



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Språket i skolan

Lärobokstexter och konkretiseringar av ämnesinnehåll inom ämnet historia

Daniela Hanisch

2012

Uppsats högskolenivå, 7,5 hp
Svenska språket
Svenska som andraspråk B 30 hp, VT 2012

Handledare: Ulrika Serrander
Examinator: Ulrika Serrander

Sammandrag

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur lärare hanterar elevers svårigheter med skolspråket inom ämnet historia, och på vilket sätt lärarna konkretiserar ämnesinnehållet för elever med svårigheter att hantera skolspråket. Vilka metoder använder lärarna för att konkretisera sitt ämne för elever som har svårt att ta till sig skolspråket?

Uppsatsen är en kvalitativ studie i form av intervjuer, samt en inledande textanalys av några textstycken ur en lärobok i historia.

Den kvalitativa studien visar att lärarna är väl medvetna om hur problematisk skolspråket kan vara för många elever, och att de har hittat många sätt att hantera det. Bland annat planerar lärarna sin undervisning på ett sätt som gör ämnet konkret och påtagligt, t. ex. genom studiebesök. Elever får stöd när det gäller arbetet med läroböckerna. De anpassar även genomgångar och examination för elever med bristande språkkunskaper.

Nyckelord

andraspråksinlärning, svenska som andraspråk, skolspråk, läromedel, konkretisering, historia

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Teoretisk anknytning	
a) Läromedelsspråk.....	5
b) Elevers språkkunskaper	6
3. Metod	
a) Grundläggande principer.....	7
b) Respondenterna.....	8
c) Intervjufrågorna.....	9
4. Resultat	
a) Förberedande läroboksanalys.....	10
b) Lärarna om läroboksspråket.....	11
c) Lärarnas sätt att konkretisera ämnet.....	12
d) Lärarnas sätt att bemöta elevers språksvårigheter.....	12
5. Diskussion och slutsatser	14
6. Referenser	16

1. Inledning

I min uppsats vill jag undersöka hur lärare hanterar elevers svårigheter med skolspråket inom ämnet historia, och på vilket sätt de konkretiserar ämnesinnehållet för eleverna.

Skolspråkets egenskaper såsom hög lexikal densitet och syntaktiskt komplexitet gör lärobokstexter ofta svårtillgängligt för andraspråkselever eller elever med läs- och skrivsvårigheter. Dessa egenskaper av skolspråket ska illustreras genom en kort analys av ett stycke ur en vanlig och ofta använt lärobok i ämnet, *SO Direkt Ämnesboken Historia* (2008), skriven av Bengt Almgren, Bernt Tallerud, Hans Torbjörnsson och Hans Tillman.

Begreppet läs- och skrivsvårigheter ska här inte syfta på elever med en speciell diagnos som dyslexi. Det menas snarare elever som av någon anledning har svårt att ta till sig ett abstrakt och inte situationsbunden läroboksspråk. Det kan vara elever som har svenska som andraspråk och som ännu inte har byggt upp tillräckliga språkkunskaper för att kunna hantera den akademiska koden. Men det måste inte vara andraspråkselever som har svårigheterna, utan det kan lika gärna vara elever som undervisas på sitt modersmål men som saknar läsfärdighet eller ordförståelse för att förstå läroböckerna.

Man kan utgå ifrån att det finns elever som har svårt för skolspråket i alla skolor och klasser, om än i olika grader och olika många elever. För en lärare som möter en hel klass med 25-30 elever är det inte alltid tydligt av vilken anledning eleverna har svårt att ta till sig språket i skolan. Sannolikt är det så att en lärare möter en klass och kan efter några veckors undervisning slå fast att här finns det en grupp elever – stor eller liten – som har svårt att klara uppgifterna på grund av språkliga svårigheter. Den här uppsatsen försöker ta reda på hur en lärare hanterar just den situationen, eller hur läraren kan tänkas agera för att redan från början se till att alla elever oavsett förutsättningar kan tillägna sig undervisningen.

