

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Lärare är levande Lexin”

Nyanlända elevers strategier för att förstå okända ord i
lärobokstext

Britt Klintenberg

Specialarbete, 15 hp SSA 133
Svenska som andraspråk Ht 2011
Handledare: Ingegerd Enström

Sammandrag

I undersökningen intervjuas sju nyanlända elever om de strategier de använder sig av för att förstå okända ord i lärobokstexter samt om det stöd de anser sig få för detta i skolan. Som utgångspunkt för intervjuerna gjordes en ordundersökning i några lärobokstexter om vilka ord som är okända och som skulle behöva förklaras. I lärobokstexterna har de nyanlända eleverna och deras klasskamrater fått markera vilka ord som de inte förstår eller som de är osäkra på om de förstår. Deras tre lärare, två SO-lärare och en lärare i svenska som andraspråk har i samma texter fått markera vilka ord de tror skulle behöva förklaras för alla elever och vilka eventuella ord som dessutom skulle behöva förklaras för de nyanlända. Resultatet visar att lärarna tror att de skulle behöva förklara fler ord än vad eleverna har markerat, men delvis andra ord. De tror också att de nyanlända behöver ha fler ord förklarade än övriga elever, men de markerar inte alla de ord som någon nyanländ markerat. De ord som lärarna inte tror de skulle behöva förklara men som de nyanlända eleverna menar är okända är allmänspråkliga och ibland frekventa ord. Den strategi som flest elever säger sig använda för att förstå ord är att *Gissa med hjälp av sammanhanget* tätt följt av *Fråga läraren*. De två elever som nått längst i sin språkutveckling och som har bäst betyg är de som använder sig av flest strategier för ordförståelse. De elever som fortfarande går större delen av sin tid i så kallad förberedelseklass och som inte nått så långt i sin språkutveckling förlitar sig framförallt på lärarens hjälp för att få ordförklaringar. *Slå upp på dator* är den ordförståelsestrategi som sammantaget av eleverna rankas som den bästa men sex av sju elever använder samtidigt inte denna strategi i skolan. En anledning som ges till detta är att det finns för få datorer i skolan. Enligt eleverna uppmuntrar inte heller lärarna dem särskilt ofta att slå upp ord. Sex av sju elever har erfarenhet av att det kan vara svårt att hitta rätt översättningar på datorn, speciellt på "Google Översätt". Eleverna uttrycker inte några krav på ökat stöd från skolan annat än att lärarna borde ställa högre krav på eleverna. Min slutsats är att skolan kan och bör göra mycket mer för att stödja nyanlända elever i arbetet med att förstå ord bland annat genom att ge mer studiehundledning på modersmålet och genom att alla lärare får fortbildning i språkutvecklande arbetssätt, men också genom att lärare undervisar om strategier och uppmuntrar elever att använda sig av olika strategier för att förstå ord.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2. Forskningsbakgrund.....	2
2.1 Definitioner	2
2.2 Ordförråd	2
2.3 Läsförståelse	4
2.4 Ordförståelsestrategier	5
2.4.1 Att fråga andra	6
2.4.2 Att ta hjälp av lexikon	6
2.4.3 Att gissa.....	7
2.4.4 Inlärares användning och värdering av ordförståelsestrategier	8
3. Metod, Material och Genomförande.....	9
3.1 Urval av skola och elever	10
3.1.1 Skolans organisation av nyanländas undervisning	10
3.1.2 De sju intervjuade eleverna och deras lärare	10
3.2 Urval av lärobokstexter.....	13
3.3 Undersökning om okända ord i lärobokstexter	14
3.4 Enkät till lärarna.....	15
3.5 Ordtest.....	15
3.6 Intervjuer om ordförståelse och om strategier.....	15
4. Resultat	17
4.1 Okända ord i lärobokstext.....	17
4.2 Ordtest.....	20
4.3 Elevernas tankar om ordförståelse och om strategier.....	20
4.3.1 Lärares förklaringar	21
4.3.2 Ordförståelsestrategier.....	22
4.3.3 Råd till andra nyanlända och till skolan	28
5. Diskussion.....	29
5.1 Okända ord i lärobokstext.....	29
5.2 Ord i ordtest	31
5.3 Ordförståelsestrategier	31
5.3.1 Att fråga lärare eller klasskamrater	31
5.3.2 Att ta hjälp av lexikon i bok eller på dator	33
5.3.3 Att gissa.....	34
5.4 Skolans stöd	35
5.5 Slutsats	35

Litteraturförteckning

Bilagor 1-11

1. Inledning

Att byta land när man är i tonåren och därmed byta skolspråk innebär påfrestningar av många olika slag och det kanske egentligen inte är förvånande att bara 42,5 % av de sent anlända i grundskolan hade behörighet att söka till gymnasieskolan våren 2003 (Myndigheten för skolutveckling 2005:7).

Att skolor löser mottagandet av nyanlända elever på väldigt olika sätt visar Skolinspektionen (2010) i en forskningsöversikt över undervisningssituationen för nyanlända elever i grundskolan. En del skolor anordnar så kallade förberedelseklasser medan andra låter eleverna delta i den ordinarie undervisningen direkt, i bästa fall med stöd. Studiehundledning på modersmålet är tänkt att vara ett stöd för elever som inte behärskar det svenska språket tillräckligt för att kunna följa med i undervisningen och det är enligt grundskoleförordningen ”en rättighet för de elever som behöver det” (Skolinspektionen 2010:22). Skolinspektionen påpekar vidare att det är många skolor som trots att de vet om detta ändå inte erbjuder studiehundledning.

Min egen erfarenhet från arbete på grundskolans högstadium med nyanlända elever är att de får undervisning på en anpassad nivå när de är nybörjare men att de, när de så småningom slussas ut i den ordinarie undervisningen, skulle behöva mycket mer av anpassning och stöttning för att kunna klara av studierna. Studiehundledning anses väldigt dyrt och om det alls erbjuds är det oftast bara en timme i veckan. En del av de ämneslärare som tar emot nyanlända elever i sin undervisning ser det antingen inte som sin uppgift att vara ”språklärare” eller så har de inte tid eller kunskap nog för att stötta eleverna språkligt. Det är också enligt min erfarenhet ovanligt att ämneslärare får utbildning eller fortbildning i språkutvecklande arbetssätt.

De sent anlända elevernas arbetsbörda blir oerhörd för att försöka ”komma ikapp”. Bland annat handlar det om en stor textmängd som de förväntas läsa och förstå, ibland helt på egen hand. Att snabbt skaffa sig ett stort ordförråd på det nya landets språk är en av förutsättningarna för att de nyanlända ska lyckas i skolan. Som ett led i att kunna stötta eleverna i deras arbete med att utveckla ordförrådet tror jag att lärare bland annat behöver ta reda på mer om hur eleverna själva tänker angående ord och angående strategier för att förstå ord.

1.1 Syfte och frågeställningar

Jag har inom ramen för den här uppsatsen valt att studera vilka strategier eleverna säger sig använda för att förstå okända ord i en lärobokstext samt vilket eventuellt stöd de anser att de får och behöver få för att förstå all text de förväntas läsa. Mina frågeställningar är:

- Skiljer sig lärarens och elevernas syn åt angående vilka ord som skulle behöva förklaras?
- Vilka strategier använder eleverna för att förstå okända ord i en lärobokstext?
- Hur värderar de olika strategier?
- Vilket stöd upplever eleverna att de får från skolan med att förstå ord och vilket stöd efterlyser de?

2. Forskningsbakgrund

2.1 Definitioner

Sent anlända elever och nyanlända elever används ibland synonymt som i inledningen av denna uppsats. Myndigheten för skolutveckling definierar sent anlända elever som ”de elever som när de kommer till Sverige påbörjar något av grundskolans fyra sista år, eller som börjar direkt i gymnasieskolan” (Myndigheten för skolutveckling 2005:6). Skolinspektionen definierar nyanlända som ”elever som inte har svenska som modersmål och inte heller behärskar det svenska språket och som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid” (Skolinspektionen 2009:8). De sent anlända kan alltså ingå i gruppen av nyanlända men det sägs inget om hur länge man kan anses nyanländ. Min urvalsgrupp anser jag passar in på båda definitionerna och jag väljer i fortsättningen att använda ordet nyanlända om dessa elever.

2.2 Ordförråd

Det är det så kallade receptiva ordförrådet som är i fokus i denna uppsats. Med det receptiva ordförrådet brukar man mena de ord som man förstår när man hör eller läser dem, i motsats till de ord som man kan använda i tal och skrift och som man brukar säga tillhör det produktiva ordförrådet (se exempelvis Melka 1997). Att göra denna

uppdelning mellan receptivt och produktivt ordförråd kan vara praktiskt i många sammanhang menar Enström (2010:40), men pekar på att det egentligen inte är någon skarp gräns mellan dessa två eftersom det inte handlar om ett antingen- eller förhållande utan snarare om många grader av kunskap. Man bör se det som att individens kunskap om ett ord utvecklas gradvis från ingen kunskap till full behärskning (Melka 1997:85f.).

Några av de aspekter som gör skillnad i grader av förståelse är enligt Järborg (2007:82f.) om man vet huruvida ett ord har flera betydelser eller vilka nya betydelser det har i flerordsfraser, om man vet hur ordets olika böjningsformer eller avledningsändelser ser ut eller vilka underordnade och överordnade begrepp ordet har osv. Vad en inlärare själv menar med att förstå ord diskuterar Ronald (2009) i en undersökning där en inlärare får markera grad av förståelse efter upprepad läsning av en och samma text. Det visade sig att ju fler gånger inläraren läste texten desto färre ord angav han att han verkligen förstod. Här menar Ronald att det kan bero på att studenten kanske menade att *verkligen förstå* betydde *kunna översätta* eftersom han i undersökningen bara fick använda sig av ett enspråkigt lexikon (ibid:94).

När ett barn börjar skolan behärskar det uppskattningsvis redan mellan 8000 och 10000 ord på modersmålet och för varje år utökas ordförrådet med flera tusen ord (Viberg 1993:35f.) Det innebär att de barn som går i skolan på sitt andraspråk måste 'ta igen' alla de ord som deras modersmålstalande klasskamrater redan behärskar samtidigt som de varje år måste lära sig "något tusental av de ord som ingår i den utbyggda lexikala kunskap som barn med svenska som modersmål normalt tillägnat sig i skolan" (ibid :36). Lindberg (2007:15) skriver att de krav på språkbehärskning som behövs för skolarbetet innebär att andraspråkselever ofta får lägga ner mycket mer arbete på språklig förståelse av innehållet än andra elever. Hon hänvisar till forskning av Thomas och Collier (1997) när hon skriver att det kan ta "mellan fem till tio år att utveckla den typ av skolrelaterade andraspråksfärdigheter som krävs för framgångsrika studier på grundskolans högstadium och i gymnasiet" (Lindberg 2007:15).

Alla ord är inte lika viktiga för att kunna läsa alla typer av texter och man har utifrån det gjort försök att dela in ord i olika grupper. Enström (2004) menar att den avancerade inlärare som vill kunna läsa olika autentiska texter, utöver att lära sig de mest frekventa orden och ämnesorden, också bör lära sig "ord som tillhör ett mer sakprosotypiskt ordförråd" (ibid:174). Dessa ord återkommer nämligen inom flera ämnen även om de inte hör till de mest frekventa orden. Nation (2001:11ff.)

utgår från frekvensberäkningar och delar in ord som förekommer i sakprosa i fyra grupper: De tvåtusen vanligaste orden *high-frequency words*, som utgör 80% av orden i en text, *academic words*, som är en relativt liten grupp ord men ofta förekommande i texter för utbildning, *technical words* som är direkt förknippade med ämnet samt *low-frequency words*, som bara utgör ca 5% av en sakprosatext men som samtidigt är den grupp som innehåller flest olika ord. Nation menar att lärarens energi ska läggas på att förklara de mest frekventa orden och de akademiska orden och att det enda som legitimerar att man i skolsammanhang arbetar med de lågfrekventa orden är att man använder dem vid träning av strategier för att förstå ord (ibid:21).

För att förstå lärobokstexterna i grundskolan behövs fler ord än de mest frekventa och vardagliga orden. Man har i både Norge och Sverige i två olika projekt försökt ta reda på vilken typ av ord som förekommer i lärobokstexter. I det norska projektet læreboksspråk (Hvenekilde & Golden 1990) delade man in orden i *kända ord*, *fackord* och *icke-fackord* och Golden (2006:117) menar att ämnesläraren nog förklarar fackorden, men att den stora gruppen av icke-fackord oftast också skulle behöva förklaras för andraspråksinlärarna.

I det svenska projektet Ord i Läromedel (Holmegaard m.fl. 2006:162) delar man in orden i fyra kategorier: A *Allmänspråkliga, frekventa ord*, B. *Allmänna ofta abstrakta skriftspråkliga ord*, C. *Allmänspråkliga ämnestypiska ord*, D. *Fackord och facktermer*. Här menar Järborg (2007:87f.) att det är kategori B och C som är de ord som kan vara ”bekanta men föga förtrogna” för andraspråksinlärare, medan orden i kategori D normalt är obekanta i början av ämnesstudierna.

Man kan kanske säga att all forskning pekar på att det finns ord utöver de mest kända, vardagliga orden och de rena fackorden som är viktiga för att kunna tillägna sig skolans texter och som man behöver vara uppmärksam på att andraspråkselever behärskar.

2.3 Läsförståelse

Holmegaard och Vikström (2004:547f.) konstaterar att mycket av skolarbetet handlar om att kunna läsa, ta till sig och använda innehållet i texter. Ju äldre eleverna blir ju mer teoretisk och textbaserad blir undervisningen. För att förstå faktatexter krävs både omvärldskunskap och ett stort ordförråd.

Reichenberg (2000) har studerat språket i lärobokstexter i SO och menar att texterna ofta är väldigt komprimerade och att läsförståelsen skulle underlättas om fler explicita förklaringar gavs, om författarens

röst (exempelvis genom direkt tilltal till läsaren) kom till uttryck i texten och om kausalitet, dvs. samband mellan orsak och verkan uttrycktes tydligare. Hon jämför första- och andraspråksinlärares förståelse av texterna och menar också att många ord och begrepp är svåra och abstrakta och att innehållet ofta är kulturspecifikt vilket kan skapa ytterligare svårigheter för andraspråksinlärare.

Textens utformning, elevernas omvärldskunskap och ordkunskap är alltså några faktorer som påverkar läsförståelsen. Laufer (1997:20f.) menar att trots att många faktorer påverkar läsförståelsen är det dock klart att det är just ordkunskapen som har den starkaste påverkan.

2.4 Ordförståelsetrategier

Intresset för inlärastrategier ökar på 70-talet enligt Schmitt (1997:199) som menar att forskningen tidigare mest fokuserat på hur läraren agerar men att man nu intresserar sig för hur inlärnarnas ansträngningar påverkar språktillägandet.

Strategiforskningen har arbetat med att definiera, klassificera och beskriva olika inläringstrategier men har haft svårt att finna en teoretiskt hållbar indelning enligt Ulrika Tornberg (1997:21). En klassificering som ofta nämns i litteraturen är Oxfords (1990) där 62 språkinlärningsstrategier listas. Schmitt (1997:203ff.) menar att det dock saknas en särskild lista över strategier för just ordinläring och gör själv en sådan, delvis baserad på Oxfords kategorisering. Det han menar främst saknas i Oxfords klassifikation är de strategier som man använder för att ta reda på ett ords betydelse när det saknas en kunnig person att fråga. Schmitt listar 58 olika ordinläringstrategier som han delar in i två huvudgrupper, *Strategies for the Discovery of a new words meaning* och *Strategies for consolidating a word when it has been encountered* (ibid:207 f.). Det är den första av dessa två grupper som är av intresse i denna uppsats och under den rubriken listar Schmitt följande 14 strategier (i min översättning): *Analysera ordklass, Analysera affix och ordstammar, Leta efter paralleller i förstaspråket, Analysera åtföljande bilder eller gester, Gissa utifrån sammanhanget i texten, Tvåspråkigt lexikon, Enspråkigt lexikon, Ordlista, Ordkort, Fråga lärare om översättning, Fråga lärare om parafras eller synonym, Fråga lärare om en mening där det nya ordet ingår, Fråga klasskamrater om betydelsen samt Upptäcka ny betydelse genom grupparbete*. I min undersökning har jag utgått från flera av Schmitts strategier men sammanför ibland några av strategierna till en strategi eller kallar dem något snarlikt i syfte att de ska vara lätta att förstå för mina intervjupersoner.

