförklaring” var helt borta. Samma trend höll i sig för de omformulerade delarna där t.ex. delar med ”Herren” och ”Onde ande” saknade dessa ord helt. Tvärtom var det för skola X som visserligen hade få korrekta religiöst tematiska delar med. Dock hade dessa elever desto fler omformulerade religiösa delar, där ”prost” var ”präst”, ”kristningsgröt” blev ”dopmat” och ”Onde ande” blev ”djävulen”. De omformulerade delarna var alltså omformulerade i den mån att eleverna på skola X använde synonymer och inte hade så mycket bortfall, vilket ändå tyder på att eleverna förstått innehållet. I det stora hela var första hälften av texten mycket mer bristande för eleverna med svenska som andraspråk än för eleverna med svenska som modersmål. Den andra hälften rörande Annas försvinnande och gröten var desto mer utförligt återberättad något som var desto mer likt för båda skolorna.

Resultat Text 3, *Sömnen*

Gällande text 3, *Sömnen*, för skola X var medelvärdet för antalet återberättade delar 41 %. 38 % av dessa var omformulerade. För skola Y var medelvärdet på antalet återberättade delar för text 3 23 %. Vidare var antalet omformulerade delar 19 %. Vad detta visar är att även för denna text fanns en skillnad mellan skolorna där eleverna med svenska som modersmål återberättade 18 % mer än vad eleverna med svenska som andraspråk gjorde. Här kan man

alltså se den största kvantitativa skillnaden mellan skolorna. Även denna gång fanns en skillnad mellan vad skolorna återberättade korrekt, omformulerat, och vad de saknade för delar. För de korrekta delarna hade skolorna fyra gemensamma, för de omformulerade delarna hade skolorna bara en gemensam, och för de saknade delarna hade skolorna fyra gemensamma delar som de tenderade sakna.

För denna text kunde ett klart och tydligt tema följas för skola Y i saknade delar. Delar som i synnerhet innehöll mat- och dryckesdetaljer var i princip helt borta, delar som innehöll viktiga ord som "supen", "nubbar", "Skåne och Renat", "öl" "sill", "Hej tomtegubbar", "pastej" och "grisrumpa". Likaså missade alla utom en från skola Y del 18 med "julgranen". För de omformulerade delarna var det 5 av 10 elever från skola Y som stavade fel på "glögg" och skrev "gölg" istället. Även om stavfel inte låg i fokus för textanalysen upplevdes detta upprepande fel som en indikator på att eleverna inte var familjära med begreppet. Något som också noterades var att 3 elever från skola Y skrev att det serverades vin vid bordet, något som inte alls nämndes i texten. Detta visar att eleverna på skola Y förvisso är familjära med skeenden som följer en festmåltid, dock lägger de in detta i ett sammanhang där det inte är sedvanligt med den specifika drycken utan där andra drycker är desto mer traditionella. I det stora hela hade skola X som flest korrekta delar samma delar som skola Y saknade eller omformulerade med bortfall. I de fall där skola X omformulerade var det i synnerhet då det handlade om detaljerade beskrivningar av maten. "Grisrumpan" fick i 10 fall av 10 synonymen "julskinkan" vilket bekräftade att de förstod innehållet i delen även om de omformulerade den. Vidare tenderade eleverna att skriva att karaktärerna sjöng en "snapsvisa" istället för "Hej tomtegubbar" eller "När gäddorna leker i vik och vass", vilket indikerar samma sak. I övriga omformulerade fall handlade det om att eleverna från skola X inte nämnde antalet sillsorter, bröd eller ost (se del 28 och 32). Även noterades det att för del 48 som tar upp om att "ungarna" hade brottom för att de ville öppna sina julklappar skrev 4 av 10 elever från skola Y att de ville öppna sina "presenter". Eleverna på skola X däremot skrev samtliga "julklappar". Även om "presenter" för visso kan ses som en synonym till "julklappar" kan bruket av ordet också passa in i de fall då man ger gåvor oavsett tidpunkt på året medan julklappar specifikt ges vid jul. Således behäftade inte eleverna på skola Y kopplingen mellan jul och julklappar i lika hög grad som eleverna från skola X gjorde. I efterföljande intervju med skolorna framgick det att skola X ansåg att *Sömmen* var den lättaste texten innehållsmässigt av de tre medan skola Y ansåg att den var den svåraste, något som i förlängning kan antas reflektera resultatet.

Resultat för frågorna som följde varje återberättad text

Som tidigare nämnt fanns som komplement till återberättandet av texterna fyra frågor på vardera texten som hade som syfte att se om eleverna kunde urskilja det övergripande temat i texten och läsa in sådant i texterna som inte stod explicit uttryckt (Franzén, 1997:13, Rosén m.fl., 2008:44). Även om vad som yttrades i svaren var åsikter som inte kunde bedömas i termer som rätt eller fel bedömde jag svaren utifrån hur utförligt eleverna hade svarat och hur breda elevernas ledfamiljer var (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh, 2005:22). I och med att dessa frågor krävde argumenterande svar utgick jag från elevernas teser och argument, och hur väl de integrerade information från texten i sina argument (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh, 2005:111). Ännu en gång sammanställdes resultaten och ännu en gång kunde trender i svaren utläsas.

Mellan skolorna fanns det en skillnad i svaren på textfrågorna där eleverna på skola Y för fråga 1 (identifikationsfrågan) på samtliga tre texter tenderade att bara ta upp teser fast utan argumentation och informationsintegrering. Ett representativt exempel lyder: ”Jag identifierar med Karl Oskar för han är bra.”. Ett representativt exempel från skola X från samma fråga och text lyder: ”Jag kan känna igen mig i Kristina. Hon tycker inte om det Danjel gör men hon får tycka så eftersom hon känner honom och vet att han är snäll innerst inne. Prosten känner Danjel inte verkar det som och då vill Kristina försvara honom. Så är det med familj, man kan själv hata sina syskon tex men ingen annan får snacka skit om dom.”. På de övriga frågorna kunde samma trend spåras. På fråga 3 för text 3 gällande hur berättaren upplever julen tenderade eleverna på skola Y svara: ”Personen tycker den är kul, för då äter man mat och ser på TV och träffas.” Eleverna på skola X svarade ännu en gång mer utförligt och argumenterande: ”Han tycker nog inte om julen särskilt. Han tycker att släkten han är hos är tillgjorda och snackar skit. Sen så känner han press på att äta mycket och dricka mycket fast han är mätt och full. Han vill ge ett bra intryck. Kanske är det första gången som han träffar alla.” Även om eleven från skola Y i detta exempel tar med händelser som finns i historien utvecklar och värderar inte eleven informationen i texten lika utförligt som eleven från skola X gör. Ett ytterligare exempel finns på fråga 4 för text 2 där frågan löd ”Hur tror du Annas föräldrar känner sig?” där ett representativt exempel från skola Y lyder: ”Dom är oroliga och lessna [sic]. Dom kan inte hitta Anna sen så hittar dom hon och hon är sjuk och har ont i magen.” Ännu en gång tar eleverna upp händelser från texten men nämner inget som kan läsas mellan raderna. Ett representativt svar från skola X lyder däremot: ”Jag tror dom känner att det är deras fel för att hon Anna blev så dålig. Hade dom varit rika hade dom haft råd med mer mat och då skulle Anna vara van vid att äta mycket och vara mätt.”. Eleverna från skola

X förklarar och motiverar sina svar mer utförligt än vad eleverna från skola Y gör, gör fler inferenser och integrerar information från texten bättre. Detta resultat från frågorna stärker ytterligare min slutsats för att det finns en skillnad mellan eleverna med svenska som andraspråk och eleverna med svenska som modersmål för läsförståelsen av de kulturspecifika texterna.

5 Diskussion

I likhet med det intryck jag fått på min Vft fanns det en skillnad mellan eleverna med svenska som andraspråk och eleverna med svenska som modersmål i läsförståelse av dessa texter uppvisandes svensk kultur ur en traditionsaspekt. En uppenbar kvantitativ skillnad fanns för det första, som inte kan förklaras av tekniska läs- eller skrivsvårighetsskillnader elevgrupperna emellan. Och utgår man från att minnet (och därmed återgivande av information) är kopplat till förkunskaper (Melin, 2004:39) kan man dra slutsatsen att eleverna från skola Y inte hade förkunskaper om de teman som de olika texterna tog upp. Detta är även något kan styrkas i belysning av Molloys (2003) tankar om att skillnad i läsförståelse kan grunda sig i olika grader av kollision då text och läsare har olika allmänna och litterära repertoarer. För det andra fanns det även en kvalitativ skillnad skolorna emellan som i synnerhet utmärkte sig i text 2, *Utvandrarna* och i text 3, *Sömnen*. Två centrala teman kunde spåras som problematiska här för eleverna med svenska som andraspråk, teman vilka båda behandlade traditionsfirande där den ena texten (*Utvandrarna*) berörde dop och den andra (*Sömnen*) julfirande. Frågan som bör ställas efter presentationen av resultaten blir således varför elevgrupperna uppvisade olika resultat, kan resultaten förklaras genom att eleverna har olika kulturell bakgrund, och vad kännetecknar denna olikhet i så fall?

Kulturinverkan och läsförståelseskilnader

Som tidigare nämnt i inledningen är kultur ett brett begrepp. Därför är det viktigt att tolka kulturella skillnader ur flera olika infallsvinklar. I kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk uttrycks skillnader i elevers tilltänkta förhållande till kulturen där elever med svenska som andraspråk menas ha andra förkunskaper än elever med svenska som modersmål i och med att de sistnämnda inhämtat sina första kunskaper på ett annat språk och inom en annan kultur (Skolverket, 2000a). I intervjun med eleverna stöddes emellertid inte denna tanke då det framgick att samtliga elever från båda skolorna var födda i Sverige. Alltså kan inte en sen start i det svenska skolsystemet och ett nyligen påbörjat uppehåll i det svenska samhället vara en förklaring bakom skillnaderna i läsförståelse. Vidare kan man se detta som

att eleverna på båda skolorna tidsmässigt haft en lika stor chans att inhämta kunskaper om det svenska samhället och den svenska kulturen. Riktningen i vilken man kan titta blir då mot differenser i hem- och uppväxtmiljö eleverna emellan. Eleverna från skola Y bor och går i skolan i skrivande stund i en stadsdel som är kraftigt segregerad. Närvaron av svenska språket och personer med svenskt ursprung är därmed begränsad till att primärt representeras i skolan. Motsatt är det för eleverna från skola X som bor och går i skolan i en stadsdel som är dominerad av personer med svenskt ursprung. Vidare visade det sig att eleverna på skola Y huvudsakligen talade sitt modersmål hemma och inte svenska. Denna trend återgick även i vilket språk eleverna från skola Y talade med sina vänner vilket i majoritet var på sitt modersmål med undantag från kompisar som ursprungligen kom från andra länder där svenskan i så fall blev ett lingua franca – ett mötesspråk. I förlängning till detta fanns en likhet mellan skolorna i deras umgängeskretsar där eleverna från skola Y, med svenska som andraspråk, uteslutande umgicks med andra elever som liksom dem själva talade svenska som andraspråk. Även visade det sig att eleverna från skola Y främst umgicks med andra ungdomar som hade en härkomst från samma ursprungsländer som deras föräldrar kom från. Eleverna från skola X visade liknande drag där de med undantag från två elever bara umgicks med andra infödda svenska ungdomar.

I den tidigare genomförda undersökningen av Skolverket (2003), *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund*, tas den effekt upp som det sociala umgänget har för utvecklingen av det svenska språket hos elever med svenska som andraspråk. Bland annat behandlas den skillnad som boendesituationen bidrar till där elever med utländsk bakgrund som bor i heterogena stadsdelar och går i skolor med en mer jämn andel elever med utländskt påbrå och infödda svenska elever uppvisar bättre studieresultat och där tillika bättre läsförståelse än vad elever med utländsk bakgrund gör som bor och går i skolan i invandrartäta stadsdelar (s. 82). I förlängning till detta kan det spekuleras om närvaron av det svenska språket, men framförallt om närvaron av svenska elever gör att eleverna med svenska som andraspråk bättre kan sätta sig in i det som kallas för den svenska kulturen då representanter härifrån finns närvarande. Det kan vidare spekuleras om det kan vara så att det man inte har behov av att tala om eller det man inte har utsatts för i livet rent naturligt blir en erfarenhet mindre att kunna förhålla sig till, tankar som även togs upp i inledningen av Abrahamsson (2009). Då finns det ingen anledning, eller chans för den delen heller, att få kännedom om förhållanden som inte är aktuella eller representerade i gruppens kollektiva tillvaro. Behovet styr alltså språket, likväl som behovet även styr kunskapen. Liknande

resonemang förde Bernstein efter studien kring talkoder hos olika samhällsklasser där han menade att den gemensamma livssituationen påverkar språket (i Egidius, 2000:88).

