

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för svenska, flerspråkighet och språkteknologi

## **Grepp om begrepp**

En studie av lärares problembilder och deras lösningsförslag  
i språk- och kunskapsutvecklande arbete.

Eva Sundquist

Beteckning på arbete: SSA136 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: HT 2022

Handledare: Lotta Olvegård

## Sammandrag

Studien bygger på en fallstudie av fyra lärares reflektioner om språk- och kunskapsutvecklande arbete. Lärarna har svarat på hur de kan arbeta språk- och kunskapsutvecklande med eleven i fokus. Fokusgruppsdiskussionen som föregås av enkätundersökning har lärarna diskuterat svårigheter i undervisningen samt strategier för en mer varierad språkutvecklande undervisning inom sitt ämne och med andraspråkseleven i fokus. Det framgår av diskussionen hur lärarna hittar lösningar som tillämpas i klassrummet men även vilken stöttning lärarna saknar. I enkätundersökningen ger lärarna förslag på svårigheter i det språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt de arbetar med i de representerade ämnena som presenteras längre fram i studien. Lärarna ger exempel på hur språkliga brister kan ge svårigheter i språk- och kunskapsutvecklingen. Genomgående används begrepp som interaktion, läsförståelse, lästräning, studiehandledning och ord- och begreppsförståelse liksom elevernas hantering av begrepp begreppsförståelse i undervisningen - sammanfattning ”grepp om begrepp”.

Nyckelord: språk- och *kunskapsutvecklande undervisning, svenska som andraspråk, fokusdiskussion, lärarroll, kollegialt lärande, begreppsformulering, svårighet, lösningar, hinder.*

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar .....	2
<b>2. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning .....</b>	<b>2</b>
2.1 Lärande genom interaktion .....	2
2.1.1 Den proximala utvecklingszonen .....	3
2.1.2 Stöttning.....	4
2.2 BICS och CALP/Skolspråk och vardagsspråk .....	5
2.3 Utmaningar för språk- och kunskapsutveckling på ett andraspråk.....	7
2.3.1 Läsandet på ett andraspråk.....	8
2.3.1 Framgångsfaktorer för språkutveckling på ett andraspråk .....	9
2.3.2 Interaktion i klassrummet .....	9
2.3.3 Arbete med läsande.....	10
2.3.4 Arbete med ordförrådet.....	11
2.3.5 Transspråkande .....	12
2.3.6 Studiehundledning på modersmålet.....	13
<b>3. Metod och urval .....</b>	<b>13</b>
3.1 Insamling av data.....	13
3.2 Enkätundersökning .....	14
3.3 Fokusgrupp .....	15
3.4 Urval .....	16
3.5 Etiska överväganden.....	17
<b>4. Resultat .....</b>	<b>17</b>
4.1 Språkliga och kunskapsmässiga utmaningar .....	17
4.1.1. Läsa texter.....	18
4.1.2 Ord och begrepp .....	19
4.2 Utmaningar för språk- och kunskapsutveckling .....	20
4.2.1 Organisatoriska utmaningar .....	21
4.2.2 Interaktion i klassrummet – en utmaning .....	21
4.2.3 Elevers läsande .....	22
4.2.4 Undervisning om ord och begrepp .....	23
4.2.5 Handledning på modersmålet och andra språkliga resurser .....	23
4.3 Lösningsförslag från lärarna .....	24

---

<b>5. Sammanfattande diskussion .....</b>	<b>26</b>
5.1 Lästräning .....	26
5.2 Stöttning.....	26
5.3 Ord- och begreppsförståelse .....	27
5.4 Lösningsförslag.....	27
5.5 Komplement av metod.....	28
5.6 Sammanfattning och fortsatt forskning .....	28
<b>6. Referenslista .....</b>	<b>30</b>
<b>7. Bilagor.....</b>	<b>34</b>
7.1. Enkätfrågor .....	34
7.2. Samtyckesblankett .....	35

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Skolspråksutveckling är en komplex process, såväl för flerspråkiga elever som för elever med svenska som modersmål. Undersökningen syftar till att undersöka skolspråksutveckling på skolan, där studien har utförts, och som behövs för att göra det möjligt för andraspråks elever att tillgodogöra sig ett alltmer avancerat ämnesinnehåll i alla skolans ämnen. Eleverna ska få kunskap om ämnesspecifika begrepp men också mer generella språkliga resurser för exempelvis abstraktion och logiska relationer. Därför är det viktigt att lärare i alla skolans ämnen, enskilt och tillsammans, arbetar språk- och kunskapsutvecklande (Skolverket 2022:7). Skolspråksutveckling för de flerspråkiga eleverna sker ofta genom interaktion i klassrummet genom samspråk med andra elever men även genom interaktion med läraren som har en central roll i elevernas skolspråksutveckling genom både tal, språk och skrift (Cummins 2000). Jag har i min undervisning i skolämnet svenska som andraspråk märkt att elever har svårt för till exempel ordspråk som ”alla känner apan”, ”den som gapar efter mycket”, skriftspråksaktiga ord som exempelvis ”bibehålla, förutom, undantagsvis” ord och idiom som ”alla tiders”, vilket även uppmärksammats i forskning av Lindberg (2006). Andraspråkslever på skolan har även svårt med text- och bokläsning, struktur och skrivregler som punkt, komma och stor bokstav. Lärarna i studien ser svårigheter med att eleverna inte vill läsa och på så vis har svårt med ord och begrepp. I studien får vi ta del av lösningsförslag och hur de kan användas för att kringgå olika svårigheter i sitt språk- och kunskapsutvecklande arbete med flerspråkiga elever.

Skolans uppdrag är att främja lärande för varje elev så att hen kan inhämta och utveckla kunskaper och få verktyg att bli ansvarsfulla medborgare. Genom de här kunskaperna ska varje elev kunna fungera i samhället både språkligt och kunskapsmässigt (Skolverket 2022:7). Detta uppdrag ställer höga krav på lärare vad gäller planering, genomförande, dokumentation och utvärdering. Det är viktigt att lärare vågar problematisera och diskutera vad som kan göras bättre, men även att

delar med sig av fungerande teorier och metoder till sina arbetskamrater för högre måluppfyllelse för eleverna (Skolverket 2022:10). Då studien handlar om elever med svenska som andraspråk kommer fortsatt informationen som presenteras riktas mot just dessa elever.

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att undersöka lärares uppfattningar om elevers språk- och kunskapsutveckling och lärarnas beskrivning, möjligheter och utmaningar med språkutvecklande arbetssätt i olika skolämnen. Studien har genomförts på en 7-9 skola på landsbygden i Västra Götaland. Studien har fokuserat på att undersöka lärarnas beskrivningar om hur det är att arbeta med elever men med fokus på de flerspråkiga eleverna i olika ämnen. För att få en bredd i studien har jag låtit lärarna som har engelska, svenska och samhällsorienterande ämnen i sin behörighet diskutera hur språk- och kunskapsutveckling kan se ut i de ämnen de undervisar i.

Syftet konkretiseras i tre frågeställningar:

1. Vilka språkliga och kunskapsmässiga utmaningar ställs eleverna för i undervisningen enligt lärarna?
2. Vilka utmaningar för stöttande undervisning beskriver lärarna?
3. Vilka möjligheter till stöttning av elevernas skolspråksutveckling beskriver lärarna?

## **2. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning**

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska ram. Både nyare men även äldre forskning som är relevant för studien har använts. Detta visar att forskningen i decennier har påvisat samma sak vad gäller andraspråksutvecklingen.

### **2.1 Lärande genom interaktion**

Studien ansluter till den sociokulturella teori som utgår från Vygotskijs syn på förhållandet mellan lärande och interaktion (Vygotskij 1978). Begreppet sociokultur

är ett sammantaget namn för många närbesläktade begrepp som alla talar om människors lärande och utveckling (Jakobsson 2012:152). Människan lär sig genom andra människor och deras erfarenheter (Säljö 2000:20-21 och 66-67). Mänsklig mediering innebär enligt Vygotskij (1978) ett samspel, eller interaktion, mellan människor i olika situationer och aktiviteter. Detta innebär att en eller flera av aktörerna i situationen eller aktiviteten är mer insocialiserad i samhället och dess praktiker vilket i sin tur leder till att kunskap förmedlas mellan aktörerna. Flera forskare som (Dewey 1981, Vygotskij 1978, Säljö 2000 och Jakobsson 2013) har lagt märke till den kraft som finns i medierande sammanhang och möjligheter till utveckling. Dewey (1981) menar att erfarenheten och relationen är viktiga i de olika diskurserna, som fritidsaktiviteter, familj- och kompisrelationer och skolsammanhang. Dewey hävdar att lärande och kunskap kan förstås som en process i kunskapsutvecklingen där aktörerna socialiseras med varandra i olika kontexter och i situationer de vid tillfället befinner sig i (Jakobsson 2012:159). Enligt Vygotskij interagerar elever som befinner sig i sociala situationer, exempelvis i skolan, på idrotten, på fritiden med mera, med varandra.