2.4.1 Att fråga andra

Schmitt listar tre strategier utifrån den hjälp en lärare kan ge; översättning, synonym och ordet i en mening. Han menar att om läraren kan inlärarens modersmål är fördelen med översättning att det går snabbt och det förstås lätt av inläraren. Nackdelen med att få översättning liksom att få synonym är att man kan ledas att tro att det finns ett-till-ett-förhållanden mellan ord (Schmitt 1997:210).

Klasskamrater kan ju ge hjälp av samma slag som lärare men för att göra listan över strategier något kortare väljer Schmitt att se denna typ av hjälp från klasskamrater som *en* strategi. Han menar dessutom att grupparbete med kamrater kan göra att man upptäcker betydelsen av ord och har därför också med detta som en egen strategi (1997:210f.). Ahmed (1989) refererad av Nation (2001:225) såg i sin studie att det han kallar Good Learners i större utsträckning än andra använde sig av andra inlärare som resurser för ordförståelse.

2.4.2 Att ta hjälp av lexikon

Vad gäller förståelse ser Nation (2001:281) att användande av lexikon kan vara användbart både för att ta reda på betydelsen av okända ord och för att konfirmera gissningar som man har gjort utifrån sammanhanget eller utifrån att man delvis förstått ordet. De inlärare som har svårt att gissa utifrån kontexten har också stor användning av lexikon menar han (ibid:284). Holmegaard (2007:158) menar dock att det är vanligt att elever när de hittar okända ord går direkt till lexikonet utan att ens försöka ta hjälp av ledtrådarna i texten och refererar till Hastrup (1989) som menar att många som slår upp ord inte heller kontrollerar att den betydelse de hittar är rimlig. Detta, att värdera sin sökning är också en av flera färdigheter Nation (2001:284) listar över vad som behöver övas för att använda lexikon på rätt sätt.

I en studie av Nesi och Boonmoh (2009) där studenter fick använda sig av elektroniska ficklexikon visade det sig att studenterna i 9% av fallen misslyckades med att hitta rätt uppslagsord. De refererar till och jämför det med en tidigare studie av Nesi och Haill (2002) där de flesta hade tryckta lexikon och där de då i 16,4% av fallen misslyckade med att hitta rätt betydelse. Nesi och Boonmoh (2009:80f.) menar att deras resultat verkar tala för att de elektroniska fickdatorerna gör det så lätt och snabbt att slå upp ord att användarna av dessa i motsats till användare av tryckta lexikon fortsätter att leta tills de hittar ett tillfredsställande svar.

2.4.3 Att gissa

Schmitt skriver (1997:209) att strategin att *Gissa ords betydelse utifrån kontexten* är den strategi som man i stor utsträckning har förordat de senaste årtiondena på grund av det ökande intresset för kommunikativ språkundervisning. Nation (2001:262) menar också att detta är den viktigaste strategin för att en inlärare ska kunna utöka sitt ordförråd. Förutsättningar för att sådan gissning ska kunna vara en användbar strategi är dock att man har uppnått en viss språknivå, har ett stort ordförråd och att man har en viss förförståelse om ämnet, men också att man utvecklat en färdighet att använda sig av kontexten (Schmitt 1997:209, Nation 2001:233f.). Enström och Holmegaard (1993:177) menar att det är viktigt att använda olika typer av ledtrådar för att förstå okända ord och nämner till exempel sambandsorden som viktiga. De pekar också på att läsarens förförståelse av innehållet i texten har betydelse för förståelsen av orden.

Tester har gjorts för att försöka komma fram till hur mycket man behöver förstå av övriga ord i texten för att kunna gissa med framgång utifrån kontexten. Laufer (1989:318f.) menar att man behöver förstå minst 95% av övriga ord för att kunna gissa effektivt. Nation (2001:233) pekar på att 5% ord som man inte förstår gör gissandet tungt och att man antagligen för att det ska vara optimalt behöver förstå minst 98% av övriga ord.

Laufer (1997:25–30) menar att det är väl optimistiskt att tro att kontexten alltid ger ledtrådar. Enligt en egen studie som hon refererar till (Bensoussan & Laufer 1984) hade endast 13 av 70 okända ord i en text användbara ledtrådar. Hon pekar vidare på att det kan leda helt fel om läsaren av olika anledningar, som exempelvis när det gäller så kallade false friends, tror att hon/han förstår ord och sedan gissar utifrån dessa felaktigt förstådda ord.

Vad gäller strategin att *Gissa utifrån likhet med andra ord* har Schmitt (1997:207) tre strategier som handlar om att analysera ordklassen, att analysera affix och ordstammar och att hitta likheter med första språket. Schmitt (ibid:209) menar att det kan vara en användbar strategi att söka likheter mellan ord i första och andraspråket men bara om språken är nära släkt. Enström (2010:30) pekar på att kunskap om svenskans ordbildningsregler bland annat kan göra det lättare att gissa ords betydelser. Nation (2001:247) menar att inlärare av engelska kan ha god hjälp av att kunna olika affixbetydelser för att gissa ordbetydelser, men varnar också för att det kan leda fel om man gissar utifrån form framför kontext. Enström (2004:187f.) visar också på att många ord i svenskan

uttrycksmässigt liknar varandra och att det kan leda till missuppfattningar.

2.4.4 Inlärares användning och värdering av ordförståelsestrategier

Schmitt (1997) gjorde en enkätundersökning med 600 japanska engelskstuderande i olika åldrar för att ta reda på vad inlärnarna själva tänker om de olika ordinlärningsstrategier som han listat. De studerande fick markera dels vilka strategier de själva brukade använda, dels ange i vilken grad de trodde att de olika strategierna kunde ge hjälp. Resultatet för de strategier som handlar om att ta reda på ords betydelse visar att de mest använda strategierna var *Tvåspråkigt lexikon* (85%), följt av *Gissa utifrån kontexten* (74%) och *Fråga klasskamrat* (73%). De tre strategier som handlade om att fråga läraren låg längre ner på listan över använda strategier (45, 42 respektive 24%) och allra sist kom *Att försöka hitta släktskap med ord i förstaspråket* (11%). Även vad gäller hur bra man ansåg att en strategi var kom *Tvåspråkigt lexikon* först (95%), men sedan kom som nummer två *Att fråga läraren om synonym eller parafra* (86%) tätt följd av *Analysera åtföljande bild eller gester* (84%). På fjärde plats hamnade *Att be läraren om att sätta in ordet i ny mening* (78%), vilket hade en av de lägsta placeringarna vad gällde användning. Det man ansåg minst användbart var även här *Att försöka hitta släktskap med ord i förstaspråket* (40%). Klart är att vad man sa sig använda inte alltid överensstämde med vad man ansåg vara de bästa strategierna. Man använde till exempel ofta strategin *Gissa utifrån sammanhanget* men tyckte inte att den var en av de bästa strategierna och man tyckte att strategierna med *Att fråga läraren* var bland de bästa men använde sig ändå inte så ofta av dessa (Schmitt 1997:207, 219-225).

Flera andra undersökningar är gjorda där man på olika sätt försöker ta reda på hur och i vilken utsträckning inlärare använder strategier samt vilka strategier som så kallade Good Learners använder. Nation (2001:225) refererar till Ahmeds (1989) undersökning av strategianvändning där inlärare dels observerades när de tänkte högt, dels intervjuades. Han jämförde sedan deras användning av inlärningsstrategier med hur framgångsrika inlärare de var. En av Ahmeds slutsatser var att de inlärare som presterade bra generellt använde fler strategier än de elever som underpresterade. Att den elev som når bäst skolresultat också är den som använder flest olika strategier är ett av de resultat Nelson Wareborn (2004:50) presenterar i sin undersökning av några andraspråkstalande gymnasieungdomars strategianvändning vid ordinläring. En framgångsrik inlärare använder

sig gärna av gissningsstrategin. Det framgår av första punkten på Lightbow och Spadas lista över vad man brukar säga kännetecknar en bra inlärare. Hon eller han är nämligen (i min översättning): ” villig att gissa och är exakt i sina gissningar” (Lightbow & Spada 2006:54).

Bedell och Oxford (1996) går i en artikel igenom 36 studier från olika länder angående engelskstuderandes inlärningsstrategier. De menar att denna genomgång klart visar att kultur eller etnicitet påverkar vilka strategier de studerande väljer. Till exempel visar det sig att kinesiska studenter som lär sig engelska inte i så stor utsträckning använder sig av sociala strategier och i jämförelse med puertoricanska studenter ber kinesiska studenter inte lika gärna en engelsktalande person om hjälp (ibid:56). Det framgår också i flera av de 36 studierna att val av strategier hänger ihop med språknivån och några studier påvisar att kön också kan kopplas till vissa strategier.

Vikten av att göra eleverna medvetna om sin egen inläring och att lära dem samt öva olika strategier betonar flera olika forskare (bla Nation 2001, Oxford 1990, Holmegaard 2007). Oxford (1990:22) hävdar att strategier hjälper inlärarna att ta kontroll över och bli mer skickliga i sitt lärande och att det ingår i lärarens roll att ge dem undervisning om strategier (ibid:10).

3. Metod, Material och Genomförande

Min undersökning innehåller följande delar:

- Undersökning där eleverna i två niondeklasser i lärobokstexter anger vilka ord de inte förstår eller är osäkra på.
- Undersökning där tre lärare markerar ord i texterna som de tror kan behöva förklaras.
- Enkät med de tre lärarna.
- Ordtest på 15 ord ur lärobokstexterna genomförd med fem elever.
- Intervjuer med sju elever.

Nedan redovisas först hur urvalet har gått till. Sedan följer en kort beskrivning av hur skolan organiserar mottagandet av nyanlända elever samt en beskrivning av de intervjuade eleverna. Därefter redovisas valet av texter. Till sist presenteras metoderna och själva genomförandet av undersökningen.

3.1 Urval av skola och elever

Jag har valt att intervjua sju elever i årskurs nio på en skola i Göteborg. Att jag valde dessa elever är både av praktiska skäl och av intresse. Jag har tidigare arbetat på skolan i fråga och hade de intervjuade eleverna i min undervisning medan de gick i så kallad förberedelseklass. Eftersom jag känner skolan väl var det lätt att få kontakt med elever och lärare för att göra enkäter och intervjuer. Det var också dessa elever som från början gjorde mig intresserad av att undersöka strategier eftersom jag fascinerades av att flera av dem lyckades så bra trots kort tid i Sverige.

3.1.1 Skolans organisation av nyanländas undervisning

Den valda skolan organiserar sin mottagning av nyanlända i år 6-9 så att det är ett och samma arbetslag med två klasser i varje årskurs som tar emot dem. Jag valde att genomföra min undersökning i detta arbetslags två nior. Det betyder att jag täckte in skolans alla nyanlända elever i år nio. För att få ett hanterbart antal intervjupersoner och samtidigt elever som jag kunde intervjua utan tolk valde jag att inte ta med de elever som hade varit här kortare tid än fyra terminer.

Efter cirka en månad, då de bara går i förberedelseklass, börjar de nyanlända eleverna delta i undervisning i sin ordinarie klass och då oftast i ämnena bild, idrott och slöjd. De deltar i allt fler ämnen varefter deras svenska utvecklas och beroende på vilka deras intresseområden är. Det är dock oftast ämnena svenska och SO som de får vänta längst med att delta i, eftersom dessa ämnen anses svårast rent språkligt. Det finns inte regelrätt svenska som andraspråksundervisning på skolan eftersom den undervisningen mer är organiserad som ett stödämne för alla elever som av olika anledningar inte hänger med i den vanliga undervisningen i svenska. Den lärare som oftast håller i denna undervisning är dock både specialpedagog och lärare i svenska som andraspråk.

3.1.2 De sju intervjuade eleverna och deras lärare

Elevernas namn nedan är fingerade för att behålla anonymiteten men det är eleverna själva som har fått välja ett namn som de gillar.

Luciana kom till förberedelseklassen i augusti det år hon började klass sex. Hon var en elev som enligt föräldern varit den bästa i sin skola i Grekland. Hon visade sig också vara en elev med goda förkunskaper på många områden och började redan efter några veckor att delta i den ordinarie klassens undervisning i flera ämnen. Hon kunde också göra sig förstådd på engelska. Från och med år sju deltog hon helt i klassens

ordinarie undervisning i alla ämnen men fick stöd i SO av svenska som andraspråkslärare en timme i veckan under hösten i årskurs sju. Hon ansökte aldrig om studiehandledning på modersmålet. Luciana gick ut grundskolan med höga betyg och fick betyget *Väl Godkänd* (VG) i både SO och svenska som andraspråk.

Giba kom även han i början av årskurs sex och gick i förberedelseklass på en annan skola. Han visade snabbt att han hade goda skolkunskaper och deltog tidigt i den ordinarie undervisningen i de flesta ämnena. Liksom Luciana fick han stöd i SO av svenska som andraspråkslärare en timme i veckan under hösten i årskurs sju men deltog annars fullt ut i den ordinarie undervisningen redan efter mindre än ett år. Hans modersmål är spanska och han hade studerat engelska i skolan i Colombia. Han deltog i modersmålsundervisning i spanska men studiehandledning på modersmålet valde han att sluta med redan i år sju. Giba fick betyget *Mycket Väl Godkänd* (MVG) i SO och VG i svenska som andraspråk.

Shuiyou kom från Kina till Sverige på sommarlovet mellan årskurs sex och sju. Tidigt visade han att han var en väldigt ambitiös och duktig elev. Hans modersmålslärare i kinesiska menade att hon aldrig tidigare hade träffat en elev som var så duktig på att skriva kinesiska. Matematik var också ett av hans starka ämnen. Han hade varit sin stads representant i de kinesiska mästerskapen i matematik och låg i matematiskt kunnande redan på gymnasienivå enligt matematikläraren. Engelska hade han dock svårare för och kunde eller vågade inte tala engelska, men hans läsförståelse motsvarade årskurs fem i Sverige. Från och med årskurs åtta deltog han fullt ut i klassens undervisning med stöd två timmar i veckan, dels i svenska som andraspråk, dels i engelska. Han hade studiehandledning på mandarin alla tre åren och deltog också i modersmålsundervisning. Han gick ut nian med betyg i alla ämnen utom svenska som andraspråk och engelska. I SO fick han betyget *Godkänd* (G).

Farah kom till förberedelseklassen vid vårterminens början i årskurs sju. Efter kartläggning av modersmålslärare stod det klart att Farah hade svårigheter att läsa och skriva på sitt modersmål arabiska och att hennes matematikkunskaper låg på motsvarande årskurs ett enligt svenska förhållanden. Hon hade en vacker handstil och hade också lärt sig att skriva de latinska bokstäverna. Hennes skolgång hade varit sporadisk på grund av kriget i Irak och hon hade enligt föräldrarnas uppskattning gått i skolan i tre år. Farah är den enda av de intervjuade eleverna vars familj har kommit hit som flyktingar. Övriga elevers föräldrar är alla här på grund av anknytning eller arbete. Farah hade fortfarande sista terminen i

nian en stor del av veckans lektioner i förberedelseklassen och deltog i den ordinarie undervisningen enbart i de praktisk-estetiska ämnena. Farahs arbete med att lära sig skriva och läsa tog tid men gick framåt så att hon i slutet av årskurs nio kunde läsa enkla texter på egen hand om än långsamt. Hennes muntliga svenska räckte för att genomföra intervjun utan att vi behövde ta hjälp av tolk. Farah deltog i modersmålsundervisning och hade studiehandledning på modersmålet 2-3 timmar i veckan. Hon fick betyg i tre ämnen, G i arabiska, liksom i bild och slöjd.

