

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska, flerspråkighet och språkteknologi

”De svåra orden gör texten mörk”
- en studie om vuxna flerspråkiga elevers textrörlighet
i ämnet samhällskunskap

Anna Bjerkeli

Språkvetenskapligt självständigt arbete, SSA136 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: HT 2022
Handledare: Lotta Olvegård

Sammandrag

Lärobokstexter på gymnasienivå kan vara besvärliga att läsa eftersom skolspråket på den nivån har många språkliga drag som gör texterna opersonliga och abstrakta. Om man dessutom har ett annat förstaspråk än svenska och inte känner till de språkliga dragen för lärobokstexter särskilt väl, så kan texterna innebära stora utmaningar för förståelsen. Eftersom vuxenutbildningen, samt antalet vuxna elever med svenska som andraspråk förväntas växa är det intressant att undersöka målgruppens möte med skolans texter. Vuxenutbildningen är dessutom ett relativt outforskat område.

Uppsatsen syfte är att undersöka textrörlighet hos vuxna elever som studerar eller nyligen har studerat samhällskunskap 1 och har svenska som andraspråk. Textrörlighet handlar om hur läsare rör sig i, mellan och utanför text. Materialet till uppsatsen har samlats in genom tre kvalitativa elevsamtal om en text ur en lärobok i kursen samhällskunskap 1 på en vuxenutbildning i västra Sverige.

Studien placeras i en sociokognitiv teoretisk ram och har analyserats med hjälp av textrörlighet som begrepp samt Langers (2005) första fas i sökandet av ledtrådar. Vidare analyseras även de språkliga utmaningarna med lärobokstext.

I resultaten framkommer att det finns stora utmaningar i att som vuxenstuderande ha ett annat förstaspråk än svenska och studera ett teoretiskt ämne på en av vuxenutbildningens gymnasiala kurser. Min studie visar utmaningar i lärobokstextens språkliga drag med bland annat ämnesspecifika ord. Resultaten visar även att textrörligheten underlättas av att samtala om lärobokstexter och att förförståelse kan ha stor betydelse för textförståelsen.

Nyckelord: *vuxenutbildning, samhällskunskap, textrörlighet, sociokognitiv teori, ledtrådar, språkliga utmaningar*

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
2.	Syfte och forskningsfrågor	2
3.	Teori och tidigare forskning	3
3.1.	Sociokognitiv teori	3
3.2.	Textrörlighet	3
3.3.	Tidigare forskning	6
4.	Metod och material	9
4.1.	Kvalitativ datainsamlingsmetod	9
4.2.	Urval och avgränsning	10
4.3.	Analys av samtalen	11
4.4.	Material	13
4.5.	Etiska aspekter	13
5.	Resultat	14
5.1.	Noor	14
5.1.1.	Textrörlighet	15
5.1.2.	Språkliga utmaningar	18
5.1.3.	Ledtrådar	19
5.1.4.	Sammanfattning	19
5.2.	Eli	21
5.2.1.	Textrörlighet	21
5.2.2.	Språkliga utmaningar	23
5.2.3.	Ledtrådar	24
5.2.4.	Sammanfattning	25
5.3.	Kiran	26
5.3.1.	Textrörlighet	27
5.3.2.	Språkliga utmaningar	29
5.3.3.	Ledtrådar	29
5.3.4.	Sammanfattning	30
6.	Sammanfattande diskussion	31
7.	Litteraturförteckning	34
8.	Bilaga 1 - Basfrågor till samtal	37
9.	Bilaga 2 - Samtyckesblankett	38
10.	Bilaga 3 - Informationsbrev	39
11.	Bilaga 4 - Text ”FN- Förenta Nationerna”	40

1. Inledning

Forskning har visat att det kan vara svårt för andraspråksläsare att förstå skolans texter (Iversen Kulbrandstad, 1998 och Olvegård, 2014). För att beskriva känslan av att inte förstå innehållet i lärobokstexter i skolan uttrycker en tidigare andraspråks elev att texterna blir mörka av de svåra orden. Eleven menar att lärobokstexterna ofta blir obegripliga av orden som hen inte förstår. Till sist är det så många svåra ord och begrepp att hen ger upp sitt läsande av de obegripliga texterna. Detta motiverade mig till att forska på just den här elevkategorins läsande av lärobokstext, och därmed sätta ljus på behovet av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i gymnasieämnen på vuxenutbildningen. För att avgränsa mig valde jag ämnet samhällskunskap och kurs 1, som många flerspråkiga elever med ett annat förstaspråk än svenska studerar för att få gymnasiebehörighet. Ett stort antal människor i Sverige har idag ett annat förstaspråk än svenska, och många vill studera på vuxenutbildningens gymnasiala kurser och lära sig på sitt andraspråk. Vuxenutbildningen förväntas växa i takt med samhällsförändringar och andra faktorer som påverkar. Exempelvis Corona-pandemin kan ha bidragit till ett ökat behov av olika insatser inom utbildning (SOU 2020:66) då många människor har blivit arbetslösa och behöver påbörja eller fortsätta utbilda sig inom vuxenutbildningen.

I samtal med kollegor på min arbetsplats har det framkommit att flerspråkiga elever med ett annat förstaspråk än svenska har svårt att nå upp till kraven i behörighetsgivande gymnasieämnen. Ämnesplanen i samhällskunskap (Skolverket, 2022a) syftar till att eleverna ska utveckla sin förståelse för hur samhället ser ut och fungerar. Vidare förväntas eleverna att utveckla sina kunskaper om demokratiska rättigheter och skyldigheter, värdera information samt dra egna slutsatser. För att få möjlighet till detta så behöver elever med svenska som andraspråk få stöttning i mötet med bland annat lärobokstexter.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här studien är att undersöka textrörlighet hos elever med ett annat förstaspråk än svenska, i mötet med lärobokstext. Eleverna studerar samhällskunskap på vuxenutbildningens gymnasienivå.

Mina forskningsfrågor är:

1. Hur kan de vuxna deltagarnas textrörlighet beskrivas i läsningen av lärobokstext i samhällskunskap?
2. Vilka språkliga utmaningar möter de vuxna deltagarna, vid läsningen av lärobokstext i samhällskunskap?
3. Vilka typer av ledtrådar i eller utanför text använder de vuxna deltagarna sig av i läsningen av lärobokstext i samhällskunskap?

3. Teori och tidigare forskning

I det här avsnittet redogör jag för teori och tidigare forskning som har relevans för min studie.

3.1. Sociokognitiv teori

Min studie kan placeras i en sociokognitiv teoretisk ram, eftersom den handlar både om individens förståelse av texterna och om resurser för förståelse i kontexten. Enligt Atkinson (2002) är det en ständigt pågående sociokognitiv process att tillägna sig språket och att använda språket. Vi människor är sociala varelser och vår inläring sker både individuellt och i sociala sammanhang genom att vi lär av varandra. Textrörlighetsbegreppet kan placeras i en sociokognitiv teoriram eftersom läsaren går ut från texten, in i sociala sammanhang och tar hjälp av kunskap som finns utanför texten och utanför huvudet (det sociala). Läsförståelse och möte med text sker både inne i huvudet (det kognitiva) och utanför huvudet när läsaren går till sina referensramar och olika sociala kontexter för att kunna tolka texten. De elever jag möter i min studie befinner sig i en kontext där de i sina studier i samhällskunskap läser och samtalar om lärobokstext. På så sätt är det sociala och det kognitiva sammanflätat genom att lärandet sker växelvis mellan en inre och yttre process. Westlund och Molloy (2018) lyfter fram samtalet om text, ur ett sociokognitivt perspektiv, och hur viktigt det är för läsförståelse att det som händer inne i hjärnan när man läser får komma ut och bearbetas i en social klassrumsmiljö. Eftersom det kognitiva passar med min teoretiska och analytiska modell, låter jag det ingå i min teoriram.

3.2. Textrörlighet

Textrörlighet som begrepp är skapat av t.ex. Liberg et al. (2010) och bygger bland annat på Langers teori om föreställningsvärldar (Langer 2005). Det handlar om

läsares möte med texter och hur läsare rör sig i, mellan och utanför texten. Ur detta perspektiv kan läsandet ses som en vandring som förändras i ett landskap som också ständigt förändras. Med hjälp av textrörlighet kan man exempelvis undersöka hur självständiga läsare är när det kommer till att uttrycka sig om textens form och innehåll, samt hur beroende läsare är av medläsares hjälp (Liberg et al. 2010:66). När man talar om att en elev har god textrörlighet så menar man att eleven kan ha ett samtal om en text på flera olika sätt. För en elev med svenska som andraspråk kan detta vara komplicerat eftersom eleven kanske saknar muntlig förmåga till att föra ett samtal med ord som hen upplever passar in i sammanhanget.

Textrörlighetsbegreppet utvecklades när man ville undersöka elevers relation till och förståelse för texter och jag har i mina studie använt mig av följande typer som Liberg et al. (2010) beskriver som *textbaserad rörlighet*, *textrörlighet utåt* och *interaktiv textrörlighet*. I den textbaserade rörligheten rör sig läsaren inuti texten genom att exempelvis hitta och återberätta vad som står där, göra en sammanfattning och granska textens innehåll kritiskt. Läsaren måste kunna röra sig på, mellan och under raderna för att inferera och därmed ha god textbaserad textrörlighet. Att inferera innebär att förstå hur en text hänger ihop. I textrörligheten som riktar sig utåt rör sig läsaren ut från texten, men behåller en fot i texten, och in i erfarenheter och andra kunskaper för att få större förståelse för innehållet. I avsnitt 5.3.1, exempel 5:9 visar en av deltagarna textrörlighet utåt eftersom hen kopplar till tidigare kunskap. Även i den interaktiva textrörligheten rör sig läsaren utåt och kan exempelvis säga något om vilken genre texten tillhör eller vilken funktion den har (Liberg et al. 2010:46). Ett exempel på interaktiv textrörlighet är i avsnitt 4.2.1, exempel 5:5 där kritik riktas mot författaren och textens funktion att texten är så svår så att ”man får stanna och kolla noga...”. Liberg et al. betonar samtalets roll som stöd i lärande och utveckling, särskilt när det kommer till olika slags texter. I samtal om textrörlighet kan läraren få syn på elevens förståelse av text och tillhörande uppgift (Liberg et al. 2010:58).

