



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärarstudenter om språkets roll för andraspråkselevs kunskapsutveckling

Linnea Christell-Rose och Marie Strannabjer Melin

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2021

Examinator: Ebba Lisberg Jensen

Sammanfattning

Titel: Lärarstudenter om språkets roll för andraspråkselevs kunskapsutveckling

Title: Pre-service teacher's voices: The role of language in second language learners knowledge acquisition

Författare: Linnea Christell-Rose, Marie Strannabjer Melin

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Ebba Lisberg Jensen

Nyckelord: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, output, andraspråkselever, skolspråk, ämnesbegrepp, pandemirestriktioner.

Syftet med studien är att belysa i vilken mån intervjuade lärarstudenter upplever att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt praktiserats vid de grund- eller gymnasieskolor de gjort sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Syftet konkretiseras i tre frågeställningar: Vilken roll upplever studenterna att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt haft på de skolor studenterna gjort sin VFU och i studenternas lärarutbildning? Vilka behov av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt har studenterna upplevt under sin praktik? och På vilket sätt upplever studenterna att ett strukturerat sätt att använda interaktion och samtal i undervisningen påverkats av pandemirestriktionerna? Studiens resultat baseras på gruppintervjuer med tio studenter från Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) vid ett universitet i Västsverige. För att validera undersökningen har två erfarna lärare, som fortbildats i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, intervjuats enskilt. Resultatet visar på att de flesta lärarstudenter saknar en förståelse för skolspråket och dess svårigheter, samt att skolspråket måste läras ut explicit. De erfarna lärarna beskriver hur alla elever, inte bara nyanlända och andraspråkstalare har behov av att utveckla sitt svenska språk. Utifrån analysen av resultatet dras slutsatser om att lärarstudenter utbildats utan vetskap om att språk och lärande är ömsesidigt beroende. Avsaknaden av en medvetenhet om språkets betydelse för lärandet har bidragit till att elever gjort ytterligare en förlust när distansundervisningen, som ett resultat av pandemirestriktionerna, bidragit till att elever inte vågat delta i kommunikation.

Innehåll

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar.....	2
1.2. Viktiga begrepp i studien	2
2. Bakgrund.....	3
2.1. Ökade litteracitetskrav.....	3
2.2. Gemensam europeisk referensram	3
2.3. Skolverket - styrdokumentet och regeringsuppdraget.....	4
2.4. Skolinspektionens rapporter 2010 och 2020	5
3. Teoretisk ram.....	6
3.1. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv	6
3.2. Systemisk funktionell lingvistik – en funktionell syn på språk.....	6
3.3. Genrepdagagogik och cirkelmodellen.....	7
4. Tidigare forskning.....	8
4.1. Motivationsskapande och stöttande undervisning.....	8
4.2. Från vardagsspråk till skolspråk.....	9
4.3. Kommunikativt samspel vid inläring av andraspråk.....	10
5. Metod och material	12
5.1. Metodval.....	12
5.2. Urval.....	12
5.2.1. <i>Deltagare</i>	13
5.3. Genomförande	14
5.4. Material, data och analysmetod.....	14
5.5. Metodkritik.....	15
5.6. Etiska ställningstaganden	15
5.7. Trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet	16
6. Resultat.....	17
6.1. Medvetenhet om elevernas bakgrund och nivå	17
6.1.1. <i>Referenslärarna ser att många elever inte behärskar språket</i>	18
6.1.2. <i>Sammanfattning</i>	18
6.2. Språket som verktyg i undervisningen	18
6.2.1. <i>Referenslärarna ser språkkunskaper som avgörande</i>	20
6.2.2. <i>Sammanfattning</i>	20
6.3. Skolspråket och dess utmaningar	21
6.3.1. <i>Referenslärarna arbetar med språket på olika sätt</i>	21
6.3.2. <i>Sammanfattning</i>	22
6.4. Den kommunikativa konsekvensen av pandemirestriktionerna.....	22