### ***2.1.1 Den proximala utvecklingszonen***

Den proximala utvecklingszonen är viktig för ett effektivt och framgångsrikt språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen men framför allt i svenska som andraspråk då eleverna behöver stöttning genom lärare, språkhandledare och andra elever som kommit längre i sin språkutveckling. I allt språk- och kunskapsutvecklande arbete gäller det att hitta vad Vygotskij kallar den "proximala utvecklingszonen" (Säljö 2000: 122) där nya erfarenheter och rätt stöttning kan leda till lärande. Enligt Vygotskij (1978) finns det tre nivåer i en individs lärandeutveckling: den första är vad eleven utifrån de kunskaper hen besitter klarar av att utföra själv; den andra vad eleven klarar med hjälp av en lärare eller en annan individ som har kommit längre i sin utveckling, och slutligen den tredje nivån om vad individen klarar av själv när förståelse och kunskaper från nivå 2 har internaliserats. Den proximala utvecklingszonen talar om var individen befinner sig och utifrån det lär sig att bemästra nya kunskaper med hjälp av andra så som lärare, språkstöd eller annan elev som kommit längre i sin språkutveckling. Det är viktigt

att individen får möjligheten att prova själv, härma och använda sig av tidigare erfarenheter. (Säljö 2000: 122–123).



*Figur1. Illustration av den proximala utvecklingszonen (Säljö 2000:122).*

Här visar figuren hur eleven utvecklar sitt andraspråk genom stöttning av lärare eller studiehandledaren och hur eleven får en optimal stöttning på hens nivå för att vidare använda sina egna erfarenheter och tidigare kunskaper och slutligen genom det som hen har lärt sig ta sig vidare i sin språkutveckling för att lära sig än mer.

### **2.1.2 Stöttning**

Stöttning från lärare eller elever som kommit längre i sin språkutveckling är till stor hjälp för andraspråkstalare. Wood, Bruner och Ross (1976) utvecklade termen ”scaffolding”; en metafor för att beskriva samarbetet med stöttning mellan lärare, elev som kommit längre i sin språkutveckling respektive elev på lägre nivå. Det finns enligt Wood, Bruner och Ross (1976) andra viktiga aspekter som erfarenhet, kontinuitet och upprepning; utmaningar som kan få eleven att själv ta sig vidare i sin språkutveckling och möjligheten att härma och göra likadant som läraren. Eleven behöver anpassat material för att känna att hen klarar av uppgiften och kan utvecklas. Stöttningen ska gradvis reduceras allteftersom kunskaperna befästs. För bästa resultat bör uppgifterna brytas ner så de blir utförbara delar för eleven (Wood, Bruner & Ross 1976: 89–100).

Samarbete mellan människor, i det här fallet lärare och elever, är enligt Gibbons och Hammond (2005) inte bara ett sätt att överföra kunskap från den ena till den andra, utan snarare ett samarbete mellan två personer där både kunskap och erfarenheter delas. En viktig aspekt är lärandeprocessen och dess fokus på lärandet i klassrummet är relationen mellan lärare och elev (Gibbons & Hammond 2005: 9). Det är enligt



den sociokulturella teorin, genom interaktion med andra människor man lär sig och får bäst progression i sin kunskapsinhämtning, men även genom att härma och göra likadant som andra människor agerar (Vygotskij 1978:88–89).

## **2.2 BICS och CALP/Skolspråk och vardagspråk**

Thomas och Collier (1997) visar i sin forskning att det tar längst tid att lära sig ett andraspråk för de elever som börjar lära sig det nya språket senare, det vill säga i skolåren 12-15 år. För den gruppen elever kan det ta upp till 8-10 år att utveckla ett fungerande skolspråk, medan det för elever som anländer tidigare (vid 8-11 årsålder) ofta går fortare. För elever som anländer i 5-7 årsåldern kan det också ta många år att lära sig ett andraspråk, eftersom dessa elever oftast inte har hunnit lära sig läsa eller skriva på sitt förstaspråk och därför får läs- och skrivinläring på ett andraspråk Thomas och Collier (1997). Elever som anländer sent i skolåldern har visserligen ofta lärt sig läsa och skriva och de har (ofta) hunnit gå i skolan några år i sitt hemland eller något annat land, och har på så sätt lärt sig strategier i sin kunskapsinhämtning och fått fler kunskaper på sitt förstaspråk. Men de ställs inför höga språkliga och kognitiva krav när de börjar skolan i det nya landet, vilket gör att skolspråksutvecklingen tar längre tid. De elever som bara får utbildning via sitt andraspråk tenderar att inte hinna med sina jämnåriga klasskamrater, och kanske aldrig kommer i kapp, som får utbildningen på sitt förstaspråk och halkar därför snabbt efter. I samma undersökning visade det sig att de elever som inte fick stöd på sitt modersmål under utbildningen av sitt andraspråk inte lärde sig lika bra som de elever som fick stöd på sitt modersmål. När samma elever skulle utbilda sig vidare på en högre nivå visade sig skillnaden tydligt att de flerspråkiga elever som fick modersmålsundervisning parallellt med sin andraspråksundervisning lärde sig både snabbare och lättare än de elever som inte fick undervisning på sitt modersmål. Det visade sig även att de elever som hade hjälp av sitt modersmål parallellt med andraspråksundervisningen gjorde en större progression i andraspråket än de elever som bara fick utbildning på sitt modersmål (Thomas & Collier 1997:62).

Cummins (2001) menar att samspelet mellan lärare och elev är det som avgör om eleven ska lyckas i sin språkutveckling (Cummins 2001:165). BICS, Basic

Interpersonal Communicative Skills, det språk som eleven använder med sina kompisar och familjen och som går mycket snabbare att lära sig, CALP, Cognitive Academic Language Proficiency, det språk som eleven använder till exempel i skolan och inläringssituationer. Termerna skapades av Cummins för att lärarna skulle förstå skillnaden mellan det språk som används i sociala sammanhang och det mer formella språket som används i skolan. CALP kan ta från fem år upp till åtta år för eleven att lära sig och som används för att inhämta kunskap i skolan och för att få en förståelse för språket som används i de olika ämnena. Cummins (2001) menar vidare att om lärarna får förståelse för och lyssnar på och samtalar med och får eleverna att förstå att de vill hjälpa sina elever kan de förändra elevernas situation. I modellen i figur 2 nedan, visar Cummins hur man kan underlätta för lärarna att arbeta med språkutveckling:



Figur 2. Att utveckla en god studiemässig förmåga. Modellen är skapad av Jim Cummins (Naucclér 2000 s. 11).

Cummins (2001) menar att teori, forskning och praktik ska interagera med varandra. Eleven behöver få utrymme och uppmärksamhet för sin identitet och sitt ursprung. Även de kognitiva aspekterna och interaktionen mellan elev och lärare är av vikt för att eleven i sin språk- och kunskapsutveckling. De är tre element i modellen som Cummins (2001) anser är av stor vikt för att en elev ska lyckas med språkutvecklingen. Det första är vad eleven ska lära sig samt vilket innehåll undervisningen har, det vill säga att eleven ska kunna se ett samband i de språk hen besitter. Det andra är att lära eleven hur man använder ett språk, det vill säga formen och att kunna analysera språkets regler och former. Det tredje är hur man använder

språket. När eleven har fått de här kunskaperna ska hen kunna utforma texter och kunna uttrycka sig både muntligt och skriftligt. Det är viktigt att skolorna har en språkpolicy då det skulle kunna förändra och stötta lärarnas sätt att arbeta med språkutveckling på skolorna eftersom lärarna, enligt Cummins (2001), är den viktigaste delen i elevers språkutveckling. Detta anses av många lärare, som inte undervisar i svenska som andraspråk, vara språklärarnas och språkhandledningens uppgift då de inte anser sig ha kunskapen om andraspråksutläring. Detta är ett effektivt sätt att arbeta språk- och kunskapsutvecklande i alla skolans ämnen (Cummins 2001:11–12).

### **2.3 Utmaningar för språk- och kunskapsutveckling på ett andraspråk**

Golden (2005) har genomfört flera undersökningar med ett ämnesrelaterat ordförråd i fokus, framför allt för elever med svenska som andraspråk. Enström (2013) Golden (1984) och Lindberg och Johansson Kokkinakis (2007) menar att ord som icke facktermer, det vill säga ord som förknippas med ett specifikt ämne exempelvis härskare, gnida och hamn, visar sig vara de ord som är svårast för eleverna. Exempelvis ”ro det i hamn” som kan vara svårt att förstå när det inte är tydligt att det är en båthamn som menas. Läraren förutsätter att eleverna känner till innebörden av orden och förklarar därför inte orden på samma sätt som med facktermer. Ord som eleven inte stöter på i sitt vardagsspråk och heller inte förklaras i skolans ämnen blir därför svåra för eleven att förstå. Det blir ofta svårt för andraspråkstalaren att förstå idiom, ordspråk samt ord och begrepp då de ofta kapas exempelvis ”alla känner apan...” eller ”stark som...” och inte uttalas i sin helhet. Detta ställer till problem då läraren ofta förutsätter att eleven kan sätta ihop idiom, metaforer och ord och begrepp och förstå dess innebörd (Enström 2013: 171). Prentice och Sköldberg (2013) visar att flerordsenheter såsom idiom, metaforer och kollokationer inte alltid är så självklara att förstå även för andraspråkstalare som befinner sig på en högre nivå. Inte heller förstaspråkstalare tillämpar flerordsenheter förrän i vuxen ålder (Prentice & Sköldberg 2013: 205–206).