Med textanalysen av läroboken och den ovan beskrivna situationen som samtalsunderlag ska tre aktiva och erfarna lärare inom ämnet historia i årskurserna 6-9 intervjuas. Med aktiv menas att lärarna är yrkesverksamma just nu, alltså vid tidpunkten då de ska intervjuas. Samtidigt bör dessa lärare inte vara helt nytexaminerade utan ha några års erfarenhet av att undervisa sitt ämne, så att de har hunnit möta elever med ovan beskrivna svårigheter. Dessutom kan man då utgå ifrån att de har testat olika sätt att bemöta elevernas problem, samt att de har erfarenheter med vilka metoder som fungerar bättre och vilka sämre.

2. Teoretisk anknytning

Vilka konsekvenser skolans språkbruk har för kunskapsutvecklingen av andraspråkelever har det forskats mycket om. Här ska det på grund av uppsatsens längd bara ges några korta inblick i vad forskningen har tagit upp.

a) Läromedelsspråk

Lindberg (2007) sammanfattar dagens forskningsläge om läromedelsspråk. Det finns några språkliga områden som forskningen har uppmärksammat särskilt. Redan på 1970-talet undersöktes läroboksspråkets ordval, och det visade sig att språket är mycket koncentrerat då substantiv och adjektiv dominerar (Lindberg 2007: 20). Ett annat uppmärksammat område är kausalitet och röst, dvs. användandet av kausala konnektorer och talspråkliga drag i läromedlen. Forskningen har hittat att texter som engagerar elever med ett personligt tilltal (röst) och som hålls samman av kausalitet är särskild gynnsam för andraspråkelevers förståelse (Lindberg 2007: 22).

Läromedelsspråket är oberoende av situationen då det läses och har därför en hög abstraktionsgrad (Axelsson 2009: 8). Den stiger med stigande skolår, och högst abstraktionsgrad hittades i texter i NO-ämnena (Lindberg 2007: 23). Skolspråket kännetecknas dessutom ofta av långa satskonstruktioner med över- eller underordnade satser, som inleds med olika konjunktioner. Detta tillsammans med andra syntaktiska drag som passivkonstruktioner gör skolspråket oöverskådlig för en person som precis har börjat lära sig ett nytt språk.

Även det specificerade ordförråd som används i läroböckerna bidrar till abstraktion. Nästan hälften av alla ord i läromedel visade sig förekomma bara en enda gång per bok (Lindberg 2007: 25). Texterna i skolan innehåller ett stort antal betydelsebärande ord (nominalstil). För att kunna förstå skolspråket måste man ha ett rikt och stort ordförråd. Varje ämne använder sig av fackbegrepp som har en viss betydelse i just det ämnet, men kan ha en annan betydelse i vardagsspråket. Eleverna kan ha en annan förförståelse för dessa begrepp beroende på deras modersmål och huruvida begreppen finns där (Bjar 2006: 70f). Forskningen har visat att ordförrådet är den avgörande faktorn för skolframgång (Skolverket 2003: 29).

Även Liberg analyserar språket i lärobokstexter. Hon tar upp fyra textinterna faktorer att ta hänsyn till. Textextern utgår vi ju från att läsaren har svårt för skolspråket, men detta ska inte

vidare definieras och differentieras, utan påstås bara. Textanalysen i den här uppsatsen orienterar sig efter Libergs uppsats, se under punkt 4. *Analys av läroboksspråk*. Komplexa sats- och meningskonstruktionerna, textens kohesiva drag, textens läsarengagerande drag och textinnehållet (Liberg 2000: 3f) är vad Liberg listar som drag som försvårar textförståelse.

b) Elevers språkkunskaper

Skolspråket kräver alltså mycket av eleverna, och språkkunskaperna är ofta otillräckliga. För även om en andraspråkselev redan har ett bra ytflyt, dvs. klarar av det muntliga vardagsspråket, så kan det vara helt omöjligt att hänga med i det akademiska språket. Språkkunskaperna indelas i bas och utbyggnad. Bas kallas det språk man har tillägnat sig före skolstarten på sitt modersmål. Det omfattar ett ordförråd på 8.000-10.000 ord. Man utgår ifrån att det tar ca. 2 år för en elev i skolåldern att lära sig språket på en sådan ”ytlig” nivå, så att man klarar vardagslivet med dominerande muntligt språkbruk. Basen fungerar vid skolstarten som grund för utbyggnaden, som vanligtvis börjar med att lära sig läsa och skriva (Skolverket 2003: 24f). Den akademiska koden byggs på under hela skolgången. Att komma till en ”utbyggd” språkbehärkningsnivå beräknas ta upp till 8 år. Samtidigt som skolspråket byggs upp ska ämneskunskaper läras in, vilket ställer speciella krav på inläraren. I ämnesundervisningen handlar det dock bara om innehållet som just det ämnet handlar om, skolspråket med dess implicita regler undervisar man inte om (Axelsson m. fl. 2006: 4).