Liberg et al. (2010) utgår från Langers (2005) olika faser som är delar i byggandet av läsares föreställningsvärldar. Langer använder begreppet föreställningsvärldar när hon talar om textvärldar, det vill säga att läsaren går in och ut ur olika textvärldar (Langer 2005). De fyra faserna jag nämner nedan används inte i en linjär ordning, utan läsaren kan gå in i faserna flera gånger under tiden läsandet pågår, precis som i de olika textrörlighetstyperna.

I *den första fasen* är vi utanför och tar ett steg in i en föreställningsvärld. Vi vill skapa oss en bild av vad texten vi ska läsa ska handla om och vi försöker hitta ledtrådar för att skapa oss en bredd av betydelser. I den här fasen menar Langer att vi använder oss av våra egna erfarenheter och kunskaper som ledtrådar för att utveckla föreställningsvärldar. Därmed gör vi antaganden om miljö, karaktärer, handling, situationer och hur de hänger ihop i texten (Langer 2005:31-32). Här spelar det roll vad vi har för förförståelse om texten vi ska läsa, det vill säga vilka kunskaper vi har med oss sedan tidigare och vad vi redan vet om texten vi ska läsa. I *den andra fasen* är vi i och rör oss genom en föreställningsvärld på så sätt att vi fördjupar förståelsen av textens innehåll. Vår uppfattning om vad texten handlar om blir alltså djupare (Langer 2005:33). *Den tredje fasen* skiljer sig från de andra eftersom vi nu använder de textvärldar vi utvecklat till att öka våra kunskaper och erfarenheter. I tidigare faser använde vi våra kunskaper och erfarenheter till att utveckla textvärlden. Här blir istället fokus på vad textvärldens idéer betyder för vårt eget liv (Langer 2005:33-34). I *den fjärde fasen* håller vi avstånd till den föreställningsvärld vi utvecklat och reflekterar över olika delar av den. Enligt Langer (2005) objektifierar vi texten, samt vår förståelse och läsoplevelse av den. Vi reflekterar exempelvis över vad allt vi läst betyder, hur det fungerar och varför det fungerar som det gör (Langer 2005:35-36).

I min studie är Langers första fas om ledtrådar, samt Libergs et al. (2010) tre olika typer av textrörlighet, det vill säga textbaserad textrörlighet, textrörlighet utåt och interaktiv textrörlighet särskilt intressant som modell för min analys eftersom dess begrepp och beskrivningar bäst kan gestalta andraspråksläsares orientering in och ut

ur olika texter. Langers (2005) första fas finns inte med i Libergs et al. (2010) textrörlighetsbegrepp eftersom läsning på ett andraspråk kan innebära andra utmaningar än läsning på ett förstaspråk, och man kan redan i första mötet med en text behöva använda sig av olika resurser för att ta sig in i den (Olvegård 2014). Det är av särskild betydelse för andraspråkläsare med förförståelse för att förbereda sig och för att aktivera förkunskaperna inför en text som ska läsas (Gibbons 2013:132-133).

3.3. Tidigare forskning

Tidigare forskning som undersöker textrörlighet, språkliga utmaningar samt ledtrådar och vilseledande ledtrådar utgör grund för min studie. En av dem som undersöker textrörlighet är Af Geijerstams avhandling "Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan" (2006). Af Geijerstams forskning visar bland annat att om eleverna har ett levande och dialogiskt förhållningssätt till text så lyckas de bättre med läsförståelsen, textrörligheten är hög, och de kan även ta med sig kunskaperna in i andra texter och sammanhang (Af Geijerstam 2006:149). Att föra en dialog innebär också att vara interaktiv i ett meningsfullt sammanhang, vilket går att sammankoppla med sociokognitiv teori (se kapitel 3.1). Edling (2006:188-190) visar att ju högre upp i åldrarna eleverna kommer, desto mer abstrakt och svårtillgängliga texter möts de av i skolan och ju högre abstraktion i texterna desto mindre textrörlighet uppvisar eleverna. Halleson och Visén (2019) menar att elever kan stöttas i att bli mer rörliga i hur de läser och talar om texter om de använder de olika typerna av textrörlighet som Liberg et al. (2010) beskriver.

Även Olvegårds avhandling "Herravälde- Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan" (2014) ligger till grund för min undersökning. Resultaten av Olvegårds studie visar att det innebär stora språkliga utmaningar för elever som ska läsa och lära av historietexter i läroböcker på sitt andraspråk. Det krävs att eleverna tillhandahålls särskilda språkliga redskap för att

de ska kunna utveckla både en funktionell och kritisk läsförståelse (Olvegård 2014:235). Olvegårds studie (2014) visar att elever som läser på sitt andraspråk har lägre textrörlighet än elever som läser på sitt förstaspråk. Detta kan bero på språket i lärobokstext som är ämnesspecifikt.

Språkliga utmaningar i ämnestexter med fokus på ordförråd hur det kan påverka textförståelse, är något som Golden och Iversen Kulbrandstad tittar på (Golden & Iversen Kulbrandstad, 2016). De menar att nominaliseringar och sammansatta ord är något som är vanligt förekommande i lärobokstext i skolans högre åldrar och gör svårare att förstå. Men om man som elev får lära sig hur ord bildas på svenska så kan det bli lättare.

Olvegård (2014) belyser andraspråkselevs språkliga utmaningar i historieläromedel på gymnasiet. Hon menar att språkliga drag som kan vara särskilt utmanande bland annat är *nominaliseringar, namn på platser och personer och passiva konstruktioner*. I en artikel om läromedelstext beskriver Olvegård (2017) även *partikelverb* som en språklig utmaning för andraspråkselever. De *ämnesneutrala skriftspråksaktiga orden*, det vill säga orden som eleverna är ovana vid att höra i vardagen och som inte är kopplade till ett särskilt skolämne, kan också ställa till det för förståelsen av texten, särskilt i SO-ämnena (Olvegård 2017) såsom samhällskunskap.

Nominaliseringar, eller grammatiska metaforer, är när exempelvis verb eller adjektiv görs om till substantiv för att göra en text mer exakt och koncentrerad (Halleesson, Visén 2019:37). Det är vanligt förekommande i lärobokstext på gymnasienivå. Genom att använda sig av nominaliseringar sparar man utrymme i texten och språket blir mer vetenskapligt, abstrakt och objektivt, som i exemplet ”befolkningen som växer” som i en nominalisering blir ”den växande befolkningen”. Halliday (2004) menar att texter som innehåller nominaliseringar eller andra grammatiska metaforer är mer komplexa och svåra att ta sig igenom. En lexikal metafor är ett uttryck av samma betydelse men med andra ord men en grammatisk metafor är ett uttryck av

samma betydelse men med annan grammatik (Halliday & Matthiessen 2004). Passiva verb, vilket innebär att verbet får ett "s" på slutet, kan också göra en text mer avancerad (Halleson, Visén 2019:38-39) genom att den blir mer objektiv, liksom vid nominaliseringar, och man måste lista ut vem det är som agerar i texten. Ett exempel ur lärobokstexten om FN är "diskussioner inleddes" (se bilaga 4) där eleverna förväntas förstå vem eller vilka som inledde diskussioner. Olvegård (2014) analyserar i sin forskningsstudie sociala deltagare i lärobokstext, och beskriver begreppet sociala deltagare som de referenter texten handlar om och som kan vara svåra att identifiera för en läsare.

Partikelverb är vanligt i svenskan men saknas ofta i andra språk. "Består av", ur lärobokstexten om FN (se bilaga 4), är ett exempel på ett verb; "består" och en partikel "av". Med en partikel efter verbet kan verbet förändras helt och hållet och kan då bli ett hinder för förståelse av en text (Enström 2020:76-77). Även sammansatta ord kan innebära språkliga utmaningar för de flesta andraspråkläsare eftersom det är nytt för dem. Det är inte alltid så lätt att gissa betydelsen av ett sammansatt ord även om man vet vad förled och efterled betyder (Enström 2020:112-113). Exempel på sammansatt ord ur texten om FN är *omfattar* där man kanske förstår "om" som förled och "fattar" som efterled, men inte kan lista ut betydelsen av hela ordet. För andraspråkläsare som ska förstå skolans texter krävs det ett stort ordförråd och om det blir för många okända ord i en text så har det stor betydelse för läsförståelsen (Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007:34). Men det räcker inte med att fylla på sitt ordförråd för att bättre kunna hantera utmanande texter, utan det gäller även att fördjupa sin kunskap om de nya orden och orden man redan kan, att utveckla ordförrådet både på bredden och på djupet (Olvegård, 2017). En av mina deltagare visar exempel på ett förhållandevis djupt ordförråd detta när hen använder synonymerna "ny plikt" och "ny karriär" när jag frågar vad "hitta en ny roll" betyder.