Så vad har eleverna då gemensamt så som Abrahamsson (2009) och Bernstein (i Egidius, 2000) definierar det, utöver att de i undersökningen rörde sig i och bodde i kretsar med andra för skola Y andraspråkstalande, och för skola X andra svenskspråkiga? Vad som visade sig var att eleverna med svenska som andraspråk även delade religiös bakgrund med varandra. Eleverna från skola Y visade sig komma från länder där man inte firar jul eller behäftar sig med kristliga dop som på det svenska traditionella viset. De har alltså inte reell erfarenhet av ämnena som texterna tog upp. Vidare uttryckte eleverna på skola Y att de inte kunde dra sig till minnes av att ha läst om svenskt traditionsfirande förut. Annorlunda föreföll det för eleverna med svenska som modersmål som inte uttryckligen hävdade sin religiositet men som samtliga uppgav att de firade jul och kände till förhållande kring dop. Om man då utgår från att traditionsfirande är en av definitionerna av svensk kultur kan man därför mena på att elevernas olika kulturella erfarenheter och referensramar påverkade skillnaden i uppvisad kvalitativ återberättelse och läsförståelse.

En ytterligare tongivande faktor som kan påverka erfarenheten av kulturella uttrycksmedel så som genom traditionsfirande kan också bero på rena geografiska distansskillnader mellan det land som den invandrade härstammar från och det land som den invandrande befinner sig i. Som tidigare nämnt i Tingbjörns (1994) *Svenska som andraspråk* togs begreppet kulturellt avstånd upp som medverkande kraft i bemästrandet av ett andraspråk, något som i sin tur var sammankopplat med geografisk distans (s. 42). Ju närmre Sverige man ligger språkligt och samhällsuppbyggnadsmässigt desto lättare är det att bemästra språket, i vilket jag läser in läsförståelse som exempel. Tingbjörn fortsätter med tanken om att man däremot kommer från Sydostasien och Afrika är förhållandena väldigt olika i jämförelse med de svenska, i vilket eleverna i så fall varken har språkliga eller sociala likheter med svenska språket och det svenska samhället så som exempelvis danskar har för att ta ett exempel. Det gör att språkinläringen (och läsförståelsen) medför svårigheter, då ”mängder av språkliga företeelser saknas eller har en helt annan beskaffenhet i den egna kulturen och finns då inte heller språkligt företrädade i det egna språket” (s. 43). Eleverna med svenska som andraspråk i undersökningen kom i tre fall av tio från just Afrikanska länder, och de övriga sju från länder från Central- och Sydvästasien, något som går i linje med senare års invandring där fler och fler personer invandrar från Irak, Afghanistan och Somalia t.ex. (SCB, 2008b). Anledningen varför jag tar upp detta är för att poängtera att de elever som läste

svenska som andraspråk inte kom från andra delar av Europa och hade således vad Tingbjörn menar med ett kulturellt avstånd till Sverige.

Talar man vidare om kulturella orsaker bakom skillnad i läsförståelse kan man ifrågasätta om studie- och läskultur kunde vara en ytterligare orsak till den kvantitativa skillnaden i återberättandet och läsförståelse. Genom den inledande enkäten gjordes några noteringar av skillnader mellan eleverna på respektive skola kring deras läsvanor. Framförallt fanns det en skillnad i antalet timmar som eleverna spenderade till att läsa per vecka.

Eleverna på skola X hade i snitt läst fler böcker det senaste halvåret än vad eleverna på skola Y hade gjort. Snittet för eleverna på skola Y låg på 7,8 böcker. För eleverna på skola X låg snittet på 13,2, (fråga 1, bilaga 3). Det bör dock ha i åtanke att antalet böcker inte speglar omfattningen av respektive bok. Däremot kan det antas att antalet böcker speglar attityden till läsning, både för eleven på fritiden och i skolan. Detta bekräftades vidare i svaret på fråga 16 om hur viktigt eleverna ansåg att det var att läsa skönlitteratur i skolan där eleverna på skola Y på en skala mellan 1 (inte viktigt alls) till 10 (jätteviktigt) svarade 4. Svar på samma fråga från eleverna på skola X låg på 7. Samma trend för läsvana för skönlitteratur fanns även för tidsskrifter och dagstidningar som lästes på fritiden där majoriteten av eleverna på skola X läste dessa texttyper flera gånger i veckan. Svar på samma fråga från skola Y visade att dessa elever läste dagstidningar någon gång i veckan och andra tidsskrifter någon gång i månaden. En skillnad fanns även gällande hur många timmar i veckan som eleverna läste utanför skoltid (både skönlitteratur, tidningar, läroböcker, etc.) där eleverna på skola X i snitt läste mellan 7-9h/vecka medan eleverna på skola Y läste mellan 1-3h/vecka. I och med att samtliga elever med svenska som andraspråk hade en teknisk god läs- och skrivförmåga kan man undra vari orsaken bakom de uppenbara skillnaderna i läsvana låg.

I Skolverkets undersökning (2003) ges ett alternativt svar på denna fråga där det menas att föräldrarnas anknytning till det svenska språket (och där med läsning på svenska) men också till det svenska samhället inverkar på sina barns studieresultat och attityd till det svenska språket och samhället (s.12). För det första visades en positiv korrelation hos vuxna personer med utländsk bakgrund gällande utbildningsbakgrund och socioekonomisk status där ju mer välutbildade de invandrade vuxna var desto bättre hade de socioekonomiskt ställt. Vidare genererar en mer gedigen utbildning ofta högre arbetspositioner och därmed mer lön. För det andra visade det sig att arbetsmarknadsanknytning och därmed socioekonomisk status korrelerar med boendesituation (Skolverket, 2003:51). Statsdelar med hög täthet av invandrare representeras ofta av arbetslöshetsproblem (SCB, 2008b). Dock bör det ha i åtanke att arbetsmarknadsanknytningen inte alltid måste indikera på utbildningen personen

har eller hur väl denna person behärskar språket. Det är även en representation av hur samhället ser ut där personer med utländsk härkomst fortfarande har svårare än personer med svenskt ursprung att skaffa jobb. Vad det har antagits är att då vuxna med utländsk bakgrund trots hög utbildning har svårt att få ett jobb som motsvarar deras utbildning reflekterar detta tillbaka på attityden deras barn har. Barnen till dessa icke-arbetande invandrare får intrycket att det inte är mödan värt att skaffa en bra utbildning då det ändå inte lönar sig, vilket i förlängning skapar lägre prestation i skolan hos dessa elever. Här handlar det om en negativ effekt av förväntad prestation i läsförståelse som finns av att ha utländsk bakgrund (Skolverket, 2003:88). En specifik fråga rörande föräldrarnas arbetsmarknadsanknytning och därmed socioekonomiska status fanns emellertid inte med i vare sig intervju eller enkät, därför kan kopplingen härigenom till elevernas läsförståelse bara ses som spekulativ. Dock kan man utgå från att chansen för att eleverna på skola Y har föräldrar som påstött förhinder inom arbetslivet och kanske inte har ett arbete är större än vad den är för eleverna på skola X, och detta baserat på kopplingen mellan invandratät stadsdel och arbetslöshet.

Något som emellertid gav utslag för att föräldrarnas livsföring kan ha inverkan på sina barns attityder till läsning kunde utskiljas i hur eleverna skattade sina föräldrars läsvanor i enkäten som utdelades (se fråga 19). Föräldrarna till eleverna på skola Y läste skönlitteratur någon gång per månad, dagstidningar någon gång i veckan, och texter på internet någon gång per år. På skola X var svaren på samma fråga för skönlitteratur: någon gång i veckan, för dagstidningar: dagligen, och för internettexter: flera gånger i veckan. Eleverna på skola X ansåg följaktligen att deras föräldrar läste mer än vad eleverna på skola Y ansåg att deras föräldrar gjorde (fråga 19). Om man då utgår från att förhållandet och attityden till majoritetsspråket påverkas av det sociala nätverket kan man antyda att föräldrarnas förhållande till läsning reflekterades på sina barns. Med utgångspunkt i detta kan man mena att olikheter i läskultur kunde finnas som orsak bakom skillnader i läsförståelse hos elevgrupperna.

Även om de kulturella skillnaderna som kan ha orsakat olikheterna i uppvisad läsförståelse främst legat på det sociala och mer privata planet hittills kan även en ytterligare orsak finnas fast som härstammar i det offentliga, nämligen i undervisningen i skolan. Det framgick genom intervjuerna med elevernas klassföreståndare att det fanns vissa skillnader i hur undervisningen kring litteratur bedrevs. Läraren på skola X använde sig av uttalade boksamtalsmetoder. Läraren på skola X antydde även att han under läsningens gång stoppade och diskuterade kring det som hade lästs. För att detta skulle vara möjligt menade läraren dock att han var tvungen att ge läxa i hur långt de skulle läsa till de olika

boksamtalstillfällena. Som komplement till detta användes recensioner med friskrivning om valda ämnen kring varje bok. Läraren på skola X menade på att han försökte variera det muntliga och det skriftliga så att det ena inte tog större plats än det andra. Läraren på skola Y använde sig däremot av rena skriftliga inlämningar med på förhand givna och slutna frågor som eleverna fick utdelade efter att boken i fråga hade lästs ut. Inga diskussioner under läsningens gång gjordes därför. Det går inte att avgöra hur stor påverkan dessa olika förhållningssätt till litteraturundervisningen påverkat elevernas förmåga att bearbeta litteratur och därmed deras läsförståelse. Dock borde det ha en effekt på den vana eleverna har att tänka kring litteratur. Har man som vana att leta efter rena sakfakta i litteraturen för att sedan upprepa dessa utifrån slutna frågor borde inte det självständiga tänkandet gagnas. Att kunna läsa mellan raderna och göra inferenser övas alltså inte upp. Därigenom kan man anta att skillnaden i svar från de frågor som följde vardera texten mellan skolorna kan ha en bakgrund i didaktiska olikheter skolorna emellan. Dessa olikheter kan sedan i sin tur inte helt osannolikt böttna i olikheten mellan kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk där skönlitteraturen i svenska syftar till att utveckla elevens förmåga att resonera kring den och där litteraturen i svenska som andraspråk syftar till att ge eleven grundläggande bekantskap med den (Skolverket, 2000a; Skolverket, 2000b).

Slutsats, implikation för mitt framtida yrkesval och fortsatt forskning

Genom att utgå från enkätsvaren och intervjuerna vid reflektionen kring mina resultat kunde vissa orsaker bakom skillnaden i återberättande och därmed läsförståelse göras. I den inledande frågan om det var elevernas olika kulturella bakgrund än min egen som gjorde att de hade bristande kännedom om svensk kultur visade det sig att denna kulturella olikhet kom till uttryck via flera olika infallsvinklar. Det bör noteras att det inte kan bekräftas hur tongivande de olika infallsvinklarna var i förhållande till varandra, och om den ena orsaken var mer utslagsgivande än de andra. Dock kunde ett antal kulturella skillnader urskiljas:

- Kultur som i härkomstbemärkelse. Eleverna på skola Ys föräldrar härstammade ifrån länder som ligger geografiskt långt ifrån Sverige. Eleverna kan således förmodat ha ett s.k. kulturellt avstånd från den svenska kulturen nedärvt från sina föräldrar.
- Kultur i social bemärkelse, vilket inkluderar boendeform, skolans elevurval, och elevernas umgängeskrets.
- Kultur i religiös bemärkelse, vilket kan vara den huvudsakliga orsaken då texterna tog upp svenska religiösa traditioner som eleverna på skola Y inte var familjära med.

- Kultur så som i frågan om läskultur, vilket både bottnar inom skolornas olika undervisningsformer men även i föräldrarnas förhållande till läsning.