### ***2.3.1 Läsande på ett andraspråk***

Nygård Larsson (2013) menar att det är viktigt att andraspråkstalare får möjligheten att läsa texter av olika genrer såsom noveller, krönikor eller andra ämnesspecifika texter flera gånger för att förstå innehållet i texten och kunna uttrycka sig om det hen har läst både muntligt och skriftligt. Nygård Larssons (2013) studie om ämnesspecifika skolböcker, lärares undervisning samt elevtexter i ett flerspråkigt gymnasieklassrum visar språkets betydelse i ämnesundervisningen. Studien visar att elever som är svenskfödda har strategier för att självständigt klara av texterna från läroböckerna både på en enklare och svårare nivå. De elever som är flerspråkiga upplever samma uppgift som svårare än enspråkiga elever. Enligt resultaten som presenteras är flerspråkiga elever behjälpta av fler träningstillfällen för att behandla uppgifter och att texter och innehåll behöver bearbetas på mer än ett sätt. De flerspråkiga eleverna har ofta svårare att uttrycka sig självständigt både muntligt och skriftligt och behöver därför fler inläringstillfällen än förstaspråkstalaren när eleven ska producera och föra språkliga resonemang om ämnet (Nygård Larsson 2013:580–582). Liberg, af Geijerstam och Folkeryd (2010) varnar för textnära läsning då eleven inte lär sig på djupet utan bara läser texten ytligt. De menar att det är viktigt att eleven får en vidgad förståelse och möjlighet att relatera till vad som står i texten för och jämföra med andra texter som hen läst tidigare och kan relatera till sitt vardagsspråk. Detta kan leda till att hen bygger broar mellan det vardagliga språket och det specifika språk- och ämnesspråket för vidare kunskaper inom det specifika ämnet och främjar ämnets syntax (Liberg, af Geijerstam & Folkeryd 2010). Andraspråkselever har väldigt olika behov, när det kommer till läsning, men har med ganska hög sannolikhet större behov av textnära läsning än förstaspråkseleverna. Detta på grund av att de behöver koncentrera sig på målspråket (Olvegård 2014: 233). Vissa elever behöver gå djupare in i texten för att få rätt information för att förstå, vissa behöver styras i rätt riktning för att komma framåt i texten och vissa, som kommit längre i sin språkutveckling, behöver stöttning för att kunna utveckla och analysera informationen som framkommit i den lästa texten (Olvegård 2016: 164). De ord som andraspråkstalaren möter i texter i skolböcker skiljer sig ifrån och kan ha en annan betydelse än vad de är vana vid i sitt vardagsspråk eller beroende på vilket ämne de finner orden i, exempelvis orden

”teckna” och ”utveckla” som kan ha olika betydelse beroende på sammanhang (Lindberg 2011: 18).

### ***2.3.1 Framgångsfaktorer för språkutveckling på ett andraspråk***

Det finns tre viktiga faktorer som är avgörande för flerspråkiga elevers framgång i språkutvecklingen: elevens skolgång, hur utbildningen inom litteracitet utformas samt språkets användning i skolan och i samhället (Cummins & Early 2011: 28). Cummins och Early (2011) tar även upp en metod för språk- och kunskapsutveckling för flerspråkiga elever som kallas för den *transformerande metoden* vilken innebär att medvetandegöra eleven om att och hur kunskap och makt hör ihop (Cummins & Early 2011: 28). Om flerspråkiga elever får undervisning på sitt modersmål känner de igen språket och får på så sätt lättare att ta till sig kunskap såsom ordinlärning, avkodning vid läsning och skrivande av skoltexter (Cummins 1996:2).

Flera forskare som Garcia (2009), Garcia och Wei (2014), Hornberger (2003) och Williams (1994: 1996) menar att flerspråkiga elever har lättare att nå framgång genom att använda alla sina språk. Att eleverna kan använda sitt modersmål för att nå en större progression i språkutvecklingen har visat sig vara framgångsrikt hos tvåspråkiga elever. Gibbons (2002) visar i sin forskning som har gjorts i australiensiska skolor, att vikten av ett förstaspråk i undervisningen, ur ett sociokulturellt perspektiv, är en stor framgångsfaktor för hög språkutveckling i skolans olika ämnen, för de elever som lär sig ett andraspråk (Gibbons 2002:9).

### ***2.3.2 Interaktion i klassrummet***

Att inläraren får interagera med andra elever som kommit längre i sin andraspråksinlärning visar sig vara framgångsrikt i språkinlärningen. Lindberg (2013) tar i sin forskning upp att syntaktiska strukturer utvecklas genom att andraspråkstalare får interagera i samtal med förstaspråkstalare. I transkriptioner av samtal kan Lindberg visa hur den syntaktiska strukturen utvecklas successivt när

första- och andraspråkstalare samtalar med varandra. Flerspråkiga elever lär sig snabbare genom att samtala med andra som har kommit längre i sin språkutveckling i det språket som praktiseras (Hatch 1978:404). Genom att förstaspråkstalaren ändrar, kompletterar och för samtalen framåt, får andraspråkstalaren formuleringsunderlag och strategier som hen kan stoppa in i sitt ordförråd till ett bättre fungerande samtal (Lindberg 2013:483, 485). Genom att samtala med andra ges möjligheter att få språkligt inflöde och eleverna ges möjlighet att själva testa och processa nya sätt att uttrycka sig på. Genom förhandling ökar möjligheterna att förstå språkligt inflöde, men ger också ökade möjligheter för eleverna att själva pröva och processa nya uttrycksätt via kunskaper och erfarenheter de redan besitter (Lindberg, 1995). Genom att de får fler exemplifieringar och liknande uttryck, som de känner igen, får de flera möjligheter att förstå vad som menas och kan på det sättet ta till sig kunskap. Men det är enligt Lindberg (2013) genom elevens egen bearbetning av informationen hen lär sig eftersom kunskapen utvecklas genom att individen upprepar det som det samtalas om. En stöttande samtalspartner som kan omformulera och förklara är en viktig hjälp när inte andraspråkstalaren har ett ordförråd som räcker till (Lindberg 2013: 492).

### ***2.3.3 Arbete med läsande***

I studien diskuterar lärarna svårigheter i att genomföra språk- och kunskapsutvecklande arbete när eleverna inte visar läslust. Penne (2010) presenterar i sin forskning att barn och ungdomar behöver få upp ögonen för vad de kan vinna genom att läsa böcker. Enligt Penne (2010) måste skolan lära eleverna att uppskatta böcker, de måste få undervisning i hur böckerna tar dem med ut på äventyr i världen, att de kan få se andra saker de inte fått annars, samt att de kan använda sig av sina egna erfarenheter genom litteraturen. Eleverna måste få hjälp att hantera läsning av texter av olika slag och på så sätt få mer förståelse för vikten av läsning och eleverna kan då få en mer positiv inställning till läsning. Skolan behöver hjälpa eleverna att arbeta med och diskutera texter för att få kunskap om det de läser. För att eleverna ska ha möjlighet att förstå och klara av de texter som presenteras i de olika årskurserna måste de lära sig att tala om texter, beskriva texter samt se hur texter kan beröra och förföra sina läsare (Penne 2010: 109-101). Många barn behöver idag få

hjälp med att vilja läsa böcker. Språkforskaren McKenna har forskat om hur man får upp intresset för och utvecklar barns vilja att läsa böcker. McKenna menar att attityden är det som styr om barnet vill läsa men också vad barnet kan göra i stället för att läsa. Enligt McKenna (2001: 135) finns det tre faktorer som är avgörande för barnets vilja att läsa:

- (a) the direct impact of episodes of reading,
- (b) beliefs about outcome of reading, and
- (c) beliefs about cultural norms concerning reading (conditioned by one's desire to conform to those norms).

Dessa tre faktorer vilka är nyckeln till barns vilja att läsa översätts: Effekten av läsning och föreställningen om vad läsningen kan ge, samt föreställningen om kulturella normer och önskan av att vilja anpassa normen. Om barnet kan och behärskar bokläsning och om viktiga personer i dess närhet läser böcker och stöttar barnet att läsa över en längre tid, kommer det att påverka barnets vilja att läsa böcker. McKenna konstaterar vidare att ju äldre barnen blir desto negativare inställning får de till läsning och då framför allt hos de svaga läsarna. McKenna anser att detta troligtvis beror på att det finns annat på fritiden som lockar mer än att läsa böcker (McKenna 2001:135).