Den internationella studien Pisa (Skolverket 2007: 15f) visade att elever med utländsk bakgrund uppnår sämre resultat i skolan i nästan alla undersökta länder. Skolframgång är alltså starkt kopplat till utvecklingen av det kunskapsrelaterade språket (Skolverket 2007: 17). Löthagen m. fl. (2008) listar olika faktorer i texter som elever kan ha svårt för. Ordvalet i läromedlen kan t. ex. ställa till det för elever eftersom det används idiomatiska uttryck, dvs. sammanhållna uttryck vars semantik inte längre är genomskinlig. Det kan finnas flertydiga ord och homonymer, samt även ålderdomliga ord (Löthagen m. fl. 2008: 107 ff.).

Här finns det även att läsa hur lärare kan hantera elevers svårigheter med skolspråket (Löthagen m. fl. 2008: 129 ff.). Läraren måste hjälpa till genom att ge eleverna strategier att hantera lärobokstexter. Det kan ske genom tankekartor, genom att ta ut texternas byggstenar tillsammans med elever eller genom att arbeta utifrån bilder.

3. Metod

Den här uppsatsen är en mindre kvalitativ studie. Tre lärare intervjuades om hur de hanterar elevers svårigheter med skolspråket. Som en introduktion till intervjun fick respondenterna titta på en liten textanalys av ett stycke ur en lärobokstext som ger exempel för skolspråkets specifika egenskaper, för att göra ingången i problematiken enklare för de intervjuade.

a) Grundläggande principer

Kvalitativa intervjuer har fördelen av att man kan gå in i problematiken genom att ställa följdfrågor. Enligt Trost (2005:50f) bör man inte ha i förväg formulerade frågor utan hellre en lista över frågeområden och den intervjuade bör styra ordningsföljden i samtalet och på så sätt själv kunna välja delasppekter av ämnet. Enligt Kvale & Brinkmann (2009:122f) är det av yttersta vikt att man är ordentligt insatt i ämnet för att kunna ställa rätt frågor vid intervjun och få ut den information man behöver för den kommande analysen. Därför förbereddes intervjuerna med textanalysen samt en lista över intervjuens frågeområden. Dessutom intervjuades lärarna på deras arbetsplats mellan två lektioner, vilket gjorde att de tankemässigt befann sig mitt i problematiken. Just på dagen för intervjuerna hade arbetslaget på Skola B en diskussion om skolspråkets speciella krav på grund av aktuella händelser. Jag upplevde att respondenterna från Skola B var därför mycket engagerade i frågan och gav utförliga svar på frågorna som ställdes. Problemet med förfarandet är att antalet intervjuer är så få, vilket begränsar studiens generaliserbarhet.

Utförandet av intervjuerna baserades på de *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* som Vetenskapsrådet givit ut (Vetenskapsrådet 2009). Fyra huvudprinciper i form av olika krav kan här urskiljas: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär en upplysning om hur materialet kommer att användas och att deltagandet är frivilligt. Till det måste deltagarna samtycka. Konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet 2009:12) ställer krav på hur materialet hanteras och uppgiftslämnarnas identiteter skyddas. Nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2009:14) innebär till exempel att uppgifter om enskilda som insamlats för forskningsändamål inte får användas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Inga känsliga frågor ställdes, som skulle kunna ge etiska betänkligheter.

b) Respondenterna

Intervjuer genomfördes vid två olika högstadieskolor i en stor stad i Sverige. Lärare 1 (Lär1)¹ är Svenska och SO-lärare i årskurs 6-9 sedan 5 år. Lär1 har dock arbetat i skolmiljö sammanlagt i ca. 15 år, tidigare vikarierade Lär1 i olika ämnen och var musiklärare. Lär1 har formell behörighet sedan 5 år, och är verksam vid Skola A (högstadiet, åk 6-9) sedan dess. Lärare 2 (Lär2) och lärare 3 (Lär3) arbetar på den kommunala Skolan B (högstadiet, åk 6-9). Lärare 2 har arbetat sedan 10 år på Skola B, och sammanlagt varit lärare i Svenska och SO i åk 6-9 i 15 år. Lärare 3 har undervisat i SO i 13 år, varav 3 år på den aktuella skolan. Lär3 undervisar nu åk 6-9, men har tidigare jobbat med elever i årskurs 4. Både är formellt behöriga.