Det bör även noteras att det kan finnas andra orsaker bakom skillnaden mellan elevernas läsförståelse som inte tas upp i denna undersökning. Exempel som hade kunnat undersökas är de vilka uttrycktes i undersökningen av Rosén och Gustafsson (2005) där man angav minskade boklån på bibliotek, lärarnas pedagogiska erfarenhet och utbildning, och bruket av internet som upphov till den allmänna försämringen av läsförståelse i Sverige (s.12). Vidare kan det inte förnekas att det hade krävts ett större urval av texter som tar upp svensk kultur, och gärna ur fler aspekter än bara traditionsaspekten, för att kunna hävda att eleverna med svenska som andraspråk hade dålig kännedom om svensk kultur. För vilken är den kultur som invandrarna ska anpassa sig till ställer jag som fråga, liksom Carle m.fl. gör (1981:110)? Precis som att man kan se kultur som något nationellt kan man också se kultur som i en ålders- och generationssynvinkel, en köns-, en hobby-, en professionssynvinkel där alla variationer i kulturbegreppet medför konventioner, diskurser och normer som inom sina respektive områden är unika. Hade man därför exempelvis haft en liknande läsförståelseundersökning med texter som handlar om datorer, och om de jämförande grupperna hade varit en pensionärsgrupp och den andra en ungdomsgrupp hade troligtvis ungdomsgruppen förstått denna text lite annorlunda i jämförelse. Vi hör hemma i många kulturer, och skillnaden mellan olika grupper blir därför utslagsgivande beroende på vad det är vi jämför. Eleverna i undersökningen kan kanske i själva verket ha jättemycket gemensamt med undantag från just detta som jag mätte.

Man ska inte se på kultur som något man måste lära sig, som om det vore en läxa. Inte heller ska man tala om kultur som något man måste anpassas till. Är man mer svensk som invandrare om man känner till hur man firar jul och dop? Självklart är svaret nej. Och inte heller bör denna undersökning ses som en uppmaning för blivande lärare att gå ut och undervisa elever med svenska som andraspråk om hur man firar jul. Snarare är denna undersökning en uppmaning till lärare att inte ta för givet att alla elever är lika och har likadana erfarenheter och kunskaper. Att notera att det finns olikheter innebär inte detsamma som att värdera den ena gruppens erfarenheter och kunskaper som bättre eller sämre. Inte heller innebär det att den ena gruppen är mindre duktiga, kompetenta eller intelligenta i jämförelse med den andra. Vad jag avslutningsvis kan dra för slutsatser i min undersökning är att mina resultat mycket väl kan spegla stora problemområden bakom konstaterandet att det finns en skillnad i läsförståelse mellan elever med svenska och svenska som andraspråk. Vissa av orsakerna ligger bortom skolans ramar att påverka, såsom segregations- och

integrationsproblem. Dock finns det saker vi kan påverka inom skolan. Och noterandet av skillnader i läsförståelse är förutsättningen för att kunna anpassa undervisningen så att den passar alla elever oavsett deras förkunskaper och erfarenhet.

För en lärare behöver inte det primära syftet med bedömning vara att gradera eller bedöma elever i värderande termer. Mer angeläget är det att skaffa sig ett gott underlag för den egna undervisningen och för individuell handledning med enskilda elever. Läsförståelsen kan därmed ses som ett mått och en effekt av hur ens egen undervisning bedrivs. På så vis blir elevernas läsförståelse en utgångspunkt varifrån man både kan bygga vidare för att utveckla sin egen undervisning och en utgångspunkt varifrån man kan bygga på elevernas subjektiva förståelse och förhållning till omvärlden.

I min undersökning hade det krävts ett ännu större urval av deltagare för att kunna generalisera resultaten på det hela taget. Intressant hade det varit att göra undersökningen större med ytterligare en kategori elever från en skola som hade en mer jämn fördelning med elever med utländsk bakgrund och infödda svenska elever. Vidare hade det hade också varit spännande att se om det hade visats det omvända resultatet om texterna hade berört ämnen som utgick från eleverna med svenska som andraspråks bakgrund, även om detta hade varit svårt att genomföra då andraspråkstalande inte är en homogen grupp. Inom didaktiken finns det flera tillvägagångssätt att utveckla och bedöma läsförståelse, något som jag också inledningsvis diskuterade i detta arbete. I en titt på exempelvis diskussionen om boksamtal (Chambers, 1994), tematisk undervisning (Nilsson, 1997), studien av föreställningsvärldar (Langer, 2005), och diskussionen om problembaserat lärande (PBL) och casemetodik (Egidius, 1999) kan man se att det knappast finns för få uppslag om hur man kan använda skönlitteratur i undervisningen. Dock har inte många undersökningar gjorts för att jämföra om det finns en särskild metod att föredra framför andra när det gäller utvecklandet av läsförståelse, och många metoder har uppstått som en direkt reflektion av särskilda trender inom didaktiken. Därför hade det varit intressant i en utökad undersökning att se om det finns en metod att föredra för att främja läsförståelse, och om det i ytterligare förlängning finns en särskild metod som lämpar sig extra bra för elever som har svenska som andraspråk. Vidare undersökning om detta lämnar jag dock öppet för vidare forskning att fastslå.

Referenser

- Abrahamsson, Niclas, (2009): *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Andersdottir, Ann Sofie, (1993): *Från 90-tal till 90-tal*. Stockholm: Natur och Kultur
- Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus., & Thavenius, Jan, (1999): *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvidsson, G. (1993): Läs- och skrivinläring för barn. I Cerú, Eva. (red.). *Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen. Lärarbok 3*. Stockholm: Natur och Kultur
- Buchberger Lantz, Sylvia. (2007). *Debatten kring en litterär kanon. En diskursanalys av artiklar på dagstidningars kultursidor*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap, Högskolan i Borås. Hämtat från Google Scholar [2009-04-20]
- Carle, J., Schale, C., & Bjurström, E. Vilken är den svenska kultur invandrarna ska anpassa sig till? I PAL. (1981). *Vad är svensk kultur? Uppsatser ifrån ett symposium i Göteborg maj 1981*. Göteborg
- Chambers, Aidan. (1994): *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Cerú, Eva. (1993): *Mina tankar – mina språk. Svenska som andraspråk i klassrummet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Edfeldt, Åke, W, (1982): *Läsprocessen. Grundbok om läsforskning*. Stockholm: Liber
- Egidius, Henry, (1999): *PBL och casemetodik. Hur man gör och varför*. Lund: Studentlitteratur
- Egidius, Henry, (2000): *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Einarsson, Jan. (2004): *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Franzén, Lena, (1993): *Att läsa mellan raderna – en studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningmetoder för svaga läsare*. Solna: Ekelunds förlag
- Franzén, Lena, (1997): *Läsförståelse, att göra inferenser - teori och träningsprogram*. Solna: Ekelunds förlag
- Furr, David. L, (2000): *Reading clinic. Brain reseach applied to reading*. Chicago: Truman house publishing.
- Goldstein, Bruce. E, (2008): *Cognitive psychology: connecting mind, research, and everyday experience*. (2 ed). Belmont: Thomson Wadsworth
- Gustafsson, Jan Erik., & Rosén, Monica, (2005): *Förändringar i läskompetens 1991-2001, en jämförelse över tid och länder*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik

och didaktik nr 2005:15

- Heith, Anne, (2006): *Texter – medier – kontexter: Introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur
- Hellstam, Dagmar, (1992): *Sverige på svenska*. Lund: Kursverksamhetens förlag
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov, (2006): *Examensarbetet i lärarutbildningen – undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Grafisk tryckeri
- Langer, Judith .A, (2005): *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lindskog, A. Current thinking on language and collective identity in Sweden. I: Pearson-Evans, Aileen., & Leahy, Angela. (red.). (2007). *Intercultural spaces: language, culture and identity*. New York: Peter Lang Publishing
- Lindskog, Runo, (1999): *Ess i svenska: klassisk läsebok*. Stockholm: Natur och Kultur
- Malmgren, Lars Gunnar, (1996): *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Melin, Lars, (2004): *Språkpsykologi. Hur vi talar, lyssnar, läser, skriver och minns*. Malmö: Liber
- Molloy, Gunilla, (2003): *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan, (1997): *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Palmér, Anne, & Östlund-Stjärnegårdh, Eva, (2005): *Bedömning av elevtext. En modell för analys. Svenskämnet i år 8, 9 och gymnasiet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Persson, Magnus (red.), (2000): *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, Ulla Britt, (1994): *Reading for understanding – an empirical contribution to metacognition of reading comprehension*. Linköping: LJ Foto & Montage/Samhall Klintland
- Rosén, Monica, Längsjö, Eva., Nilsson, Ingegerd., & Gustafsson, Jan Erik, (2008): *Läsförståelse under luppen: observera, bedöma, utveckla*. Stockholm: Natur och Kultur
- Rosenblatt, Louise M, (2002): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Shaugnessy, John J, Zechmeister, Eugene B, & Zechmeister, Jeanny S, (2003): *Research methods in psychology*. (6 ed.). New York: McGraw Hill
- Stjärnlöf, Sune. (1992). *Mål. Antologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Skolverket. (2000a): *Kursplan för Svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Skolverket (2000b): *Kursplan för svenska*. Stockholm: Skolverket och Fritzes

- Skolverket. (2003): *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i 10 länder*. Rapport 227. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2006): *Med fokus på läsförståelse. En analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och nationella kursplaner*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Stadler, Ester. (1998): *När vi läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur
- Statistiska centralbyrån (SCB), Demografiska rapporter, 2008:4. (2008a): *Invandrades flyttmönster*. Örebro: SCB-tryck
- Statistiska centralbyrån (SCB). (2008b): *Integration – en beskrivning av läget i Sverige. Rapport 1*. Örebro: SCB- tryck
- Sundblad, B., Dominicović, B., & Allard, B. (1983). *LUS- en bok om läsutveckling*. Stockholm: Liber
- Svensson, Cai, (1989): *Index eller intresse? Om läsbarhet, adaptation och barns läsning*. Linköping: Stilfoto - Tryck
- Säfström, Carl Anders, & Östman, Leif (red.), (1999): *Textanalys – introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur
- Thavenius, Jan. (red.), (1999): *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur
- Tingbjörn, Gunnar, (1994): *Svenska som andraspråk. En introduktion. Lärobok 1*. Stockholm: Natur och Kultur
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. (1994): Stockholm: Fritzes.
- Wellros, Seija, (1998): *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur
- Åberg, Leif. (red), (2005): *Världens fest i Sverige*. Kristianstad: Sveriges Utbildningsradio

Intervjuguide

1. TILL ELEVER INNAN LÄSFÖRSTÅELSETEST STÄLLDA FRÅGOR

- 1:1. Hur länge har du bott i Sverige?
- 1:2. På vilket språk talar du mest hemma och med din familj?
- 1:3. Går du på modersmålsundervisning?
- 1:4. På vilket språk talar du vanligtvis med dina kompisar?
- 1:5. Läser du skönlitteratur på andra språk än svenska? Vilka språk iså fall? Hur ofta?
- 1:6. Har du kompisar som du umgås med regelbundet som har en annan etnisk bakgrund än vad du har? Varifrån kommer de?
- 1:7. Hur anser du att ni jobbar med skönlitteratur i skolan? Hur bearbetar ni skönlitteraturen när ni läser den/efter att ni läst den? Vad tycker du om de metoder ni använder?

2. TILL ELEVER EFTER LÄSFÖRSTÅELSETEST STÄLLDA FRÅGOR

- 2:1. Känner du igen texterna sedan innan? Har du hört talas om dem eller läst dem själv?
- 2:2. Vilken av de tre texterna var lättast/svårast innehållsmässigt? Vilken var lättast/svårast språkmässigt? Varför?
- 2:3. Vilken strategi använde du dig av när du läste texterna för att minnas dem så bra som möjligt?
- 2:4. Var det särskilda ord som du märkte att du inte kunde i texterna? Kan du nämna några av dessa?
- 2:5. Hur går du till väga när du inte förstår vad du läser?
- 2:6. Hade texten/texterna varit lättare att förstå om du hade haft ett lexikon till hands?
- 2:7. Hade texten/texterna varit lättare att förstå om du läst om mytologier och sagor/ livet på 1900-talets början och bondeliv/traditionsfirande innan?