Olvegårds (2014) forskningsresultat visar på hur viktigt det är för eleverna med stöttning i undervisningen, för att hitta rätt ledtrådar som kan hjälpa dem att tolka

texterna. Eleverna kan få stöttning genom att exempelvis samtala om texterna de läser. Flera av andraspråksläsarna i Olvegårds studie befinner sig i den första fasen av att bygga nya textvärldar, vilket betyder att de försöker hitta ledtrådar för att ta sig in i texten (Olvegård 2014:232-233; se även avsnitt 3.2). Olvegård har inspirerats av Kenneth S. Goodman (1988) som använder begreppen ”cues” och ”miscues”, det vill säga ledtrådar och vilseledande ledtrådar. Ledtrådar kan vara att man använder sig av strategier som att dela upp ett sammansatt ord i delar så att man förstår hela ordet. En vilseledande ledtråd kan vara om man inte förstår betydelsen av ett ord och slår upp ordet i en ordbok eller frågar någon person. Svaret man får kan vara felaktigt i det aktuella sammanhanget man befinner sig i vilket leder till att man går vilse och kommer fram till fel förklaring (Enström, 2020:25).

4. Metod och material

4.1. Kvalitativ datainsamlingsmetod

Materialet i min studie består av insamlad data från kvalitativa intervjusamtal med tre vuxna flerspråkiga elever med ett annat förstaspråk än svenska. Samtalen kan liknas vid semistrukturerade intervjuer där jag har utgått från frågor som ska besvaras men låtit deltagarna utveckla sina svar och synpunkter (Denscombe 2021:269). Samtliga elever studerar eller har inom år 2022 studerat samhällskunskap 1 på gymnasienivå på vuxenutbildningen på en ort i västra Sverige. Materialet i sin helhet består av intervjusamtal med tre elever som utförts under tre tillfällen under cirka 40 minuter vardera. Intervjusamtalet som metod baseras på Libergs modell om textrörlighet (Liberg et al. 2010, se mer under avsnitt 3.2).

Eleverna tillfrågades av mig och fick läsa igenom ett informationsbrev (se bilaga 3) om vad studien innehåller och vad det innebär att delta (Denscombe 2021:447). Därefter bokade jag in ett möte i vuxenutbildningens lokaler med var och en. Vid varje samtal läste jag högt en text ur en lärobok i ämnet samhällskunskap på

gymnasienivå som heter Forum (Brolin & Nohagen 2010:475). Texten handlade om FN- Förenta Nationerna. Jag hade en kopia av texten och eleverna hade en kopia. Eleverna följde med i texten med en penna och ombads stryka under ord och begrepp som de fastnade på.

4.2. Urval och avgränsning

Eleverna som har deltagit i mina samtal har valts ut medvetet och inte slumpmässigt. Det har varit viktigt för min studie att de har svenska som andraspråk, samt studerar samhällskunskap. I kvalitativa studier är det viktigt att utgå från kriterier i det subjektiva urvalet (Denscombe 2021:68). Eleverna som tillfrågats är alla över 20 år och har bott i Sverige från tre till nio år. De har alla varit positiva till att medverka och de har varit kända för mig då jag tidigare har undervisat dem i svenska som andraspråk. Det finns inga hinder i att eleverna är kända för mig eftersom jag inte sätter betyg på dem den här terminen. De svarade alla utan tvekan på min förfrågan om medverkan. Min upplevelse är att eleverna varit trygga i samtalssituationen från början till slut och de har visat stort intresse och engagemang. Både rektor och berörd lärare i samhällskunskap 1 har också lämnat sina godkännanden.

Eleverna i studien är alla anonyma, har fingerade namn, och det framgår inte heller om det är män eller kvinnor (Denscombe 2021:277). Studiens fokus ligger på vuxna andraspråkselevs textrörlighet i en utvald text i samhällskunskap 1 på gymnasienivå på vuxenutbildningen. Det som finns dokumenterat om varje elev är hur länge hen har varit i Sverige och detta är en medveten avgränsning.

Avgränsningen till tre elever beror på att det inte fanns mer utrymme i tid till att samtala med ett större antal. Jag har gjort bedömningen att antalet deltagare är tillräckligt för att jag ska kunna dra en slutsats kring mina forskningsfrågor. Lektionsundervisningen i samhällskunskap 1 är inte omnämnd min studie. Anledningen till detta är att studiens utrymme inte tillät mig att undersöka

undervisningen. Jag är dock medveten om att eleverna har viss förförståelse om FN eftersom jag är informerad om att de har haft en lektionsgenomgång om ämnet. En annan avgränsning, på grund av det inte är möjligt att undersöka alla faktorer i en C-uppsats, är att jag har valt att inte arbeta med genrer utan istället fokusera på språkliga drag i texten om FN (se bilaga 4). Texten som jag har valt att använda i samtalen har eleverna inte mött tidigare.

Den skola jag har valt ut till mina elevsamtal kan sägas representera kommunal vuxenutbildning eftersom statistik från Skolverket (2022b) visar att en mycket hög andel vuxenstuderande lär på ett andraspråk i Sverige idag. Samhällskunskap 1 på gymnasial nivå är ett ämne som många vuxna andraspråkselever studerar för att få behörighet till högskola eller universitet, få sitt slutbetyg eller bredda sin kompetens.

4.3. Analys av samtalen

För att analysera mitt insamlade material använder jag mig av textrörlighet som analytisk modell (Liberg et al. 2010). Denna modell innehåller olika typer av textrörlighet som textbaserad rörlighet, textrörlighet utåt och interaktiv textrörlighet. Langers (2005) första fas av föreställningsvärldar tillkommer därefter som ett komplement till textrörlighetsbegreppet, där jag försöker identifiera de ledtrådar eleverna använder vid första mötet av en ny text.

Jag utformade basfrågor, kring en särskild text om FN, som jag hade som stöd vid varje samtal. Samtalet började med en inledande fråga om vad eleverna tycker om samhällskunskap och fortsatte sedan genom att jag kunde leda in samtalet på textens ämne, nämligen FN. Eleverna hade en kopia på texten och jag hade en. Texten hade rubriken "FN- Förenta Nationerna" och var ungefär en halv A4-sida lång samt indelad i fyra korta stycken. Det fanns en grafisk bild av FN:s emblem längst ner till höger på sidan. Efter det att jag hade högläst texten en gång och eleverna ombetts stryka under svåra ord så frågade jag om eleverna tyckte att något var särskilt svårt i

texten. Därefter gick jag ner på textnivå och frågade om enskilda ord. Avslutningsvis bad jag eleverna att sammanfatta hela texten och därefter nämna om det uppstått en skillnad i förståelse, före och efter våra samtal om texten.

Samtalen spelades in på min telefon så att jag inte skulle missa något. Jag lyssnade på inspelningarna flera gånger och transkriberade dem direkt efter varje samtal. Det tog lång tid och det var som att samtalen väcktes till liv igen (Denscombe 2021:395). Därefter kodade jag transkriberingarna utefter olika slags textrörlighet. Exempelvis kunde jag se att eleven Noor rör sig mellan relativt hög textbaserad textrörlighet och hög textrörlighet utåt (exempel 5:4). I exemplet sammanfattar Noor det lästa innehållet i texten framgångsrikt och man kan förstå att hen har tidigare kunskap om FN:s arbete eftersom hen kan fylla i tomrum i texten. I texten står det inget om andra världskriget eller att de skulle underteckna, eller ”underskriva” som Noor säger, något dokument.

Efter det att jag hade analyserat textrörligheten undersökte jag elevernas språkliga utmaningar med texten. Jag valde att fokusera på några språkliga drag som kan vara typiska för lärobokstext i samhällskunskap på gymnasienivå (Halleson, Visén 2019). Samtliga av mina intervjuade elever upplevde att sammansatta formella ord samt ämnesspecifika ord hindrade förståelsen av texten. Ett exempel på ett sammansatt formellt ord som orsakade visst problem är ”enbart” som är ett adverb och betyder ”bara” eller ”endast”. Två av de tre eleverna hade inte hört det här ordet tidigare. Det ämnesspecifika ordet ”mellanstatlig organisation” var svårt att förklara för en av eleverna men två av dem delade upp ordet ”mellanstatlig” i ett förled och efterled och lyckades närma sig en rimlig förklaring.

Vidare fokuserade jag på att hitta ledtrådar och vilseledande ledtrådar (se avsnitt 3.3) i mina samtal. I Langers (2005) första fas befinner sig eleverna utanför texten och försöker skapa sig en bild av vad den ska handla om. Som exempelvis när mina deltagare i inledningen av våra samtal ombeds beskriva bilden bredvid texten som

föreställer FN:s emblem. Genom att de pratar om bilden och försöker förklara vad de ser så öppnas dörren sakta upp inför att ta klivet in i texten.

4.4. Material

Texten som valdes ut är en text i en lärobok i samhällskunskap på gymnasienivå. Läroboken heter Forum och är författad av Brolin & Nohagen (2010). Innehållet i texten handlar om FN -Förenta Nationerna (se bilaga 4). Eleverna hade inte tidigare läst texten men de hade diskuterat FN och FN:s arbete på samhällskunskaps-lektioner. I början av varje samtal delade jag ut en kopia på texten till mina deltagare och jag hade också en. På dokumentet eleverna fick finns en rubrik ”FN - Förenta Nationerna”, en text som är indelad i fyra stycken och en grafisk bild på FN:s emblem längst ner till höger, vid sidan av texten. Texten som handlar om FN:s arbete är relativt kort och innehåller språkliga drag som är typiska för en lärobokstext på gymnasienivå. Det är exempelvis nominaliseringar, passiva verb, sammansatta ord och ämnesspecifika ord. Bilden har en viktig roll som förstärkning av textens budskap. Till en början valde jag ut två texter men efter att ha genomfört det första samtalet med en text insåg jag att det skulle bli för ansträngande för eleven med ytterligare en text vid samma tillfälle. En lösning skulle kunna vara att genomföra samtalen vid två tillfällen med olika texter men tiden räckte inte till för att boka in dubbla samtalstillfällen. Jag gjorde bedömningen att hålla mig till endast en text och att det skulle vara tillräckligt för att fånga det väsentliga i min studie.