Baocum kom till förberedelseklassen på vårterminen i årskurs sju, en vecka efter Farah och hade enligt kartläggningen en helt annan och mycket gedigen skolbakgrund från Kina. Han gjorde sig också väl förstådd på engelska. I matematik var han om möjligt ännu bättre än Shuiyou men inte lika driven i att skriva kinesiska. Hans metodiska inlärande av svenska ord imponerade då han konstruerade en egen alfabetisk svensk-kinesisk ordlista med flera hundra ord som han fyllde på vartefter han lärde sig nya ord. Trots att han och Farah var nybörjare i svenska samtidigt hade de inte så stort utbyte av gemensam undervisning. Baocum deltog redan efter en termin i alla ämnen med sin ordinarie klass och hade bara stöd en timme i veckan med lärare i svenska som andraspråk. Han hade studiehandledning på kinesiska i årskurs sju men slutade sedan med det eftersom han tyckte att det tog tid från annan undervisning. Han gick ut grundskolan med betyg i alla ämnen och hade betyget G i SO och svenska som andraspråk.

Asal kom från Iran till Sverige på sommarlovet före årskurs åtta. Hon gillade att skriva och utvecklade sin svenska mycket tack vare allt som hon ville uttrycka i skrift. Farah och Asal blev goda vänner och eftersom deras enda gemensamma språk var svenska utvecklade de sitt tal mycket med hjälp av varandra. Asals kunskaper i matematik bedömdes ligga på motsvarande årskurs tre och hennes kunskaper i orienteringsämnena var inte vad svenska skolan menar med åldersadekvata. Hon hade studerat engelska i ett år och var ivrig att få fortsätta med det. I årskurs nio kunde skolan starta en nybörjargrupp i engelska för sex elever där Asal och Farah deltog. För övrigt deltog Asal med sin ordinarie klass i de praktisk-estetiska ämnena men bedömdes inte ha möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen i övriga ämnen. Hon hade studiehandledning på modersmålet två timmar i veckan och deltog i modersmålsundervisning i persiska. Hon gick ut grundskolan med betyg i tre ämnen, MVG i persiska och G i bild och slöjd.

Khan kom till förberedelseklassen på vårterminen i år åtta, men då var han inte nybörjare i svenska. Han hade bott i Sverige i ett och ett halvt år

när han gick i årskurs fyra och fem. Sedan hade familjen återvänt till Thailand. Khans svenska var lite trevande i början men han kom ihåg alltmer svenska vartefter och deltog i klassens undervisning i de flesta ämnen redan efter ett par månader i förberedelseklass. Hans förståelse av svenska var relativt god, likaså hans skolkunskaper men han hade svårigheter att själv göra sig förstådd på svenska och engelska på grund av dåligt uttal och stavning. Hans kunskaper i matematik motsvarade de kunskaper som krävdes i årskurs åtta och med visst stöd klarade han att delta i engelskundervisningen. Han deltog i modersmålsundervisning i thailändska och hade en timme studiehundledning i veckan. Han hade också extra stöd i förberedelseklassen ett par timmar i veckan, men deltog för övrigt i all undervisning med ordinarie klassen. När han gick ut grundskolan hade han betyg i alla ämnen utom hemkunskap, SO och svenska som andraspråk.

Fem av de sju intervjuade eleverna har alltså deltagit i klassens ordinarie undervisning i SO. Hädanefter kommer jag när jag hänvisar till dessa elever i grupp att kalla dem för SO-eleverna, eller de nyanlända SO-eleverna när jag jämför dem med övriga elever i SO-undervisningen. De två eleverna som hade det mesta av sin undervisning i förberedelseklassen och som inte deltar i SO-undervisningen med ordinarie klass kommer jag att benämna Fbk-eleverna.

De tre lärarna som deltagit i undersökningen är dels två SO-lärare som kommer att benämnas just så, dels en svenska som andraspråklärare som arbetar i förberedelseklassen. Hon kommer att kallas Fbk-läraren.

3.2 Urval av lärobokstexter

Jag valde sammanlagt ut fyra lärobokstexter. Två texter ”Rik eller fattig?” och ”Jordens resurser är begränsade” (bilaga 1-2) kommer från niornas bok i samhällskunskap, SO’S Samhälle, del 4 (Andersson, Ewert & Hedengren 2003:63-65). För att garantera att eleverna inte redan läst texterna valde jag texter i slutet av boken och jag kontrollerade också med deras lärare att de inte tidigare läst texterna med klassen. Texterna valdes också utifrån att de skulle handla om generella förhållanden i världen och inte kräva så stor förkunskap om just svenska förhållanden. Det var i dessa två texter som de två SO-lärarna och alla SO-elever fick markera ord.

De andra två texterna ”Kartan” och ”Klimatet” (bilaga 3-4) kommer från Överblick (Espling-Lindberg, Kjellröier Ringer& Lilburn 2007:30-31,33), vilket är ett SO- och NO-material för nyanlända och används i förberedelseklassens undervisning. Här valde jag ut de två texter som

härnäst skulle studeras om man skulle följa bokens upplägg. I dessa två texter markerade läraren och de två eleverna i förberedelseklassen.

3.3 Undersökning om okända ord i lärobokstexter

Ordundersökningen utifrån texter i SO-boken genomfördes med samtliga elever i de två niondeklasserna vid två olika lektionstillfällen. Då deltog 32 elever varav fem var de nyanlända SO-eleverna. Jag presenterade kort att mitt syfte med undersökningen var att ta reda på vilka ord som elever tycker är svåra i läroböcker. Jag bad dem läsa två texter och ringa in de ord de inte förstod och att dra ett streck under ord de var osäkra på om de förstod. De två Fbk-eleverna fick göra samma sak i sina två texter men enskilt vid intervjutillfället. Farah fick mening för mening uppläst för sig samtidigt som hon följde med i texten. Idén att markera ord fick jag från det norska projektet Læreboksspråk (Hvenekilde & Golden 1990), men mitt syfte är inte att i detalj redogöra för vilken typ av ord som eleverna anser okända eftersom det inte ryms inom ramen för denna uppsats. Ordundersökningen användes istället för att dels se ungefär hur många ord eleverna har svårighet med dels ha som utgångspunkt för mina frågor om strategier och för en jämförelse mellan hur lärare och elever ser på vilka ord som behöver förklaras.

De två SO-texterna innehöll tillsammans 548 graford, dvs. ord som åtskiljs av mellanslag. För att få fram procentsatser av antal okända ord har jag räknat ett markerat ord så många gånger som det förekommer i texten. Om en elev exempelvis markerat ordet *avtryck* någon gång räknar jag det som tre ord eftersom det förekommer tre gånger i texterna och sedan delar jag det med totala antalet ord 548 för att få fram procentsatsen. När jag däremot presenterar hur många *olika* ord eleverna markerat eller jämför vilka ord lärare och elever markerat som okända räknar jag exempelvis *avtryck* som *ett* ord.

På ett försättsblad (bilaga 5) bad jag eleverna fylla i uppgifter om eventuellt annat modersmål. Om de inte var födda i Sverige ville jag också att de skulle fylla i hur gamla de var när de kom hit. Jag påpekade att deras svar var viktiga för mig och att enkäten var anonym för alla utom de fem elever som jag tidigare vidtalat och som visste att de skulle bli intervjuade.

Lärarnas uppgift var att i texterna markera dels vilka ord som de trodde att alla elever i gruppen behövde få förklarade, dels vilka eventuellt ytterligare ord de trodde att de nyanlända eleverna skulle behöva ha förklarade.

3.4 Enkät till lärarna

Lärarna fick också en kort enkät med frågor som rörde hur de uppfattar att de nyanlända eleverna förstår och arbetar med att förstå svåra ord och vilket stöd skolan eventuellt ger dem eller vilket stöd som de ytterligare skulle behöva (bilaga 6).

3.5 Ordtest

Efter den inledande ordundersökningen där de själva markerade ord i två texter fick de nyanlända SO-eleverna ett test på femton ord (bilaga 7) från samma texter. Jag hade i förväg valt ut ord som jag trodde kunde vara okända eller svåra. Till dessa 15 ord fick de tre svarsalternativ med synonym eller en förklaring att välja på. Ordtestet skulle tjäna som en kontroll av att eleverna i den inledande ordundersökningen markerat ord i något så när överensstämmelse med hur de faktiskt förstod några svåra ord i texten. Att konstruera rättvisande test är inte någon lätt sak och Read (2000:142) pekar på att det är viktigt att svarsalternativen i ett flervalstest är ord som är mer frekventa än det ord som testas, det så kallade bjudordet. Också Enström betonar vikten av hur svarsalternativen ser ut. Även om man förstår betydelsen av själva bjudordet får man inte möjlighet att visa det om de svarsalternativ man har att välja på är okända (Enström 2004:185f.). Jag försökte ge svarsalternativ som jag ansåg var lättare än eller lika lätta som det ord jag efterfrågade, men jag ville också distrahera med ord som till formen liknade bjudordet och då förekommer en del ord som kanske är mindre frekventa. Eftersom det bara är de felaktiga alternativen som är svårare menar jag att eleverna ändå kan visa om de förstår ordet.

3.6 Intervjuer om ordförståelse och om strategier

Jag berättade för eleverna att jag ville göra intervjuer med dem angående hur elever tänker om och gör för att förstå svåra ord och att jag skulle skriva en text om det. Samtliga var positiva till att delta och fick med sig brev (bilaga 8) hem för godkännande av föräldrarna, som samtliga svarade ja.

Varje intervju tog mellan 30 och 55 minuter. Jag spelade in intervjuerna och transkriberade dem senare. Intervjuerna genomfördes dels i ett klassrum dels på studievägledarens lediga kontor. Jag transkriberade intervjuerna i sin helhet ordagrant dvs med eventuella grammatiska felaktigheter eller felaktiga ordval. Jag hoppade dock över

vissa omtagningar där eleverna stakade sig och använde korrekt stavning trots vissa uttalsbrister.

Under intervjuerna följde jag en intervjuguide med ett antal huvudfrågor (bilaga 9), ibland med förslag till följdfrågor beroende på vad eleverna skulle svara. Delar av intervjun kan snarare ses som en enkätundersökning där jag visade eleverna olika förslag på strategier som de fick ta ställning till. För övrigt var jag i intervjun inte helt styrd till frågeordningen utan försökte följa upp det eleverna kom in på.

Vilka svar man får beror till stor del på hur man ställer frågorna (Kvale 1997:145f.). Jag har försökt undvika frågor som kan besvaras med ja eller nej eftersom jag inte kan vara helt säker på att mina intervjupersoner riktigt förstår svenskan. I intervjuguiden finns främst frågor med *Hur*, *Vad*, *Varför* eller *Kan du berätta* och vid eventuella ja- och nej-frågor har jag oftast följt upp med frågor som gör att de behöver utveckla sina svar. Trots att jag i förväg var medveten om risken med ja- och nej frågor fick jag ändå stryka ett par svar när jag i transkriptionen såg att frågorna var ledande. För att kontrollera att man som intervjuare förstått rätt kan man använda sig av så kallade tolkande frågor (Kvale 1997:125, 132f.) som ofta bara kan besvaras med ja eller nej och detta gjorde jag i viss mån med frågor som *Menar du att ...* men jag försökte där återupprepa elevernas egna ord eller använda enklare ord, för att undvika missförstånd.

Att jag kände eleverna sedan tidigare tror jag bidrog till en avslappnad stämning under intervjuerna. Eleverna var också medvetna om att jag inte längre arbetade på skolan och hade något med deras betyg eller omdömen att göra. Samtidigt kan man aldrig komma ifrån att intervjusituationen alltid är annorlunda än ett vanligt samtal och att jag är en person som de varit i beroendeställning till tidigare. Jag upplevde dock att alla gillade att bli intervjuade och att de försökte svara så gott de kunde på mina frågor. Att man som forskande lärare känner eleverna och sammanhanget kan enligt Smidt vara en fördel för att man ”har større muligheter til å forstå det eleven sier i intervjuet, og dermed til å følge opp svarene på en frukbar måte” (Smidt 1989:38).

Om syftet med denna undersökning hade varit att ta reda på vilka ord eleverna verkligen inte förstår eller vilka strategier de faktiskt använder sig av hade det krävts andra metoder med mer djupgående test av ord- och läsförståelse samt observationer av strategier (Nation 2001:224). Det hade varit svårare rent praktiskt och mer tidsödande. När man läser resultaten ska man alltså veta att detta är vad eleverna själva anger. Detta anser jag dock vara nog så intressant och hänvisar gärna till Schmitt (1997:217) som menar att vi måste komma ihåg att strategier är till för

inlärarna och att vi därför måste ta i beaktande vad de tänker om olika inlärningsstrategier.

Undersökningen innehåller inte tillräckligt stort antal enkätsvar eller intervjuer för att kunna generalisera utifrån men ger förhoppningsvis en intressant inblick i enskilda elevers tankar omkring ordförståelse i skolans värld.

4. Resultat

Resultatet redovisas i tre delar. Först presenteras resultatet av ordundersökningen där elever och lärare markerade okända ord i lärobokstexter. Sedan ges resultatet av ordtestet tillsammans med en översikt över elevernas markeringar av okända ord, deras betyg samt resultat i läsförståelsedelen i nationella provet. Till sist presenteras resultatet av intervjuerna under några olika teman som intervjufrågorna berörde. Lärarnas svar i enkäten presenteras tillsammans med de elevsvar som de hör ihop med.

4.1 Okända ord i lärobokstext

Tabell 1 visar hur många ord i texterna som de olika elevgrupperna markerade. Här har jag inte skilt på vilken typ av markeringar det handlar om, det vill säga om de markerat att de inte förstår eller att de är osäkra på om de förstår.

Tabell 1: Antal markerade ord i olika elevgrupper

	0 ord	1-2 ord	3-5 ord	>35 ord	antal elever
elever med svenska som modersmål	12	9	2	0	23
nyanlända SO-elever	0	0	4	1	5
övriga elever med annat modersmål än svenska	3	1	0	0	4

15 av de 32 eleverna markerar inget av de 548 orden i texterna, vilket betyder att de anser att de förstår alla ord. Tio av eleverna har bara markerat ett eller två olika ord. Till dessa båda grupper hör ingen av de fem nyanlända SO-eleverna. Fyra av dem har tillsammans med två andra elever markerat mellan tre och fem olika ord. Den femte, Kahn utmärkte

sig här och markerade 36 olika ord vilket motsvarar cirka 8% av orden. (Se 3.1.2 för beskrivning av de olika eleverna.)

Sammanfattningsvis har alltså fyra av de nyanlända SO-eleverna markerat något fler ord än majoriteten och en elev har markerat många fler ord.

De 17 elever som gjorde markeringar gjorde sammanlagt 72 markeringar av 44 olika ord. 13 ord hade fler än en elev markerat nämligen: *G8-länderna*, *alstra*, *multinationella*, *missgynnat*, *välfärd*, *ockuperade*, *bränsleslukande*, *avtryck*, *missväxt belastar*, *globala*, *sparsam* och *handelshinder*. Fyra ord av dessa, *bränsleslukande*, *belastar*, *globala* och *sparsam* var de nyanlända SO-eleverna ensamma om att markera. Se tabell 2 nedan. Se bilaga 10 för tabell över alla markerade ord.

Tabell 2: De 13 ord som fler än en elev markerade

	elevmarkeringar I= förstår inte O = osäker			totalt antal elev- markeringar	antal lärarmarkeringar	
	svenska s modersmål (23 elever)	nyanlända SO-elever (5 elever)	övriga elever (4 elever)		alla behöver förklaring	nyanlända behöver förklaring
G8-länderna	I O O O	I O		7	1	
alstra	I I O	I I O		6	1	1
multinationella	O O	I O O	O	6	2	
missgynnat	O	I I O		4		2
välfärd	O	I I		3	1	
ockuperade	I	I	I	3	1	1
bränsleslukande		I I I		3	1	1
avtryck	I	O		2	2	
handelshinder	I	I		2	2	
missväxt	O	O		2		1
belastar		O O		2	1	1
globala		I O		2	1	
sparsam		I I		2		2

Av de 13 orden i tabell 2 är de båda lärarna i nio fall ense om att ordet behövde förklaras antingen för alla eller för de nyanlända. I fyra fall är det således bara en av läraren som tror att ordet behöver förklaras.