3. TILL LÄRARE STÄLLDA FRÅGOR:

- 3:1. Hur jobbar du med skönlitteratur i din undervisning?
- 3:2. Vilka skönlitterära böcker har du använt dig av under detta läsår i undervisningen?
- 3:3. Hur ser elevernas attityd till läsning ut, och i synnerhet av skönlitteratur?
- 3:4. På vilken svårighetsnivå läser eleverna?
- 3:5. Har någon läs- och skrivsvårigheter, eller koncentrationssvårigheter (typ diagnos)?
- 3:6. På vilket betyg ligger eleverna (de deltagande) i svenska/ svenska som andraspråk?



Malmö högskola

Lärarytbildningen

Kultur, språk, medier

Samtycke för deltagande i språkundersökning.

Ditt barn har blivit tillfrågat om han/hon är villig att delta i en undersökning som ligger till grund för ett examensarbete i Lärarytbildningen, Malmö högskola. Jag som håller i arbetets materialinsamling och sammanfattning heter **Linda Molin** och läser till att bli högstadielärore med inriktningarna Svenska och Svenska som andraspråk.

I denna undersökning kommer eleverna att få svara på en kort enkät, läsa ett antal texter som de ska återberätta samt vara med i en mindre intervju. Texterna är åldersanpassade och innehåller inga ord eller ämnen som är etiskt eller moraliskt olämpliga. För att minska risken för social önskvärdhet i svaren och för att undvika mental förberedning kan jag inte ingående berätta exakt vad som kommer att stå i texterna. Efter insamlingens gång kan jag däremot maila texterna till de föräldrar som är intresserade av att läsa dessa.

Undersökningen kommer på ett ungefär att ta 2 timmar i anspråk av eleven men kommer att hållas under lektionstid i största möjliga mån. Undersökningen kommer eventuellt att delas i upp i två omgångar med en timme undersökning per tillfälle.

Alla insamlade uppgifter kommer att bearbetas av mig personligen samt av min handledare Gun Hägerfelth på Lärarytbildningen. Alla personuppgifter så som namn på elev, klass och skola kommer endast att brukas av mig. Under materialinsamlingen kommer jag för att lättare kunna ha ordning på datan behöva elevens namn på uppgifterna som eleven lämnar in. Efter sammanställningen av datan kommer jag dock personligen att avidentifiera alla insamlade uppgifter.

V.G vänd

Jag har tagit del av informationen och godkänner mitt barns/ elevens deltagande:

Datum

Målsmans underskrift

Elevens namn

Jag vill få mer information om examensarbetet och om texterna som kommer att läsas och skriver därför min mailadress nedan:

Tack!

Vid övriga frågor tveka inte att kontakta mig!

Linda Molin: xxxxxxxxxxx.xx (plats för mailuppgifter)

Handledare för examensarbetet: Hun Hägerfelth, xxxxxxxxxxxxxxxxxxx (plats för mailuppgifter)

Enkät om läsvanor.

Jobba enskilt med frågorna! Om det är något du vill utveckla i dina svar skriv frågans nummer och din utveckling på baksidan av enkätappret! Ta god tid på dig! Svara så specifikt som du kan!

Jag är kille: tjej:

Skola: _____

- 1. På ett ungefär, hur många skönlitterära böcker har du läst de senaste sex månaderna (både i skolan och på fritiden)? Svara i antal!**

- 2. Hur många av dessa böcker har du själv valt att läsa? Svara i antal!**

- 3. Om du läser skönlitteratur på din fritid, finns det en särskild typ av genre som du föredrar att läsa? (t.ex. fantasy, biografier, romaner, deckare). Om du inte läser skönlitteratur på din fritid gå till fråga 6.**

- 4. Nämn en författare eller en bok som du tycker är bra bland de böcker du läst/ läser på din fritid!**

- 5. Hur mycket av skönlitteraturen som du läser utanför skoltid är skriven av författare utanför Europa och Nordamerika? Om du inte vet, gissa! Kryssa i det alternativ som stämmer bäst!**

Ingen Fåtalet lika många som de Europeiska och Amerikanska Flertalet Alla

- 6. Hur ofta läser du en dagstidning per månad på din fritid (t.ex. Metro, Sydsvenskan, DN)?**

Inte alls Någon gång/månad Någon gång/ vecka Flera ggr/vecka Dagligen

7. Hur ofta läser du andra typer av tidsskrifter per månad på din fritid (t.ex. Veckorevyn, King, Illustrerad vetenskap, Bilsport & MC)?

Inte alls Någon gång/månad Någon gång/ vecka Flera ggr/vecka Dagligen

8. Hur ofta läser du texter på internet (t.ex. bloggar, artiklar) per månad på din fritid?

Inte alls Någon gång/månad Någon gång/ veckan Flera ggr/veckan Dagligen

9. Hur många timmar i veckan läser du utanför skoltid (gäller både skönlitteratur, läroböcker från skolan och annan facklitteratur, dagstidningar och andra tidsskrifter)? Kryssa i det alternativ som stämmer bäst!

0 – 1 h. 1-3h 3-5h 5-7h 7-9h 10h eller fler 15 eller fler

10. Hur många skönlitterära böcker har du läst i skolan de senaste sex månaderna? Kryssa i det alternativ som stämmer bäst!

Inga 1 till 2 stycken 3 till 5 stycken 6 till 9 stycken 10 eller fler

11. När ni ska läsa en ny skönlitterär bok i skolan, är det oftast läraren eller eleverna som bestämmer vilken bok det ska bli? Kryssa i det alternativ som stämmer bäst!

Bara läraren Oftast läraren Båda lärare och elever bestämmer Oftast eleverna Bara eleverna

12. Tar läraren hänsyn till era åsikter och intressen vid val av skönlitterär bok i skolan? Kryssa i det alternativ som stämmer bäst!

Aldrig Sällan Ibland Oftast Alltid

13. Om du har läst skönlitteratur som en del av undervisningen i skolan, finns det en särskild typ av genre som dessa har tillhört (t.ex. fantasy, biografier, kärleksromaner, deckare, skräck)?

14. Kan du nämna två skönlitterära författare som du läst i skolan i undervisningen?

15. Hur mycket av skönlitteraturen som du läser i skolan är skriven av författare utanför Europa och Nordamerika? Om du inte vet, gissa! Kryssa i det alternativ som stämmer bäst!

Ingen Fåtalet lika många som de Europeiska och Amerikanska Flertalet Alla

16. Hur viktigt på en skala från 1 till 10 anser du att det är att läsa skönlitteratur i skolan (1 = Inte viktigt alls, 10= Jätteviktigt)? Ringa in vad Du tycker!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. På vilken svårighetsnivå anser du att de skönlitterära böckerna du läser i skolan ligger? (1= alldeles för lätta, 10= alldeles för svåra). Ringa in vad Du tycker!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. Hur ofta läser du nedanstående genrer i skolan (oavsett ämne)?

Inte alls Någon gång/månad Någon gång/ vecka Flera ggr/vecka Dagligen

Dagstidningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andra tidsskrifter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serietidningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
texter på internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Läser dina föräldrar (eller andra vuxna i din direkta närhet)...

Inte alls Någon gång om året Någon gång/månad Någon gång/veckan Flera ggr/vecka Dagligen

skönlitteratur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dagstidningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andra tidsskrifter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
texter på internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Tror du att föräldrars läsvanor påverkar sina barns läsvanor i allmänhet, dvs. om en förälder som läser ofta påverkar sina barn till att läsa ofta själv?

Inte alls Vändigt lite Lite Kanske Mycket Vändigt mycket Helt och hållet

21. Anser du att dina föräldrars läsvanor påverkar dina läsvanor?

Inte alls Vändigt lite Lite Kanske Mycket Vändigt mycket Helt och hållet

22. Tror du att syskons eller kompisars läsvanor påverkar ens egna läsvanor i allmänhet?

Inte alls Vändigt lite Lite Kanske Mycket Vändigt mycket Helt och hållet

23. Anser du att dina syskons och/ eller dina kompisars läsvanor påverkar dina egna läsvanor?

Inte alls Vändigt lite Lite Kanske Mycket Vändigt mycket Helt och hållet

24. Tror du att lärares läsvanor påverkar sina elevers läsvanor i allmänhet?

Inte alls Vändigt lite Lite Kanske Mycket Vändigt mycket Helt och hållet

25. Anser du att dina lärares läsvanor påverkar dina läsvanor?

Inte alls Vändigt lite Lite Kanske Mycket Vändigt mycket Helt och hållet

Text 1: *Tusen och en natt.*

Hämtat från: Lindskog, R. (1999). *Ess i svenska: klassisk läsebok*. Stockholm: Natur och Kultur

Antal sidor: 4

Antal ord: 1179

Läsbarhetsindex (LIX): 33 (normal text, skönlitteratur)