4.5. Etiska aspekter

I min studie tar jag hänsyn till etiska aspekter så som att mina deltagare ska vara anonyma, att de har skrivit under ett informerat samtycke och är medvetna om att de kan avbryta sin medverkan närhelst de vill (Denscombe 2021:434). Den enda information som framkommer om informanterna i denna studie är att de är vuxna

flerspråkiga elever på vuxenutbildningen i en västsvensk ort, att de studerar eller har studerat samhällskunskap 1 under år 2022 och hur länge de har varit i Sverige. Jag har valt att inte uppge vilket förstaspråk de har eller hur deras utbildningsbakgrund ser ut. Namnen de har tilldelats är påhittade av mig.

Innan jag tillfrågade mina deltagare kontaktade jag vuxenutbildningens rektor och presenterade min forskningsidé. När jag hade fått ett godkännande av hen, vände jag mig till läraren i ämnet samhällskunskap 1 och informerade om att jag skulle behöva samtala med tre elever. Därefter kontaktade jag tre elever som studerar samhällskunskap 1 eller har studerat detta ämne innevarande år. Deltagarna fick ta del av ett informationsbrev där jag beskrev mitt syfte med studien och mina forskningsfrågor. Deltagarna blev där även informerade om att deras deltagande inte påverkade undervisningen och de kunde avbryta studien när de ville. Vid varje samtal skrev deltagarna under ett informerat samtycke (se bilaga 1) innan vi började.

5. Resultat

I följande avsnitt, 5.1-5.3, presenterar jag kort varje elev och elevens uppfattning generellt om ämnet samhällskunskap. Därefter kommer en beskrivning av situationen för samtalet och till sist en presentation av elevens textrörlighet, språkliga utmaningar samt de ledtrådar jag kan se att eleven använder i första mötet med texten,. Sedan följer en sammanfattning av varje elevs möte med texten. Eleverna har tilldelats fingerade namn som inte avslöjar deras identitet och de heter Noor (5.1), Eli (5.2) och Kiran (5.3).

5.1. Noor

Mitt första samtal har jag med Noor. Noor har varit i Sverige i 3 år. Vi träffas i en lektionssal på Noors skola och samtalet tar cirka 40 minuter. Noor beskriver samhällskunskap som ett viktigt ämne eftersom man får veta mer om samhället,

lagar, regler, integration och världen. Vidare förklarar hen att texter man måste läsa i ämnet samhällskunskap innehåller ”ett högt språk”, ett ”politik-språk”, det vill säga att de ibland är svåra, men viktiga att ta sig igenom för att försöka förstå.

Noor visar förförståelse om ämnet FN genom att söka sig ut från texten och till egen kunskap. Det kan vara kunskap som hen har fått på lektioner i samhällskunskap men också av egna erfarenheter. Därför frågar jag ibland följdfrågor som ”vet du det sedan innan?” eller ”har ni kanske pratat om det på lektionerna?”.

5.1.1. Textrörlighet

Efter högläsningen och samtalet om texten gör jag tolkningen att Noors textbaserade textrörlighet samt textrörlighet utåt är medelhög, i jämförelse med de andra deltagarna, men med hjälp av lite stöttning. Hen visar textbaserad textrörlighet genom att återberätta innehållet i texten och textrörlighet utåt genom att associera till tidigare skolkunskap och eventuellt egna erfarenheter av FN och organisationens arbete. Se tabell 5:1 nedan för en sammanfattning av Noors textrörlighet enligt Libergs (2010) olika typer, samt Langers (2005) första fas.

Tabell 5:1 *Sammanfattning av Noors textrörlighet, samt Langers första fas*

Typer av textrörlighet	Beskrivning
Textbaserad textrörlighet	Medelhög med hjälp av stöttning. <ol style="list-style-type: none"> 1. Hittar information i texten och sociala deltagare men visar svårigheter med att förklara vissa uttryck. 2. Använder texten för att förstå nya ord och ser sammanhang. 3. Tvekar ibland vid förklaring av ord och begrepp men hittar tillslut rätt genom att korrigera sig själv. 4. Fyller tomrum i texten genom att hitta ledtrådar och koppla till tidigare kunskap.

	5. Är kritisk till språket i texten men kan sammanfatta texten utifrån innehållet.
Textrörlighet utåt	Rör sig ofta ut från texten till egen erfarenhet, skolkunskap och andra texter. Håller sig dock mellan textbaserad textrörlighet och textrörlighet utåt.
Interaktiv textrörlighet	Talar om vilken roll författaren har för texten och konstaterar att språket är svårt.
Langers första fas	Beskriver bilden och söker ledtrådar i tidigare skolkunskaper och erfarenheter.

Tabell 5:1 visar att Noor kan röra sig relativt obehindrat i texten. Hen visar en medelhög textbaserad textrörlighet när hen letar svar på mina frågor både i texten och utanför, men det krävs stöttning av mig genom att jag ställer följdfrågor.

Enligt tabell 5:1, kategori 1, kan Noor till stor del röra sig i texten och hitta exempelvis sociala deltagare (se avsnitt 3.3). Samtidigt har hen svårt med att förstå vissa uttryck. Detta framgår av exempel 5:1 nedan:

EXEMPEL 5:1

Kategori 1: Hitta information i lärobokstext, sociala deltagare samt förklara uttryck

Jag: Vad menar författaren med att *diskussioner inleddes*?

Noor: De länder som bestämde att hitta lösningar eller att bilda organisation i början...det började från en åsikt eller en liten diskussion som utvecklades till att de ska bygga organisation och det skapades FN och det ska omfatta hela världen senare kanske...jag vet inte...

Jag: Vad menar författaren med att människor *satte stort hopp till* den nya organisationen?

Noor: Nej, jag har inte hört det, jag kan inte förklara det...

Jag: Det betyder att man hoppades på den nya organisationen.

Noor: Aha...

Exempel 5:1 visar att Noor kan identifiera sociala deltagare (se avsnitt 3.3), genom att förklara vem som inledde diskussioner i texten, samt sätta uttrycket i ett

sammanhang som hen därefter utvecklar. Det finns dock en osäkerhet i förklaringen när hen säger ”jag vet inte” på slutet. Detta återkommer vid flera tillfällen och det kan bero på att hen känner sig osäker i samtalssituationen med mig och vill svara rätt.

Däremot uttrycket ”sätta stort hopp” till blir svår för Noor att förstå. Hen har inte hört det förut och kan inte förklara betydelsen. Detta uttryck används i mer formella sammanhang och det kan vara anledningen till att Noor inte tidigare har stött på det.

EXEMPEL5:2

Kategori 3: Tvekar ibland men korrigerar sig själv

Jag: Vad menas med ”att lösa konflikter på fredlig väg”?

Noor: # Att lösa konflikter utan att ingå krig, # bara med diskussion, man kommer överens, förhandla, förhandling...

Noor blir ofta tyst och tänker en stund innan hen svarar och här är det just så. Exempel 5:2 ovan visar att Noor har ett väl utvecklat ordförråd och använder här flera korrekta synonymer som förklarar innebörden av meningen bättre och bättre.

När Noor ska sammanfatta innehållet i texten märks det att hen rör sig mellan relativt hög textbaserad textrörlighet och hög textrörlighet utåt:

EXEMPEL 5:3

Kategori 4-5: Fylla i tomrum och sammanfatta textens innehåll

Jag: Om du skulle sammanfatta den här texten för en kompis, vad skulle du berätta då?

Noor: Jag skulle berätta att efter andra världens krig...

Jag: Andra världskriget..?

Noor: Ja...andra världskriget...att dom ville inte upprepa...de ville bygga en organisation för att alla länder ska vara med och rösta och de måste underskriva också att de är med i organisationen och följa också det. Från början var det inte många länder men med tiden kom det mer och mer och de arbetar

efter att människor ska komma och lösa deras problem utan krig och människor i hela världen ska ha rättigheter...De arbetar också för andra kriser.

Noor visar i exempel 5:3 ovan att hen har tidigare kunskap om FN:s arbete och kan fylla i tomrum i texten. I texten står det inget om att de skulle underteckna, eller ”underskriva” som Noor säger, något dokument.

Interaktiv textrörlighet innebär att läsaren har tankar och åsikter om textens funktion och författarens intention med texten. Noor uttrycker i inledningen av vårt samtal att hen knappt förstår innehållet i texterna i samhällskunskap ibland. Avslutningsvis säger hen att ”det är bra att prata om texterna eftersom det tar tid att översätta och det blir många fel.” Deltagaren belyser utmaningen med att det kan bli många fel om man inte har någon att fråga och att prata med om det som står i texterna. Det kan bli till vilseledande ledtrådar som leder läsaren bort från sammanhanget.

5.1.2 Språkliga utmaningar

Noor möter flera språkliga utmaningar i lärobokstexten om FN. Framförallt är det formella språket i texten ett hinder för full förståelse. Lexikogrammatik handlar om hur man sätter ihop ord och skapar betydelse med orden. De lexikogrammatiska delar som Noor fastnar på och dels behöver fundera extra över och dels inte förstår alls är ämnesspecifika ord som ”stadgan” och ”mellanstatlig organisation”. Dessa ord kan inte Noor förklara i vårt samtal och om hen hade blivit lämnad ensam med texten skulle hen behöva översätta dem för att kunna läsa vidare. Eftersom Noor har relativt hög textbaserad textrörlighet samt hög textrörlighet utåt så har hen inga större svårigheter med passiva verb och nominaliseringar. Men som i exempel 5:1 ovan kan främmande uttryck bli språkliga utmaningar och de är dessutom svåra att översätta eller slå upp i ett lexikon. Formella och sammansatta ord som ”förhindra”, ”ingriper” och ”enbart” kan också vara svåra för läsförståelsen om man har svenska som andraspråk (Lindberg, Johansson Kokkinakis 2007).