#### ***2.3.4 Arbete med ordförrådet***

Konkretisering av ämnesbegrepp är något som återkommer i många artiklar om språkutveckling. Eleverna får en konkret innebörd av ett begrepp som kan kopplas samman med något ur elevens vardag eller verklighet. Walldén (2021) tar upp begreppet "retoriska sandwich-strukturer" vilket innebär att läraren förenklar begrepp som kopplas ihop med verkliga föremål för att sedan kunna återkomma till samma begrepp och får på sätt eleven att förstå vad det innebär. På detta sätt blir orden inte bara abstrakta begrepp som är svåra att sammankoppla med verkliga föremål och händelser. Walldén (2021) menar att "sandwich-strukturen" är en god hjälp för läraren att förmedla kunskap i klassrummet genom att föra kommunikationer på ett mer vardagsnära språk för eleven och då konkretisera

begreppen för eleven (Walldén 2021:148–149). Att gå mellan vardagsspråk och ämnesspråk är en utmaning för andraspråkselever (Gibbons 2008:155–173).

### ***2.3.5 Transspråkande***

För att få en tydlig bild av hur det kan se ut i ett flerspråkigt klassrum har jag valt att nämna begreppet transspråkande. Elever som är flerspråkiga använder translanguaging som en naturlig process, vilket innebär att de använder de språk de har tillgång till och växlar mellan språken när de samtalar med andra människor för att kunna skapa mening (Garcia 2009, Garcia & Wei 2014). Det här är inget nytt fenomen, även om begreppet skapades på 90-talet, då människor har använt translanguaging i alla tider (Williams 1994:1996). Elever som är flerspråkiga och har tillgång till flera språk och flera olika sociala situationer utvecklar ett ordförråd genom alla språk som används. Eftersom eleven kan befinna sig i olika situationer utvecklas språket på olika sätt men inte likartat och parallellt. De olika språk som används bör användas tillsammans då de kompletterar varandra (Otherguy et al. 2015). Då flerspråkiga elever bara använder undervisningsspråket och inte behärskar det språket fullt ut får de svårare att tillgodogöra sig undervisningen då alla språk bör användas för att bäst kunna förmedla information till eleven (Creese & Blackledge 2010:108). Hornberger (2003) har i sin studie visat att elever som använder både sitt första och andraspråk kan färgas av sammanhanget. Detta tydliggör hon genom att visa hur eleverna växlar mellan språken beroende på vilket språk de använder, till exempel vardagsspråk, skriftspråk och ämnesspecifika språk. Det visar sig att eleverna använder sig av sitt andraspråk i större utsträckning när de talar skolspråk och mer sina förstaspråk när de använder språket i vardagen (Hornberger 2003). Det här visar hur viktigt det är att eleven får möjlighet att använda sitt modersmål i undervisningen för att kunna ta till sig ämnesspecifika kunskaper i skolans alla ämnen.



### **2.3.6 Studiehandedning på modersmålet**

Lärarna i studien är alla eniga om att det är avgörande att ge språkhandledning till elever med annat modersmål än svenska, vilket även Axelsson (2013) tar upp. Hennes fokus är svenska förhållanden och de elever som har ett annat modersmål än svenska. De viktigaste slutsatserna i arbetet är att det är av stor vikt att eleverna får stöd för sin språkutveckling så tidigt som möjligt, att det läggs stor vikt vid modersmålet samt att eleven får tillgång till studiehandedning (Axelsson 2013:547). Axelsson menar även att det är avgörande för eleven att ta med sig sin kultur och sitt modersmål in i skolan. Det är viktigt att eleven får undervisning av lärare som talar elevens modersmål, vilken hen har rätt till i sju år, men även svenskundervisning av lärare med ämnesadekvat utbildning i svenska som andraspråk (Axelsson 2013: 549).

## **3. Metod och urval**

I följande kapitel presenteras studiens metod, urval samt etiska överväganden. Två metoder har använts i studien, den ena är en enkätundersökning och den andra är en fokusdiskussion med de deltagande lärarna. I studien fick lärarna först svara på en enkätundersökning om vad de anser att eleverna på skolan, har för behov i sin språk- och kunskapsutveckling. Detta för att få ett underlag till fokusdiskussionen som kommer att presenteras vidare i kapitlet.

### **3.1 Insamling av data**

För att samla in data om hur lärare ser på utmaningar och möjligheter för språkutvecklande arbetssätt har jag designat en kvalitativ fallstudie, där lärarna får diskutera svårigheter och möjligheter i två steg (Descombe 2009: 60). Först har en grupp på fyra lärare fått besvara en enkät för att få en första bild av deras enskilda erfarenheter av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Data från enkätundersökningen (se kapitel 3.2) som samlades in under höstterminen 2022, har legat till grund för en fokusgruppsdiskussion om de svårigheter som lärarna

upplever angående elevernas språkliga behov och förutsättningar. I analysen av svaren i enkätundersökningen synliggjordes fem diskussionsämnen.

### **3.2 Enkätundersökning**

Gruppen av lärare som är de fyra som deltog i fokusdiskussionen fick fem enkätfrågor via mail att svara på om hur de arbetar i respektive klassrum. Valet att skicka ut frågorna via mail gjordes för att lärarna skulle få möjlighet att besvara frågorna i lugn och ro vid ett tillfälle som passade var och en. Frågan om studiehandedare och modersmålsstötning, besvarades väldigt kort eftersom svensklärarna inte har någon erfarenhet av det. I praktiken kom deltagarnas svar på enkätens olika frågor att innehållsligt överlappa varandra. Det viktigaste för undersökningen var att frågorna gav möjlighet för varje deltagare att ge sin syn på vad språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt innebär i praktiken för dem. Frågorna som lärarna fick besvara är följande:

1. Vad bedömer du att eleverna på skolan har för språkliga behov och förutsättningar för att nå ett betyg i ditt ämne?
2. På vilket sätt kan du stödja elevernas språkutveckling i ämnet?
3. I vilken mån bedömer du att elevernas språkliga behov tillgodoses i undervisningen?
4. Vad har du för idéer om hur eleverna skulle kunna få ännu bättre stöd i sin utveckling av sitt språk i ditt ämne?
5. Hur skulle elevernas behov i undervisningen kunna tillgodoses med hjälp av ett språkstöd i klassrummet?

Utifrån enkätundersökningen framkom fyra bärande ämnen som användes som diskussionsämne. Ämnena framkom utifrån de svaren som lärarna har lämnat på enkätfrågorna.

1. Lästräning
2. Arbete med begreppsformulering
3. Arbete med textmaterial i mindre grupper

#### 4. Språkhandledning och specialpedagog

### 3.3 Fokusgrupp

Fokusgruppsamtalet genomfördes med de fyra deltagande lärarna, som även svarade på enkäten (se avsnitt 3.4), för att ge lärarna möjlighet att diskutera de fyra olika ämnena som framkommit i enkätundersökningen. I samtalet konkretiserade lärarna problem som uppstått i klassrummet och hur de kan hjälpa varandra med eventuella lösningar och idéer. Efter att lärarna hade delgivit varandra hur de arbetar på olika sätt fick de avslutningsvis komma överens om och rangordna vilka arbetssätt som är viktigast och mest användbara i undervisningen. En fokusdiskussion är en metod som kan användas när en viss frågeställning ska diskuteras. I den här studien användes en ostrukturerad diskussion vilket innebär att samtalsledaren deltar så lite som möjligt (Bell 2016:195). Deltagarna fick fem begrepp: lästräning, ord- och begreppsförståelse, arbete med textmaterial i mindre grupper, skrivträning för hand och språkhandledning/specialpedagogik, vilka var de begrepp som samtliga lärare nämnde på ett eller annat sätt i sina enkätsvar. Fokusdiskussionens mål var att deltagarna skulle interagera och samspela för att komma fram till eventuella lösningar på deras upplevda svårigheter i språk- och kunskapsutvecklande arbete samt diskutera uppfattningar om de ämnen som är framlagda för diskussion. De fyra lärarna och jag själv som var moderator har arbetat tillsammans under många år och även haft ett nära samarbete under hela studiens process. Det kan vara en nackdel att moderatör och deltagarna i studien arbetar ihop då det kan påverka deltagarna att svara på det sätt som de tror att moderatör vill att de ska svara (Codo 2008:162). Det finns dock fördelar att jag som moderatör känner deltagarna och den verksamhet som diskuteras. På så vis kan jag i mitt resultat redogöra för verklighetsbilden som kommit fram från den grupp som deltar i studien. Jag som moderatör har emellertid varit mycket tydlig med att inte vara delaktig i diskussionen och att lärarna ska svara utifrån sin egen bild av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

I en fokusgruppsdiskussion ska alla bli hörda och alla ska få möjlighet att uttrycka sina åsikter. Moderatör, i det här fallet uppsatsförfattaren, ska hålla sig i

bakgrunden och bara hjälpa deltagarna att hålla sig till det aktuella ämnet. Den här typen av diskussion är mycket användbar när man vill samla en grupp av likasinnade, i det här fallet ämneslärare på en 7-9 skola, för att få information inom ett specifikt område (Bell 2016:195).