Huvudpersoner & beskrivningar av dem	Specifika händelser kopplade till personer	Händelseordning delar med viktiga ord understrukna
1. Sultanen= mild, god, grym,	Ägde en hustru som han älskade, blev som förvandlad, förut mild och god, nu grym tyrann-särskilt mot kvinnor, gifte sig ofta, lät avrätta sina hustrur dagen efter bröllopet, frågade om en sista önskan, går med på önskan, vaknar när system kommer in, springer fram och ropar, ber om ny saga, vill inte avstå från slutet på sagan, blir mild och god igen.	1. Det var en gång <u>en sultan</u> 2. Han <u>ägde</u> en <u>skön hustru</u> som han <u>älskade</u> högt. Men hon var <u>falsk</u> mot honom, och en dag <u>begick</u> hon ett <u>brott</u> som det var <u>dödsstraff</u> på i sultanens rike. 3. Hans hustru blev därför <u>dömd</u> till <u>döden</u> och <u>avrättad</u> 4. <u>Från den dagen</u> var <u>sultanen</u> som förvandlad 5. <u>Förut</u> hade han varit han en <u>mild</u> och <u>god härskare</u> . <u>Nu</u> blev han en <u>grym tyrann</u> , särskilt mot <u>kvinnor</u> . 6. Han <u>gifte</u> sig <u>ofta</u> , men varje gång fick <u>hustrun</u> <u>leva endast</u> till dagen <u>efter bröllopet</u> . Sedan lät han <u>avrätta</u> henne 7. Hela <u>landet</u> <u>sörjde</u> över dessa <u>grymheter</u> . 8. Det var <u>storvisiren</u> var <u>bödel</u> och måste <u>utföra</u> alla <u>dödsdomarna</u> , och han greps av en sådan <u>avsky</u> för sina <u>uppdrag</u> att han nästan tänkte <u>ta sitt eget liv</u> . 9. Men <u>storvisiren</u> hade en <u>klok</u> och <u>vacker</u> dotter som hette <u>Sheherezade</u> 10. Hon kom på en <u>plan</u> och <u>bad</u> sin <u>far</u> om att få <u>gifta</u> sig med den <u>grymme sultanen</u> 11. På <u>natten</u> <u>frågade sultanen</u> om hon hade någon <u>önskan</u> <u>innan</u> hon <u>halshöggs</u> på <u>morgonen</u> . Min herre och Sultan, svarade Sheherezade, jag <u>önskar</u> bara att min <u>syster</u> ska få komma och <u>sova</u> här <u>hos mig inatt</u> . 12. Det <u>gick</u> sultanen <u>med på</u> 13. När <u>alla</u> sedan <u>sov</u> <u>ropade</u> Sheherezade på sin <u>syster</u> . Då system kom till <u>sängen</u> <u>vaknade</u> även <u>sultanen</u> 14. System <u>grät</u> över <u>Sheherezades olycka</u> , Sheherezade <u>tröstade</u> henne 15. Jag ska <u>berätta</u> en <u>saga</u> för dig, sade hon, så att du kan <u>glömma din sorg</u> en stund 16. Och med sin <u>systers</u> <u>huvud</u> i sitt <u>knä</u> 17. <u>Berättade</u> <u>Sheherezade</u> en underbar <u>saga</u> om väldiga <u>skatter</u> som bevakades av <u>andar</u> . 18. Men <u>just</u> som hon skulle <u>beskriva</u> hur det gick för <u>prinsen</u> som blev <u>bortförd</u> genom luften <u>av den store anden</u> med läderlappsvingar och ett lejons käftar föll solens första stråle <u>in</u> genom fönstret 19. I det samma <u>drops förhänget</u> <u>undan</u> , och där <u>stod bödeln</u> redo med sin <u>yxa</u> , redo att <u>hämta</u> Sheherezade och döda henne. 20. <u>Sheherezade</u> <u>kysste</u> sin <u>gråtande syster</u> och <u>reste sig upp</u> 21. Men då <u>sprang Sultanen fram</u> och <u>ropade</u> : Du får <u>leva till imorgon</u> så att du kan <u>berätta slutet</u> på din <u>historia</u> 22. Och <u>nästa natt</u> fortsatte <u>Sheherezade</u> att <u>berätta sin avbrutna saga</u> för sultanen. Men <u>när den var slut</u> <u>bad sultanen om en ny</u> 23. och snart <u>stod bödeln</u> där <u>igen</u> med sin <u>yxa</u> . 24. <u>Inte heller då</u> ville <u>sultanen avstå från slutet</u> på sagan var <u>underbarare</u> än någon hon hört förut. Så <u>Sheherezade</u> får <u>leva ännu ett dygn</u> . 25. Och <u>hon berättade</u> allt <u>skönare</u> och <u>skönare sagor</u> , och <u>alltid</u> var hon <u>mitt uppe</u> i den <u>vackraste då dagen grydde</u> . 26. På det viset <u>höll hon</u> på att <u>berätta sagor</u> för <u>sultanen i tusen och en natt</u> . 27. Men <u>då hade hon fött</u> honom <u>en son</u> och <u>blivit honom kär</u> , ja <u>kärare än hans första hustru</u> . 28. <u>Bödeln</u> behövde <u>inte längre stiga upp om morgnarna</u> 29. Sultanen hade åter blivit en <u>god</u> och <u>mild härskare</u> , älskad av alla i <u>landet</u> . 30. Det var en gång i <u>Kairo</u> en <u>hederlig</u> och <u>aktningvärd ärthandlare</u> 31. som <u>Allah</u> hade <u>skänkt tre döttrar</u> men inga andra barn. 32. Fastän <u>flickor</u> <u>inte brukar föra välsignelse</u> med sig tog <u>ärthandlaren</u> resignerat emot <u>Skaparens</u> gåva och fick så småningom en <u>varm tillgivenhet</u> för sina <u>döttrar</u> . 33. Förresten var de <u>vackra som månen</u> 34. <u>särskilt</u> den <u> yngsta</u> som <u>överträffade</u> sina <u>systrar</u> i fråga om <u>skönhet</u> och <u>behag</u> , <u>kloket</u> och <u>kvickhet</u> och alla <u>fullkomligheter</u> . Den unga flickan hette <u>Zeina</u> . 35. Varje <u>morgon</u> <u>begav sig de tre flickorna</u> till en <u>lärarinna</u> som <u>lärde dem brodera på siden</u> och <u>sammet</u> 36. Ty <u>deras far</u> , den <u>praktige ärthandlaren</u> <u>ville</u> att de skulle <u>få en utmärkt</u>
2. Hustrun = falsk	Begick brott, avrättad	
3. Storvisiren(bödeln)	Utförde dödsdomarna, kände avsky, ville ta sitt liv, står med sin yxa redo på morgonen, behöver inte stiga upp om morgnarna längre	
4. Sheherezade (dotter till storvisiren) = vacker, klok	Kom på en plan, bad sin far om att bli bortgift med sultanen, önskar att hennes syster ska få komma och sova hos henne i på natten, ropar på system, tröstar system, berättar saga för att system ska glömma sin sorg, kysser sin syster och reser sig upp, fortsätter berätta nästa natt, fick leva ännu ett dygn, berättar allt skönare och skönare sagor, föder honom en son, blir en kär hustru	
5. System	Kommer till Sheherezade på natten, gråter, ligger i systemens knä, blir kysst av system på morgonen	
6. Ärthandlaren (fadern)= hederlig, aktningvärd	Har tre döttrar, tar resignerat emot skaparens gåva, hyser varm tillgivenhet till sina tre döttrar, vill att döttrarna ska få en utmärkt uppfostran och skickar dem i skola att lära sig brodera, svarar prinsen bävande, kysser prinsens fötter, går iväg, kommer hem gul i ansiktet, med lång näsa och hjärtat i halsgropen. Svarar Zeina att olyckan drabbat honom	

<p>7. Systrarna (döttrarna) = tillgivna sin far, vackra som månen, stolt hållning och har vaggande gång, babyloniska ögon</p> <p>8. Zeina (yngsta dottern) = överträffar sina systrar i fråga om skönhet och behag, klokhed och kvickhet, ung</p> <p>9. Sultanens son (prinsen) = slyngelaktig, lidelsefullt förälskad,</p>	<p>och att hans hjärta är beklämt av fruktan. Berättar för Zeina vad prinsen sagt.</p> <p>Går förbi sultanens fönster varje morgon, svarar med en leende nick, brister ut i skratt. Ser att fadern är orolig</p> <p>Svarar inte på prinsens hälsningar, tittar rakt fram, svarar prinsen utan att bevärdiga honom en blick, likgiltig inför prinsens känslor, driver med prinsen, hyser kärlek till sin far. Frågar sin far varför han är gul i synen, frågar fadern om hans olycka, hör faderns berättelse. Får ett skrattanfall, vänder sig till sin far, funderar ett ögonblick. Säger till fadern att han ska gå till fiskaren och köpa ett nät som hon ska sy kläder av.</p> <p>Ropar högt efter systrarna, blir närgången och sporde om marknadspriset på kikärter, otröstlig över Zeinas retsamhet och vanvördnad, beslutar sig att förödmjuka henne och hämnas på fadern, hade makt över alla människor och tillkallar ärthandlaren, frågar ärthandlaren om han är far till de tre unga flickorna, säger till ärthandlaren att han ska komma imorgon varken klädd eller naken, varken glad eller ledsen, varken gående eller ridande, annars är ärthandlaren förlorad.</p>	<p>uppfostret så att ödet skulle föra någon stor köpman i deras väg och inte en liten krämare som han själv.</p> <p>37. På vägen till lärarinnan passerade flickorna sultanens fönster</p> <p>38. och de var som prinsessor med sin ståtliga hållning, sin vaggande gång och babyloniska ögon, det enda i deras skönhet som syntes ovanför slöjan</p> <p>39. Och varje morgon såg sultanens son dem gå förbi och han ropade högt:</p> <p>40. Salam, ni ärthandlars döttrar salam, ni smäckra bokstäver i alfabetet</p> <p>41. De båda äldsta svarade med en leende nick, men den yngsta svarade inte alls och fortsatte sin väg och såg rakt framför sig.</p> <p>42. Men om prinsen blev närgångnare och ex. sporde om marknadspriset på kikärter, om försäljningen av dem, om de var goda eller dåliga, eller hur ärthandlaren mädde så var det alltid hon som svarade utan bevärdiga honom med en blick</p> <p>43. Vad är det för likhet mellan en kikärta och ditt ärtansikte?</p> <p>44. Och alla tre brast i skratt och fortsatte sin väg</p> <p>45. Men sultanens son blev lidelsefullt förälskad i ärthandlaren dotter yngsta dotter, lilla Zeina, och var otröstlig över hennes retsamhet och vanvördnad och likgiltighet inför hans känslor.</p> <p>46. En dag då hon drevit med honom mer än vanligt fann han att han aldrig skulle komma någonstans med artighet och komplimanger.</p> <p>47. och beslöt sig för förödmjuka henne och hämnas på faderns person</p> <p>48. För han visste att Zeina hyste en varm kärlek till sin far. Han tänkte: det är på det sättet jag ska lära henne känna min makt.</p> <p>49. och som han var son till sultanen och följaktligen hade makt över alla människor tillkallade han ärthandlaren och sade: det är ju du som är far till de tre unga flickorna?</p> <p>50. Ärthandlaren svarar bävande "Ja, vid Allah, herre"</p> <p>51. Sultanens son sade: Då vill jag att du imorgon vid bönetimmen ska komma till mig, varken klädd eller naken, varken glad eller ledsen varken gående eller ridande.</p> <p>52. Men om du råkar infinna dig som du är utan att ha uppfyllt kraven så är du räddningslöst förlorad och huvudet trillar av dina axlar.</p> <p>53. Den stackars ärthandlaren kysste marken framför prinsens fötter och gick sin väg och tänkte: vilken ryslig knipa jag är förlorad.</p> <p>54. Och han kom hem gul i ansiktet, med lång näsa och hjärtat i halsgropen.</p> <p>55. Döttrarna såg genast att han var orolig och Zeina frågade: varför är du gul i synen och ser ut som om hela världens sorger tyngde dina axlar?</p> <p>56. Han svarade att olyckan har drabbat mig och mitt hjärta är beklämt av fruktan. Hon sade: Berätta om din olycka, så kanske det lättar. Och han berättade historien från början till slut.</p> <p>57. Då Zeina hörde berättelsen och förstår orsaken till hans beklämning och förändrade ansiktsfärg får hon ett sådant skrattanfall att hon höll på att svimma.</p> <p>58. Därpå vände hon sig till honom och sade: Inte annat käre far! Vid Allah, du behöver inte oro dig. Lita på mig så ska du se att det snart den slyngelaktige prinsens tur att bita sig i fingrarna.</p> <p>59. Hör på nu! Hon funderar ett ögonblick och fortsatte sedan: Vad det första villkoret beträffar så behöver du gå till vår granne fiskaren och be om att få köpa ett av hans nät. Jag ska sy om det till en dräkt som du tar på dig. Då kommer du varken klädd eller naken.</p>
---	--	--

Frågor på text 1:

1. Om du måste hitta någon som du kan identifiera dig med i texten vem blir det då? Varför?
2. Varför ville Sheherezade gifta sig med sultanen? Tror du att hon var medveten om vad som kunde hända?
3. Varför lät storvisiren sin dotter Sheherezade gifta sig med sultanen när han visste hur det kunde gå för henne?
4. Hurdan är Zeina, ärthandlaren dotter? Vad tycker du om Zeinas lösning på problemet?

Text 2: Moberg, V. (1944). *Utvandrarna*.

Hämtat från: Lindskog, R. (1999). *Ess i svenska: klassisk läsebok*. Stockholm: Natur och Kultur

Antal sidor: 4 1/2

Antal ord: 958

Läsbarhetsindex (LIX): 35 (normal text, skönlitteratur)