SO-lärarna markerar tillsammans 50 olika ord. Den ena läraren markerar 10 ord, den andra läraren 23 ord som behöver förklaras för alla elever. Det är sex ord som de båda är ense om att de behöver förklara för alla: *multinationella, lågkonjunkturer, handelshinder, nationalism, avtryck* och *biologiskt*. De fyra första kan kategoriseras som typiska fackord för ämnet SO. För de nyanlända eleverna menar den ena läraren att 18 ytterligare ord behöver förklaras och den andra läraren anger 21 ord.

Av de 40 olika ord som någon av de nyanlända markerat är det 16 ord som båda lärarna tror behöver förklaras, 11 ord som bara en av dem tror behöver förklaras och 13 ord som ingen av dem tror behöver förklaras. De 13 orden är: *krävande, krävs, sträckor, tas, diskussioner, naturkatastrofer, skäl, sjukvård, skulder, kanadensare, klot, kolonierna* och *konsumtion*. Dessa ord skulle inte främst kategoriseras som fackord i ämnet SO. Lärarna har tillsammans markerat nitton ord som ingen elev har markerat. Dessa ord är framförallt fackord men exempel finns på några mer allmänspråkliga ord.

Sammanfattningsvis tror alltså lärarna att de skulle behöva förklara fler ord än eleverna har markerat, men delvis andra ord. De tror också att de nyanlända behöver ha fler ord förklarade än övriga elever, men de markerar inte alla de ord som någon nyanländ markerat. De ord som lärarna helt har "missat" är inte fackord.

Ordundersökningen med förberedelseklassens två elever och deras lärare visar att Asal markerar 8 ord eller 2,5 % av de 304 orden och Farah 34 ord eller 13,5%. De har tillsammans markerat 35 olika ord. För tabell över alla markerade ord se bilaga 11. Sju ord har de båda markerat nämligen: *linjer, register, öknen, höjden, påverkar, desto* och *fuktigt*. Farah markerar flera frekventa ord som exempelvis: *trivs, tunn, brukar, söder, norr, växer, växter, naturen*. Deras lärare markerar 35 ord som hon tror att minst någon av dem behöver få förklarade och de täcker alla ord som Asal markerat men läraren har inte markerat följande fem ord som Farah menar att hon inte förstår: *naturen, torrt, brukar, växer* och *växter*. Läraren har däremot markerat orden *nedåt, uppåt, etc. från år till år* och *regnskogen*, vilket ingen av eleverna har gjort.

Sammanfattningsvis har Fbk-läraren markerat ett ord mer än den elev som markerat flest ord, även om orden inte helt överensstämmer. De fem ord som läraren "missat" är vardagliga och frekventa ord.

4.2 Ordtest

I tabell 3 presenteras en sammanställning över elevernas tid i Sverige, deras betyg, resultat på nationella provets läsförståelsedel, antal markerade ord i ordundersökningen samt resultatet på ordtestet. Det maximala resultatet på ordtestet var 15 poäng. Det bästa resultatet som någon elev hade var 14 poäng och det sämsta 8 poäng.

Luciana och Giba, de två elever som varit i Sverige längst tid och som har bäst betygspoäng totalt och bäst betyg, VG respektive MVG i SO klarade också ordtestet bäst. De hade bara ett fel var. De hade markerat fyra ord var i texterna. Det är ett ord mer än Shuiyou, som med sina tre markeringar var den som markerat minst antal ord i texterna. Samtidigt var han den av SO-eleverna som hade sämst resultat på ordtestet och den ende som inte klarat nationella provets läsförståelsedel. Han får betyget G i SO, men får inte betyg i svenska som andraspråk. Khan som markerat långt fler ord än övriga (36 olika ord) klarade ordtestet bättre än både Shuiyou och Baocum och han klarade också nationella provets läsförståelsedel. Däremot får Khan varken betyg i SO eller svenska som andraspråk. Han har också lägst betygspoäng överlag. Baocum som varit i Sverige kortast tid är den som har tredje bästa betygspoäng totalt. Han klarade nationella provets läsförståelsedel och han får betyget G i både SO och svenska som andraspråk. Han markerade fem ord i texterna och hade fem fel i ordtestet.

Tabell 3: Översikt över de nyanlända SO-elevernas resultat, betygsresultat samt tid i Sverige.

namn	tid i Sverige	betyg SO	betyg SVA	betygs-poäng (max 320)	betyg läs-förståelse NP	antal markerade ord i SO-text	antal rätt i ordtest (max 15)
Luciana	4 år	VG	VG	270	G	4	14
Giba	4 år	MVG	VG	265	G	4	14
Shuiyou	3 år	G	-	200	inte G	3	8
Khan	3 år	-	-	125	G	36	11
Baocum	2,5 år	G	G	245	G	5	10

4.3 Elevernas tankar om ordförståelse och om strategier

Resultatet av intervjuerna samlas här under tre rubriker. Först handlar det om hur de nyanlända eleverna ser på de ordförklaringar som de får av lärare på lektion, sedan om hur de använder sig av och värderar de olika

ordförståelsestrategierna och till sist vilka råd de har till andra nyanlända elever och till skolan.

4.3.1 Lärares förklaringar

Farah är den enda som vill läsa texten gemensamt med läraren första gången hon läser en ny text men hon vill allra helst att läraren läser den med bara henne, eftersom hon inte läser så bra själv. Övriga tvekar inte alls på vad som är bäst för dem och det är att få läsa texten på egen hand först. Anledningarna till detta är att det är lugnare och att man får tid på sig att förstå. Khan uttrycker det så här: ”för om man lyssnar så går det för snabbt och man kan liksom inte komma tillbaka förrän de har redan gått”. Han säger också: ”Om man läser snabb så kanske jag tappar orden eller alltså jag tappar de där sammanhangen”. Giba säger dock att han gillade att läraren läste högt när han var nybörjare för då stannade läraren och förklarade orden.

De nyanlända SO-eleverna är lite oense om vilka ord läraren skulle ha förklarat i texterna om de hade läst dem som vanligt i skolan, men de menar att det inte är särskilt många ord som hade förklarats. Två av eleverna säger att läraren inte hade förklarat några alls ord här eftersom det inte var så många svåra ord. Två andra menar att läraren hade förklarat *G-8 länderna*. Khan säger: ”Jag tror att hon hade förklarat ord som kan mena annat sak vad den menar med språket.” Jag tolkar det som att han menar ord som är ogenomskinliga i sina orddelar för han ger G-8 länder och U-länder som exempel på sådana ord. Han tror dock inte att läraren skulle förklarat de andra orden som han inte förstod. Baocum säger: ”Ja alltså om det finns såna här svåra ord, som de flesta inte fattar alltså, kanske han ska skriva dem på tavlan eller nåt vad det betyder. Om texten är ganska lätt så kanske bara ’ja, alla fattar’, och sen så blir det nästa nånting.” De två Fbk-eleverna menar dock att läraren skulle ha förklarat alla de ord som de ringat in.

Den allra bästa hjälpen från läraren är en översättning tycker Giba, Farah och Asal men om de inte får det vill de liksom de övriga helst ha förklaringar eller få ordet insatt i en mening. Alla sju eleverna är överens om att synonymer inte är bra. Baocum uttrycker det så här: ”Om jag typ frågar nån kompis och han förklarar det med ett nytt ord, så kanske det nytt ordet, alltså jag kanske inte fattar heller det där ordet ...så det blir svårt då och om han ger mig en förklaring då jag kan fatta vad det betyder.”

Det finns motsatta uppfattningar bland eleverna angående hur bra det är med studiehandedning på modersmålet. Tre elever tycker inte att de

behöver eller har blivit hjälpta av studiehandledningen, Luciana har aldrig velat ha det och förstår inte varför det skulle vara bra och både Giba och Baocum slutade efter ett år. Giba tyckte inte att läraren var bra och att hon inte förstod vad han behövde, men han tror att det kanske också var för att han och läraren inte riktigt gillade varandra. Baocum tyckte inte han fick så mycket hjälp med att förstå ord på dessa lektioner. Han menar att det hade varit bra om läraren hade översatt texter men tyckte att det i exempelvis biologi fanns många svåra ord som inte heller läraren förstod. Övriga fyra elever tycker dock att de får mycket bra stöd av modersmålsläraren på studiehandledningen. Både Asal och Farah hänvisar dessutom till studiehandledningen när de ska försöka minnas något tillfälle som var riktigt bra och då de kände att de fick ord förklarade på ett bra sätt. Då fick de orden översatta till och från modersmålet.

4.3.2 Ordförståelsestrategier

När jag vill att de ska berätta för mig vilket det senaste nya ordet var som de förstod svarar Luciana direkt ”syfte och metod idag på SO-lektionen”. Hon förklarar hur hon gjorde för att förstå dem, ”så jag typ frågade och han förklarade allting som jag typ fattade så nu kan jag börja jobba med det”. Giba svarar *herravälde* som han såg i en bok om andra världskriget. För att förstå det slog han upp ordet i Lexin på datorn hemma. Baocum svarar *ironisk*, genom ett sms från en kompis dagen innan och då skrev Baocum tillbaka och frågade vad det betydde. Asal svarar *kylig*, som hon såg i en text i skolan samma dag. Det var läraren som förklarade det för henne. Här är det alltså *Fråga läraren* och *Lexikon på dator* som är de dominerande strategierna för att förstå. Bacoums användning av sms-fråga till kompis är en ny variant av *Fråga annan*. Khan, Farah och Shuiyou kan inte komma på något ord som de nyss lärt sig trots att jag återkommer till frågan.

När vi utgår från de texter där de har markerat okända ord hänvisar de två Fbk-eleverna, Farah och Asal direkt till att de skulle ha frågat läraren om orden som de inte förstod i texterna. Farah skulle i andra hand ha frågat Asal och Asal hade slagit upp ordet på dator om inte läraren var där. Luciana och Giba, som markerade fyra ord vardera skulle just med denna text nöjt sig med att gissa med hjälp av sammanhanget eller utifrån om orden liknar ord på deras modersmål, men annars frågar de gärna läraren. De tre övriga eleverna frågar sällan eller aldrig läraren på lektionen. Khan som markerade 36 ord säger att han skulle ha läst igen och igen och svarar att han inte skulle göra på något annat sätt än att

försöka förstå orden med hjälp av sammanhanget. Shuiyou och Baocum skulle prövat att läsa om några gånger och försöka gissa med hjälp av sammanhanget innan de slog upp det i sina medhavda lexikon. I tabell 4 nedan anges med ett kryss om de sa att de skulle använda en viss strategi när de i skolan tar sig an texter liknande dem som ingick i undersökningen. Kryssen inom parentes anger att eleven någon gång under intervjun nämnde en strategi men samtidigt på direkt fråga inte sa sig använda den. Khan får också ett kryss inom parentes eftersom han bara frågar sin svenska som andraspråksläraren och inte sin lärare i SO, Giba får ett kryss inom parentes för att han använder dator i skolan men bara när han själv ska skriva texter. Den strategi som flest sa sig använda var *Gissa med hjälp av sammanhanget* och därefter *Fråga läraren. Slå upp i lexikon (bok)* var det bara två av sju elever som sa sig använda i skolan men den fick ändå placering som den tredje mest använda strategin.

Tabell 4 visar vilka strategier eleverna sa att de använde i skolan och den visar dessutom hur de värderade några givna strategier. I undersökningen fick de med siffrorna 1 till 5 gradera det enligt dem bästa sättet, näst bästa sättet osv. att ta reda på ords betydelser. För att kunna se vilken strategi som fått det sammanlagt bästa omdömet är de siffrorna här omräknade till poäng så att en förstaplats har fått fem poäng, en andraplats fyra poäng osv. Av tabellen ser man att det nu är *Slå upp på dator* som de tycker är den bästa strategin, följt av *Fråga läraren* och *Gissa med hjälp av sammanhanget*.

Tabell 4: Elevers användning av strategier för att förstå okända ord i lärobokstext (markerat med x) samt värdering av bästa sätt för att ta reda på ords betydelser.

	Luciana	Giba	Shuiyou	Baocum	Khan	Asal	Farah	Använder (antal elever)	Bästa sätt/ (poäng)
Fråga läraren	x 4	x 2		3	(x) 2	x 3	x 5	4	19
Fråga kompisar	x 3	x 3	1	(x) 4	1		x 4	3	16
Fråga annan					3				3
Slå upp i lexikon	1	1	x 2	x 5	4	1	2	2	16
Slå upp på dator	2	(x) 5	3	1	5	x 4	3	1	23
Gissa med hjälp av sammanhang	x 5	x 4	x 4	x 2	x	5	1	5	17
Gissa med hjälp av annat ord som liknar ordet	x	x 4	5			2		2	11
Antal använda strategier/person	4	4	2	2	1	2	2		

Man kan notera att Khan använde sig av en enda strategi i skolan *Gissa med hjälp av sammanhanget*, men samtidigt ansåg han att denna strategi inte hörde till de fem bästa när han fick rangordna strategier. De två elever som sa sig använda flest strategier var Giba och Luciana.

Frågar läraren om betydelsen menar fyra elever att de gör. De två Fbk-eleverna har Fbk-läraren som en självklar person att fråga. De frågar även sina modersmåslärare om ord. Däremot menar de att de inte vågar fråga andra lärare som de har i bild, musik, idrott och hemkunskap. Vad som skulle hända då kan de inte svara på. På mina följdfrågor kommer det fram att bildläraren går runt och pratar med dem en och en och då vågar de och brukar fråga henne om de inte förstår. Luciana och Giba menar att de gärna och ofta frågar alla lärare, men också lika ofta sina kompisar. De är inte heller rädda för att fråga i helklass. ”Undrar jag, då frågar jag vem som helst”, säger Luciana. Tre elever skulle däremot inte fråga läraren. Shuiyou kallar läraren för ”Levande Lexin” men skulle ändå aldrig fråga i helklass eftersom det stör andra elever. Han skulle bara fråga läraren när läraren går runt eller sitter ensam i katedern. Detsamma gäller Baocum och Khan. Baocum tycker att det slösar med lärarens tid och han tycker att det är lika bra att själv kolla i svensk-svenskt lexikon. Khan menar att det ofta inte finns tid att fråga den vanliga läraren för hon brukar ha ”många elev och om man frågar så det går inte, man stör, alla har inte tid för fråga” så han tar hellre hem och ”liksom studerar”. Khan har dock hjälp av Fbk-läraren vissa timmar och där menar han att han kan få mycket hjälp med ord. Han frågar också ofta modersmåsläraren på studiehandledningen.

Detta kan jämföras med att deras två SO-lärare svarar att det förekommer *ibland* respektive *sällan* att dessa elever tar egen kontakt för att fråga vad ord betyder. De svarar vidare att det förekommer *ofta* respektive *ibland* att de förklarar ord för eleverna på lektionen. Ingen av lärarna säger sig märka hur eleverna för övrigt gör med ord de inte förstår. En lärare svarar att hon ser att Khan skulle behöva mer hjälp med att förstå ord, men att han inte ber om hjälp och själv säger att det går bra. Ingen av lärarna säger sig veta ifall någon annan (andra lärare, syskon, kompisar eller föräldrar) brukar hjälpa eleverna med ordförklaringar i SO-texterna. Fbk-läraren svarar att det förekommer *ofta* både att eleverna frågar om ord och att hon förklarar ord men hon menar att de ofta frågar bara för att få bekräftelse fastän de egentligen kan ordet. De ord som de inte förstår och som hon inte hjälper dem med tror hon att de oftast hoppar över men säger att hon vet också att eleverna använder sig av kompisar och av studiehandledaren för att ta reda på

ords betydelse. Fbk-läraren anser att både Asal och Farah skulle behöva mer hjälp med förklaringar men anger tidsbrist till varför det inte går.