5.1.3 Ledtrådar

Innan jag börjar läsa lärobokstexten högt och visar den för Noor samtalar vi om vad Noor tycker om ämnet samhällskunskap och hen förklarar att det är bra att man får veta mer om samhället och världen.

EXEMPEL 5:4

Noor: Det visar mycket om lagar och regler och man får lära sig mycket.

Jag: Vad vet du om FN?

Noor: #...det är nationellt för hela världen, men det är inte alla som följer det som står i FN liksom....

Bredvid texten om FN finns även en bild på FN:s emblem, som utgörs av en världskarta med två olivkvistar som symbol för fred. Noor ombeds titta på bilden utan att läsa bildtexten, och beskriva vad det är hen ser. Hen säger att det kanske är hela världen och att det kanske är en bild på de som följer FN och mänskliga rättigheter.

Noor befinner sig här i den första fasen av Langers (2005) föreställningsvärldar där hen försöker skapa sig en bild av texten hen snart ska få ta del av. Eleven står utanför texten och är på väg in i den. Hen försöker hitta ledtrådar i tidigare skolkunskap och erfarenheter för att skapa sig en bredd av betydelser inför läsandet. Ledtrådarna är förförståelsen som blir tydlig när Noor dels förklarar vad hen vet om FN men också vad hen tror att bilden föreställer.

5.1.4. Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar analysen att Noors textbaserade textrörlighet samt textrörlighet utåt är medelhög men med hjälp av lite stöttning. Hen betonar vikten av

att samtala om skolans texter eftersom det är tidskrävande att översätta allt och att det kan bli många onödiga fel. Här befinner sig Noor i interaktiv textrörlighet genom att hen kommenterar svårighetsgraden av den här sortens lärobokstext. Hen stannar ofta upp och blir tyst för att fundera ut ett svar på min fråga, hen verkar tycka det är viktigt att det blir rätt. Efter högläsningen av texten frågar jag om det var något i texten hen inte förstod och hen svarar att det är begreppet ”mellanstatlig organisation” men att det andra går att förstå. När vi sedan går djupare in i texten visar det sig att det är fler språkliga drag som är utmanande. Det märks dock att Noor har läst och pratat om FN tidigare, även om hen inte har läst just den texten vi använder vid vårt samtal. Kanske har hen även egna erfarenheter av FN:s arbete i sitt hemland.

De språkliga utmaningarna Noor möter i lärobokstexten om FN är framförallt de främmande uttrycken som exempelvis ”sätta stort hopp till”. Dessa är vanliga i formella texter och kan försvåra för en andraspråkslev att förstå sammanhanget i texten hen läser. De kan även vara svåra översätta eller att hitta i lexikon. Även här får samtalet om text stor och viktig betydelse.

Noor använder sig av flera olika resurser i vårt samtal om lärobokstexten om FN och dess arbete. Inledningsvis, i första fasen där hen står utanför texten och letar efter ledtrådar om vad den kommer att handla om, berättar Noor om sin inställning till samhällskunskap samt sina tidigare skolkunskaper och egna erfarenheter kring FN och organisationens arbete (se exempel 5:4). Hen beskriver även bilden på FN:s emblem med ord som ”hela världen”, ”FN” och ”mänskliga rättigheter”, vilket visar att hen har en viss förförståelse om ämnet.

5.2. Eli

Det andra samtalet är med Eli, som har vistats i Sverige i 9 år. Vårt samtal äger rum i en lektionssal på elevens skola och det varar i ungefär 45 minuter. Eli beskriver, liksom Noor, samhällskunskap som ett viktigt ämne, men framförallt om man ska studera vidare.

5.2.1. *Textrörlighet*

Jag högläser texten och Eli stryker under vissa ord och begrepp som hen vill fråga om. I vårt efterföljande samtal om texten nämner Eli ofta ord och begrepp som inte finns med i texten men som har med ämnet FN och organisationens arbete att göra, vilket visar på förförståelse och att hen rör sig utanför texten mer än inne i den, vilket är ett exempel på en högre textrörlighet utåt. Se sammanfattningen av Elis textrörlighet nedan enligt Libergs et al. (2010) olika typer, samt Langers (2005) första fas.

Tabell 5:2 *Sammanfattning av Elis textrörlighet, samt Langers första fas*

Typer av textrörlighet	Beskrivning
Textbaserad textrörlighet	Den textbaserade rörligheten är låg. <ol style="list-style-type: none"> 1. Hittar viss information i texten, samt sociala deltagare. 2. Använder texten till viss del för att förstå nya ord och ser sammanhang. 3. Med textens hjälp och med stöttning förklaras samband mellan meningar och ord samtidigt som eleven förstår nya ord. 4. Fyller tomrum i texten genom att söka ledtrådar i men mest utanför den. 5. Förklarar att språket i texten är svårt men att eleven har strategier

	för förståelse.
Textrörlighet utåt	Rör sig ofta ut från texten till egna referensramar. Associerar till tidigare kunskap och visar på en något högre textrörlighet här. Kopplar även in egna tankar och känslor.
Interaktiv textrörlighet	Har viss kritik till texten som att man måste leta noga för att hitta informationen.
Langers första fas	Beskriver bilden och söker i stor grad ledtrådar i tidigare skolkunskaper och erfarenheter.

Eli använder sig av texten till viss del för att få ökad textförståelse men att hen till större del vänder sig utåt till tidigare skolkunskap eller egna erfarenheter. Hen avslöjar egna tankar och känslor om textinnehållet. Eli är även öppen med hur hen tar hjälp av olika strategier för läsning och förståelse av nya ord.

Exempel 5:5 nedan visar hur Eli går ut från texten för att förklara ordet ”makthavarna” istället för att ta hjälp av sammanhanget i texten för att förklara det. Eli utvecklar även sitt resonemang kring ordet genom textrörlighet utåt och stöttning av mig i form av följdfrågor:

EXEMPEL 5:5

Kategori 1: Hitta information i texten, samt sociala deltagare

Jag: Vad menar författaren med *makthavarna*?

Eli: Olika länder, till exempel i Sverige alla har sin lag grund...som, som hjälper folk. Jag menar alla har rätt till att...här har vi ett demokrati-land...till exempel de får rösträtt. Till exempel andra länder kanske får inte. Till exempel Hitler, jag menar, dom tar hela Tyskland att han bara har egenmakt. Han bestämde.

Jag: Då menar du att folket bestämmer i Sverige?

Eli: Ja, allihopa, vi kan rösta och visa åsikter.

Eli: Putin har makt över sitt land.

Jag: Vad menar författaren med att *diskussioner inleddes, vem inledde diskussioner* ?

Eli: Är det inte alla som är medlemmar? Man får stanna och kolla noga...

När jag frågar om sociala deltagare (se avsnitt 3.3) visar exempel 5:5 att Eli förstår att det passiva verbet syftar på medlemsländerna. Därigenom kan man anta att hen även inkluderar "makthavarna". Hen lägger till att "man får stanna och kolla noga...", vilket är en viss kritik mot hur författaren har skrivit texten och att den är svårtillgänglig. Det är ett exempel på Elis interaktiva rörlighet. Ett annat exempel är när vi talar allmänt om ämnet samhällskunskap, lärobokstext och FN och Eli säger att "...jag tycker att det är en viktig ämne men om jag ska studera vidare man ska kunna det. Men till exempel det ska finnas obligatoriskt men om det går djupare, det är svårt för mig, svåra ord..." Svaret visar att Eli menar att det är ett viktigt ämne, att det är obligatoriskt och ännu viktigare om man ska studera vidare. Hen tycker att det ska vara obligatoriskt att studera samhällskunskap i skolan men att det blir svårt när det "går djupare". Hen förklarar att det är "svåra ord", vilket är ett exempel på Elis interaktiva textrörlighet.

5.2.2. Språkliga utmaningar

Eli uttrycker ett flertal gånger att texten är svår att förstå, men säger efter det att jag har läst texten högt en gång att hen förstår allt "ungefär". Det är framförallt de ämnesspecifika orden som "makthavarna" och "mellanstatlig organisation" som Eli fastnar på. Då använder hen strategin att dela upp de sammansatta orden i ett förled och ett efterled och försöker förstå ordet, men når kanske inte alltid ända fram. Se exempel 5:6 nedan.

EXEMPEL 5:6

Jag: Vad menar författaren med mellanstatlig organisation?

Eli: Mellanstatlig...jag tror det är, vad kan man säga....så dom jobbar mellan dessa 196 stater... ibland kan det vara så att minoriteter dom håller inte med...

Exempel 5:6 ovan visar hur Eli delar upp ordet ”mellanstatlig” i ”mellan” och sedan ”stater” men ändå inte riktigt kan förklara ordet.

5.2.3. Ledtrådar

När jag frågar om betydelsen av att förstå lärobokstext i samhällskunskap svarar Eli att ”...ja, det är viktigt att förstå allt. Men på lektion man kan inte förstå allt, men på lektion man kan fotografera allt och titta hemma sen, söka källa och så...så kan man skriva upp på baksidan...” När Eli befinner sig i första fasen skapar hen sig förförståelse och gör sig en bild av hur hen kan förstå texten bättre. Hen anger i sitt svar förslag på en studieteknik hen har, att ”fotografera allt och titta hemma sen”. Det här kan vara ett sätt för Eli att känna sig trygg med att inledningsvis inte behöva förstå allt, utan att hen i sitt arbete med texten hemma kunna komma närmre läsförståelsen genom att repetera dagens lektion.

EXEMPEL 5:7

Jag: Vad kan du om FN?