Huvudpersoner & beskrivningar av dem	Specifika händelser kopplade till personer	Händelseordning delar med viktiga ord understrukna
<p>1. Anders Harald= nyfödd son till Kristina och Karl Oskar barnbarn till prosten</p> <p>2. Kristina= gift med Karl Oskar</p> <p>3. Danjel= släkting i Kärragärde, gift med Inga Lena, morbror till Kristina, bonde</p> <p>4. Inga-Lena= gift med Danjel.</p> <p>5. Prosten</p> <p>6. Nils= gift med Märta, Haralds farfar eller morfar</p> <p>7. Märta= gift med Nils, farmor eller mormor till Harald.</p>	<p>Ska döpas</p> <p>Vill be sina släktingar (Danjel och Inga-Lena) i Kärragärde till att bli Haralds gudföräldrar. Tycker att prosten gör Danjel en stor orätt. Tycker det finns syndigare människor i Ljuders socken. Tycker att Danjel hade det orätt för sig i det andliga men han förtjänade inte att bli utpekad och avskydd som en ogärningsman och missdådare. Ville visa inför allt folk att hon höll sin morbror som en redig man och bjuda honom som gudfar åt sin nyfödde son Blir ledsen för att prosten hindrar dem från att välja gudföräldrar till sitt barn. Sysslar i lagårn. Kommer tillbaka in i stugan. Kommer sedan springande till Karl Oskar. Hittat Anna i källarstukan då hon gick förbi oh hörde kvidande ljud.</p> <p>Förkunnar Åke Svenssons villolära, tagit inhyseshjon, alltid varit god mot Kristina. Har varken horat eller mördat, bedragit eller stulit. Beskedlig. Tar inte ränta på utlånade pengar. Säger till Karl Oskar att han är utestängd från kristningen, att han varken får komam som gudfar eller fadder, och att han är förbjuden att bära deras nyfödda barn till dopet.</p> <p>Har förbjudit Danjel Herrens heliga nattvard, utestängt honom från kristningen</p> <p>Blir förfärad över att Kristina vill bjuda in Danjel och Inga-Lena. Frågar Kristina om hon vill lämna sitt oskyldiga barn att hållas fram av en man som var besatt av den Onde Anden, Sjalafienden. Vet inte vart Anna gått.</p>	<p>1. Den <u>nyfödde</u> skulle heta <u>Anders Harald</u> och <u>kallas Harald</u>. Men <u>vilka</u> skulle de <u>bjuda</u> att bära honom till dopet?</p> <p>2. <u>När Kristina ville be sina släktingar i Kärragärde Danjel och Inga-Lena till gudföräldrar blev Nils och Märta aldeles förfärad.</u></p> <p>3. <u>Danjel förkunnade ju Åke Svenssons villolära</u>, och för hans olovliga bibelförklarings skull hade prosten förbjudit <u>honom</u> Herrens heliga <u>nattvard</u></p> <p>4. Den <u>oduglige mannen</u> får inte hålla deras barnbarn till dopet.</p> <p>5. <u>Kärragärde</u> var ett <u>illa beryktat</u> ställe.</p> <p>6. <u>Kristina kunde inte förstå att Danjel hade tagit in löst och dåligt folk som inhyseshjon.</u></p> <p>7. Men hon kände sin morbror sedan hon var en liten tös, han hade <u>alltid varit god</u> emot henne.</p> <p>8. <u>Inte heller</u> hade han <u>gjort någon annan människa något illa</u>.</p> <p>9. Hon visste inte något mer <u>beskedligare manfolk</u> än Danjel. Så hon menade att prosten gjort honom stor orätt.</p> <p>10. Det var <u>ju bara de grövsta syndarna</u> som <u>utestängdes</u> från Herrens bord.</p> <p>11. <u>Ulrika i Västergöhl</u> hade länge varit <u>förbjuden Jesu lekamen och blod</u>, och det var inte mer än rättvist att <u>den som för förtjänsten lade sig ner på rygg för vilket manfolk som helst inte skulle få sätta sig på knä bland ärligt folk vid altarringen</u>.</p> <p>12. Men morbror Danjel hade varken horat eller mördat, bedragit eller stulit. Det fanns <u>många syndigare människor än han i Ljuders socken</u> som fick njuta de dyra salighetsmedlen.</p> <p>13. Han hade det <u>orätt för sig i det andliga men han förtjänade inte att bli utpekad och avskydd</u> som en ogärningsman och missdådare.</p> <p>14. Kristina önskade <u>inför allt folk visa</u> att hon höll sin morbror som en <u>redig man och därför bjuda honom som gudfar</u> åt sin nyfödde son.</p> <p>15. <u>Märta frågade:</u> var hon beredd att <u>lämna sitt oskyldiga barn</u> att hållas fram på dopet av en man som var <u>besatt av den Onde Anden?</u> Ville hon utelämna sin avkomma till Sjalafienden?</p> <p>16. <u>Danjel</u> hade sagt att han inte <u>tog ut ränta på utlånade pengar</u>, varav <u>Karl Oskar förstod</u> att han <u>inte längre kunde bruka sitt förstånd</u>.</p> <p>17. <u>Kärragärdesbonden</u> hade drabbats av en <u>rubbnig i sinnena</u> när han anammade Åkes lära.</p> <p>18. Men <u>ingen</u> ska straffas för sjukdoms skull, även om det var svagsinnet.</p> <p>19. <u>Prosten</u> hade därför <u>ingen rätt</u> att utstöta Danjel ur <u>kristliga människors rum</u> och illa berykta hans hem.</p> <p>20. <u>Den som gick in genom grinden till hans gård</u> betraktades snart som en <u>förtappad varelse</u>. Det var <u>dåraktigt</u> av honom att <u>släppa in horor och fyllehundar</u> i huset, men <u>inte vill väl Gud straffa honom</u> för att han <u>skylde några arma hjon?</u></p> <p>21. <u>Karl Oskar</u> var <u>ense med Kristina</u>, de skulle <u>visa prosten</u> vad de tänkte om Danjel och <u>bjuda honom som gudfar</u> åt den lille</p> <p>22. <u>Karl Oskar gick själv till Kärragärde</u> i ärendet</p> <p>23. <u>Han kom hem igen snopen:</u> <u>Danjel</u> hade sagt att han också var <u>utestängd från kristningen</u>, han <u>varken får komma som gudfar eller fadder</u> till kyrkan., han var förbjuden att bära deras <u>nyfödda barn till dopet</u>.</p> <p>24. <u>Karl Oskar</u> blev <u>förargad</u> och <u>Kristina</u> blev <u>ledsen på prosten</u> som hindrade dem att <u>välja gudföräldrar</u> åt deras eget barn. <u>Han hade lust att säga honom</u> det. <u>Han ville råda för mycket</u> över dem. Men Brusander var hans <u>själasörjare</u>.</p> <p>25. Men <u>han</u> var <u>säker på en sak:</u> i Nordamerika hade <u>ingen präst</u></p>

<p>7.Karl Oskar= gift med Kristina.</p>	<p>Anser att Danjel drabbats av rubbning i sinnena när han anammade Åkes lära. Tycker att Danjel är svagsint, men att han inte ska straffas för sin sjukdoms skull. Tycker inte att prosten har rätt att utstöta Danjel ur kristliga människors rum och illa berykta hans hem. Är ense med Kristina om att de ska visa prosten och bjuda in Danjel. Går till Kärragårde. Kommer hem snopen. Blev förgad på prosten, har lust att gå och säga till honom. Sysslar i lagårn. Kommer tillbaka in i stugan Blev orolig när han inte hittade Anna. Tror inte att hon glömt att de ska till skomakaren. Tänkte gå till granngårdarna och fråga</p>	<p><u>makt att förbjuda någon att hålla fram deras barn till det kristliga dopet.</u> 25B.Nu bjöd de istället Jonas Petter och Britta-Stafa som gudföräldrar åt Harald. <u>Denna vinter</u> hade de <u>ingenting att laga kalasmat</u> av. <u>Kristina kokade kristningsgröt</u> av en liten påse korngryn. 25C. Alla <u>tre barnen</u> kom <u>omkring henne</u> när hon <u>öste upp den</u>. Det var <u>länge sedan</u> de hade <u>sett sådan mat i huset</u>, mat som doftade gott. 26. <u>Gröten låg i ett stort lerfat</u> men fick <u>inte skåras förrän gudföräldrarna hade kommit tillbaka från kyrkan</u> 27. Hon ställde <u>undan fatet</u> till svalning i <u>källarstukan</u>. 28. <u>Medan Jonas Petter och Brita-Stafva</u> var på <u>kyrkfärden</u> sysslade Karl Oskar och Kristina i lagårn. <u>Barnen var ensamma inne</u>. 29. När <u>föräldrarna kom tillbaka</u> in i stugan saknade de <u>Anna</u>. De <u>sökte efter henne både inomhus och utomhus</u>, men kunde inte få syn på henne. <u>Nils och Märta visste inte vart hon hade gått</u>. 30. Men <u>borta</u> var hon. Hon var <u>fyra år gammal</u> och fick lov att <u>gå själv till granngården</u>, men hon <u>gick aldrig utanför gården utan lov</u>. 31. <u>Karl Oskar blev mycket orolig</u>. Vad hade hänt med flickan? Han <u>ömmade för henne</u> som för sitt öga, <u>hon var som en arbetskamrat</u>, som <u>brukade följa honom</u> vart han än gick. 32. Och i <u>eftermiddag</u> hade han <u>lovat henne</u> att de skulle <u>gå till skomakaren</u> som skulle ta mått till ett par nya skor till henne, för <u>hennes gamla var alldeles söndriga</u> och förbi. <u>Det hade hon säkert inte glömt</u>. 33. <u>Förgäves letade</u> de efter barnet <u>ute i hagen</u>. Fadern <u>tänkte gå till granngården</u> och fråga. 34. Då kom <u>Kristina springande</u> och sade: <u>flickan är i källarstukan</u>. Hon hade gått förbi källaren när <u>hon hört ett kvidande ljud därifrån</u> och <u>öppnat dörren</u> 35. På <u>golvet i källarstukan låg Anna utsträckt</u>. Hon <u>jämrade sig</u> som i svåra plågor. 36. <u>Bredvid henne på golvet stod lerfatet</u>, som Kristina ställt till svalning, till <u>två tredjedelar urätet</u>. 37. Flickan <u>blev inburen och nedbäddad i sin säng</u>. <u>Gråtande</u> bad hon <u>föräldrarna om förlåtelse</u> för vad hon gjort. 38. Hon hade <u>inte kunnat glömma fatet</u>. Hon var <u>sulten och lysten efter gröten</u>. Hon hade <u>sett när fatet ställdes ner i källaren</u>, och kunde inte bärga sig utan <u>smög ner i källaren</u>. 39. Först <u>skulle hon bara lukta på gröten</u>, sedan <u>smaka lite på den, så lite att det inte märktes</u>. 40. Hon hittade en sked och <u>började äta</u>, och när hon väl börjat kunde hon inte sluta.</p>
<p>8.Anna= dotter till Kristina och Karl Oskar, 4 år gammal</p>	<p>Saknas. Får gå till granngårdarna ensam men går aldrig utan lov. Följer Karl Oskar vart han än går. Har gamla söndriga skor som är förbi och ska till skomakaren med Karl Oskar i eftermiddag. Hittas under trappan kvidande. Ligger utsträckt på golvet, jämrades som i svåra plågor. Har ett lerfat bredvid sig som är till två tredjedelar urätet. Blev inburen och nedbäddad i sin säng. Ber gråtande föräldrarna om förlåtelse. Hon hade inte kunnat glömma grötfatet som hon sett och känt lukten av i köket. Hon var sulten och lysten efter gröten. Hon kunde inte bärga sig och smög ner i källaren för att smala litet så att det inte märktes. Hon hittade en sked och började äta, och kunde inte sluta.</p>	

Frågor Text 2

1. Om du måste hitta någon som du kan identifiera dig med i texten vem blir det då? Varför?
2. Vem var Danjel? Hur beskrivs han? Varför får han inte hålla barnet vid dopet?
3. Varför äter Anna av gröten fast hon vet att den inte får röras förrän efter dopkalaset?
4. Hur känner sig Annas föräldrar?