Fråga kompisar är en strategi som tre elever säger sig använda i skolan. Farah använder sig av Asal men Asal frågar aldrig Farah. Asal säger att det inte finns någon annan elev som kan hjälpa henne och det speglar kanske att det är Asal som har störst vokabulär i förberedelseklassen. Giba och Luciana som använder sig av flest strategier använder sig också av denna strategi. De tre elever, som sällan frågar lärare, frågar inte heller kompisar så ofta delvis av samma anledning dvs. att de inte vill störa. Khan säger också så här:

De pratar snabbare än jag så kan jag inte komma på liksom, komma med dem för att jag pratar för långsamt. Men ja jag frågar ibland, blandar liksom, frågar inte bara en person för jag har inte hitta personer som liksom hjälpa mig hela tiden, eller de brukar inte förklara så bra som lärare.

Lexikon i bokform är det bara två av sju elever som använder. Det är Shuiyou och Baocum som båda alltid har med sig lexikon i skolan. Shuiyou har ett tvåspråkigt lexikon, Svensk-kinesisk ordbok (Anen 2004), som han säger att han haft sen dag ett i skolan och han visar mig att det verkligen är riktigt slitet. Han verkar också medveten om vad han vill ha av ett lexikon. Förutom översättning vill han få veta ordklass och få exempel med ordet. Baocum använder sig av ett svensk-svenskt lexikon, Svensk skolordbok (Jørgensen & Palm 1992). Anledningen till att han har ett enspråkigt lexikon säger han är att det ändå inte finns riktigt samma ord på svenska som kinesiska. Övriga fem elever föredrar att, om de slår upp ord, göra det på dator. Asal uttrycker att boklexikon tar tid och är jobbigt och Farah använder aldrig lexikon i bokform på egen hand för att det är för svårt. Kahn säger att han inte skulle använda lexikon ens om det låg bredvid honom. ”Det tar tid och kanske jag inte förstår” är hans kommentar. Giba och Luciana som kommit längst i sin språkutveckling menar att de använde lexikon i bokform när de var nybörjare, men gör det inte nu längre eftersom det går snabbare att försöka gissa eller slå upp ordet på datorn.

Att slå upp ord i lexikon på dator var den strategi som kom högst upp när eleverna fick gradera strategier men det var samtidigt bara en elev, Asal som sa sig göra det i skolan. Alla nämner dock att de slår upp ord på dator hemma om än i olika utsträckning. Farah säger att hon inte själv kan hitta det på datorn utan behöver hjälp med att hitta programmet. Khan säger att han inte så ofta använder dator för att slå upp, men han

gör det om det är ett ord han har sett många gånger och inte förstår. Han gör det hemma, för i skolan finns inte så mycket tid till det och det finns inte så många datorer. Att det inte alltid finns en ledig dator i klassrummet återkommer tre andra SO-elever också till. När Khan använder datorn hemma skriver han bara "Lexikon" i sökraden på Google och får upp lite olika program som han testar. Khan berättar att han översätter mellan svenska, thailändska och engelska flera gånger ibland för att hitta betydelsen som han tror är rätt för han säger att datorn kan översätta fel ibland.

Att datorns översättningar, framför allt "Google översätt", inte är helt att lita på uttrycker flera av eleverna. När Giba använder datorn så börjar han alltid med Lexin först och sen går han kanske över till Google om ordet inte finns i Lexin. "Det känns som att Google translate inte ger de rätta orden" säger han. Shuiyou kopierar texter om han läser dem på datorn och låter Google översätta hela texten, men säger att "det kommer bli massor konstiga grammatik och konstiga ord, men det går att läsa". Han skiljer på om han studerar NO/ SO eller språk och menar att han i NO/SO bara är intresserad av att få betydelsen och då räcker Google men om han studerar språk och vill ha reda på ett ord väljer han hellre Lexin för där får han veta ordklassen och får exempel med ordet. Det tycker han är det bästa datoralternativet trots att Lexin saknas på hans modersmål mandarin. Farah och Asal menar också att datorn inte alltid översätter rätt. Farah och hennes mamma hade kollat med ett vanligt lexikon och då översatte datorn fel berättar hon. Asal menar också som flera andra att Lexin översätter bättre än Google översätt. Baocum säger att han inte gillar att använda dator för att slå upp ord och han förklarar varför: "alltså ibland ett ord kan betyda två olika saker så om jag slår upp det på internet så det kan bara visa en av dem och så kanske det blir nåt annat." Luciana är den enda som säger att Google är "jättebra", men hon använder den ändå bara hemma, inte i skolan, för det finns inte så mycket tid i skolan och datorn är ofta upptagen.

När jag lät eleverna rangordna strategier hade jag med två olika gissa-alternativ, dels *Gissa med hjälp av sammanhanget* som hamnade på tredje plats dels *Gissa med hjälp av annat ord som liknar ordet*, som rankades som näst sämst strategi. *Gissa med hjälp av sammanhanget* är samtidigt den strategi som flest säger sig använda i skolan, men när jag under intervjun ber eleverna att gissa på de ord som de markerat i texten eller gissa på ord i ordtestet använder de sig lika ofta av ljudlikheter eller andra orddelar som de kände igen. Giba och Luciana uttryckte också att de ibland kan gissa på ord för att de liknar ord på deras egna språk, grekiska och spanska. Baocums strategi är att försöka ta hjälp av

kontexten med de ord han markerat men han kan inte komma på nåt för ”inget passar där i meningen”. Att ta hjälp av kinesiskan går inte säger han och skrattar. Shuiyou funderar på hur han gör när han gissar och menar kanske att han djupare sett tar hjälp av kinesiskan när han säger: ”Du har hela ditt system av annat språk. Då fattar du ungefär vad det här ordet betyder alltså. Du läser flera gånger och översätter till kinesiska och läser flera gånger. Då kommer ordet att komma”. Han hittar också betydelsen av ordet *sparsam* efter att flera gånger ha läst meningen men här verkar han inte ta hjälp av sammanhanget utan hittar en orddel han känner igen. ”Aha sparsam, spara [betonar], sparsam. Nu förstår jag.” Han försöker sig på att gissa *i takt med* i ordtestet och säger att det enda han kommer på är *kontakt* som liknar ordet men han säger att det inte går att gissa när det inte är ”mellan andra ord”. Giba försöker gissa genom att hitta ljudlikheter och orddelar han känner igen. Han funderar på om *alstra* kan betyda ”allra mest” och han vet att *väl* i *välfärd* betyder *bra*. Han lyckas dock inte förstå betydelsen men gissar däremot vad *bränsleslukande* betyder efter att ha tagit hjälp av sammanhanget: ”Bilar som använder bränsle, tycker jag passar där.” Luciana gissar på ordet *multinationella* som hon kanske hade markerat lite för snabbt i undersökningen för när jag ber henne gissa vet hon direkt att *multi* betyder *många* och ”nation är som ett land, nåt med många länder betyder det”. *De närmaste* var det enda ordet Luciana inte klarade i ordtestet och där gissar hon på ljudlikhet med *nära* och att det är de som bor nära, dina grannar. Detta var alltså ett ord hon inte hade markerat när hon själv läste texten och efter att ha fått läsa ordet igen i kontexten gissar hon fortfarande på *grannar*. Asal och Farah kan inte gissa säger de och vill inte ens försöka. Först efter att jag frågat vilket annat ord som liknar *höjd* kommer Asal på att det liknar *hög* och sträcker upp handen i luften för att visa.

Sammanfattningsvis skulle man angående strategier kunna säga att de två elever som fortfarande går större delen av sin tid i förberedelseklassen och alltså inte nått så långt i sin språkutveckling inte gissar i så stor utsträckning och de förlitar sig framförallt på lärarens hjälp för att få ordförklaringar. De två elever som nått längst i sin språkutveckling och som har bäst betyg är de som använder sig av flest strategier för ordförståelse. *Slå upp ord på dator* är den strategi som sammantaget rankas som den bästa men sex sju elever uttrycker att det finns problem med att hitta rätt översättningar när de använder lexikon på dator och sex av sju elever använder inte denna strategi i skolan.

4.3.3 Råd till andra nyanlända och till skolan

Elevernas råd till andra nyanlända handlar främst om *var* de ska hitta nya ord. Fem av dem tar upp att man hittar nya ord genom mycket läsning. Asal och Baocum nämner att titta på TV. Shuiyou menar att man ska ”läsa och lyssna på allt, var man kan hela tiden”.

Baocum pekar dock på strategin slå upp ord i lexikon: ”Om man har sommarlov eller nåt kan man läsa kemi- och fysikbok och slå upp alla nya ord och skriva dem på papper och läsa varje dag.” Giba och Luciana nämner att fråga andra om ord och då poängterar Giba att det viktigaste är att vara med kompisar som inte talar ditt språk. Farah svarar med att man måste förstå många ord, men hon kan inte svara på hur utan återkommer till att det är många ord som gäller.

Flera kommer in på svårigheten att komma ihåg orden och där finns många förslag om att arbeta hårt: ”Jag bara [sic!] skriver ner dem femtio gånger”, säger Baocum. Shuiyou menar att ”om du har lyssnat tusen gånger så kommer du ihåg”. Luciana säger: ”Jag brukade läsa högt för mig själv och sen skriva ner vad jag sa och sen kom jag ihåg allt.”

Giba skrev aldrig upp några ord som nybörjare utan menar att man måste använda nya ord så mycket som möjligt. Att skriva upp orden fungerar inte heller enligt Khan för ”om man ville arbeta med dem man måste göra det direkt, inte bara skriva upp dem och bara lämna hemma, då bara ord låg där som den var och man har redan glömt”. Khan säger också att nyanlända måste förstå att ”det är tråkigt att läsa massa nya ord, men måste jobba ändå”. Att han tycker att det är ett hårt jobb ser man också i hans svar på nästa fråga.

När eleverna ombeds ge råd till skolan för hur skolan ska kunna hjälpa nyanlända elever säger Khan: ”Pressa dem att läsa mycket.” Asal är också inne på att det måste till mer press eller krav och säger: ”Ge oss svåra saker, svåra texter, svåra ord, svåra prov.” Shuiyou går mer på lust och svarar först med ett enda ord, ”intresse”. På frågan vad han menar säger han: ”Med massor fina dikter då kommer jag gilla svenska.” Giba menar att det som var riktigt bra i början var att lära sig genom att få se ord på bilder för då kommer man ihåg dem bra. Luciana ändrar lite på frågeställningen och menar att det inte räcker med att förstå: ”Fler muntliga övningar och grammatikövningar för att det räcker inte med att förstå. Man ska kunna använda också.” Baocum är av en annan åsikt vad gäller grammatiken. Han säger: ”Grammatik är inte så viktig från början. Om man kan bara grammatik och inga ord så man kan inte bygga meningar. Sen kanske efter ett år blir grammatik det viktigaste.” Farahs

råd är att göra som vi gjorde när hon var ny för att ”skolan gör bra” och hon säger att läraren måste lära eleverna skriva orden.

5. Diskussion

5.1 Okända ord i lärobokstext

Att de nyanlända SO-eleverna behöver ha fler ord förklarade än de elever som har svenska som modersmål eller de elever med annat modersmål som har bott här längre är inte förvånande och bekräftas även med denna undersökning. Det var dock inte en så markant skillnad som jag hade väntat mig och det var inte heller särskilt många ord som markerades varken av de nyanlända eller av övriga elever.

Vad gäller ordundersökningen där de skulle markera ord i texten kan man diskutera hur resultatet påverkas av hur de tolkar själva uppgiften. Forskarna (bla Melka 1997) talar om ett gradvist tillägnande av ord och det kan säkert skilja mellan olika elever hur mycket de förstår av ordet när de säger att de förstår det. Någon kanske bara har markerat sådana ord som gör att de inte förstår hela sammanhanget, andra har kanske menat att de måste kunna översätta ordet för att verkligen förstå (jmf. Ronald 2009:54).

Resultatet i ordundersökningen kan dessutom ha påverkats av att den gjordes i skolan, där man normalt ska visa sig så duktig som möjligt. I denna undersökning gällde det istället att visa sin okunskap och kanske har eleverna därför både medvetet och omedvetet försökt visa sig duktigare än de är och markerat färre ord än de borde.

Att det inte bara är fackord som kan vara obekant har forskare poängterat (Golden 2006, Järborg 2007) och det ser vi också här med ord som *sparsam* eller *krävs*. Det är dock inte bara de nyanlända som har bekymmer med icke-fackord utan det visade sig att några övriga elever också hade svårt med ord som exempelvis *alstra* och *välfärd*.

Golden (2006:217) menar att det oftast är de ord som är fackord som förklaras för hela klassen men att det är många andra ord som borde förklaras. I min undersökning hävdade eleverna att lärarna inte förklarade särskilt många ord gemensamt. Kanske är detta en av anledningarna till att eleverna hellre ville läsa texten på egen hand utan gemensam genomgång. Enligt en elev hade man i förberedelseklassen läst texter högt och förklarat ord och då gillade han att man läste tillsammans. SO-lärarna svarar ju att de tror att de skulle ha behövt

förklara förhållandevis många ord och att de för de nyanlända förklarar ord ofta eller ibland. Jag tänker mig att det bara är de ord som lärarna tror att *alla* elever behöver ha förklarade som förklaras i helklass och att ord som de nyanlända behöver ha förklarade är sådana som eventuellt förklaras i mindre grupp eller enskilt, om de alls förklaras. Jag frågade dock aldrig lärarna i vilken utsträckning ordförklaringar görs i helklass eller individuellt. För att ta reda på hur det arbetet verkligen fungerar i praktiken behövs också observationer och det vore en intressant uppgift för framtida undersökningar.

En förutsättning för att lärarna ska förklara ord som eleverna behöver är att lärarna är medvetna om vad som kan vara svårt. I min undersökning var lärarna medvetna om att fler typer av ord än fackord kunde behöva förklaras. De markerade också att fler ord behövde förklaras för de nyanlända än för övriga elever. Kanske är det senare något som dessa lärare är medvetna om men att jag särskilt frågade om detta kan också ha påverkat dem att markera fler ord här.

Särskilt en elev hade många ord han ansåg sig inte förstå eller var osäker på och 13 av hans markerade ord markerades inte av någon av lärarna. Här har alltså hans lärare inte förstått vidden av hans osäkerhet vad gäller ordförståelse. Att hjälpa denna elev att verkligen förstå texterna skulle kräva mycket av lärarens tid och eleven har säkert rätt i när han säger att det skulle kunna störa om han frågade om allt han inte förstår. Ibland när en elev kommer in i ämnesundervisning och har stora brister i sin förståelse kan nog också ämnesläraren känna sig ganska osäker på vad hon/han ska göra för att stötta, men jag finner det anmärkningsvärt att båda SO-lärarna svarade att det inte visste vilka andra personer som hjälper eleverna med att förstå texterna.

Att lärarna är medvetna om att de nyanlända behöver ha fler ordförklaringar är inte en garanti för att de verkligen får det och det är kanske inte heller möjligt eller önskvärt att läraren ska förklara alla ord (Nation 2001:21). Eleverna behöver själva ha bra strategier för att förstå ord och få hjälp med att utveckla sådana strategier (Nation 2001, Oxford 1990). Jag tror dock säkert att alla lärare kan jobba mer med ordförklaringar än vad de gör och lärarna bör uppmuntra och underlätta för eleverna att jobba med förståelsen av texterna. Ämneslärarna bör samtidigt kunna samarbeta omkring detta med studiehandedare och svenska som andraspråkslärare.