Enligt Timperley (2013) har emellertid också moderatorn för fokusgruppssamtalet en viktig roll. Moderatorns roll är att ge stöttning så att ett produktivt samarbete sker varvid alla deltagare känner sig uppmuntrade att konstruktivt delta i diskussionen (Timperley 2013:131). När lärarna diskuterade satt jag som moderator tyst och lyssnade och styrde endast in dem på de områdena som skulle diskuteras. Lärarna pratade fritt om ämnet och hade cirka tio minuter för varje ämne att jämföra svårigheter och möjligheter, vad de upplevde som svårt och vad de hade för lösningar som de delade med sig till varandra.

### **3.4 Urval**

Deltagarna i studien benämns Karin undervisar i engelska och de samhällsorienterade ämnena, Mona undervisar svenska som andraspråk och engelska, Anna undervisar i engelska och svenska och Helen undervisar bara i svenska som andraspråk. Namnen är fingerade för att skydda lärarna. Samtliga lärare är legitimerade och har arbetat som lärare i många år och arbetar i nuläget på den undersökta 7-9 skola på landsbygden i Västra Götaland. Samtliga deltagande lärare har svenska som första språk. Anledningen till att de blev just de här lärarna är att de arbetar i språkblocket på den undersökta skolan och de har ett ämne inom studiens ramar. Tanken var att jag kunde se hur de flerspråkiga eleverna klarar sig även i andra ämnen än svenska som andraspråk när det gäller att läsa texter för att lära sig nya språk- och begreppskunskaper. Då skolan är överrepresenterad av kvinnor och inga män undervisar i språken på skolan blev det således endast kvinnor som deltog i studien. Lärarna representerar undervisning i svenska, svenska som andraspråk, engelska och alla de fyra samhällsorienterade ämnena.

### 3.5 Etiska överväganden

I studien har de fyra lärare som deltagit erhållit ett dokument med ingående information om studiens syfte och innehåll. Där framgick även hur informationen skulle behandlas. Genomförandet presenterades på ett så detaljerat sätt att deltagarna visste vad som förväntades av dem och hur genomförandet skulle fortskrida. I samma dokument fick även lärarna en samtyckesblankett för att de skulle veta hur integritet och sekretess behandlas. De fick skriva under var sin sådan och detta för att de skulle känna sig helt trygga i vad de deltog i och att de skulle veta att de kunde hoppa av när som helst utan vidare förklaring. All information kommer att behandlas enligt dataskyddsförordningen.

## 4. Resultat

I följande kapitlet presenteras studiens resultat med utgångspunkt i de tre frågeställningarna:

1. Vilka språkliga och kunskapsmässiga utmaningar ställs eleverna för i undervisningen enligt lärarna?
2. Vilka utmaningar för stöttande undervisning beskriver lärarna?
3. Vilka möjligheter till stöttning av elevernas skolspråkutveckling beskriver lärarna?

Lärarna har fått ämnen som ”läsande av texter”, ord- och begrepp”, ”Organisatoriska svårigheter”, ”språkhandledning och specialpedagog” att diskutera i sin fokusdiskussion och som presenteras löpande i resultatkapitlet.

### 4.1 Språkliga och kunskapsmässiga utmaningar

Samtliga lärare beskrev att, framför allt de flerspråkiga eleverna, hade behov av att träna läsning och att eleverna saknade stöd från språkhandledare och specialpedagog. Ord- och begreppsformulering var något majoriteten av lärarna såg som en svårighet i språk- och kunskapsarbetet och att lärarna ansåg även att

bearbetning av textmaterial var svårt att genomföra utan språkhandledning för de flerspråkiga eleverna. Då lärarna fick frågan om hur elevernas språkliga behov tillgodoses, framkom att Mona, svenska som andraspråkslärare, skulle vilja ha enskilda genomgångar av textbearbetning men anser att tiden inte räcker till. Hon anser också att det är nödvändigt med kartläggning av elevers behov och kunskaper kring olika texter för eventuell extra stöd eller utredning. Kartläggning är något som lärarna saknar till viss del idag och även om Hanna, svenska som andraspråksläraren, lägger mycket engagemang och tid på att stötta eleverna i deras språkliga utveckling. Hon upplever ofta att tiden inte räcker till, att hon t. ex. inte har möjlighet att jobba på ett sätt där hon kan se till enskilda individers behov av att träna vissa delar av språket, till exempel avkodning och stavning. Hanna får medhåll från de andra lärarna som upplever samma svårighet för de flerspråkiga eleverna i ämnen som engelska och de samhällsorienterande ämnena.

#### ***4.1.1. Läs texter***

En utmaning i klassrummet som lärarna uppehåller sig länge vid är svårigheten att få eleverna att läsa lite längre och lite mer avancerade texter.

Anna som undervisar i svenska och engelska anser att eleverna inte är tillräckligt uthålliga och inte orkar läsa. Det är väldigt få som orkar, eller ens har intresset att läsa ut en bok, säger hon. Hon anser att det har krupit upp i åldrarna mer och mer och att det behöver fokuseras mer på lästräning redan på låg- och mellanstadiet. Anna läser nu en bok med sina sjuor och påpekar att hon aldrig har varit med om att så många elever säger ”Men jag orkar inte med att läsa, var kan man lyssna någonstans?”. Särskilt i åttan märker hon att de inte orkar läsa själva. Även Karin som undervisar i både svenska, engelska och i de samhällsorienterande ämnena ser att eleverna har svårt att läsa enskilt och gärna struntar att närläsa sina texter. Hon ser att de bara skummar igenom texterna och letar efter svaren på internet i stället för att läsa texten för att hitta svaren på de frågor som efterfrågas. Det blir enligt samma lärare svårt att inhämta kunskaper på det sättet. Karin tror att det är generellt svårt i alla ämnena och framför allt i SO:n. Hon tror att det svåraste momentet, är att en elev ska läsa enskilt och ta in fakta själv jämfört med om hon har en genomgång

eller om de läser gemensamt. Det är i detta sammanhang som Helen formulerar sin frustration över att behovet av lästräning faller bort. Anna antyder att läsförmågan är låg och antyder att eleverna i många fall har låg ord- och läsförståelse och att de allmänt är ovana läsare. Hon brukar dela in dem i grupper efter kunskap för att de ska kunna hjälpa varandra när hon inte räcker till. Enligt Lindberg (2013) och Hatch (1978) är interagerande med andra elever, som kommit längre i sin språkutveckling, undervisande lärare eller språkhandledare framgångsrikt för elever som ska lära sig ett andraspråk.

En svårighet som Karin står inför är att eleverna väljer att leta efter information på olika informationssidor på internet i stället för att använda sig av skolmaterial som är anpassat till den ålder eleven befinner sig i. Det här innebär att eleverna använder sig av svåra ord och begrepp som de inte har kunskap om. På så sätt tappar de kunskap och information och skriver en text som inte har något samband till den aktuella uppgiften vilken då blir väldigt svårförstådd och eleverna tappar på så vis lätt motivationen.

#### ***4.1.2 Ord och begrepp***

Karin anser att det är svårt för eleven att tillgodogöra sig kunskap om det saknas ord- och begreppsförståelse vilket gör att eleven får svårt att utveckla sitt språk. Hon tar även upp träning av ämnesrelaterade ord- och begrepp som ett sätt att stödja elever med annat modersmål än svenska. För de elever som saknar grundläggande kunskaper i svenska tillgodoses inte behovet i undervisningen, de får svårt att utveckla sin svenska parallellt med ämnesspråk. Golden (2005) har genomfört undersökningar med ett ämnesrelaterat ordförråd i fokus och kommit fram till att de elever som saknar ordkunskap på grund av exempelvis ett annat modersmål än svenska löper större risk att inte nå kunskapsmålen och heller inte kan ta till sig kunskap.