Text 3: Lundell, U. (1977). *Sömmen* (Utdraget i antologin kallas ”Julafton”)
Hämtat från: Stjärnlöf, S. (1992). *Mål. Antologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
Antalet sidor: 4
Antalet ord: 1213
Läsbarhetsindex: 32

Personer & beskrivningar av dessa	Händelser kopplade till personer	Händelseordning delar med viktiga ord understrukna
1 ”Jag”= berättaren	Dricker glögg. Tittar valhänt på Torsten. Ser på kalle anka med Helena och barnen. Mår illa. Känner sig dimmig vid matbordet. Ser att barnen troppar av en efter en. Har tallriken belamrad med mat, koncentrerar sig på pastejen och rödbetorna och syltan. Välter huvudet bakåt efter Hej tomtegubbar för tredje gången och ser en hög med sillsallad och prinskorvar med Gotlandssenap på tallriken. Kikar försiktigt åt sidorna efter Helena. Rör ihop all mat, lägger i femte växeln och får fatet rent. Tar en bit tunga och sjunger När gäddorna leker i vik och vass och biter av sexan i smyg. Vill inte bli betraktad som en vekling och uteslutas ur kamratskapet. Känner sig full. Tog en bit tunga. Frågar Helena om det alltid är så bråttom med maten.	1. Ja, <u>God jul</u> på er då och <u>välkomna</u> , sa <u>Torsten</u> och vi <u>skålade</u> och <u>såg varann i ögonen</u> lite valhänt 2. och <u>sög</u> på <u>glöggen</u> och så var det <u>tyst i en minut</u> och så en minut till och sen så länge att det <u>måste hända något</u> , och då <u>ringde det på dörren</u> 3. och <u>in i huset</u> trädde <u>Sigges svärföräldrar</u> och det var ett <u>bastant par i 65-årsåldern</u> , och damen <u>hade med sig en gitarr i ett tygfodral</u> . 4. Även vi var snart <u>presenterade</u> och så <u>höjdes glöggglasen på nytt</u> , och som om <u>svärföräldrarna</u> var vad som <u>fattades</u> för att ensemblen skulle kunna spela så <u>började nu alla prata i mun</u> på varandra. 5. Utom <u>Helena</u> och <u>jag</u> och <u>barnen</u> , vi <u>såg på Kalle Anka</u> . 6. Där var vi alltså <u>samlade</u> , på <u>den dagen</u> som <u>en gång i tiden</u> kanske hade upplevts som en enda <u>stor kram i mörkret</u> , en kram <u>inom familjen</u> , inom <u>landet</u> , inom <u>byn</u> , nu en kram <u>på jorden</u> , en <u>hysterisk kram</u> , <u>krampande</u> , <u>omedveten</u> , <u>förrädd</u> , <u>traditionslös</u> , med <u>anor</u> , och <u>innebörder</u> som gått förlorade, en <u>hänfull kram</u> , <u>pisskram</u> , ett <u>tjuvnyp</u> , ett <u>hyckleri</u> som får en att <u>må illa</u> . 7. Jag <u>mådde</u> helt plötsligt riktigt <u>jävla illa</u> . <u>Helen</u> <u>pratade</u> och <u>skrattade med barnen</u> . <u>Släkten satt</u> och <u>höll sina glöggkoppar</u> och <u>pratade skit</u> efter vad jag kunde förstå. 8. Där stod <u>Torsten</u> med sitt <u>tredje eller möjligen fjärde glas glögg</u> . Han <u>ledde samtalet</u> och <u>trampade av och an</u> och var <u>ivrig</u> . 9. Där <u>satt Alma i gungstolen</u> fortfarande med <u>förklädet</u> på. Hon <u>konverserade med svärmorsan</u> samtidigt som hon försökte <u>röna ut</u> vad <u>jag var</u> för en jävel. 10. <u>I soffan satt Sigge</u> med sitt <u>garanterat fjärde glas glögg</u> , <u>stor</u> och <u>väldig</u> och <u>jovalisk</u> 11. med <u>armen runt svärfar</u> i den <u>gråspräckliga kostymen</u> och det <u>karska ansiktet</u> och <u>ögonbrynen</u> som <u>skägglava</u> ner över ögonen. 12. Det var <u>Svärfar</u> , <u>Sigge</u> och <u>Torsten</u> som <u>ordade mest</u> . 13. <u>Bredvid svärfar</u> i soffan <u>satt svärmor</u> och förde sitt <u>lägmälda snack</u> med <u>Alma</u> , <u>smått på distans</u> , <u>halv mugg glögg</u> var, 14. och <u>bredvid svärmor</u> <u>satt Ingela</u> , <u>Sigges fru</u> och <u>rökte</u> och <u>lyssnade med ena örat på</u> vad <u>Alma</u> och <u>svärmor</u> <u>snackade</u> om. 15. <u>Men morsan</u> , sa han med <u>jämna mellanrum</u> , <u>nu tar du i!</u> 16. På <u>golvet</u> framför <u>tv:n</u> <u>satt alltså barnen</u> , <u>lagom uppiffade</u> och <u>sterila</u> , <u>kopior</u> av <u>sina föräldrar</u> , <u>tuggande karameller</u> och <u>skrattandes</u> åt <u>Kalles jakt på den galna fågeln</u> som han så gärna ville <u>fotografera</u> . 17. <u>En av ungarna</u> <u>hade lagt sig i Helenas knä</u> . 18. <u>Vid granen</u> som var <u>pyntad med flaggor</u> , <u>kulörta glaskulor</u> , <u>smällkarameller</u> och <u>glittergirlanger</u> <u>satt på varsin stol Bengt</u> , <u>Helenas bror</u> , och <u>hans fru Yvonne</u> , <u>tystlåtna</u> , nästan som <u>förstenade</u> bara då och då <u>höjandes en halvökt Glenn</u> . <u>Under granen låg drivor</u> med <u>paket</u> . 19. <u>Kalle Anka</u> - programmet <u>led mot sitt slut</u> 20. <u>Nej</u> , <u>hojtade Torsten</u> , det här <u>duger inte</u> . <u>Nu käkar vi</u> . <u>Kom nu ungar!</u> <u>hojtade Torsten igen</u> som en <u>helgernas hänförelse</u> . <u>Det är slut nu!</u> 21. <u>I köket</u> var det <u>grant</u> . Och <u>trångt</u> . 22. <u>Tio vuxna</u> och <u>fyra barn</u> och <u>tumult</u> när alla skulle <u>slå sig ner</u> vid det <u>dignande bordet</u> . 23. <u>Sigge</u> ska sitta med <u>Ingela</u> , så kan ni ha <u>Mattias</u> och <u>Lena</u> ska vara på <u>varsin sida</u> . <u>Bengt</u> och <u>Yvonne</u> ni kan klämma in er där, <u>Lena</u> - nej <u>Ylva</u> och <u>Patrik</u> sätt er där, <u>Georg</u> och <u>Astrid</u> sitta där, <u>Alma</u> sitta vid <u>Helena</u> ... ta <u>fästmannen</u> under <u>armen</u> nu. 24. och så vidare tills <u>alla kom på plats utan</u> att <u>välta ner något allvarigare än några bestick</u> . 25. <u>När vi alla var på plats</u> , <u>utom Alma</u> och <u>Torsten</u> som <u>sprang runt</u> med <u>karotter</u> och <u>flaskor</u> , då <u>brakade det loss</u> ordentligt. 26. <u>Nu hade maestro Torsten</u> <u>slagit an</u> och <u>ut</u> för hela ensemblen i <u>Kräftans symfoni</u> . 27. Här <u>skulle jävlar</u> i det <u>ätas</u> och <u>drickas!</u> Det fanns <u>ingen</u> som helst <u>hejd längre</u> . 28. Det var <u>bröd</u> , <u>fyra sorters mjukt</u> och <u>två sorters hårt</u> , <u>smör</u> i <u>räfflade</u>
2.Helena= fästmo till berättaren	Ser på Kalle med berättaren och barnen. Skrattar och pratar med barnen. Ett barn ligger i hennes knä. Munhuggs med Ingela och svärmor vid bordet. Svarar berättaren att maten hastas igenom för att barnen vill ha sina julklappar.	
3.Torsten= Håller i julfirandet. Maestro.	Hälsar God Jul och välkomna till alla. Sitter med sin fjärde kopp när alla kommit. Trampar av och an, är ivrig. Pratar mycket med Sigge. Hojtar till att alla ska kaka. Hojtar till barnen. Ger order och kommenderar attacken mot överflödet med gäll stämma. Springer runt med karotter och flaskor när alla sitter ner. Slår an och sjunger Kräftans symfoni. Pytsar ut nubbar.	
4.Bengt= Helenas bror, tystlåten Yvonne= Bengts fru, tystlåten,	Röker Glenn	
5.Sigge= stor	Sitter i soffan med sitt fjärde glas glögg med armen runt svärfar. Pratar mycket med Torsten. Vid bordet tar han i och sjunger Hej tomtegubbar.	
6.Svärfar= med grå kostym, karskt ansikte ögonbryn som skägglava		
7. Svärmor	Munhuggs med Helena vid bordet	

<p>8. Ingela= Sigges fru</p>	<p>Pratar med Alma på distans med en halv mugg glögg</p> <p>Sitter bredvid svärmor, röker och lyssnar med ena örat på vad svärmor och Alma snackar om. Munhuggs med Svärmor och Helena vid bordet.</p>	<p>bollar med persiljekvistar, eneknivar, fem sorters ost med alltifrån den väldiga pansarkryssaren Västerbotten till små kryddade badjollarna från kontinenten.</p> <p>29. <u>Smör</u> och <u>osthyvlar gavs och togs</u>.</p> <p>30. <u>Torsten pytsade ut nubbar</u> och <u>ölet</u> skummade och så fort vi alla fått <u>sillbitar</u> på tallriken tog <u>svärfar</u> i med <u>Hej tomtegubbar</u>.</p> <p>31. och <u>alla sjöng med också togs supen</u> som <u>svaldes under tystnad</u>, <u>när den var nere vidtogs ett stilla eftertänksamt mummel</u> som snart <u>stigit till vilt och glatt gafflande</u>.</p>
<p>9. Sigges svärföräldrar= bastant par i 65-årsåldern</p>	<p>Kommer sist. Har med sig gitarr i tygfodral</p>	<p>32. Och <u>sillen var utmärkt</u>, både den <u>inlagda</u> och <u>senapssillen</u> och <u>tomatsillen</u> och <u>glasmästaren</u> var fin den med. Men <u>den inlagda stod i en klass för sig</u>, den var <u>berömd</u> och <u>Alma fick välförtjänta ovationer</u> för den.</p>
<p>10. Alma</p>	<p>Sitter i gungstolen fortfarande med förklädet på. Konverserar med svärmorsan för att röna ut vad berättaren är för en jävel. Har en halv kopp glögg i handen. När alla sitter ner vid bordet springer hon runt med karotter och flaskor. Får ovationer för glasmästarsillen</p>	<p>33. Så var det dags för Hej tomtegubbar en <u>gång till</u>, och hej och hopp så var nubben tagen, och <u>innan sillen hade försvunnit kom syltan</u>, <u>pastejen</u>, <u>rödbetan</u> och <u>gurkan</u> och pockade på uppmärksamhet</p> <p>34. Sen var det <u>När gäddorna leker i vik och vass</u> och <u>jag började känna mig smått dimmig</u></p> <p>35. men jag kunde i alla fall se att <u>ungarna en efter en troppade av</u> och tog sig till den <u>värmande brasilianska karnevalen</u> och de <u>dignande snaskskålarna</u></p>
<p>11. Barnen</p>	<p>Sitter på golvet och ser på Kalle, lagom uppiffade och sterila, kopior av sina föräldrar. Tuggande på karameller, och skrattande åt Kalle som försöker fotografera fågeln. En unge har lagt sig i Helenas knä. Efter maten troppar barnen av till den brasilianska karnevalen och de dignande snaskskålarna. Kommer sedan stup i kvarten och drar i stolar och föräldraarmar, även de äldres kläder och fötter och gnäller "kommer han inte snart?".</p>	<p>36. Jag hade <u>tallriken belamrad med mat</u> och koncentrationen gick till pastejen och rödbetorna till syltan, och inte tvärt om, och <u>just som sillen var slukad så var det dags för Hej tomtegubbar en tredje gång</u>.</p> <p>37. Tjosan! <u>När jag såg ner på tallriken</u> efter att vält huvudet bakåt så hade <u>en hög sillsallad blandat sig i leken</u> och <u>ovanpå den låg ett par prinskorvar med Gotlandssenap</u> längs ryggraden.</p> <p>38. Jag <u>kikade längs sidorna</u> men <u>Helena var upptagen</u> med sitt och <u>svärmor munhöggs med Ingela</u>.</p> <p>39. <u>Maten måste tagit sig dit själv</u>. Jag resignerade och la i en femte växel och <u>lyckades få fatet rent</u>.</p> <p>40. Just då gjorde den <u>kokta tungan</u> entré från vänster,. Jag <u>tog bara en bit</u>, under protester så klart,</p> <p>41. <u>och så lekte gäddorna i vik och vass igen</u> och nu <u>bet jag av min immiga sexa</u>, fast med <u>tvekan</u> och nästan i <u>smyg</u></p> <p>42. Jag <u>söp ju med byggjobbare</u> och ville helst <u>inte bli betraktad som en vekling</u> och därför <u>uteslutas ur kamratskapet</u></p> <p>43. Jag <u>bet av i lönn</u>, men det var för sent, jag kände mig redan stadigt <u>full</u></p> <p>44. Jag tog en <u>bit tunga</u> men hann bara stryka senap på den <u>innan det var dags för smöret och brödet</u>, och <u>osten</u>, <u>pastejen</u>, <u>gurkan</u> att <u>vandra</u></p> <p>45. och <u>jag borde ha förstätt att det bara var förtrupperna</u> för där kom den runda vackra karotten med <u>ångande mjällig potatis</u></p> <p>46. och efter den <u>på ett silverfat stort som ett barockt operationsbord</u> en <u>jättelik grisrumpa</u> med <u>skalpell</u> bredvid sig och <u>tjurfäktarbanderillos</u> instuckna i den <u>panerade svålen</u>, och det var <u>kaos</u>.</p> <p>47. Är det <u>alltid så här?</u> Viskade jag i mungipan till <u>Helena</u>.</p> <p>48. <u>Hur då? Så här brottom?</u> Det är för <u>ungarnas skull</u>, dom vill ju ha sina <u>julklappar</u>.</p> <p>49. Och visst <u>var de där</u>, <u>stup i kvarten</u> och drog i <u>stolar</u> och <u>föräldraarmar</u>, och som <u>sista utväg</u> i de <u>äldres kläder och fötter</u></p> <p>50. och <u>gnällde: Kommer han inte snart?</u> Kommer han inte snart?</p> <p>51. Jo, men <u>ni får vänta ett tag</u>, vi <u>måste äta upp först</u></p> <p>52. Nu <u>efter de nerhivade nubbarna</u>, <u>Renat</u> och <u>Skåne</u> var alla i <u>total form</u>, <u>särskilt då gubbsen</u></p> <p>53. <u>kärringarna fnittrade</u> och <u>snackade</u> och det var runt <u>omkring mig sagolikt</u>.</p>

Frågor Text 3

1. Om du måste hitta någon som du kan identifiera dig med i texten vem blir det då? Varför?
2. Vem är berättaren? Hur upplever människorna omkring berättaren honom? Varför?
3. Hur upplever berättaren julen?
4. Vilken är det nyaste traditionella inslaget i julfirandet som du läst, tror du?