Skola A är en kommunal skola och ligger i en stadsdel med både arbetar- och medelklassbefolkning. Runt 24% av befolkningen i stadsdelen är utlandsfödda, andelen elever som går ut grundskolan med gymnasiebehörighet är 88%². Skola B hittar man i en annan stadsdel som är mycket olika den första. Området består av stora villor, och föräldrar har hög socioekonomisk status. Andelen utlandsfödda är runt 10%, gymnasiebehörighet efter åk 9 är ca. 95% i stadsdelen. Skola B har stark studieorientering och det finns mycket konkurrens mellan eleverna. Att ha mycket bra betyg förutsätts, och det uppfattas som pinsamt av eleverna att inte uppnå dessa. För både Skola A och B gäller att det inte finns några friskolor i omgivningen, vilket innebär att alla ungdomar från området samlas på skolan.

De intervjuade lärare fick läsa igenom utdraget ur läroboken (se textanalysen nedan, under 4. *Resultat*) inför intervjun. Som inledande fråga eller samtalsöppnare pratade resp. lärare och jag om några drag i texten som enligt lärarens uppfattning kan vålla förståelseproblem för elever. Jag hade min egen analys (se nedan) i åtanke och hänvisade till ord och konstruktioner som jag tyckte läraren skulle uppmärksamma och fundera över. Vidare förklarades för läraren vilket scenario intervjun utgår ifrån. Läraren skulle föreställa sig att undervisa SO i en för läraren relativ ny klass. Läraren märker snabbt att vissa elever har svårt att klara uppgifter och misstänker att de rör sig om språkliga svårigheter. Av vilken anledning dessa svårigheter uppstår är inte helt klart, läraren har en hel klass att undervisa och känner inte alla elevers bakgrund (än). Efter detta som inledning började intervjun.

1 I fortsättningen kallas respondenterna Lär1, Lär2 och Lär3, eftersom det är könsneutralt.

2 Källa: Göteborgsbladet 2011.

c) Intervjufrågorna

Intervjun orienterade sig efter följande frågeområden och frågorna. Alla frågor ställdes inte i alla intervjuer, då lärarna ibland berättade svaren på frågorna utan att de behövde ställas.

– Frågeområde Lärarens utbildning och yrkeserfarenhet

(t. ex.: Hur länge har du varit lärare, och vilka ämnen undervisar du i? I vilka årskurser?)

– Frågeområde Läromedel

(t. ex.: Med vilket läromedel arbetar du i ämnet historia? Vad tycker du om den, och varför?)

– Frågeområde Medvetenhet om skolspråket

(t. ex.: Vad tycker du om texturklippet du fick se? Hur bedömer du språket i det? Hur hanterar du det när du märker att en elev har svårt att ta till sig lärobokstexten?)

– Frågeområde Kontextualisering / Konkretisera ämnet

(t. ex.: Vilka andra läromedel använder du i din historieundervisning? Hur förmedlar du innehållet till eleverna? Hur mycket använder du dig av boken i förhållande till andra läromedel i din undervisning? Vilka sätt att göra ämnet historia konkret för elever känner du till? Vad kan man göra för att eleverna ska förstå ditt ämne historia bättre?)

5. Resultat

a) Förberedande läroboksanalys

Textanalysen i den här uppsatsen är till för att inleda intervjuerna, och därför rätt kort hållen. Genom att ta del av den skulle respondenterna få en bättre insyn i intervjuens ämne, alltså skolspråket. Analysen orienterar sig efter förfarandet i Caroline Libergs (2000) artikel *Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv*. Hon undersöker på vilket sätt läromedelstexter är svåra för andraspråkselever och identifierar fyra avgörande drag i texter: komplexa sats- och meningskonstruktionerna, textens kohesiva drag, textens läsarengagerande drag och textinnehållet (Liberg 2000: 3f).