Ett annat problem för tillämpningen av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt introduceras av Karin som ställer sig frågan vad som egentligen händer med elevernas möjligheter att förstå olika texters innebörd när de lägger fokus på

betydelsen av enskilda ord. Synpunkter kommer upp apropå svårigheten för många elever att tillgodogöra sig kunskap i flera ämnen. I stället för att läsa det material som Karin har tagit fram i exempelvis historia, går eleverna ut på nätet och letar svar på frågor de har fått, vilket resulterar i att det blir många ord och begrepp som eleverna inte förstår. På så sätt riskerar de att missa sammanhang och betydelse i den ursprungliga texten. Enligt Golden (2005) är det många ämnesrelaterade ord och begrepp som andraspråkseleven inte har kännedom om. Lärarna kan föreställa sig att enklare och äldre ord som ofta förekommer i läroböcker som härskare, gnida, hamn med flera kan vara befästa hos eleven och ”glömmer” på så sätt av att gå igenom orden med eleven. Detta kan därför försvåra arbetet för eleven om läsning av ämnestexter prioriteras bort för att tid inte finns. Även kunskapsinhämtning av ord och begrepp går förlorad om eleven inte ges tid till läsning och får svårt att förstå det de läser. För att undvika detta så arbetar lärarna dels med lästräning dels med att stötta eleven i ord- och begreppsförståelsen, för att hen ska få en framgångsrik skol- och språkutveckling. Det är heller inte självklart att elever, oavsett om de är flerspråkiga eller ej, förstår ord- och begrepp, sammansatta ord och idiom och får därför svårt att förstå texternas innehåll (Prentice & Sköldberg 2013: 205–206). Vilket lärarna i studien har insett och därför försöker träna på så eleven får med sig ämnesspecifika ord för att kunna förstå de olika ämnen som ska läsas i år 7-9.

#### **4.2 Utmaningar för språk- och kunskapsutveckling**

Lärarna diskuterade vad de saknar i klassrummet och vad som skulle kunna underlätta arbetet i framför allt klassrummet med svenska som andraspråksundervisning men även i undervisning i skolämnen som engelska och de samhällsorienterande ämnen. Samtliga lärare var överens om att de saknade språkstöd i klassrummet oavsett vilket ämne men att det sköts organisatoriskt och inget de kunde påverka vilket ledde till att de kände sig passiva i sin lärarroll. Nedan följer tankar om hur lärarna såg på det och vad de kunde påverka själva.



#### **4.2.1 Organisatoriska utmaningar**

Samtliga lärare tar upp avsaknaden av stöttning i form av språkhandledare och specialpedagog i klassrummet då lärarna är överens om att det är till stor hjälp både för dem och eleverna. Samtalet handlar vidare om hur det är att arbeta utan sådant stöd. Någon lärare har haft besök av en specialpedagog men saknar återkoppling. När det visar sig att en elev behöver hjälp på ett eller annat sätt önskar lärarna snabbare återkoppling så insatser kan sättas in förebyggande för bättre förutsättningar för eleven att klara av det uppsatta målet. Lärarna bedömer att de som lärare inte besitter samma kunskaper som specialpedagoger och språkhandledare och dessutom att problemet ligger på en organisatorisk nivå då det inte finns ekonomiska resurser och tillräckligt mycket personal som kan stötta upp i klassrummet. När lärarna sedan diskuterar den bästa av världar föreslår de varierande lösningar som skulle kunna fungera för att göra undervisningen mer effektiv för eleven och önskar då ett närmare samarbete med språkhandledare. En önskan hos lärarna i studien är att det ska finnas planeringstid tillsammans med studiehandledare på elevens modersmål, både före lektionen och efter lektionen. Lärarna i studien anser att studiehandledningen idag handlar om studiehandledaren kommen in i klassrummet och tolkar för eleven och sedan lämnar lektionen. Däremellan har studiehandledaren inget ansvar för skolämnet och elevens lärande.

#### **4.2.2 Interaktion i klassrummet – en utmaning**

Av diskussionen kring arbetet med olika textmaterial framgår det att alla lärare varierar sin undervisning mellan helklass och gruppuppgifter. Lärarna pratar om att gruppdiskussioner kan vara ett sätt att skapa engagemang och att eleverna kan lära av varandra men Karin ser en risk med att sätta elever i smågrupper, nämligen att hon som lärare blir passiv och förlorar möjligheten att styra och stötta i ordförråd och kunskaper i ämnet.

Jag tänker och utifrån att vi har klasser som är ganska svaga, många svaga läsare, svaga inom språken, så blir risken, upplever jag, att om man sätter dem i mindre

grupper, att de tappar den styrningen de behöver. Än att ha dem i helklass, då kan jag styra, om ni förstår mig rätt. (Karin)

Diskussionen går vidare till olika behov vid gruppammansättning där exempelvis Helen, lärare i svenska som andraspråk, ser behovet av att dela in i grupper så att eleverna kan utnyttja sitt modersmål i gruppdiskussionen. Otheguy (et al 2015), Garcia (2009), Garcia och Wei (2014), Creese och Blackledge (2010) är eniga om att elever som får möjlighet att använda sitt/sina modersmål har lättare att tillgodogöra sig kunskap och utveckla sitt andraspråk. Även Lindberg (2013), Vygotskij (1978) och Thomas och Collier (1997) menar att elever som kommit längre i sin språkutveckling, både med svenska som modersmål och elever med annat modersmål, kan stötta varandra. Helen, lärare i svenska som andraspråklärare, ser gruppering efter modersmål som en resurs medan Karin, som är lärare i engelska och SO, tycker att eleverna saknar styrning och hennes ledning om eleverna sätts i små modersmålsgrupper. Hon menar att det då istället blir någon av eleverna som får dra ett tyngre lass då eleverna kan vara på olika nivåer i sin kunskapsutveckling. Det är viktigt med en balans mellan stöttning i förarbetet och frihet i grupparbetet. Många forskare har visat att stöttning är en viktig del i språkutvecklingen, bla Wood, Bruner och Ross (1976:4) som myntade metaforen ”scaffolding”. Gibbons och Hammond (2005) anser att andraspråkelever som får stöttning, oavsett om det är av lärare eller en annan elev som kommit längre i sin språkutveckling, får förståelse och kunskaper för nya lärsituationer, vilket successivt gör eleverna till självständiga inlärare. Lärarna i studien är eniga i att stöttning av lärare eller annan elev med kunskaper i ämnet kan hjälpa till och på så sätt locka till kunskap och god språkutveckling.

#### ***4.2.3 Elevers läsande***

Anna läser texter högt för eleverna då det är svårt att få dem att läsa själva, då hon tycker att de inte har någon läsvana och är lässvaga. Eleverna erbjuds även att lyssna på inlästa böcker istället. Anna menar att det är allvarligt då skolan kan vara det enda stället då eleverna faktiskt får den träning de behöver för att inte bara klara

skolan utan även livet efter skolan. De övriga pedagogerna håller med och delar egna erfarenheter av att ersätta lästräning med högläsning och samtal.

Både Penne (2010) och McKenna (2001) menar att eleverna som inte fått med sig läsning hemifrån måste lära sig att umgås med litteraturen genom sin skola. Även de som har fått med sig läsningen hemifrån behöver lära sig att använda litteraturen och att litteraturen öppnar upp nya världar och eleverna på så vis kan använda sig av sina erfarenheter de lärt sig genom läsningen av böcker. Lärarna ser därför vikten av läsning av skönlitterära böcker i skolan för att ha en möjlighet att konkurrera med all online aktivitet som eleverna utsätts för varje dag i olika diskurser, utanför skolan, och som tar uppmärksamhet från läsningen.

#### ***4.2.4 Undervisning om ord och begrepp***

Karin ser lösningar i att klassen får arbeta med ordlistor för att träna på ord och begrepp, filmer på modersmål, studiehandledning samt lättare material och mindre omfattande material. Det är enligt Prentice och Sköldberg (2013) av stor vikt att eleverna får en bra läsgrund för att förstå flerordsenheter, metaforer, idiom och kollokationer (Prentice & Sköldberg 2013: 206). Studien visar att lärarna arbetar enligt tidigare forskning genom att eleverna kan tillgodogöra sig sitt modersmål för att lättare kunna förstå ord och begrepp på sitt andraspråk.

#### ***4.2.5 Handledning på modersmålet och andra språkliga resurser***

Helen använder läsning dels för att få begrepps- och ordförståelse och samhällsinformation för de nyanlända, dels för ren lästräning för lästräningens skull, men hon anser inte att hon räcker till då hon inte får stöttning av språkhandledare i klassrummet och klassen är väldigt heterogen. Cummins (1996) hävdar att det är viktigt att eleven får ta med sitt modersmål in i klassrummet för att lättare kunna tillgodogöra sig sitt andraspråk. Helen ser vikten av att ha modersmålsstöttning i klassrummet för att kunna hjälpa eleverna till bättre språk- och kunskapsutveckling. Samtliga ser språkstöd som länken mellan eleven och kunskapsinhämtning. Att en elev inte får språkstöd kan hämma då eleven faktiskt kan ha kunskaper som efterfrågas i till exempel ämnet religion, men de saknar språket vilket lätt hade

kunnat bli avhjälpt av ett språkstöd. Genom språkstöd kan eleverna utveckla ämnesspråket parallellt med kunskaper. Det underlättar för flertalet elever; i synnerhet de elever som har med sig ämneskunskaper från tidigare skolgång men inte behärskar det svenska språket. Det skulle ge möjligheter att bedöma elevens faktiska ämneskunskaper utan språkbarriärer. Lärarna menar att eleverna kan växa i sitt eget modersmål för att lättare kunna ta till sig kunskap. Både Vygotskij (1978), Gibbons (2009), Cummins och Early (2011), Wood, Bruner och Ross (1976) anser att stöttning i ett sociokulturellt perspektiv är en viktig framgångsfaktor för att lyckas med språk- och kunskapsutvecklande arbete

Alla lärarna är i samtalen överens om att stödåtgärder sätts in alldeles för sent, och att eleverna blir drabbade. Exempelvis säger Anna att hon har en förstaspråkstalande elev i sjunde klass som inte har fått kläm på vilket håll b:et och d:et ska stå och Helen säger att brister i kunskaper upptäcks hos eleverna redan första året på skolan som är sjunde klass, och anmälan skickas till elevhälsoteam för utredning som ibland tar så lång tid som till årskurs nio innan åtgärder sätts in av olika slag.