Eli: FN hjälper till med lagar och regler som man komma överens, men på riktigt i hela världen dom gör inte som dom skrivit. Det beror också på alla länder i olika kulturer och religioner. Till exempel man stöttar rättigheter och man har fler...kunna visa åsikter...fri...

Jag: Yttrandefrihet?

Eli: Ja!

Liksom Noor (5:1) söker Eli ledtrådar i tidigare skolkunskap och egna erfarenheter för att skapa sig en bredd av betydelser inför texten vi snart ska läsa, lyssna på och samtala kring. Eli betonar vikten av att FN:s medlemsländer ska komma överens och att det kan vara svårt beroende på kultur och religion. Med lite stöttning kommer hen även in på yttrandefrihet. Detta tyder på hög textrörlighet utåt som jag skrev om i tidigare avsnitt (5.2.1).

Liksom Noor beskriver Eli bilden bredvid texten, som föreställer FN:s emblem. Bilden utgör en ledtråd till texten och vad den kommer att handla om.

EXEMPEL 5:8

Jag: Kan du beskriva bilden?

Eli: Det är som globalize, som hela världen, universum...

Jag: Hela världen?

Eli: Mm...ja, alla vill ha fred men alla får inte det...folket de vill, för i alla länder det finns demokrati eller diktatur.

I exempel 5:8 använder Eli ett engelskt ord i sin beskrivning av bilden; ”globalize” och andra nyckelord och ämnesord som ”världen”, ”fred”, ”demokrati” och ”diktatur”. Eli förklarar vidare att hen brukar använda sig av resursen att dela upp sammansatta ord i förled och efterled. Hen förklarar att det är till stor hjälp men ibland när hen delar upp orden och försöker komma närmare en förståelse så kan det innebära att det blir en vilseledande ledtråd och där kan de behövas stöttning i form av att slå upp ordet i en ordbok, fråga någon kurskamrat eller en lärare.

5.2.4. Sammanfattning

Eli rör sig ofta utåt i sin textrörlighet genom att hen med en fot i texten letar efter förklaringar och svar på mina frågor i tidigare skolkunskap och egna erfarenheter. Genom att associera utvecklar Eli sina svar och när jag stöttar med att fylla i ord som saknas upplever jag att hen får lättare att uttrycka sig. Därmed har Eli mestadels en låg textbaserad textrörlighet och en högre utåtriktad textrörlighet. Hen är kritisk till textens höga svårighetsgrad ett flertal gånger under vårt samtal och befinner sig därför ofta i en interaktiv textrörlighet. När hen befinner sig i den interaktiva textrörligheten visar hen medvetenhet om textens funktion och i vilket sammanhang den används.

De språkliga utmaningarna för Eli är att förstå de ämnesspecifika orden (se exempel 5:6) och till viss del sammanhanget i texten. Hen undviker att gå ner i texten för att hitta svar på mina frågor. Det är möjligt att Elis ordförråd är för begränsat för att muntligt kunna återberätta och sammanfatta texten. Det finns en osäkerhet inför att våga använda skolspråket muntligt. Eli berättar för mig att hen brukar dela upp sammansatta ord som en strategi och att det ofta hjälper, eftersom svenska språket har så många sådana ord.

Eli använder sig av några ledtrådar för att förstå texten, som när hen berättar om vad hen vet om FN och nämner flera delar ur FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, det vill säga hen associerar till tidigare kunskap. Bilden blir till en ledtråd och genom att vi tittar på den före läsningen av texten om FN får Eli hjälp med förförståelsen (se exempel 5:8). Den låga textrörligheten som Eli uppvisar tyder på att hen fortfarande är på väg in i texten och befinner sig i Langers (2005) första fas, där hen bygger kunskap genom att leta ledtrådar.

5.3 Kiran

Det tredje samtalet har jag med Kiran, som har bott i Sverige i 4 år. Samtalet äger rum i ett grupprum på Kirans skola och det varar i totalt 30 minuter. Kiran säger att samhällskunskap är extra viktigt för ”oss invandrare” eftersom det hjälper till att bli integrerad i det svenska samhället. Hen menar att man inte behöver förstå allt i texterna man får i samhällskunskap men att man måste förstå ”sammanhanget”.

5.3.1. Textrörlighet

Eleven Kiran rör sig både i texten och mellan text och egna referensramar. Hen visar hög nivå av textbaserad textrörlighet och hittar synonymer i omformuleringar och i sammanfattning av texten.

Tabell 5:3 Sammanfattning av Kirans textrörlighet, samt Langers första fas

Typ av textrörlighet	Beskrivning
Textbaserad textrörlighet	Den textbaserade rörligheten är hög. <ol style="list-style-type: none"> 1. Hittar information i texten, samt sociala deltagare. 2. Använder texten till stor del för att förstå nya ord och se sammanhang. 3. Med textens hjälp, genom eget resonemang, och med stöttning, förklaras samband mellan meningar och ord. 4. Fyller tomrum i texten genom att söka ledtrådar i den och hittar synonymer. 5. Eleven använder strategier för att förstå nya ord.
Textrörlighet utåt	Associerar i hög grad till tidigare skolkunskaper och egna referensramar.
Interaktiv textrörlighet	Reflekterar till viss del över textens funktion men visar ingen kritik mot att texten är svår att förstå.
Langers första fas	Beskriver bilden och söker ledtrådar i tidigare skolkunskaper och erfarenheter.

Kiran visar hög textbaserad textrörlighet samtidigt som hen vänder sig utåt till egna referensramar för att få djupare förståelse. Enligt exempel 5:9 nedan, hittar hen information i texten genom att dela upp ordet ”makthavarna” och hen hittar även sociala deltagare, det vill säga de referenter som finns i textens handling och som kan vara svåra för en läsare att identifiera (Olvegård 2014). Hen använder sig av texten men även av tidigare skolkunskaper:

EXEMPEL 5:9

Kategori 1: Hittar information i texten, samt sociala deltagare

Jag: Vad menar författaren med ”makthavarna”?

Kiran: Makthavarna, jag har läst det här ordet och det fastnade i min hjärna...nån som har makt till exempel Hitler, han var makthavare och han har makt...men egentligen en person som har makt i handen och kan göra vad han vill...

Jag: Vad menar författaren med att diskussioner inleddes?

Kiran: Jag kan analysera den här mening så här, att man diskuterar, man har ett möte, har en remiss, balanseras mot varann, en person kan tycka nej och en kan tycka ja och den här diskussion kan leda till ett projekt eller en organisation.

Jag: Men vilka inleddes diskussioner?

Kiran: Jag märker att den här organisation startar från människor som diskuterar och det bildar FN...ja...de diskuterar och etablerar en organisation...

Jag: Vilka är dom?

Kiran: Dom som är makthavarna!

I Kirans förklaring av ordet ”makthavarna” ovan (exempel 5:9) delar hen först upp ordet i två delar och ger sedan ett exempel på en makthavare. Hen utvecklar sitt svar om vad författaren menar med ”diskussioner inleddes” och hittar sociala deltagare med hjälp av min följdfråga. Enligt exempel 5:10 nedan använder Kiran texten och strategin för ordkunskap att dela upp sammansatta ord som är ämnesspecifika för att förstå nya ord och se sammanhang:

EXEMPEL 5:10

Kategori 2: Använder texten till stor del för att förstå nya ord och se sammanhang

Jag: Var det något du inte förstod i texten?

Kiran: Det finns tredje stycket som står FN är en mellanstatlig organisation och ja, bara detta...

Jag: Ja, vad är det...?

Kiran: Men om man kan gissa med sammansatta ord...mellan...och statlig, för olika stater som kommer tillsammans....

Jag: Ja, stater hjälps åt och alla måste vara överens för att beslut ska tas.

Kiran förstår ordet ”mellanstatlig” när hen får tid att tänka och dela upp ordet i exempel 5:10 ovan. Den interaktiva textrörligheten märks inte av när det gäller den specifika texten om FN men Kiran lyfter fram att ”det är oerhört viktigt att man förstår texter man får i samhällskunskap.” Hen kommenterar på så sätt samhällskunskaps-texters funktion och roll för själva kursen.

5.3.2. Språkliga utmaningar

Kiran använder ofta avancerade skriftspråkliga ord och begrepp i sina muntliga förklaringar som ”oerhört”, ”remiss”, ”balanseras mot varann” och ”etablerar” (se exempel 5:9). Det tyder på ett rikt ordförråd och att hen arbetar mycket med texter. Kiran stannar upp på de ämnesspecifika orden men verkar fokusera mycket på ordinlärning.

5.3.3. Ledtrådar

Vi pratar om vad Kiran kan om FN och om bilden på FN:s emblem (se bilaga 4), före det att jag läser texten högt, se exempel 5:11 nedan:

EXEMPEL 5:11

Jag: Vad kan du om FN?

Kiran: Mänskliga rättigheter har regler som man skriver, jag kommer ihåg några stycken, det är människors rättigheter och en av dem är att kvinnor har rätt till sig själv, barn har rätt att gå till skolan, människor har rätt att välja religion och man kan inte förtrycka andra människor genom religion. Domstol ska inte vara korruption, ungefär så..

Jag: Kan du beskriva bilden?

Kiran: Jag kan tolka genom bilden så här: Man ser kartan runt hela världen, om man analyserar djupare det kan handla om en stor organisation som beskyddar människor i hela världen och ger rättighet genom andra människor som inte kan få andra rättigheter till exempel Afghanistan, Sydafrika om man kan analysera djupare...

Kirans svar ovan (5:11) indikerar att hen nyligen har läst om mänskliga rättigheter, kanske på en lektion i samhällskunskap. Svaren tyder på god förförståelse och förmåga att kunna återberätta en del av FN:s arbete med egna ord samt att muntligt beskriva bilden med många olika ord.