I förberedelseklassen var både lärare och elever ense om att läraren ofta förklarade ord i klassrummet. I ordundersökningen hade läraren markerat samtliga de ord som eleverna var ense om att det inte förstod. Läraren i förberedelseklass hade också bättre överblick över vilka andra

personer som stöttade eleverna. I det lilla sammanhang som förberedelseklassen är har läraren antagligen större möjlighet att hålla reda på elevens språknivå. Eleven går i klassen för att hon/han inte behärskar språket och förväntas inte klara av lika mycket som elever som deltar i ordinarie SO-undervisning. Fbk-läraren är dessutom utbildad i svenska som andraspråk och har därför mer kunskap om andraspråksinlärning.

5.2 Ord i ordtest

Ordtestet lade jag till för att kontrollera ordundersökningen och här visade det sig att den elev som markerat 36 ord hade bättre resultat än den som bara markerat 3 ord. Det talar för att eleverna kan ha uppfattat ordundersökningen och svarat på den på olika sätt, men det kan också bero på elevernas eventuella osäkerhet på sina kunskaper eller på att den ena eleven ville visa sig förstå fler ord än han gjorde. Khan som markerat flest ord ger uttryck för en försiktigare attityd överhuvudtaget, även i intervjun. För övriga tre som deltog i både ordundersökningen och ordtestet stämde testresultatet bättre överens med antalet markeringar.

Om man skulle göra en sådan här undersökning i stor skala borde man i ordtestet ha haft med fler svarsalternativ än tre för att få ett säkrare resultat och man hade också kunnat konstruera testet *efter* att man fått in ordundersökningen för att kunna testa ord som få markerat. Att göra ett flervalstest kräver också att svarsalternativ är enklare än bjudordet (Enström 2004:185f., Read 2000:142). Några svarsalternativ var klart svårare men de rätta alternativen försökte jag göra lättare än själva bjudordet men det är ju inte säkert att det jag uppfattar som enkelt stämmer för alla elever.

5.3 Ordförståelsestrategier

5.3.1 Att fråga lärare eller klasskamrater

Att båda Fbk-eleverna säger sig i första hand fråga läraren kan naturligtvis bero på att det är den mest effektiva i en liten grupp där man har läraren nära till hands och då man själv inte kan läsa så bra eller förstår så många andra ord så att man kan gissa effektivt. Farah markerade 13,5% ord vilket kan jämföras med att max 5% av orden får vara kända för att man ska kunna gissa effektivt enligt Laufer (1989:318f.). Om man dessutom har en utbildad och erfaren lärare som vet hur man förklarar ord på ett enkelt sätt är det givetvis en utmärkt

strategi att fråga läraren. Det kan samtidigt vara begränsande om det är den enda strategi man har att förlita sig på.

De två eleverna med bäst betyg använde sig också av fråga lärare-strategin men då som en del av flera strategier, mer som en praktisk möjlighet när den erbjöds eller när inget annat fungerade. Det utmärkande för framgångsrika elever var bland annat att de använde sig av många strategier (Ahmed 1989 refererad i Nation 2001:225, Nelson Wareborn 2004) och det stämde med dessa två elever, som även frågade kompisar när det passade bättre, vilket var ett annat kännetecken på så kallade Good Learners (Ahmed 1989 refererad i Nation 2001:225).

De tre elever Baocum, Shuiyou och Khan som ansåg att det störde läraren och andra elever om de frågade skulle behöva få möta mycket uppmuntran för att våga utveckla dessa strategier. Om klyftan mellan ens egen förståelse och resten av klassens är mycket stor är det dock förståeligt att man inte tar till den strategin i första hand för att det kanske faktiskt skulle bli störande och man skulle kunna känna sig utpekad. I denna undersökning liksom i Schmitts (1997) undersökning där japanska studenter värderade olika strategier anser eleverna att fråga läraren är den näst bästa strategin men vad gäller användning är det en strategi som kommer längre ner på listan för de japanska studenterna och här kommer den på plats två. Skulle man bara räkna de elever som deltar i SO-undersvisningen kommer den dock längre ner.

Några elever menade att de helst bara frågade om läraren gick omkring i klassrummet eller satt ensam vid katedern och övriga elever satt och jobbade. Hur och i vilken utsträckning man frågar i ett klassrum är givetvis kulturbundet och beroende av hur stor klassen är. Både Baocum, Shuiyou och Khan har berättat tidigare om väldigt stora klasser i hemlandet med upp mot sjuttio elever. Då skulle det förstås inte fungera om alla skulle fråga om allt hela tiden. Kanske är det en orsak till att just dessa tre var så försiktiga med att fråga läraren. Det skulle också för de två kinesiska pojarna Baocum och Shuiyou stämma överens med den forskning som visade att kinesiska studenter inte gärna frågade andra personer (Bedell & Oxford 1996:56). Det är alltså viktigt för läraren att vara medveten om att vissa elever hellre frågar på tu man hand. Samtidigt är det viktigt att läraren visar att det är tillåtet och bra att fråga om ord och jag tror att det skulle vara språkutvecklande för övriga elever om orden uppmärksammades oftare och om alla elever blev mer delaktiga i ordförklaringar.

5.3.2 Att ta hjälp av lexikon i bok eller på dator

Om detta hade varit en stor undersökning skulle man ha kunnat dra slutsatsen att lexikon på dator håller på att slå ut användandet av lexikon i bokform. Alla sju eleverna använde sig av lexikon på datorn emellanåt medan bara två elever använde lexikon i bokform. De två eleverna som använde lexikon i bokform uttryckte tydligast vad de ville få ut av ett lexikon och det var mer än översättning. Baocum som var en av dem visade på stor medvetenhet om att det kan bli fel när man översätter och att det inte alltid finns ett motsvarande ord på kinesiska. Kanske insåg han att det inte finns något ett till ett förhållande mellan ord i språken när han som ny i Sverige arbetade hårt med att konstruera sitt egna alfabetiska svensk-kinesiska lexikon. Vad man vill få ut av ett lexikon beror givetvis också på vilket lexikon man är van att använda och har erfarenhet av. Dessa två elever hade med sig lexikon redan när de kom till skolan första dagen i Sverige och det tyder också på att de redan hade en vana av och strategier för att använda lexikon och att de därför kunde se fördelarna med lexikon i bokform.

Något som de flesta eleverna glädjande nog redan hade insikt om var att datorn också kan ha fel, speciellt *Google översätt*, och att man inte bara ska lita på det första man får upp. Även Farah som inte själv kunde slå upp ord hade gjort den insikten tillsammans med sin mamma. Det tyder på att eleverna funderar över om de ord som lexikonet ger passar i sammanhanget och det står i motsats till Haastrups (1989, refererad i Holmegaard 2007:158) slutsats om att många inte kontrollerar att den betydelse de hittar är rimlig.

Giba och Luciana sa att de bara hade använt lexikon i bokform när de var nybörjare. Nu menade de att det både gick snabbare och var effektivare att gissa, fråga eller slå upp ord på datorn. Det stämmer säkert för dem eftersom de var de två med bäst språkkunskaper och därför med störst förmåga att gissa med hjälp av sammanhanget. Övriga tre elever Khan, Asal och Farah menade att det var för svårt att slå upp ord i lexikon i bokform. Samtidigt hade dessa elever svårt att gissa utifrån kontexten och om det är så som Nation (2001:284) menar att det just är de studenter som har svårt att gissa som har mest glädje av lexikon är det ju viktigt att de får hjälp att utveckla lexikonstrategier. För att eleverna ska uppfatta det som lätt och snabbt att använda lexikon i bokform tror jag dock att man skulle behöva lägga ner mycket tid på själva uppslagstekniken. Eftersom man inte har obegränsat med tid anser jag att det vore bättre att istället ägna den tiden åt att hjälpa dem att lära sig bättre använda den lexikonform de anser lätt och snabb, nämligen

datorn. Nesi och Boonmoh (2009:80f.) menade också att lättheten att slå upp ord påverkar att man fortsätter leta efter ords betydelse tills man finner svar. Holmegaard (2007:158) anser att eleverna ibland är för snabba med att slå upp ord utan att ha försökt gissa orden först. Jag tror att dessa elever behöver träna både gissningsstrategier och lexikonstrategier och att de, först när de lärt sig använda lexikon på datorn också kan fortsätta använda datorn för att konfirmera sina gissningar. Detta är något man borde öva på i skolan och som skulle göra eleverna mindre beroende av fråga lärare-strategin. Oxford (1990:10) menar att detta, att undervisa om strategier, är en del av lärarens roll.

I Schmitts japanska undersökning (Schmitt 1997:207) låg *Tvåspråkigt lexikon* högst på listan över vilken strategi studenterna tyckte var bäst. Det kan vara jämförbart med *Slå upp på dator* som rankades som bäst i denna undersökning. I Schmitts undersökning var det lexikonstrategin som också användes mest medan det i min undersökning bara var något de alla använde sig av hemma men nästan inte alls i skolan. Få lärare på skolan hade enligt eleverna uppmanat dem att använda sig av lexikon på datorn och flera elever menade att det ofta inte fanns en dator ledig. Asal, den enda elev som använder sig av lexikon på dator i skolan arbetar mesta tiden i ett klassrum där det finns tre datorer på tio elever. Övriga klassrum har en eller två datorer på 20 till 25 elever. Det tyder också på att skolan borde ge strategin *Slå upp på dator* utrymme, inte bara genom att träna på och uppmuntra till att använda den utan också genom att utrusta klassrummen med fler datorer.

5.3.3 Att gissa

Vad gäller gissningsstrategierna har jag redan varit inne på att det är de två eleverna som gör det mest som också är mest framgångsrika eller som kommit längst i sin språkutveckling och enligt forskarna är det en strategi som fungerar bäst för dem som redan kan många ord (Laufer 1989, Nation 2001). Att inte våga gissa eller inte försöka sig på att gissa, så som de två Fbk-eleverna, kanske också är utmärkande både för elever som inte lyckas så väl och för elever som inte kommit så långt. Den erfarenhet man har, om man som i Farahs och Khans fall, inte förstår eller är osäker på 13,5 respektive 8% av orden är antagligen att det ganska ofta blir fel. Det gör kanske att man inte alls försöker sig på att gissa. Laufer (1997:25ff.) menar ju dessutom att det inte alltid är så att sammanhanget verkligen ger ledtrådar.

5.4 Skolans stöd

Vad gäller elevernas syn på skolans stöd till dem är det tydligt att eleverna inte ställer särskilt stora krav på skolan. De uttrycker visserligen att det inte finns så många datorer i klassrummen och två av dem var missnöjda med studiehandledningen men detta var inget de kom in på vid direkt fråga om vad skolan skulle kunna bli bättre på. Farahs svar ”skolan gör bra” kan bero på att hon inte har ord nog att uttrycka vad hon skulle vilja ha av skolan. Det kanske också är så att hon och de andra inte vill ge uttryck för något som skulle verka som kritik när deras före detta lärare som också känner deras nuvarande lärare är intervjuare. Min kännedom om dessa elever säger mig att de inte heller är vana att tänka i termer av rättigheter. De visar också i sina svar att de lägger ansvaret för eventuella misslyckanden mer på sig själva eller möjligtvis på att de borde ha fått mer krav på sig för att själva studera ännu hårdare.

Den här uppsatsens fokus på elevernas strategier kan också ge intryck av att jag anser att det framför allt är *elevernas* ansvar hur väl de lyckas eller att om bara eleverna har rätt strategier så klarar de av att nå skolans mål. Det är naturligtvis inte min avsikt att lägga ansvaret på eleverna utan jag menar självklart att skolan kan och bör göra mycket mer. Tyvärr är det kanske så nu att elevernas eventuella framgång hänger alldeles för mycket på individens förkunskaper och att skolan inte förmår kompensera för det eleverna saknar. De elever i denna undersökning som lyckades få betyg efter relativt kort tid i Sverige hade ju alla en gedigen skolbakgrund och var uppenbarligen framgångsrika elever redan i sitt hemland. De har till och med på kortare tid än de fem till tio år som Thomas och Colliers (1997, refererad i Lindberg 2007:15) menade att det tar, lyckats nå framgång i studierna och kan därmed betecknas som ovanligt duktiga elever.

5.5 Slutsats

För att skolan ska ta sitt ansvar för dessa elever såväl som för de mindre framgångsrika anser jag att det krävs att man satsar ordentligt dels på studiehandledning på modersmålet, dels på undervisning i svenska som andraspråk med utbildade lärare. Men skolan bör också arbeta för att ge övriga lärare utbildning i språkutvecklande arbetssätt och arbeta för att alla olika lärare som möter nyanlända elever ska samarbeta för att hjälpa eleverna uppnå målen. Ett innehåll i skolans undervisning bör vara att jobba med att göra eleverna mer medvetna om sin egen inlärning och hjälpa dem att utveckla fungerande strategier. En förutsättning är dock att man som lärare tar reda på hur eleverna tänker omkring sin egen

förståelse. Jag hoppas att jag med denna uppsats har kunnat förmedla några av elevernas intressanta tankar omkring ord och strategier för att förstå orden.

Litteraturförteckning

- Andersson, Ulla & Ewert, Per & Hedengren, Uriel 2003. *SO·S Samhälle, del 4*. Stockholm: Liber AB.
- Anen, Chen 2004 (2:a omarbetade upplagan). *Svensk-kinesisk ordbok*. Uppsala: Chen Anen.
- Ahmed, M.O. 1989. Vocabulary learning strategies. I: Meara, Paul (red.), *Beyond Words*. London: BAAL/CILT, s. 3-14.
- Bedell, David & Oxford, Rebecca 1996. Cross-Cultural Comparisons of Language Learning Strategies in the People's Republic of China and Other Countries. I: Oxford, Rebecca (red.), *Language Learning Strategies around the world: Cross-Cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i Press, s. 47-60.
- Bensoussan, Marsha & Laufer, Batia 1984. Lexical Guessing in Context in EFL Reading Comprehension. *Journal in Research of Reading* 7, s. 15-32.
- Enström, Ingegerd & Holmegaard, Margareta 1993. Ordförråd och ordinlärning. I: Cerú, Eva (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, s. 164-191.
- Enström, Ingegerd 2004. Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 171-196.
- Enström, Ingegerd 2010. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Espling-Lindberg, Kerstin & Kjellröier Ringer, Catharina & Lilburn, Anita 2007. *Överblick, grundbok*. Stockholm: Liber AB.
- Golden, Anne 2006. Minoritets elever och ordförrådet i läreböcker. I: Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, s. 115-127.
- Haastrup, Kirsten 1989. The Learner as Word Processor. I: Nation, P. & Carter, R. (red.), *Vocabulary Acquisition*. AILA Review 6, s. 34-46.
- Holmegaard, Margareta & Vikström, Inger 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 539-572.
- Holmegaard, Margareta & Johansson Kokkinakis, Sofie & Järborg, Jerker & Lindberg, Inger & Sandwall, Karin 2006. Projektet ord i

- läroböcker (OrdiL). I: Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, s. 149-181.
- Holmegaard, Margareta 2007. Långa ord – en svårighet för flerspråkiga studerande? I: Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie (red.), *OrdiL En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet, s. 135-163.
- Hvenekilde, Anne & Golden, Anne 1990. Prosjektet LÆREBOKS-SPRÅK arbeid med ordförråd. I: Bjørkavåg, Iversen & Ryen (red.), *”Men hva betyr det, lærer?” Norsk som andresprog. Fagdidaktiske bidrag*. Oslo: Cappelens Forlag, s. 276-296.
- Järborg, Jerker 2007. Om ord och ordkunskap. I: Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie (red.), *OrdiL – En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, s.61-100.
- Jørgensen, Nils & Palm, Anders 1992. *Svensk skolordbok*. Dalby: Carlstedt.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laufer, Batia 1989. What percentage of text-lexis is essential for comprehension? I: Lauren, C. & Nordman, M. (red.), *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 316-323.
- Laufer, Batia 1997. The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. I: Coady, James & Huckin, Thomas (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 20-34.
- Lightbow, Patsy M & Spada, Nina 2006. *How languages are learned*. Oxford: University Press.
- Lindberg, Inger 2007. Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling. I: Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie (red.), *OrdiL – En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet, s. 13-60.
- Melka, Francine 1997. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. I: Schmitt, Norbert & McCarthy, Michael (red.), *Vocabulary:*

- Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 84-102.
- Myndigheten för skolutveckling 2005. *Vid sidan av eller mitt i? – om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. Stockholm: Liber.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson Wareborn, Margit 2004. *Minst 100 nya ord i veckan ska läras in. Vem har motivation och uthållighet för det? Andraspråkavvändares strategianvändning i ordinlärning*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Nesi, Hilary & Haill, Richard 2002. A study of dictionary use by international students at a British university. *International Journal of Lexicography* 15 (4), s. 277-306.
- Nesi, Hilary & Boonmoh, Atipat 2009. A Close Look at the Use of Pocket Electronic Dictionaries for Receptive and Productive Purposes. I: Fitzpatrick, Tess & Barfield, Andy (red.), *Lexical Processing in Second Language Learners*. Bristol: Multilingual Matters, s. 67-81.
- Oxford, Rebecca 1990. *Language Learning Strategies. What every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Read, John 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reichenberg, Monica 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis Göteborg Studies in Educational Science, 149.
- Ronald, Jim 2009. Repeated L2 Reading With and Without a Dictionary I: Fitzpatrick, Tess & Barfield, Andy (red.), *Lexical Processing in Second Language Learners*. Bristol: Multilingual Matters, s.82-94.
- Schmitt, Norbert 1997. Vocabulary learning strategies. I: Schmitt, Norbert & McCarthy, Michael (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 199-227.
- Skolinspektionen 2010. *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:16. Stockholm: Skolinspektionen.
- Smidt, Jon. 1989. *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thomas, W. & Collier, V. 1997. *School effectiveness for language minority students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

- Tornberg, Ulrika 1997. *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.
- Viberg, Åke 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, Eva (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur, s. 13-83.