SO Direkt Historia Ämnesboken (Almgren, Bengt, Tallerud, Berndt, Torbjörnsson, Hans & Tillman, Hans. Bonnier: 2008) är en kronologiskt uppbyggd lärobok för ämnet historia på högstadiet. Boken börjar med att beskriva förhistoriska arkeologiska fynd och slutar med nutidshistoria. Boken innehåller många bilder och kartor. Varje kapitel inleds med en ”visuell inledning”, som har syftet att väcka elevernas nyfikenhet samt att lättöverskådligt presentera vad kapitlet innehåller (SO Direkt 2008: VII). Innehållet i den löpande texten täcker ”det som krävs för att eleven ska klara kursplanens uppnåendemål” (SO Direkt 2008: VII). Det syftar på målen i kursplanen i Lpo 94, som idag inte längre är aktuellt. Ny läroplan är Lgr 11, boken är dock från 2008 och finns inte i en ny version än. Läroboken gör alltså anspråk på att vara ett heltäckande och samtidigt lättillgängligt läromedel för ämnet historia.

Hur ser språket i boken ut? Följande urklipp finns i kapitlet *Sverige 1900-1945*:

På väg mot demokrati Allmän värnplikt och begränsad rösträtt

(...)

I början av 1900-talet hade Sverige gått över från att vara ett jordbrukssamhälle till att vara ett industrisamhälle. Därmed hade nya samhällsklasser kommit att dominera ekonomin. Deras krav på ökad inflytande kom att leda till att Sverige utvecklades till en modern demokrati. Men denna utveckling kunde ske först efter en mycket hård och bitter politisk strid.

År 1901 gick det mer än 200 år gamla indelningsverket i graven och allmän värnplikt infördes för män mellan 18 och 47 år. Det gav ökad tyngd åt kravet att alla skulle få del av makten. För om alla män var skyldiga att försvara landet, så borde de väl också ha rätt att få vara med och bestämma?
(SO Direkt 2008: 397)

Meningskonstruktionerna i de korta stycken är relativt korta men innehåller en del bisatser. Alla meningar är sammanbunden med varandra genom olika konnektorer. *Därmed* (rad 2) t. ex. tar upp föregående menings tema, i meningen därefter tar *deras* upp föregående meningens nyintroducerade tema (*nya samhällsklasser*).

Texten är knappt och koncist skriven, och ger inget utrymme för att svåra ord och begrepp skulle bäddas in i en fyllig språklig omgivning. Det förutsätts alltså att textens läsare förstår alla ord i texten utan vidare förklaring. Liberg skriver att ett sådant förfarande, att svåra ord omformuleras på olika funktionella sätt, är en faktor som gör texter lättare att förstå (Liberg 2000: 3). Inte heller några deltagaraktiva drag, dvs. öppningar för eget tänkande och spekulerande, kan hittas i denna text. Däremot finns det en engagerande fråga i slutet av andra stycket.

Ordvalet i texten präglas av nominaliseringar istället för att återge handlingar, t. ex. *krav på ökad inflytande*. Ordvalet är präglad av vissa fackbegrepp (*samhällsklasser, värnplikt*), samt av några icke-fackbegrepp som inte tillhör det vardagliga språket (*dominera, tyngd*). Verbkonstruktionerna är avancerade, t. ex. *kommit att dominera*, dessutom förekommer verbformer (*borde*) som inte är frekvent i vardagligt språk.

Texten ger ett trovärdigt och objektivt intryck. Den är redogörande och ämnet behandlas på ett mycket generellt plan, enligt Liberg ett typiskt drag av lärobokstexter (Liberg 2000: 7). Avståndet till läsaren är stort, även om en fråga i slutet av andra stycket försöker engagera.

b) Lärarna om läroboksspråket

Alla tre intervjuade lärare använder sig av SO Direkt i sin undervisning, dock i varierande utsträckning. Lär1 bedriver ungefär 10% av sin undervisning med hjälp av boken, den används mest som ett kompletterande stöd. Lär2 och Lär3 samarbetar i planering då de jobbar på samma skola. Lär2 använder läroboken i relativ stor utsträckning, både för att strukturera sina egna genomgångar och för att eleverna ska läsa på i den. Lär3 däremot brukar undvika att undervisa med hjälp av läroboken, utan hittar andra informationskällor.