Du kommer att få läsa TRE olika texter med olika innehåll. Vad du ska göra är att NOGGRANT läsa igenom varje text för att sedan ÅTERBERÄTTA vad du läst. Under läsningen är INGET antecknande tillåtet! Du får INTE ha kontakt med de övriga deltagarna under undersökningen eller övriga personer i salen under undersökningen.

Följande ska du göra med varje text!:

1. Läs igenom text 1. Läs igenom texten noggrant! Ta den tid Du behöver för att gå igenom texten.
2. När Du läst färdigt räcker du upp handen så kommer jag och samlar in texten du läst och delar ut papper som du ska skriva på.
3. På pappret skriver du namn överst och vilken skola du går på. Sedan skriver du ”Text 1” på pappret.

4. Nu ska du återberätta texten du nyss läst. Tänk på följande:

- Skriv med en så tydlig handstil som möjligt!
 - Jag kommer inte att fokusera på grammatiska fel och stavfel när jag läser igenom Din text, så lägg inte tid på att rätta dessa! Se däremot till att texten är förståelig att läsa!
 - Återberätta texten så som du läst den. SKRIV SÅ MYCKET SOM DU KAN KOMMA IHÅG! Lägg inte till sådant som du själv tycker om texten, tex. att den är rolig eller tråkig. Återberätta den så neutralt och objektivt du kan!
 - Försök att återberätta texten kronologiskt (i rätt ordning) där du börjar med introduktionen och slutar med avslutet!
 - Försök att få med så mycket detaljer som möjligt när du återberättar texten; t.ex. namn på personer, beskrivningar av miljöer och beskrivningar av handlingar.
5. När du är färdig med återberättandet av text 1 läs igenom den! Är det något som du vill tillägga? Om inte, räck upp handen så får du nästa text som du ska göra samma sak med som text 1!
Läs igenom nästa text lika noggrant! När du läst färdigt texten samlar jag in den och delar ut papper som du ska skriva Din återberättelse på.

Om du har några frågor tveka inte att rätta upp handen så ska jag besvara dem så gott jag kan!

Lycka till!

Ordning för texter.

- Skola X

f= flicka, p=pojke

Deltagare & kön	Första lästa text	Andra lästa text	Tredje lästa text
1 - f	Text 1	Text 2	Text 3
2 - p	Text 1	Text 3	Text 2
3 - f	Text 2	Text 1	Text 3
4 - p	Text 2	Text 3	Text 1
5 - f	Text 3	Text 1	Text 2
6 - p	Text 3	Text 2	Text 1
7 - f	Text 1	Text 2	Text 3
8 - p	Text 2	Text 3	Text 1
9 - f	Text 3	Text 1	Text 2
10 - p	Text 3	Text 1	Text 2

- Skola Y

Deltagare & kön	Första lästa text	Andra lästa text	Tredje lästa text
1 - p	Text 1	Text 2	Text 3
2 - f	Text 1	Text 3	Text 2
3 - p	Text 2	Text 1	Text 3
4 - f	Text 2	Text 3	Text 1
5 - p	Text 3	Text 1	Text 2
6 - f	Text 3	Text 2	Text 1
7 - p	Text 1	Text 2	Text 3
8 - f	Text 2	Text 3	Text 1
9 - p	Text 3	Text 1	Text 2
10 - f	Text 3	Text 1	Text 2

Resultat skola Y

BILAGA 7

Text 1. *Tusen och en natt*

Hämtat från: Lindskog, R.(1999). *Ess i svenska: klassisk läsebok*. Stockholm: Natur & Kultur. (s 71-74).

Antal sidor: 4

Antal ord: 1191

Läsbarhetsindex (LIX): 33 (normal text, skönlitteratur)

Tabell 1:1

Deltagare	Antal återberättade delar av 59 möjliga	Varav antal omformulerade delar
1	25	20/25
2	6	5/6
3	6	6/6
4	13	9/13
5	24	20/24
6	26	21/26
7	35	30/35
8	8	6/8
9	17	16/17
10	20	19/29

Tabell 1:2

<p>Medelvärde (M) antal återberättade delar= 18 (31 %) Antal korrekt återberättade delar= 7 % 10 mest frekventa korrekt återberättade delarna: 1, 3, 9, 15, 27, 33, 37, 39, 48, 51</p> <p>M antal omformulerade delar= 12.4 (24 %) 10 mest frekventa omformulerade delarna: 2, 5, 8, 25, 30, 34, 41, 45, 54, 58</p> <p>M antal saknade delar= 41 (69 %) 10 mest frekventa saknade delarna: 7, 17, 18, 19, 23, 24, 32, 36, 38, 40</p>
--

Text 2: Utdrag ifrån Moberg., V. (1949). *Utvandrarna*

Hämtat från: Lindskog, R.(1999). *Ess i svenska: klassisk läsebok*. Stockholm: Natur och Kultur. (s 281- 284)

Antal sidor: 4

Antal ord: 1112

Läsbarhetsindex (LIX): 35 (normal text, skönlitteratur)

Tabell 2:1

Deltagare	Antal återberättade delar av 42 möjliga	Varav antal omformulerade delar
1	14	10/14
2	4	4/4
3	4	4/4
4	5	5/5
5	12	10/12
6	14	11/14
7	15	13/15
8	9	7/9
9	12	9/12
10	9	8/9

Tabell 2:2

<p>M antal återberättade delar = 10 (23 %) Antal korrekt återberättade delar= 4 % 10 mest frekventa korrekt återberättade delarna: 1, 5, 7, 8, 27, 30, 32, 35, 36, 39</p> <p>M antal omformulerade delar= 8 (19 %) 10 mest frekventa omformulerade delarna: 2, 3, 13, 14, 15, 19, 21, 23, 24, 29</p> <p>M antal saknade delar= 32 (77 %) 10 mest frekventa saknade delarna: 10, 11, 12, 16, 20, 25, 25B, 28, 31, 38</p>

Text 3: Utdrag ifrån Lundell, U. (1977). *Sömmen*

Hämtat från: Stjärnlöf, S. (1992). *Mål. Antologi*. Stockholm: Natur och Kultur. (s.183-186).

Antalet sidor: 4.

Antalet ord: 1283

Läsbarhetsindex (LIX): 32 (normal text, skönlitteratur)

Tabell 3:1

Deltagare	Antal återberättade delar av 53 möjliga	Varav antal omformulerade delar
1	9	7/9
2	6	5/6
3	7	6/7
4	9	7/9
5	16	12/16
6	23	20/23
7	25	22/25
8	7	6/7
9	10	7/10
10	12	10/12

Tabell 3:3

M antal återberättade delar= 12 (23 %)
Antal korrekt återberättade delar= 4 %
10 mest frekventa korrekt återberättade delarna:
3, 5, 9, 19, 22, 28, 43, 47, 48, 50

M antal omformulerade delar= 8 (19 %)
10 mest frekventa omformulerade delarna:
1, 2, 4, 12, 16, 21, 25, 32, 39, 49

M antal saknade delar= 41 (77 %)
10 mest frekventa saknade delarna:
6, 10, 18, 26, 31, 33, 35, 44, 46, 52

Resultat Skola X

Text 1. *Tusen och en natt*

Hämtat från: Lindskog, R.(1999). *Ess i svenska: klassisk läsebok*. Stockholm: Natur & Kultur. (s 71-74).

Antal sidor: 4

Antal ord: 1191

Läsbarhetsindex (LIX): 33 (normal text, skönlitteratur)

Tabell 4:1

Deltagare	Antal återberättade delar av 59 möjliga	Varav antalet omformulerade delar.
1	33	32/33
2	36	33/36
3	24	21/24
4	22	19/22
5	28	23/28
6	18	14/18
7	39	36/39
8	21	19/21
9	16	13/16
10	21	20/21

tabell 4:2

M antal återberättade delar= 26 (43 %)
Antal korrekt återberättade delar= 5 %
10 mest frekvent korrekt nämnda delarna
3, 5, 13, 17, 25, 26, 33, 37, 48, 57

M antal omformulerade delar= 23 (38 %)
10 mest frekvent omformulerade delarna:
1, 6, 9, 11, 21, 34, 41, 51, 55, 59

M antal saknade delar = 33 (57 %)
10 mest frekvent saknade delarna:
7, 19, 27, 28, 30, 32, 36, 40, 56, 58

Text 2: Utdrag ifrån Moberg, V. (1949). *Utvandrarna*

Hämtat från: Lindskog, R.(1999). *Ess i svenska: klassisk läsebok*. Stockholm: Natur och Kultur. (s 281- 284)

Antal sidor: 4

Antal ord: 1112

Läsbarhetsindex (LIX): 35 (normal text, skönlitteratur)

Tabell 5:1

Deltagare	Antal återberättade delar av 42 möjliga	Varav antalet omformulerade delar
1	22	22/22
2	24	22/24
3	13	12/13
4	11	9/11
5	15	14/15
6	17	17/17
7	20	17/20
8	13	13/13
9	7	7/7
10	10	9/10

tabell 5:2

M antal återberättade delar= 15 (36 %)
Antalet korrekt återberättade delar=2 %
Korreakta delar:1, 5, 23, 25C, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 40

M antal omformulerade delar=14 (34%)
10 mest frekvent omformulerade delarna:
3, 6, 10, 13, 15, 21, 25, 28, 31, 38

M antal saknade delar= 27 (64 %)
10 mest frekvent saknade delarna:
2, 9, 11, 12, 16, 17, 20, 26, 29, 33

Text 3: Utdrag ifrån Lundell, U. (1977). *Sönnen*

Hämtat från: Stjärnlöf, S. (1992). *Mål. Antologi*. Stockholm: Natur och Kultur. (s.183-186).

Antalet sidor: 4.

Antalet ord: 1283

Läsbarhetsindex (LIX): 32 (normal text, skönlitteratur)

Tabell 6:1

Deltagare	Antalet återberättade delar av totalt 53 möjliga	Varav antalet omformulerade delar
1	30	29/30
2	27	27/28
3	21	19/21
4	14	12/14
5	20	20/20
6	20	18/20
7	27	27/27
8	19	18/19
9	17	16/17
10	21	20/21

Tabell 6:2

M antal återberättade delar = 22 (41%)
Antalet korrekt återberättade delar = 3 %
10 mest frekvent korrekt nämnda delarna:
2, 5, 9, 12, 17, 18, 19, 30, 32, 48

M antal omformulerade delar = 21 (38 %)
10 mest frekvent omformulerade delarna:
1, 7, 13, 14, 20, 27, 28, 37, 43, 46

M antal saknade delar = 59 %
10 mest frekvent saknade delarna:
6, 15, 23, 25, 31, 33, 36, 39, 44, 45