Bilaga 1

Rik eller fattig?

Fattigdomen i världen har flera orsaker. Många u-länder har tidigare varit ockuperade och koloniserade av länder som byggt upp sin egen välfärd och rikedom på deras bekostnad. Andra skäl till fattigdom kan vara diktatorer som sett till att skapa rikedom åt sig själva och sina närmaste och missgynnat sin befolkning. Fattigdom kan också orsakas av naturkatastrofer, missväxt, krig och sjukdomar.

En annan anledning till fattigdom är att de fattiga ländernas företag har svårt att konkurrera med de rika multinationella företagen på världsmarknaden.

De rika ländernas företag kan hålla lägre priser på sina varor och säljer mer än de fattiga länderna. Exportinkomsterna blir därför lägre för de fattiga länderna som är i stort behov av resurser för att bygga upp sin sjukvård och utbildning.

Många u-länder är skuldsatta

Efter andra världskriget var många av världens fattiga länder fortfarande koloniserade. Men då startade en våg av nationalism och politisk resning i kolonierna i Asien och Afrika, och på 1960- och 70-talen blev de flesta kolonierna fria stater.

För att kunna bygga upp sina länder lånade de före detta kolonierna pengar av i-ländernas banker. Idag har många u-länder svårt att återbetala lånen på grund av krig, oljekriser, lågkonjunkturer i världsekonomin samt höga europeiska och amerikanska handelshinder.

G8-länderna är en sammanslutning mellan Frankrike, Italien, Japan, Kanada, Storbritannien, Tyskland, USA och Ryssland. De har stort inflytande över de ekonomiska beslut som tas i världen och är överens om att en bra ekonomisk utveckling i de fattigaste länderna är bra för världsfreden. Diskussioner har hållits mellan G8-länderna om att skriva av de stora skulder som de fattigaste länderna har till dem.

UTVECKLINGSLÄNDER?

Ofta används begreppen i-länder, som betyder industriländer, och u-länder som betyder utvecklingsländer. Egentligen är det inte riktigt att kalla de fattiga länderna för utvecklingsländer, för alla länder utvecklas ju, även om det sker på olika sätt.

Jordens resurser är begränsade

Om alla länder i världen skulle använda lika mycket vatten, energi och råvaror som de rika länderna gör, så skulle jordens resurser inte räcka till. Det gäller alltså att vara sparsam med naturens resurser, men också att minska alla skadliga utsläpp och begränsa eller stoppa allt som kan skada miljön.

Industrier och jordbruk i i-länderna skadar miljön med utsläpp av farliga ämnen i vatten, luft och mark. I takt med att u-länderna utvecklar sin industri skadar de också miljön alltmer. Alla skadliga ämnen som släpps ut i naturen sprider sig, ibland långa sträckor till andra länder långt ifrån industrierna, man kan säga att miljöproblemen är globala. För att hitta lösningar krävs alltså samarbete på global nivå.

Den nya miljövänliga tekniken är dyr och det är svårt för fattiga länder att använda den. I-länderna kan göra en stor insats för hela världens miljö genom att stötta u-länderna och ge dem billiga lån, så att de kan installera miljövänlig teknik.

Ekologiskt avtryck

Begreppet *ekologiskt avtryck* talar om hur mycket ett visst land belastar miljön. Det visar hur mycket biologisk yta som krävs för att producera det befolkningen behöver och dessutom ta hand om avfallet.

En amerikan eller kanadensare lämnar ett ekologiskt avtryck som är dubbelt så stort som en europés. Och det är sju gånger så stort som avtrycket som en asiat eller afrikan lämnar efter sig.

Sverige ligger sexa i världen och tvåa i Norden efter Finland, i att förbruka mest resurser och alstra mest avfall. Svenskarna har en hög energikonsumtion, bor stort, använder bränsleslukande bilar och äter

ganska mycket kött. (Köttproduktion är energikrävande.) Vi konsumerar dessutom stora mängder trä och papper; därför blir vårt ekologiska avtryck stort. Om alla skulle leva som vi, skulle mänskligheten behöva tre jordklot till.

Johanna Kenna från Dublin i Irland har testat sig på en hemsida för att få reda på hur mycket hon belastar miljön, framför allt hur stora utsläpp av koldioxid hon åstadkommer och därmed hur stora fotavtryck hon gör. Hennes resultat blev låga sju ton koldioxid per år. För att komma ner så lågt får man till exempel inte köra bil, flyga eller ha en stor bostad som ska värmas upp.

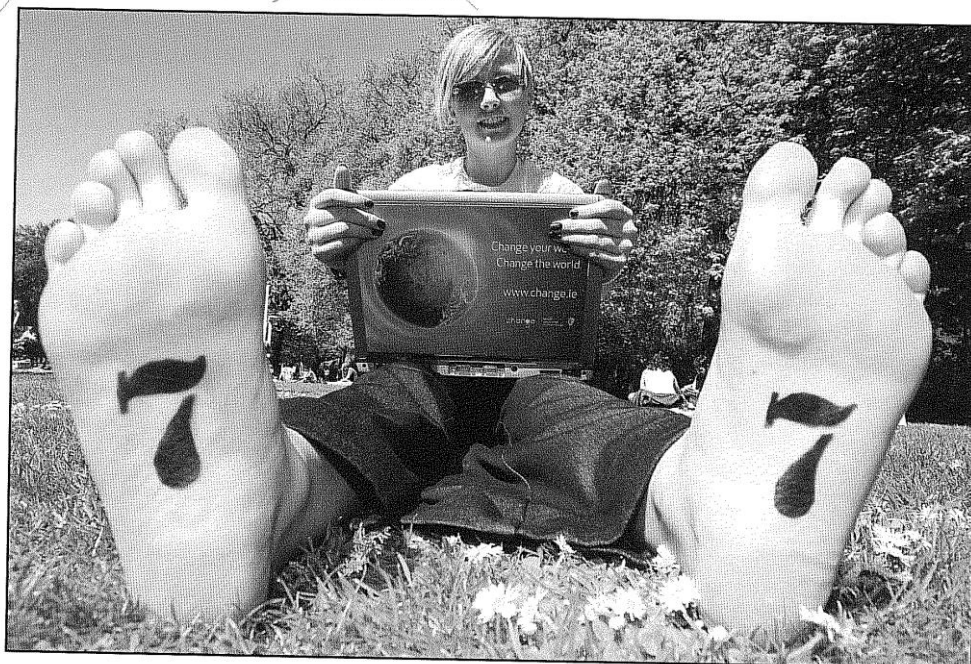


Vissa produkter i Storbritannien blir märkta med "foten" och redovisar miljöbelastningen i hela framställningsprocessen.

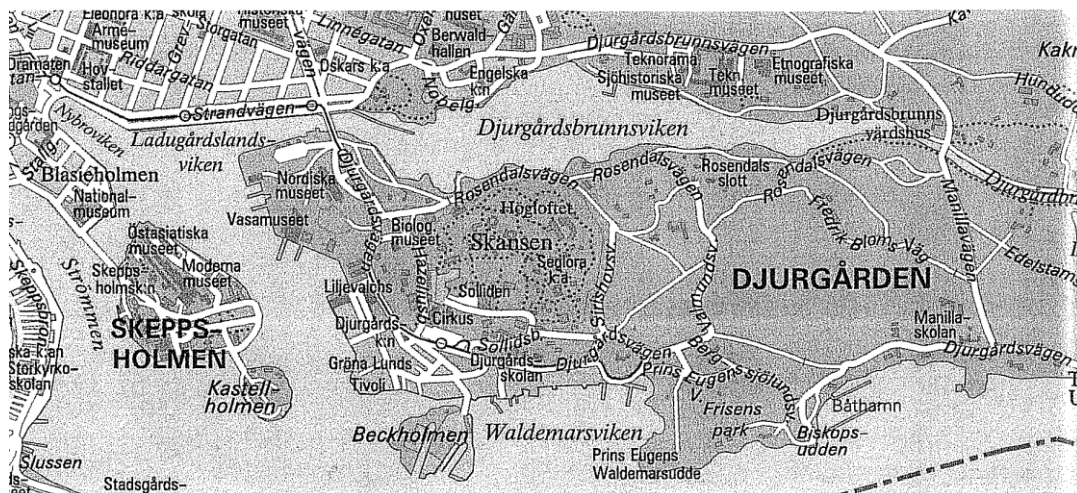
AGENDA 21 OCH KYOTOAVTALET

Agenda 21 är namnet på en plan för hur den ekonomiska utvecklingen i världen ska ske på ett långsiktigt och hållbart sätt. Den antogs på FN:s konferens om miljö och utveckling i Rio de Janeiro i Brasilien 1992, då statschefer från hela världen samlades. Planen går ut på att människor och organisationer i världens länder ska ändra vanor och beteenden som skadar miljön. Agenda 21 betyder "dagordning för det 21:a århundradet"

I Kyotoavtalet från 1997, förbinder sig i-länderna att begränsa sina utsläpp av miljögifter. Där finns konkreta förslag på hur utsläppen av koldioxid och andra växthusgaser från förbränning av kol, olja och gas ska minska. I protokollet finns också förslag på hur nedhuggningen av skogar ska begränsas. USA har vägrat skriva under och följa avtalet. Där vill man istället att åtgärderna ska vara frivilliga.



Kartkunskap och klimat



Kartan

100 cm = 1 m
1000 m = 1 km
10 km = 1 mil

En karta är en bild av jorden eller av en del av jorden. Kartor brukar vara ritade så att söder är nedåt och norr är uppåt. En bok som bara innehåller kartor kallas atlas. På kartorna i en atlas ser vi tunna linjer från norr till söder och från öster till väster. De delar in kartorna i rutor med bokstäver A, B, C, etc. i norr och söder, och siffror 1, 2, 3, etc. i väster och öster. Längst bak i atlasen finns ett register med de geografiska namn som står i atlasen. Vid varje namn står en bokstav och en siffra som gör det lätt att hitta namnet på kartan.

På kartan finns tecken som visar städer, gränser och floder o.s.v. Tecknet för en stad är en prick (•). Tecknet för en större stad är en större röd prick (●) och städer med över en miljon invånare brukar ha en röd fyrkant (■) på kartan. På nya kartor finns det ett streck under namnet på huvudstäderna. Ländernas

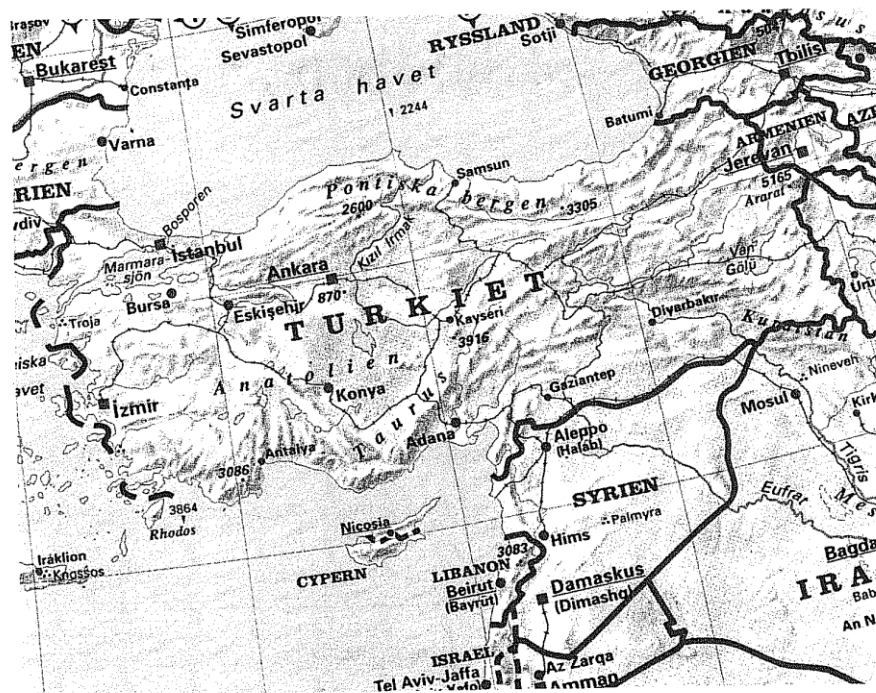
1. Vad är en atlas?
2. Vad visar en karta?
3. Var kan man hitta ett geografiskt namn?
4. Vad heter de fyra väderstrecken?
5. Vad är tecknet för en stad på kartan?
6. Vad betyder en röd fyrkant?

namn står med stora bokstäver och städernas med små. En bred röd linje betyder en gräns mellan två länder. Tecknet för en flod är en blå linje.

En karta förminskar alltid verkligheten. Kartor har olika skolor som talar om hur mycket 1 cm på kartan är i verkligheten. Skalan brukar stå längst ner på kartsidan.

Skala 1:10 000 000 (tio miljoner) betyder att 1 cm på kartan är 10 000 000 cm (= 100 000 m = 100 km) i verkligheten. Det är en liten skala, som förminskar verkligheten mycket. Kartor som visar en hel världsdelen brukar vara ritade i liten skala.

Skala 1:10 000 (tio tusen) betyder att 1 cm på kartan är 10 000 cm (= 100 m) i verkligheten. Det är en stor skala som inte förminskar verkligheten så mycket. Stadskartor brukar vara ritade i stor skala.