Lär1 tycker att boken ger en bra sammanfattning av ämnesinnehållet, men att texterna inte griper eleverna då de är för odramatiska. Lär1 låter eleverna därför läsa artiklar ur tidningen *Allt om historia*. Dessa är enligt Lär1 populärvetenskapligt skrivna, de innehåller ”fräckare” bilder och ”spännande” journalistik. Det är mer engagerande för eleverna än läroboken.

Lär2 kritiserar boken för att den inte matchar mot kriterierna i den nya läroplanen helt och hållet. Lär2 uppfattar också att vissa elever har svårt att ta till sig innehållet i boken. Lär3, som undviker att använda boken, gör detta på grund av flera orsaker. Lär3 tycker att läroböckerna innehåller för mycket fakta och för många svåra begrepp. Böckerna presenterar för många eller fel detaljer enligt Lär3. Exempel som ges (t. ex. berättande avsnitt i vissa läroböcker för historia) förvirrar eleverna enligt Lär3s erfarenheter, då eleverna ofta inte förmå att skilja väsentlig information från illustrerande exempel. Den viktiga informationen försvinner bland exempel som enbart har utsmyckande funktion.

c) Lärarnas sätt att konkretisera ämnet

Ämnesinnehållet förmedlar Lär1 först och främst genom föreläsningar och genom att berätta för eleverna, med stöd av presentationer i powerpoint som eleverna antecknar ifrån. Lär1 ger alltid ut en lista med nyckelord till varje nytt tema som tas upp. Lär1 använder sig regelbundet av dokumentärer, men även populärmusik och dataspel tas upp i historieundervisningen. Museibesök görs, och när det gäller modern historia så brukar Lär1 visa upp föremål som finns kvar från den tiden, t. ex. gamla mynt.

Lär2 stödjer sig i sin undervisning relativt mycket på läroböckerna, men håller genomgångar om all innehåll i kursen först, innan boken används. Genomgångarna sammanfattas med hjälp av powerpoint som eleverna sedan har tillgång till via sin egen dator. Lär2 påpekar också att eleverna lämnas aldrig ensam med bokläsningen och att den alltid förbereds och efterarbetas med diskussioner. Lär2 försöker i sin undervisning att använda så många olika sätt presentera innehållet som möjligt för att nå fram till alla inläringstyper.

Diskussioner, studiebesök och resurser i form av släkt och familj samt nyheter kopplar Lär3 in i sin historieundervisning. I genomgångarna ger Lär3 en punktvis sammanfattning och illustrerar med egna exempel. Lär3 är mån om att tydliggöra skillnad mellan fakta och exemplifiering, då Lär3 (se avsnittet ovan) har erfarenheter av att elever blandar ihop dessa.

d) Lärarnas sätt att bemöta elevers språksvårigheter

När det gäller elever som har svårt med skolspråket så modifierar Lär1 sin undervisning inte på ett särskilt sätt för deras skull. Däremot kan examinationen anpassas. Vanligtvis avslutas kursen med skriftliga arbeten och/eller muntliga redovisningar, men muntlig komplettering erbjuds. Lär1 säger att det finns elever som inte klarar detta heller, man kan inte göra så

mycket om ”orden inte finns”. Märker Lär1 att en elev har svårt för och med lärobokstexterna och språket i skolan i allmänt så kopplas specialpedagogen och svenska 2-läraren in. Lär1 samarbetar dock inte med dessa, utan det verkar mest som om eleverna (och därmed problemen) ”skickas iväg”.