Vidare är lärarna överens om att klassrumsobservationer av en specialpedagog är bra, men lärarna önskar också här snabb återkoppling för aktuella strategier och att besöken är återkommande. Lärarna är även överens om att mer förebyggande arbete med specialpedagog och studiehandledare vore att föredra för en bättre språk- och kunskapsutveckling.

### **4.3 Lösningförslag från lärarna**

Trots motgångar i klassrummet har lärarna också erfarenhet av hur motstånd till läsning kan lösas, och på så vis möta Skolverkets krav på måluppfyllelse vad gäller läsning (Skolverket 2022:235). Lärarna delar under samtalen med sig och ger varandra idéer för fortsatt arbete och här presenteras några tankar och strategier som framkom i diskussionen om alternativ till att alltid anpassa bort kravet på läsning:

Det jag jobbar med när mina elever läser bok, är att dom på vissa utvalda kapitel ska själva skriva frågor på. När vi nästan är färdiga med boken så plockar jag ut

15 frågor som de ska välja, sen får de öppna Inspira, svara på kompisarnas frågor. (Anna).

Anna betonar samarbetet mellan elever som en god lösning för att få eleverna att vilja läsa. Vygotskij (1978) Hatch (1978), Gibbons och Hammond (2005), och Lindberg (2013) betonar hur viktigt det är med interaktion för bästa kunskapsutveckling. Anna tar upp att hon låter eleverna ställa frågor till varandra och på så vis lär de sig av varandras erfarenheter och ser vad de andra tycker är viktigt.

Det som krävs för att eleverna inte ska göra det enkelt för sig och söka information på egen hand är att styra dem in på rätt väg och läsa texten högt för dem eller låta dem fördjupa sig i ämnet och till exempel låta dem plocka fram för- och nackdelar så att de sedan kan hjälpas åt och diskutera det aktuella ämnet i grupp och på så sätt lära varandra. På så vis "tvingas" eleverna att leta i det nivåanpassade material som har tagits fram för eleverna.

Anna föreslår att eleverna efter högläsning får formulera frågor till texten, på-mellan- och bortom raderna. Anna jobbar mycket med högläsning och eleverna tränar på att formulera frågor till läst text (på, mellan och bortom raderna), hon går igenom ord noga. Eleverna får i parövningar träna på att uttrycka sig och diskutera för att bli säkrare på att ta ställning och kunna formulera sig. Eleverna delar med sig till varandra av sina frågor och genom att svara på dem lär de på så vis varandra. Både Gibbons och Hammond (2005), Vygotskij (1978) och Lindberg (2013) menar att det är viktigt med interagerande med andra människor för att nå en god kunskapsutveckling. Anna arbetar för att eleverna ska diskutera ihop och interagera med varandra.

Lärarna är eniga om elevers behov av språkstöd vilket skulle kunna lösa lärarnas svårigheter i arbetet med språk- och kunskapsutveckling för de flerspråkiga eleverna. Helen anser att hon skulle få mer tid för varje elev om hon hade hjälp av ett språkstöd med de flerspråkiga eleverna både före och efter lektionen. Samt att

eleverna skulle kunna använda sitt modersmål mer frekvent i klassrummet om de kunde diskutera lektionsinnehållet på sitt modersmål med en väl förberedd studiehandledare.

## **5. Sammanfattande diskussion**

I det avslutande kapitlet diskuteras studiens resultat, som handlar om deltagarnas beskrivning av de hinder och svårigheter som lärarna upplever i klassrummet samt de olika lösningsförslag som framkommer i fokusgruppsamtalen. De hinder i språk- och kunskapsutveckling som framkommit ur enkäten och fokussamtalen gäller lästräning, ord- och begreppsformulering och språkhandledning; oavsett vilket modersmåleleverna har.

### **5.1 Lästräning**

Lärarna i studien är medvetna om att det är av stor vikt att eleverna får lästräning i skolan då det är så eleverna lär sig samhällsinformation, ord- och begreppsförståelse och ren läsförståelse genom lästrening. Både McKenna (2001) och Penne (2010) tar upp i sin forskning att det är viktigt att skolan uppmuntrar eleverna att vilja läsa böcker och texter. Enligt forskningen och studiens resultat är det viktigt att svensk skola ger tid för ren lästräning inte bara hos de flerspråkiga eleverna utan alla elever. Lästräning anpassas ofta bort för de elever som inte är vana läsare.

### **5.2 Stöttning**

Det kan enligt Cummins (2001) ta upp till sju år för en elev att lära sig ett nytt språk och då är det viktigt att eleven får den stöttning och hjälp hen behöver. Lärarna var emellertid eniga om att det finns svårigheter kring språkstöd och eleverna får inte alltid den hjälp som de behöver. Studiens lärare får svårt att motivera eleverna att utvecklas i sin språk- och kunskapsutveckling då de inte får den stöttning i form av studiehandledning på modersmålet som läraren hade önskat. Det saknas resurser vilket gör att lärarna inte kan genomföra sitt arbete på bästa sätt oavsett ämne. För att lärarna ska kunna genomföra en framgångsrik undervisning och bemöta flerspråkiga elever behöver de språkhandledning. Vilket Thomas och Collier (1997)

och Cummins (1996) visar kan bidra till större progression och språkutvecklingen går framåt. Studien visar att lärarna arbetar utefter vad tidigare forskning kommit fram till men att de har svårt att genomföra forskningens kriterier för en god språkutveckling på grund av utebliven stöttning oavsett ämne. Om skolan hade haft bättre resurser, så som språkhandledning, hade undervisningen kunnat se annorlunda ut för de flerspråkiga eleverna. Det skulle vara av stort intresse att göra samma studie på en skola som kan erbjuda studiehandedning för samtliga flerspråkiga elever och jämföra resultaten med de resultaten från den här studien för att se om det blir ett annat resultat.

### **5.3 Ord- och begreppsförståelse**

Golden (2005) visar att det är svårt att nå måluppfyllelse utan bra ord- och begreppsförståelse. Detta bekräftar lärarna i studien. Samtliga lärare ser svårigheter när de har muntliga genomgångar av skoltexterna och många ord och begrepp behöver förklaras då helheten av innehållet tenderar att försvinna. I studien syns det att lärarna har svårt att få eleverna, att förstå de ämnesspecifika ord och begrepp som eleven behöver för att tillgodogöra sig kunskap i de olika ämnena.

### **5.4 Lösningförslag**

Lärarna diskuterar vilka olika lösningförslag de har i de representerade ämnena och samtliga tycker att olika slag av interagerande med lärare eller elever är ett förhållningssätt som de alla använder. Enligt Vygotskij (1978) är interaktionen mellan två eller flera individer en framgångsfaktor när det gäller att lära sig ett andraspråk. Det här sättet att arbeta har hjälpt lärarna att kompensera för avsaknad av språkhandledning. Lärarna tycker att de hela tiden får hitta provisoriska lösningar för att eleven ska fortsätta utvecklas och inte stanna i sin språk- och kunskapsutveckling. Om lärarna i studien hade haft språkstöd i form av språkhandledare hade de kunnat lägga mer tid på läsning och ord- och

begreppsförståelse och då hade språkutvecklingen, enligt forskningen, fått en annan utgång.

### **5.5 Komplement av metod**

Det är bara kvinnliga lärare som har deltagit i studien. Anledningen till detta är att det inte finns män på den undersökta skolan som undervisar i de efterfrågade ämnena. Om undersökningen hade kompletterats med en klassrumsobservation, för att se hur lärarna arbetar i praktiken med språk- och kunskapsutveckling, hade studien fått ett bredare resultat. Då hade både lärarnas syn och tankar kunnat jämföras med observationen och forskning. Det hade varit intressant att se om resultaten hade blivit desamma om studien hade gjorts på en skola i en storstad. Lärarna i studien inser vad tidigare forskning visar för att framgångsrikt kunna undervisa flerspråkiga elever.