5.3.4. Sammanfattning

Kiran visar hög textbaserad textrörlighet i och med att hen ofta hittar svaren i texten men även att hen fyller ut tomrum och hittar synonymer till att beskriva innehållet i texten. Hen använder sig av resursen att dela upp sammansatta ord i förled och efterled för att få en bättre förståelse. Kiran har hög textrörlighet utåt när hen med en fot kvar i texten vänder sig utåt för att hitta information i tidigare skolkunskaper och erfarenheter av FN:s arbete. Kiran berättar om ämnets roll och funktion för samhället i stort, och att det som är viktigt i lärobokstexter är sammanhanget, men hen visar ingen kritik mot textens innehåll som exempelvis att den är komplicerad.

Hen har ett rikt ordförråd och känner till många avancerade skriftspråkliga ord (se exempel på ord under Språkliga utmaningar 5.3.2.). Det indikerar att hen arbetar

mycket med inläring av ord och text för att det ska bli rätt. Före det att vi börjar med texten beskriver Kiran vad hen kan om FN och även bilden som visar FN:s emblem (se exempel 5:11). Här befinner hen sig i Langers (2005) första fas genom att vara utanför texten och på väg att kliva in i den. Hen skapar sig förförståelse av innehållet och svaren visar att hen har en hel del förkunskaper om FN:s arbete och funktion, vilket är av stor betydelse för Kirans läsförståelse av texten om FN.

6. Sammanfattande diskussion

Resultaten av elevsamtalen visar att när vuxna flerspråkiga elever, i mötet med lärobokstext i samhällskunskap, söker ledtrådar i tidigare skolkunskaper och tidigare erfarenheter, det vill säga, aktiverar sin förförståelse (Gibbons 2013:132-133), så underlättas deras texträrlighet. Eleverna befinner sig till en början i Langers (2005:31-32) första fas på väg in i textvärlden och får, genom att skapa sig en föreställning om vad texten kommer att handla om, hjälp att ta klivet in i texten med en förförståelse. Svaren i samtalen tyder på att det går lättare att svara på frågor om texten om eleverna har gått igenom första fasen. Det visar sig i samtliga deltagares beskrivningar av bilden på FN:s emblem bredvid lärobokstexten. Genom att de, innan de har tittat på texten, beskriver vad bilden föreställer, använder mina deltagare ämnesord som har med FN att göra; ”organisation”, ”rättighet”, ”hela världen” och ”fred”. Dessa ord samt viss förförståelse från tidigare skolkunskaper och egna erfarenheter underlättar för deltagarna att ta ett steg in i texten.

Resultaten visar att mina deltagares texträrlighet (Liberg et al. 2010:45-46) varierar framförallt när det kommer till den textbaserade texträrligheten. En av deltagarna, Eli, visar låg textbaserad texträrlighet medan Noor visar medelhög textbaserad texträrlighet och Kiran hög textbaserad texträrlighet, i jämförelse med varandra. Som kontrast till Elis låga textbaserade texträrlighet visar hen hög texträrlighet utåt. Den låga textbaserade texträrligheten tyder på att Eli fortfarande är kvar i Langers (2005:31-32) första fas och letar ledtrådar för att komma in i texten. Noor och Kiran

visar exempel på en kategori av textbaserad textrörlighet; att kunna fylla i tomrum i texten (Olvegård 2014:222) och det är ett tecken på god ordförståelse samt förmåga att skapa samband i texten. Detta underlättar att hitta sociala deltagare (se avsnitt 3.3). Tomrummen, det vill säga luckorna i texten, kan skilja sig i mängd och storlek beroende på hur betydelsefullt ämnesrelaterat ordförråd läsaren har (Olvegård 2014:222). Noor och Kiran har alltså ett betydelsefullt ämnesrelaterat ordförråd men kan ändå behöva stöd i att utveckla förståelsen för texten som helhet. Noor och Eli uttrycker kritik mot att texten är svår och Eli menar dessutom att man måste leta noga för att hitta ett svar, vilket tyder på hög interaktiv textrörlighet. Andraspråksläsare, som Eli, som har lägre grad av textbaserad textrörlighet rör sig ofta ut från texten och till egna referensramar för att förstå texten och för att göra tolkningar. Denna interaktiva textrörlighet handlar ofta om vilket språk som används i lärobokstexterna och om texternas ordförråd (Olvegård 2014:221).

Vilka didaktiska implikationer visar studien? På vuxenutbildningens kurser är tid en bristvara. Även om ambitionen med utbildningen är att ”få med alla på tåget” kan det vara så att elever med svenska som andraspråk av olika anledningar inte vill visa att de inte förstår, eller inte kan förklara vad det är som är utmanande i en text. Detta framkommer i studiens resultat när samtliga deltagare svarar, efter det att jag högläst texten en gång, att det inte finns så mycket som är svårt i texten. Men när vi går ner på djupet så visar det sig att texten faktiskt innehåller många utmaningar. Först när man går djupare in i samtal om innehåll och språk i text kan det bli synligt om en elev faktiskt förstår texten, eller varför den tolkas på olika sätt (Olvegård 2014). Samtliga deltagare bekräftar att samtalet kring texten de möter i denna studie underlättar textförståelsen. Resultaten visar liksom Olvegårds studie (2014), att det stöttande samtalet med frågor om texten är viktigt, eftersom det påverkar textrörligheten i en positiv riktning. I samtal om texten kan man få klarhet i olika grammatiska frågor som vad främmande uttryck betyder, exempelvis ”sätta stort hopp till”, ämnesspecifika ord och begrepp kan redas ut som exempelvis ”mellanstatlig organisation” och ”FN-stadgan”, liksom sammansatta ord som trots

uppdelning i förled och efterled kan vara svåra att förstå och hitta i en ordbok (jfr Golden & Kulbrandstad 2016).

Mina resultat visar att samtal även kan hjälpa till att inferera, det vill säga att läsa mellan raderna, så att man kan se det underförstådda i texten. Men också för att identifiera sociala deltagare som i exemplet ”diskussioner inleddes”, där det passiva verbet gör att man måste hitta vem eller vilka som inledde diskussioner för att förstå sammanhanget (jfr Golden & Kulbrandstad 2016). Denna studie sätter ljus på hur kunskap om språkliga drag i skolspråket skapar igenkänning och förståelse runtomkring texten som kan hjälpa till med förståelsen av det som finns inuti; innehållet. Sociokognitiv teori ramar in Libergs et al. (2010) modell om textrörlighet eftersom lärandet behöver ske i både en inre och yttre process så att det som sker inne i hjärnan även får komma ut i klassrumsmiljö och bearbetas (Westlund & Molloy 2018).

Studien visar att det inte är okomplicerat att ta sig igenom svensk lärobokstext på gymnasienivå om man har ett annat förstaspråk än svenska. Detta kan tyckas vara ett väl belyst ämne, men det saknas fortfarande forskning på behovet av ett läsfrämjande arbetssätt inom vuxenutbildningen i ett ämne som samhällskunskap. Om lärobokstexter ska bli ”mindre mörka” för andraspråkläsare behövs stöttning i form av textsamtal och samarbete mellan ämneslärare och språklärare. Resultaten av samtalen med Noor och Eli (se avsnitt 5.1 och 5.2) visar också att även om eleverna har bott i Sverige länge, kan de ha svårt att på egen hand värdera information och dra egna slutsatser utifrån en lärobokstext, vilket ämnesplanen i samhällskunskap kräver (Skolverket 2022b). Det betyder att svårigheterna med att förstå lärobokstext har med skolspråket att göra, varför det bör samtalas om både innehåll och språk i lärobokstext i alla gymnasieämnen på vuxenutbildningen. Då ökar chanserna för andraspråks eleverna att nå målen. Vidare forskning skulle kunna vara att studera hur man kan stötta dessa elever på bästa sätt genom ett språk- och kunskapsinriktat arbetssätt, med fokus på att undersöka undervisningen.

7. Litteraturförteckning

- Af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan* (Doctoral dissertation, Institutionen för lingvistik och filologi). Uppsala universitet.
- Atkinson, Dwight (2002). Towards a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal* 86, s. 525–545.
- Brolin, Krister, Nohagen, Lars (2010). *Forum- Samhällskunskap 123*. Sanoma Utbildning AB. Stockholm.
- Denscombe, Martyn (2021). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur AB. Lund.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 2.
- Enström, Ingegerd (2020). *Ordens värld- Svenska ord-struktur och inläring*. Studentlitteratur AB. Lund.
- Elmeroth, Elisabeth (2017). *Möte med andraspråkselever*. Studentlitteratur AB. Lund.
- Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet - Språk-och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB. Halmstad.
- Golden, Anne & Kulbrandstad, Lise.I (2016). *Ordförråd och begrepp inom alla ämnen. Läs- & skrivportalen*. <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/028_lasstrat-for-amnestext/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/M28_gym_07A_04_inriktningsamhallskunskap.docx>. Hämtat 2022-12-22.
- Hallesson, Yvonne & Visén, Pia (2019). *Att arbeta med yrkes-och ämnestexter i gymnasieskolan - en didaktisk handbok*. Stockholm: Författarna och Natur och Kultur.

- Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Matthiessen, Christian M (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge.
- Langer, Judith (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos AB.
- Liberg, Caroline, Åsa af Geijerstam & Jenny Wiksten Folkeryd (2010). *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger & Sofie Johansson Kokkinakis (red.) (2007). *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (Rapporter om svenska som andraspråk, ROSA, 8.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Molloy, Gunilla & Westlund, Barbro (2018). *Varför ska vi ha textsamtal?*. Stockholms universitet.
<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/000_Samtal-om-text/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M0_1-9_01A_Varfor_ska_vi_ha_textsamtal.docx>. Hämtat 2023-01-03.
- Olvegård, Lotta (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborgs universitet.
- Olvegård, Lotta (2016). *Författarna tror dom skriver så tydligt*. I: Kindenberg, Björn (red.), *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber
- Skolverket (2022a). *Ämnesplan för samhällskunskap*. SKOLFS 2022:12.
- Skolverket (2022b). *Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning 2021. Statistik*. Stockholm: Skolverket.
<<https://www.skolverket.se/download/18.66960151804bed21fd2075/1654240995242/pdf9945.pdf>>. Hämtat 2022-12-29.
- SOU (2020:66). *Samverkande krafter- för stärkt kvalitet och likvärdighet*. Betänkande av KLIVA-utredningen. Kulturdepartementet. Stockholm 2020.
<<https://www.regeringen.se/4ad508/contentassets/82847c1c20d94fb9973c4cbd>

e06d2b56/samverkande-krafter--for-starkt-kvalitet-och-likvardighet-inom-kom
vux-for-elever-med-svenska-som-andrasprak-sou-202066>. Hämtat 2022-09-20.

Winlund, Anna, Lindholm, Anna, Lyngfelt, Anna, Olvegård, Lotta & Wengelin, Åsa
(2017). *Elever läser: Del 3 i modulen: Tolka och skriva text*. Göteborgs
universitet.

[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportal
en/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/001_tolka-skriva-text/del_03/M
aterial/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M1_1-9_03A_elever.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportal
en/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/001_tolka-skriva-text/del_03/M
aterial/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M1_1-9_03A_elever.docx). Hämtat
2023-01-03.

8. Bilaga 1 - Basfrågor till samtal

Uppvärmningsfrågor

1. Vad tycker du om samhällskunskap?
2. Är det viktigt att förstå vad som står i texter du får i samhällskunskap?

Inledningsfrågor

1. Vad kan du om FN och FN:s arbete?
2. FN:s emblem här bredvid texten, vad visar bilden?

Vi läser texten om FN, sid 475

Frågor till texten "FN - Förenta Nationerna"

1. Var det något du inte förstod i texten? Var det något som var svårt i texten?
2. Vad är viktigt i texten?
3. Vad menar författaren med "makthavarna"?
4. Vad menar författaren med "på fredlig väg"? Vad är motsatsen?
5. Vad menar författaren med att "diskussioner inleddes"? Vem inledde diskussioner? Vem syftar man på?
6. Vad menar författaren med "satte stort hopp till"? Hur kan man säga det på annat sätt?
7. Kan du förklara begreppet "mellanstatlig organisation"?
8. Vad menar författaren med att "FN måste hitta en ny roll idag"?
9. Om du skulle sammanfatta den här texten för en kompis, vad skulle du berätta då?

Ord och begrepp:

makthavarna = de som har makten i länderna

det fanns ett stort behov av = det var viktigt

lösa konflikter på fredlig väg = inte starta krig, prata istället

diskussioner inleddes = vem inledde diskussioner?

bildades FN = vem bildade FN?

satte stort hopp till = litade på

behövs kunskap = vem behöver kunskap?

förhindra = stoppa

ingriper = griper in, tar tag i

enbart = bara

lagt sig i = varit nyfiken på

9. Bilaga 2 - Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studien:

"De svåra orden gör texten mörk - en kvalitativ studie om vuxna flerspråkiga elevers läsförståelse i ämnet samhällskunskap"

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta.

Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien.

.....
Underskrift

.....
Namnförtydligande

.....
Ort och datum

Kontaktuppgifter till ansvarig för projektet:

Anna Bjerkeli

anna.bjerkeli@falkenberg.se

10. Bilaga 3 - Informationsbrev

Information om att delta i forskningsprojektet "De svåra orden gör texten mörk - en kvalitativ studie om vuxna flerspråkiga elevers läsförståelse i ämnet samhällskunskap"

Information om projektet och hur deltagarna valts ut

Jag är student vid Göteborgs universitet. Jag vill fråga dig om du vill delta i en studie inom ett forskningsprojekt som heter "De svåra orden gör texten mörk - en kvalitativ studie om vuxna flerspråkiga elevers läsförståelse i ämnet samhällskunskap". Genom detta projekt vill jag undersöka vilka utmaningar vuxna flerspråkiga elever möter när de läser lärobokstexter i samhällskunskap, samt få ökad kunskap om behovet av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på vuxenutbildningens gymnasiekurser. Anledningen till att jag frågar just dig om du vill delta är att du har svenska som andraspråk och studerar samhällskunskap på en vuxenutbildning. Forskningshuvudman för projektet är Göteborgs universitet. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för projektet.

Vad det skulle innebära för dig att delta i studien

Om du tackar ja till att delta kommer det att innebära att du och jag har ett möte dagtid på din skola där vi läser en text högt tillsammans ur en lärobok i samhällskunskap 1. Sedan frågar jag dig några frågor om textens innehåll. Samtalet tar max en timme och jag kommer att göra en ljudinspelning för att inte missa något vi pratar om.

Information om studiens resultat

Du kommer att kunna ta del av studiens resultat genom att jag skickar min färdiga C-uppsats till dig när den är klar.

Det är frivilligt att delta

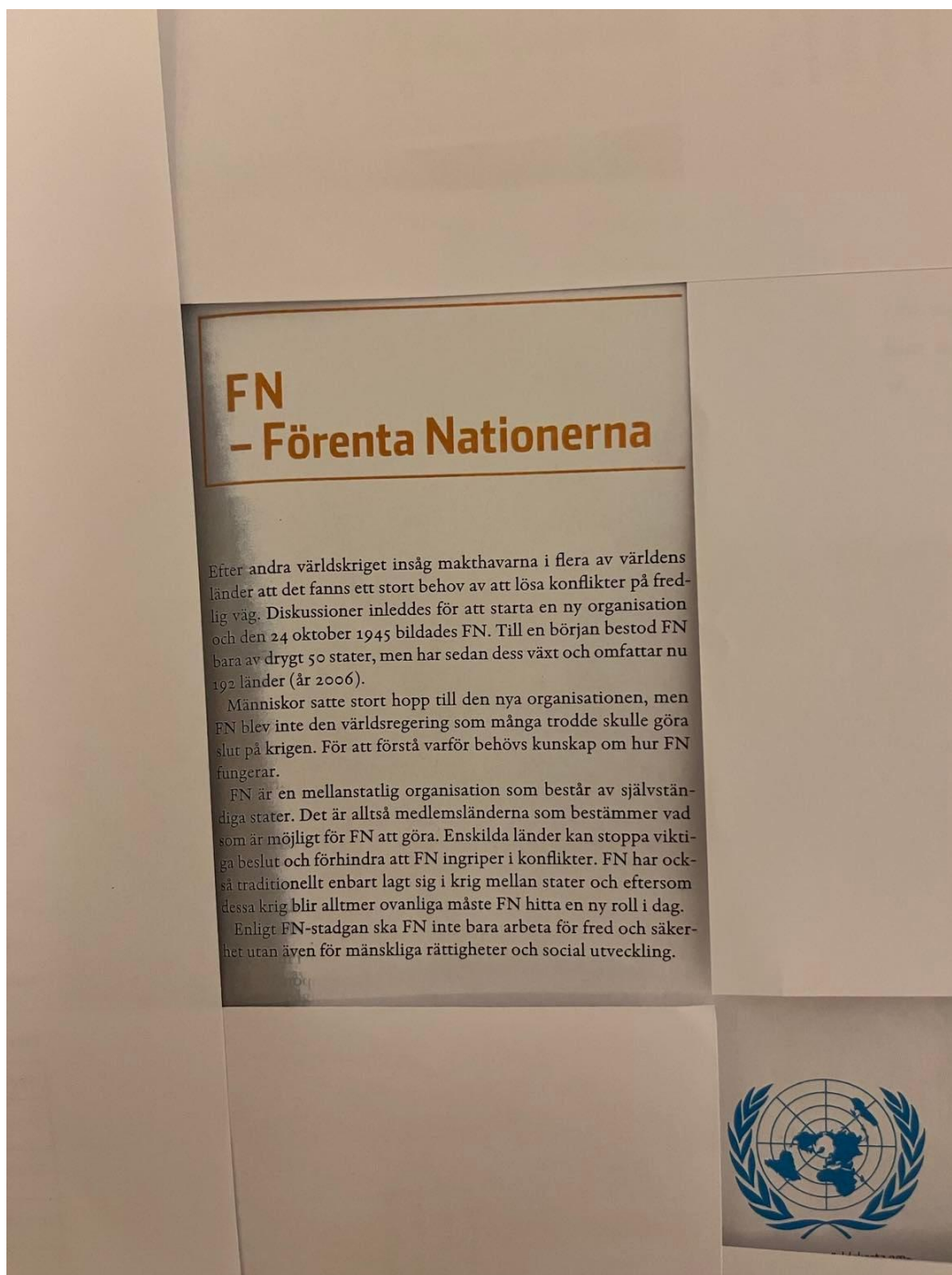
Det är helt frivilligt att delta i projektet. Du kan när som helst välja att inte vara med längre och du behöver inte säga varför. Om du väljer att inte längre vara med kommer detta inte att påverka framtida undervisning, betyg eller relation till organisation eller person. Om du inte längre vill vara med ska du meddela detta till den som ansvarar för projektet, se kontaktuppgifter nedan.

Kontaktuppgifter till ansvarig för projektet

Anna Bjerkeli

anna.bjerkeli@falkenberg.se

Bilaga 4 - Text "FN - Förenta Nationerna"



Hämtat från läroboken Forum- Samhällskunskap 123 av Krister Bolin och Lars Nohagen (2010), Sanoma Utbildning AB.