Lär2 och Lär3 erbjuder lässvaga elever lättlästa böcker och inlästa böcker som eleverna kan lyssna till. De säger dock båda att eleverna ofta väljer att inte få detta stöd, och att alla hjälpinsatser hur som helt har en lång startsträcka, dvs. kommer igång först långt efter kursens start. Detta beror på att det tar tid att upptäcka eventuella problem samt att hitta en lösning som passar den enskilde eleven. Lär2 gör dessutom uppmärksam på att tid med specialpedagog eller svenska 2-läraren ofta tas i anspråk av stöd i NO-ämnen. I NO används ett mera specialiserat språk än i SO-ämnen, säger Lär2. Även på Skola B anpassas examinationen efter elevernas läs- och skrivefärdigheter. Det görs skriftliga prov, men inte vid varje kursavslutning. Klarar en elev inte av det skriftliga provet kan man komplettera muntligt. Lär2 erbjuder ibland elever redan från början att ta provet muntligt, men de vill oftast försöka att klara det skriftliga först. Lär3 säger att man kan hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter inför skriftliga prov på många olika sätt. T. ex. så hjälper det att skriva ett prov-prov innan med likande frågor, som läraren sedan går igenom med den enskilde eleven. Man kan dessutom ge stöd under själva provet genom att läsa upp och förklara frågorna. Ska provet genomföras muntligt så resonerar Lär3 med eleven utifrån en tankekarta.

Lär2 säger att examination inte får kräva för mycket av undervisningstiden, och att det kan vålla problem för elever med behov av extra stöd. Lär2 upplever att det alltid är en balansgång mellan att ge stöd och att hitta tid för det. Liknande upplevelser berättar också Lär3 om. I sin aktuella kurs kommer Lär3 därför inte genomföra någon större examination på slutet. Istället sprider Lär3 flera mindre läxförhör under kursen. Fördelen är enligt Lär3 att arbetsbördan för eleverna minskar och att de får flera chanser att göra bra ifrån sig eller att förbättra sina resultat. Dessutom märker både elev och lärare snabbare om det finns några förståelseproblem.

6. Diskussion och slutsatser

Den kvalitativa studien visade att alla tre lärare är medvetna om läroboksspråkets specifika egenskaper. De kritiserar bl. a. att läroböckerna inte engagerar elever tillräckligt, eftersom böckerna är skrivna i ett akademiskt språk. Respondenterna har också lagt märke till att texterna ofta kräver för mycket av eleverna på grund av den höga lexikala densiteten. Samtidigt finns det ofta illustrerande exempel i läroböckerna. Men även det, som en respondent anmärker, bidrar inte till att göra läroböckerna lättare tillgängligt, utan förvirrar eleverna. Det kanske kan förklaras med att eleverna just förväntar sig hög lexikal densitet, och därför även tar utsmyckningar som viktig fakta.

Alla respondenter säger att de bygger sin undervisning bara till en väldigt liten del på läroboken. Snarare försöker lärarna undervisa sitt ämne på ett så personligt sätt som möjligt. Alla tre förmedlar ämnesinnehåll med hjälp utav genomgångar, som illustreras med olika medel. Presentationer i powerpoint som återger fakta i punktform är vanligt. Även studiebesök, museibesök och andra konkreta sätt att titta på historia används av alla tre respondenter.

Respondenterna verkar således vara överens i att läroboken börjar få betydelse för eleverna först efter en sådan introduktion i ämnesinnehållet. Det är viktigt att eleverna redan har en bildlig föreställning om kursens / ämnets innehåll innan de kan ta till sig fakta i boken.

Jämför man dessa uppgifter med vad forskningen säger om problematiken, så agerar respondenterna av den här studien helt rätt. Att ge eleverna en rik kontext kring ämnesinnehållet rekommenderas för att göra ämnet begripligt för elever (Löthagen m. fl. 2008: 70f.). Lärarna i studien ger eleverna strategier att hantera texten t. ex. genom tankekartor som visualiserar sammanhang och tar upp nyckelord för arbetsområdet. Även det är ett språkutvecklande arbetssätt som erbjuder struktur och strategier för bättre förståelse (Löthagen m. fl. 2008: 133).

När det gäller elever med svårigheter att ta till sig och använda skolspråket så visade studien att alla respondenter har hittat sitt sätt hantera situationen. Enligt Löthagen m. fl. är det viktigt att alla ämneslärare vet att ämnesundervisning också bör fokusera på att utveckla språket för den typen av elever. Respondenterna påpekar dock alla att de inte har tillräckligt mycket tid för varje enskild elev för att kunna åstadkomma det på bästa sätt. T. ex. säger Lär2 att det är en svår balansgång mellan hur mycket tid som står till förfogandet och hur mycket Lär2

skulle vilja lägga ner på att individuellt anpassa sin undervisning. Lär1 brukar ”skicka iväg” elever med stora språkliga svårigheter till specialpedagogen och ev. andraspråkläraren. Att ett liknande förfarande används på Skola B antyder även Lär2 och Lär3.