7. Hur skiljer kartan på ett lands namn och en stads namn?
8. Hur ser en gräns ut?

9. Vad betyder en blå linje?
10. Vad visar en skala?
11. Vad betyder "skala 1:10 000"?

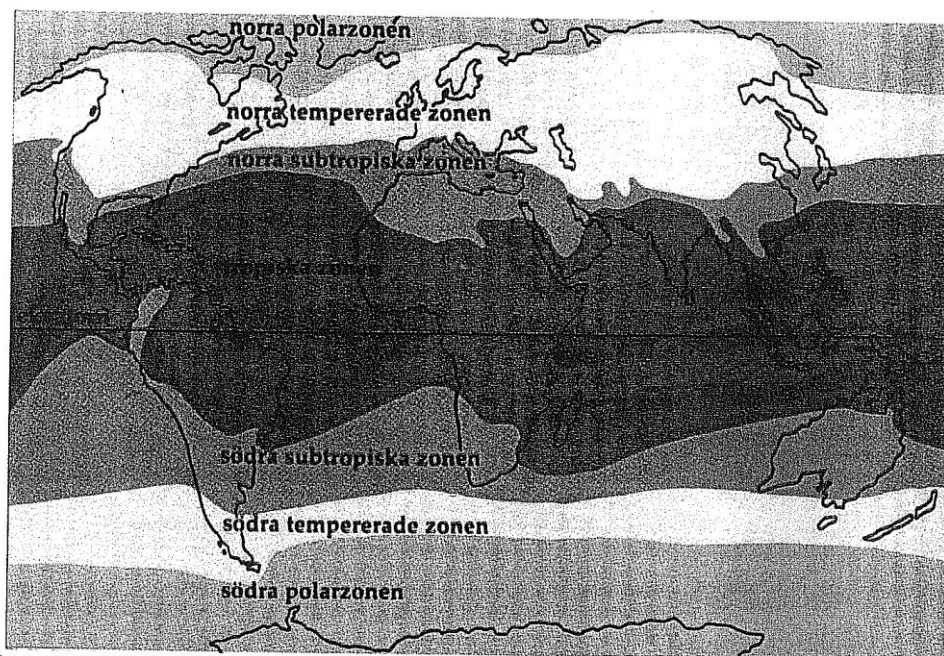
Klimatet

När man talar om ett områdes klimat menar man hur vädret är där från år till år. Hur klimatet är beror på var på jorden området ligger. Vid ekvatorn är klimatet oftast mycket varmt, och vid nordpolen och sydpolen är det kallt. I öknerna är klimatet torrt, och vid havet är det fuktigt.

Höjden över havet påverkar också klimatet. Ju högre ett område ligger, desto kallare är det. Klimatet påverkar naturen. I ett varmt och fuktigt klimat trivs regnskogen, och i ett mycket kallt klimat växer bara låga växter.

Visste du att ...

- en sjundedel av jordens yta är öken?
- jordens öknar växer med 5-10 000 km² per år?
- det finns en öken i Chile där det aldrig har regnat?



DET FINNS FYRA KLIMATZONER:

1. Den tropiska klimatzonen finns närmast ekvatorn.
2. Den subtropiska klimatzonen finns på båda sidor om den tropiska.
3. Tempererat klimat kommer sedan på båda sidor om den subtropiska.
4. Längst i norr och söder finns polarklimatet.

1. Vad är skillnaden mellan väder och klimat?
2. Beskriv klimatet i en tropisk zon.
3. Var på jorden ligger den tropiska zonen?
4. Vilka växter trivs på tundran?
5. Vilket klimat har savannen?
6. Ge exempel på länder där det finns mycket barrskog.
7. I vilken världsdel finns det inte öken?
8. Vad är det som påverkar klimatet?
9. På vilka sätt påverkar klimatet naturen?
10. Vilket klimat har Sverige?

Bilaga 5

Tack för att du hjälper mig med min undersökning!

Hemma talar jag enbart svenska med min/mina föräldrar.

Hemma talar jag enbart ett annat språk än svenska med min/mina föräldrar.

Hemma talar jag svenska med en av mina föräldrar och ett annat språk med den andra av mina föräldrar.

Jag är född i Sverige

Jag kom till Sverige när jag var _____ år.

Du som vet att du ska bli intervjuad skriv ditt namn här

Bilaga 6

Enkät till lärare som undervisar nyanlända elever* angående ordförståelse i SO-texter

Var vänliga och läs texterna och markera enligt följande:

- En ring runt de eventuella ord som du tror att du skulle behöva förklara för de flesta i klassen vid en gemensam textgenomgång.
- Ett streck under eventuella ord som du tror att du dessutom skulle behöva förklara för de nyanlända.

Eventuella kommentarer till detta:

Frågor:

1. Skulle du säga att de här två texterna är ungefär som de texter ni brukar läsa vad gäller språklig svårighetsgrad?

- Ja, de är ganska representativa
- Nej, de är lättare än de flesta andra SO-texter vi läser.
- Nej, de är svårare än de flesta andra SO-texter vi läser.

När du svarar på resten av frågorna så ber jag dig tänka på de nyanlända eleverna.

2. Hur vanligt är det att de på lektionerna själva tar kontakt och frågar dig om vad ord betyder.

- det förekommer ofta (mer eller mindre varje lektion)
- det förekommer ibland
- det förekommer sällan
- det förekommer aldrig eller nästan aldrig

Eventuell kommentar:

3. Hur vanligt är det att du på lektionerna hjälper dem med förståelsen av ord.

- det förekommer ofta (mer eller mindre varje lektion)
- det förekommer ibland
- det förekommer sällan
- det förekommer aldrig eller nästan aldrig

Eventuell kommentar:

4. Märker du eller vet du hur de på lektionerna brukar gå till väga med ord de inte förstår i texterna (alltså med de ord som du inte hjälper dem med)? Hur i så fall?

5. Vet du om någon annan hjälper dem med ordförklaringar i SO –texter utanför dina undervisningstimmar (andra lärare, kompisar, föräldrar, syskon)? Vem i så fall?

6. Känner du att du någon/några av dessa elever skulle behöva mer hjälp med att förstå ord i texterna.

Ja Nej

Eventuell kommentar.

Om du svarat ja. Gå till fråga 7 -9

7. Vem/Vilka behöver mer hjälp?

(observera att eleverna, lärarna eller skolan inte kommer att beskrivas med namn i min kommande text)

8. Vilka eventuella hinder finns för att göra det inom ramen för din undervisning?

9. Vad anser du skulle krävas för att ge dem mer stöd med ordförståelse?

Tack för att du tog dig tiden att hjälpa mig med min undersökning! Britt

Bilaga 7

Vilket alternativ förklarar ordet eller betyder ungefär detsamma? Sätt kryss

- | | |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. orsak | <input type="checkbox"/> anledning
<input type="checkbox"/> bisak
<input type="checkbox"/> eftersom |
| 2. välfärd | <input type="checkbox"/> att man har det bra
<input type="checkbox"/> att man har rest mycket
<input type="checkbox"/> att man har mycket kunskap |
| 3. sina närmaste | <input type="checkbox"/> sina grannar
<input type="checkbox"/> sin familj
<input type="checkbox"/> sina viktigaste saker |
| 4. är skuldsatt | <input type="checkbox"/> är skild
<input type="checkbox"/> är skyldig pengar
<input type="checkbox"/> är allvarligt sjuk |
| 5. har inflytande | <input type="checkbox"/> kan intressera
<input type="checkbox"/> kan tala flytande
<input type="checkbox"/> kan bestämma |
| 6. skriver av skuld | <input type="checkbox"/> tar bort skuld
<input type="checkbox"/> tar bort smuts
<input type="checkbox"/> tar bort problem |
| 7. räcker inte till | <input type="checkbox"/> tar slut
<input type="checkbox"/> sträcker ut
<input type="checkbox"/> står inte ut |
| 8. i takt med | <input type="checkbox"/> på grund av
<input type="checkbox"/> i stället för
<input type="checkbox"/> samtidigt som |

9. långa sträckor

- långa tider
- långa vägar
- långa samtal

10. gör en insats

- gör ett arbete
- gör en invändning
- gör en samling

11. ett avtryck

- ett märke
- ett avtal
- ett slag

12. avfall

- avgrund
- skräp
- jord

13. förbrukar

- gör slut på
- gör uppehåll i
- gör hål i

14. stora mängder

- stora ställen
- stort antal
- stora mätningar

15. alstrar

- startar
- producerar
- säljer

Bilaga 8

Göteborg 5 maj 2011

Till _____ förälder

Hej!

Jag studerar just nu på universitetet och jag ska göra en undersökning om vilka ord som elever tycker är svåra och om hur elever gör för att förstå svåra ord på svenska. Sen ska jag skriva en text om det.

Jag vill intervjua några elever på XXskolan och jag vill gärna prata med ditt barn också.

Jag frågar därför om det är okej att jag pratar med ditt barn och spelar in det hon/han säger på band? Intervjun är anonym och jag kommer inte att skriva namnet på ditt barn eller namnet på skolan.

Jag är tacksam om du svarar på detta brev genom att kryssa i någon av rutorna.

Hälsningar Britt Klintonberg

Ja, om mitt barn vill, får du intervjua henne/honom.

Nej, jag vill inte att du intervjuar mitt barn.

Namn:

Bilaga 9

Intervjuguide

Inledande frågor- komma igång

Vad tycker du om texterna i undersökningen? Lättare än vanligt? Ungefär som vanligt? Svårare än vanligt?

Är det nåt ämne som har svårare texter/ord än nåt annat tycker du? Vilket i så fall?

Är det nån skillnad tycker du på om man säger att man kan ett ord eller att man förstår ett ord?

Är det viktigt att förstå varje ord i en text för att förstå hela texten?

Frågor utifrån texterna

Vilka/Vilket ord var svårast här? (Titta på markeringarna)

Kan du nu försöka komma på vad det betyder? Hur gör du?

Vilka/Vilket ord här är viktigast att ta reda på vad de betyder i den här texten?

Om ni hade läst de här texterna i klassen.

Hur gör ni oftast skulle du säga? Läser ni tillsammans med läraren i skolan?

ensamma på lektionerna?

ensamma efter lektionerna?

tillsammans med kompisar i liten grupp på lektionen?

annat?

Vilket sätt passar dig bäst? Hur vill du jobba med en helt ny text? Varför?

Om ni skulle läst den här texten tillsammans på en vanlig lektion

Skulle läraren/Vilka ord skulle läraren ha förklarat för hela klassen tror du?

Tänkta elevsvar	Uppföljningsfrågor:
Inga alls	Brukar läraren inte göra det? Varför tror du?
	Vet inte läraren att du inte förstår?
Säger ett antal ord	Be eleven peka ut dem

Varför de här orden?

De är svåra	Är de svåra för alla?
	Varför är de svåra tror du?

Hur hade du gjort med de andra ord som du hade markerat?

Tänkta elevsvar	Uppföljningsfrågor:
-frågar någon vad det betyder	Vem? Brukar du få svar som hjälper dig?
	Skillnad på om du är hemma el. skolan
	Hur ofta gör du det?
	Är förklaringar eller översättningar bäst? Eller är ord i nya meningar bäst? Varför?
-slår upp ordet	Var? Hur? När?
	Har du lexikon/dator i klassrummet?
	Kan du visa mig.
	Förstår du meningen i texten nu?
	Använder du helst lexikon i bok eller slår upp på dator? Vilket är bäst? Varför? eventuella Lexikon/Program?
-gissar och läser vidare	Vilka ledtrådar använder du? – likhet med andra ord, utifrån resten av texten, vad det borde betyda? annat? Liknar ditt språk och svenskan varandra så att du ibland kan hitta ord som nästan är samma?
-hoppas över	
-jag förstår alla ord	
-andra sätt	

Om eleven inte svarat att den skulle ha frågat läraren.

Skulle du ha frågat läraren? Ja

Nej? Varför inte?

Hur skulle du vilja att läraren gjorde för att hjälpa dig?

Skulle du ha frågat någon annan? Vem?

Nya ord som du inte förstår - i allmänhet

Var ser/hör du oftast nya och svåra ord?

Brukar du försöka ta reda på vad orden betyder? När? Varför/Varför inte?

Hur gör du om du vill förstå dem? Se ovan för följdfrågor. Ta en runda till med dessa frågor. Visa alternativen

Är det skillnad på hur du gör i skolan och hemma? Hur?

Skillnad på nu och på när du var nybörjare? Hur?

Senaste nya ordet som du förstod vad det betydde

(inte dem vi pratat om nu)

Vilket ord? I vilket sammanhang? Hur gjorde du för att ta reda på betydelsen?

Bästa sättet att ta reda på vad ord betyder.

Om vi inte bara pratar om hur du brukar göra utan också vad du tror är bäst.

Gradera i bäst näst bäst osv. med siffror 1-5

- Fråga lärare
 - Fråga kompis
 - Fråga _____
 - Slå upp i lexikon i bok
 - Slå upp på dator
 - Gissa med hjälp av sammanhanget
 - Gissa med hjälp av ord som liknar ordet
 - Annat sätt
-

Allmänt om skolans stöd

Vilken hjälp får du i skolan med att förstå ord?

Vilka lärare brukar/ På vilka lektioner brukar läraren förklara ord för dig så att du förstår?

Är det olika vilka lärare man känner att man kan fråga? Berätta!

Brukar läraren hjälpa dig med lexikon?/dator? I vilka ämnen?

Har du fått hjälp nån gång som du tyckte var riktigt bra? Hur var det då?

Vad skulle skolan göra för att bättre hjälpa dig och andra nyanlända elever?

Råd till andra elever/lärare

Har du tips och råd till andra som ska lära sig svenska på hur man snabbt lär sig förstå många nya ord?

Råd till lärare som har elever som inte förstår alla ord?

Råd till skolan?

Låt eleven göra ordtestet

Prata om eventuella fel efter testet. Kolla om eleven kan gissa betydelsen när hon/han får se ordet igen i texten.

Bilaga 10

Ord som markerats av SO- elever och SO- lärare

	elevmarkeringar I= förstår inte O = osäker			totalt antal elev- markeringar	antal lärarmarkeringar	
	svenska s modersmål (23 elever)	nyanlända SO-elever (5 elever)	övriga elever (4 elever)		alla behöver förklaring	nyanlända behöver förklaring
G8-länderna	OOOI	O I		7	1	
alstra	OII	O II		6	1	1
multinationella	OO	O O I	O	6	2	
missgynnat	O	O II		4		2
välfärd	O	II		3	1	
ockuperade	I	I	I	3	1	1
bränsleslukande		III		3	1	1
avtryck	I	O		2	2	
belastar		O O		2	1	1
globala		I O		2	1	
missväxt	O	O		2		1
sparsam		II		2		2
avfallet		O		1	1	1
lågkonjunkturer		I		1	2	
handelshinder	I	I		2	2	
nationalism		O		1	2	
koloniserade		I		1	1	1
i-länderna		O		1	1	
u-länderna		O		1	1	
begränsade		I		1		2
diktatorer		O		1		1
förbruka		O		1		1
inflytande		O		1		1
konkurrera		I		1		2
oljekriser		O		1		1
skadlig		O		1		1
skuldsatta		I		1		2
kanadensare		O		1		
klot		O		1		
kolonierna		O		1		
konsumtion		O		1		

krävande		O		1		
krävs		O		1		
sträckor		I		1		
tas		O		1		
diskussioner		O		1		
naturkatastrofer		O		1		
skäl		I		1		
sjukvård		O		1		
skulder		I		1		
ekologiskt	I			1	1	
resurser	I			1	1	1
konsumera	O			1		1
biologisk	O			1	2	

ord som inga elever markerat men som lärarna markerat

alltmer						1
energi						1
energikonsumtion					1	1
energikrävande					1	
exportinkomsterna					1	1
i takt med						1
insats						2
installera					1	
koloniserade						1
konsumera						1
köttproduktion					1	
miljöproblem					1	
miljövänlig teknik					1	1
producera						1
råvaror						2
sammanslutning						1
skadliga utsläpp						1
stötta						1
världsmarknaden					1	1

Bilaga 11

Ord som markerats av elever och lärare i FBK

Markerade ord	Asal	Farah	Fbk-läraren
	I= förstår inte O = osäker		X= behöver förklaras
brukar		I	
söder		I	x
norr		O	x
tunn		I	x
linjer	I	I	x
öster		O	x
väster		O	x
rutor	I		x
register	I	I	x
geografiska		I	x
tecken		I	x
gränser		I	x
o.s.v.		I	x
invånare		I	x
bred		I	x
linje		I	x
gräns		O	x
förminskar		I	x
verkligheten		I	x
skalor		I	x
området		I	x
beror på		O	x
ekvatorn		I	x
nordpolen		I	x
sydpolen		I	x
öknen	O	I	x
torrt		I	
fuktigt	I	I	x
höjden	I	I	x
påverkar	I	I	x
desto	I	O	x
naturen		O	
trivs		I	x

växer		I	
växter		I	
nedåt			x
uppåt			x
etc.			x
från år till år			x
regnskogen			x