### **5.6 Sammanfattning och fortsatt forskning**

Genomgripande genom hela studien visar lärarna att de saknar studiehandledning och tid för att träna läsning med de flerspråkiga eleverna i så väl svenska som andraspråk som de andra representerade ämnena i studien. De visar sig att tidigare forskning överensstämmer med lärarnas tankesätt för ett lyckat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Utifrån dessa brister visar lärarna att de inte kan genomföra lektionerna på de sätt de vill för att ge eleverna de ämnesspecifika kunskaper de behöver i varje ämne för att göra progression i sin språkutveckling. Lärarna i studien stöttar varandra i avsaknad av språkhandledning och försöker på så sätt lösa svårigheterna med hjälp av varandra. Lärarna visat att de har den kompetens och insikt som behövs för ett lyckat arbete med språk- och kunskapsutveckling utifrån vad tidigare forskning har kommit fram till och att de löser svårigheterna med de medel de har tillgå. Den här studien kan bidra till att lärare såväl i grundskolan som på gymnasiet får en bättre insikt i vilka svårigheterna är i att lyckas med sin språk- och kunskapsutveckling. En fortsättning kan vara att undersöka vad som händer i framtiden om lärarna inte överkommer svårigheten med att få eleverna att läsa och vad det gör med elevens kunskaper som ord- och



begreppsförståelse och läsförståelse om den uteblir samt vilka konsekvenserna kan bli i framtiden för eleven.

## 6. Referenslista

- Axelsson, Monika 2013. Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg, (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 547–578.
- Bell, Judith 2016. *Introduktion till forskningsmetodik*, Lund: Studentlitteratur.
- Codó, Eva. (2008). Interviews and Questionnaires. I: Li Wei & Melissa G. Moyer (eds). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. S. 158-176.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge 2010. *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching*. University of Birmingham School of Education
- Cummins, Jim 1996. *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. University of Toronto.
- Cummins, Jim 2001. *Negotiating Identities Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 2000. Andraspråksundervisning för skolframgång– en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucclér, Kerstin. (red Symposium 2000: *Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk/Sigma förlag.
- Cummins, Jim & Margret Early 2011. *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Staffordshire: Trentham Books.
- Dewey, John. 1981. The experimental theory of knowledge. I: John McDermot (red): *The philosophy of John Dewey*. Chicago: University of Chicago Press.
- Enström, Ingegerd 2013. Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg, (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 171–196.
- Garcia, Ofelia 2009. *Translanguaging in Bilingual Education*. Graduate Center, City University of New York, New York, s. 108.
- García, Ofelia & Li Wei 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Gibbons, Pauline 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching ESL children in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline 2008 'It was taught good and I learned a lot': *Intellectual practices and ESL learners in the middle years*. Australian Journal of Language and Literacy, Vol. 31 Issue. 155-173
- Gibbons, Pauline 2009. *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Golden, Anne 1984. Fagord og andre ord i o-fagbøker for grunnskolen. I: Hvenekilde, Anne & Else Ryen (red.), "Kan jeg få ordene dine, lærer?". Oslo: Cappelen, s. 170–175.
- Golden, Anne 2005. *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra läreböcker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i undomsskolen*. Oslo: Unipub forlag.
- Hammond, Jennifer & Pauline Gibbons 2005. What is scaffolding I: Burns, Anna & Helen De silva Joyce: *Teachers Voices 8*. Sidney: Southwood Press Pty Ltd. S. 8–16.
- Hatch, E 1978. Discourse analysis and second language acquisition. I: Hatch, E. (red). *Second Lnguage Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Hornberger, Nancy H 2003. *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Pennsylvania.
- Jakobsson, Anders 2012. *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering*, s.9.
- Liberg, Caroline, Åsa af Geijerstam, Jenny Viksten Folkeryd, 2010. *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan. 1. uppl.* Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 1995. *Second language discourse in and out of classrooms: Studies of learner discourse in the acquisition of Swedish as a second language in educational contexts*. Doktorsavhandling. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Lindberg, Inger 2006. Med andra ord i bagaget. I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket. Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. S. 57-92.

- 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.
- Lindberg, Inger 2011. Språk för lärande i en mångspråkig skola. I: Eklund, Solweig (red.), *Lärarkretsens interkulturella dimensioner.* (Forskning om undervisning och lärande 6.) Stiftelsen SAF och Lärarförbundet. S. 6–29.
- Lindberg, Inger 2013. Samtal och integration i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg, (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur. S. 481-518.
- McKenna, M.C. 2001. Development of Reading Attitudes. I L. Verhoeven och C. Snow (red.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups.* New Jersey: Lawrence Erlbaum. S.124-144.
- Naucmér, Kerstin (red.) 2001. Symposium 2000: *ett andraspråksperspektiv på lärande.* Stockholm: Sigma
- Nygård Larsson, Pia 2013. Text, språk och lärande i naturvetenskap. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg, (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur. S. 579–604.
- Olvegård, Lotta 2014. *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan.* Doktorsavhandling, (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22) Göteborg: Intuitionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Olvegård, Lotta 2016. "Författarna tror dom skriver så tydligt" – andraspråksläsares möten med lärobokstexter i historia. I: Björn Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*, s. 155–166. Stockholm: Liber.
- Otherguy, Ricardo, Ofelia Garcia & Wallis Reid 2015. *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics.* Graduate Center, City University of New York, New York, USA,
- Penne, Sylvi 2010. *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Prentice, Julia & Sköldberg, Emma 2013. Flerordsenheter – ur ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg, (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur. S . 197-222.
- Skolverket 2022. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.

- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Timperley, Helen 2013. *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia P. 1997. *School effectiveness for language minority students* [electronic resource] / Wayne P. Thomas and Virginia Collier. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education
- Vygotskij, Lev Semjonovitj 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P
- Wedin, Åsa 2010. *Att läsa och skriva på sitt andraspråk*. I: Nigel Musk & Åsa Wedin (red.) *Flerspråkighet, identitet och lärande*, s. 173–191. Lund: Studentlitteratur.
- Walldén, Robert 2021. Kommunikativa orienteringar i kunskapsbyggande interaktion : Förhandling om ämnesinnehåll i språkligt heterogena klassrum. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, (2)  
<<https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/552/488>>. Hämtad 23-04-09.
- Williams, Cen 1994. *An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education*. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor).
- Wood, David, Jerome Bruner & Gail Ross 1976. *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Nottingham, Oxford and Harvard Universities.

## 7. Bilagor

Under denna rubrik presenteras bilagor för undersökningen.

### 7.1. Enkätfrågor

1. Vad bedömer du att eleverna på vår skola har för språkliga behov och förutsättningar för att nå ett betyg i ditt ämne?
2. På vilket sätt kan du stödja elevernas språkutveckling i ämnet?
3. I vilken mån bedömer du att elevernas språkliga behov tillgodoses i undervisningen?
4. Vad har du för idéer om hur eleverna skulle kunna få ännu bättre stöd i sin utveckling av sitt språk i ditt ämne?
5. Hur skulle elevernas behov i undervisningen kunna tillgodoses med hjälp av ett språkstöd i klassrummet?

## 7.2. Samtyckesblankett

### Samtyckesblankett

Godkännande att delta i undersökningen:

Fokusdiskussion för uppsatsen "Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt"

Jag har fått information om studien och godkänner härmed till att jag vill ingå i diskussionen. Jag kan när som helst kliva av utan att meddela varför, då jag är medveten om att mitt deltagande är frivilligt.

Genom att skriva på ger jag mitt godkännande att delta och att Göteborgs Universitet behandlar mina personuppgifter i enlighet med dataskyddslagstiftning för lämnad information.

.....

Underskrift

.....

Namnförtydligande

Ort och datum

**Bakgrund och syfte**

Den här diskussionen är en del av en studie om språk och kunskapsutvecklande arbetssätt på en högstadieskola i Västra Götaland. I studien ingår även en enkätundersökning. Syftet är att undersöka hur ett antal pedagoger på skolan arbetar och kan utveckla sitt arbetssätt för högre måluppfyllelse.

**Hur går studien till**

En kvalitativ studie har använts där ett antal pedagoger inom språkblocket svenska, svenska som andraspråk och engelska med några inslag av de samhällsorienterande ämnena, ska få fem frågor som de svarar på. Utifrån frågorna har uppgifter som använts i de olika klassrummen tagits fram för att sedan diskuteras i grupp. De ska få konkretisera fem olika metoder som de anser är språk och kunskapsutvecklande i sina klassrum. Efter att de kommit fram till hur de arbetar med metoderna som kommit fram under enkätsvaren ska de komma överens om och rangordna vilka metoder som är viktigast men även mest användbara för ändamålet.

**Hur används materialet som kommit in under undersökningen**

Den information som kom in under enkätsvaren används i uppsatsen men är helt anonym och namnges som pedagog 1-5. De som diskuteras i fokusgruppen spelas in för att sedan transkriberas och kopplas ihop med de olika pedagogerna, 1-5, i enkätfrågorna för att tillämpa full anonymitet. All information kommer att behandlas enligt dataskyddsförordningen. Göteborgs universitet ansvarar för att reglerna efterföljs och du kan när som helst be om att ta del av allt material som används i studien.

**Frivilligt deltagande**

Du kan när som helst välja att avsluta deltagandet och behöver inte uppge någon anledning.