Här är praktiken helt i motsatsen till vad forskningen säger. Varje ämne har sitt specifika språkbruk. Därför är det viktigt att lärarna tar upp även detta och undervisar också om de genrer som man använder sig av i ämnet (Löthagen m. fl. 2008: 139f.). Det skulle därför vara bättre om arbetet med specialpedagog eller andraspråkläraren och arbetet med ämnet skulle knytas ihop mera, för att utveckla elevernas språkkunskaper (Axelsson m. fl. 2006: 4).

Ordförrådet är enligt forskningen en avgörande framgångsfaktor (Skolverket 2003: 29). Lärarna i studien arbetar med nyckelord, Lär1 t. ex. anger att det delas ut en sådan lista i början av en kurs. Det är mycket bra att hjälpa elever att orientera sig i ämnet med hjälp av en ordlista. Även instuderingsfrågor kan ha samma funktion, och respondenterna i studien använder detta. Att enbart lämna ut ord eller frågorna är dock inte tillräckligt språkutvecklande. Utan att försäkra sig om att eleverna har förstått orden och utan att ge dem en kontext för orden och frågorna är detta arbetssätt inte språkutvecklande (Löthagen m. fl. 2008: 104ff.).

Sammanfattningsvis kan man säga att lärarna i studien är medvetna om skolspråkets svårigheter samt att de behärskar några arbetssätt som är språkutvecklande och stödjande för elever med språkliga svårigheter. Den begränsade tiden med elever, och en kultur att ”skicka” iväg (citat Lär1) problemen från klassrummen är däremot områden som enligt forskningen borde utvecklas i de undersökta skolorna. Alla intervjuade lärare uttryckte ett stort engagemang för elever som visar sig ha svårt för skolspråket och de sade sig också göra mycket för att stödja dessa elever. Gränsen verkar dock vara klassrumsdörren, då ämnesövergripande arbetssätt eller liknande inte nämns av någon respondent. Respondenterna säger dessutom att de anpassar genomgångar och särskilt examinationen efter elevens specifika behov, men medger att eleverna själva ofta inte vill ha någon särbehandling, t. ex. inlästa eller lättlästa böcker. Så även om den hjälpen erbjuds så väljer eleverna, som respondenterna jobbar med, ofta den väg som majoriteten går för att smälta in i gruppen.

En rad åtgärder för att hjälpa och stödja eleverna i mötet med skolspråket finns alltså, även om forskningen har flera förslag för de intervjuade lärarna hur de kan förbättra sitt sätt att undervisa.

7. Referenser

Almgren, Bengt, Tallerud, Berndt, Torbjörnsson, Hans & Tillman, Hans (2008): *SO Direkt Historia Ämnesboken*. Stockholm: Bonnier.

Axelsson, Monica (red.) (2009): *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stöd och stimulans Nr. 3.

Axelsson, Monica, Olofsson, Mikael, Philipsson, Anders, Rosander, Carin, Sellgren, Mariana (2006): *Ämne och språk - Språkliga dimensioner i ämnesundervisningen*. Stockholm.

Bjar, Louise (2006) (red.): *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Göteborgsbladet 2011, utg. av Stadsledningskontoret Göteborg. Hämtat 12-05-24 från <http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf>.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline (2000): *Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv*. I: Kerstin Nauclér (red.), *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt Centrum, Sigma Förlag.

Lindberg, Inger (2007): *Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling*. I: OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 8. Göteborgs universitet: Institutet för svenska som andraspråk, hämtat 12-04-20 från <http://hdl.handle.net/2077/20503>

Löthagen, Annika, Lundemark, Pernilla & Modigh, Anna (2008): *Framgång genom språket. Verktyg för en språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren&Fallgren.

Skolverket (2003): *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*.

Skolverket (2007): *Svenska som andraspråk - En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, hämtat 12-04-24 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>