6.4.1.	<i>Referenslärarna upplever att distansundervisningen påverkat interaktionen .</i>	23
6.4.2.	<i>Sammanfattning</i>	23
7.	Diskussion	24
7.1.	Språk- och kunskapsutvecklande arbetssättets roll under VFU och lärarutbildning	24
7.2.	Behovet av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.....	24
7.3.	Konsekvenser för interaktionen i pandemitider	26
8.	Slutsatser	27
8.1.	Förslag på vidare forskning.....	27
	Litteraturförteckning	28
	Bilagor	32
	Bilaga 1. Informations- och samtyckesbrev fokusgrupp.....	32
	Bilaga 2. Intervjuguide gruppintervju	33
	Bilaga 3. Informations- och samtyckesbrev referenslärare	34
	Bilaga 4. Intervjuguide referenslärare	35
	Bilaga 5. Språk- och kunskapsutvecklande metoder.....	36
	Bilaga 6. Illustration växelström	37

1. Inledning

Undersökningar visar att den svenska skolan har blivit allt mer heterogen genom att cirka tjugo procent av eleverna i grundskolan har ett annat modersmål än svenska (Skolverket, 2012). Flerspråkiga elever står inför en dubbel utmaning i mötet med den svenska skolan eftersom de ska de lära sig svenska som andraspråk samtidigt som de ska lära sig alla andra skolämnen på detta andraspråk som de ännu inte till fullo behärskar. Forskning visar att en undervisning som fokuserar på språkets roll i alla ämnen är gynnsam för samtliga elever (se Meltzer & Hamann, 2005), men den är högst nödvändig för de flerspråkiga eleverna, enligt Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC) (2019).

NC menar att alla lärare inom skolans alla årskurser och ämnen behöver arbeta språk- och kunskapsutvecklande. För att undervisningen ska fungera gynnsamt för språk- och kunskapsutvecklingen bör den enligt Skolverket (2012) kännetecknas av en kommunikativ flerstämmighet som innebär att elever involveras språkligt i undervisningen. När lärarna saknar kunskaper om elevers bakgrund och kunskapsnivå utgår undervisningen sällan från elevers erfarenheter och kunskaper (Skolverket, 2012). Skolinspektionen (2020) uttrycker oro över att dessa elever riskerar att inte uppnå de nationella målen. För att elevers behov ska tillgodoses behövs, enligt Gibbons (2018a) en undervisning som riktar in sig på en synkroniserad utveckling av språk, litteracitet och ämneskunskaper. “Det som tidigare sågs som en fråga för språklärare, framför allt svensklärare och lärare i svenska som andraspråk, är i dag en fråga som berör alla som arbetar i skolan” (Skolverket, 2012, s. 7). Språkets betydelse för elevers kunskapsutveckling kan bland annat ses i grundskolans läroplan som betonar språkets och kommunikationens roll för lärande och identitet. Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport från 2020 visar att utmaningen och ansträngningen varit extra stor för utsatta elevgrupper på grund av den distansundervisning som varit en följd av regeringens pandemi-restriktioner.

Denna studie intresserar sig för de observationer av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som lärarstudenter, representerande en stor variation av ämnen, gjort under sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Enligt Kindenberg och Wiksten (2017a, s. 17) finns inte “ett universellt språkutvecklande arbetssätt som fungerar likadant oavsett ämne, elever och ämnesinnehåll”, vilket gör det betydelsefullt att intervjua studenter som representerar olika ämnen i denna studie. Dessa lärarstudenter har dessutom gjort sin praktik under nya och unika förhållanden på grund av pandemi-restriktionerna. Studien bidrar därmed till att visa hur en grupp studenter upplevt användningen av interaktion för elevers utveckling av språk och kunskaper, och hur behovet accentuerats under de villkor som rått under pandemin. Som en kontrast till studenternas upplevelser har en referensgrupp, bestående av gymnasielärare från en västsvensk kommun, som genomgått fortbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, också ingått i studien.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka i vilken grad intervjuade lärarstudenter, i en årskull på Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) vid ett västsvenskt universitet, upplever att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt praktiserats vid de skolor som de gjort sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Eftersom studenterna gjort sin VFU under exceptionella förhållanden riktas även vårt intresse mot hur interaktionen fungerat under distansstudier. Fokus ligger på att redogöra för lärarstudenternas observationer av vilka arbetssätt som används ute på VFU-skolor för att främja en ämnesövergripande språk- och kunskapsutveckling. Syftet konkretiseras i följande frågeställningar:

- Vilken roll upplever studenterna att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt haft på VFU-skolorna och i studenternas lärarutbildning?
- Vilka behov av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt har studenterna upplevt under sin praktik?
- På vilket sätt upplever studenterna att ett strukturerat sätt att använda interaktion och samtal i undervisningen påverkats av pandemirestriktionerna?

1.2. Viktiga begrepp i studien

Ett *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* innebär enligt Nationellt centrum för svenska som andraspråk ([NC], 2018) en undervisning som ger elever lika möjligheter att utvecklas tillsammans och lära alla skolans ämnen trots skilda erfarenheter och olika språkliga bakgrunder. Undervisningen ska inte förenkla utan snarare höja förväntningarna och nivån språkligt och ämnesmässigt så att eleverna utmanas i takt med att de stötts. Språket används medvetet och strukturerat som ett verktyg för lärande och eleverna ges rika möjligheter att använda det i de olika ämnena genom att samtala, läsa och skriva om ämnesinnehållet. En lärare som arbetar språk- och kunskapsutvecklande använder samtal på ett strukturerat sätt och är medveten om hur interaktionen och talutrymmet ser ut i klassrummet (NC, 2018).

I Hallidays (2004) definition av *språk* inkluderas både talat och skriftligt språk, samtidigt inkluderas alla språk, i alla medier, som skapar betydelse för andra som förstår samma språk. “When people speak or write, they produce text. The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language” (Halliday, 2004, s. 3). Denna studie utgår även ifrån att tecken, symboler, diagram och tabeller inkluderas men även språkliga redskap såsom kroppsspråk (OECD, 2005).

För att benämna en elevgrupp som beskrivs i denna studie används termerna *andraspråkselev* eller *flerspråkig elev*. Termen *andraspråkselev* är den som oftast används om elever som läser svenska som andraspråk inom grundskola och gymnasieskola (Gibbons, 2018a). Andraspråk och främmande språk skiljs enligt Hammarberg (2013) genom att andraspråksinläring sker i det land där det talas och där det enligt Bijvoet & Fraurud (2013, s. 373), “har en central funktion i individens dagliga liv”. Eleverna har ofta tidigare haft kontakt med flera språk utöver sitt modersmål och kan ha en komplex språkbakgrund (Hammarberg, 2013). Elever som utöver svenska har kompetens i ett eller flera språk kallas också för *flerspråkiga*. De elever som beskrivs enligt dessa termer utgör inte någon enhetlig grupp, utan skiftar mycket ifråga om exempelvis språklig och socioekonomisk bakgrund (Gibbons, 2018a).

2. Bakgrund

Följande kapitel redogör för hur kraven på litteracitet har utvecklats. Kapitlet innehåller även de kopplingar som finns mellan den gemensamma europeiska referensramen för språkundervisning, den svenska skolans styrdokument och Skolverkets regeringsuppdrag (2018) med avsikt att genomföra språkstödande insatser för nyanlända och andraspråksinlärare. Slutligen redogörs även för samt Skolinspektionens årsrapport (2010:16) och kvalitetsgranskningsrapport (2020).

2.1. Ökade litteracitetskrav

Kraven på litteracitet har förändrats med tiden. Litteracitet definierades 1958 av UNESCO¹ som att vara läskunnig och att kunna skriva en kort redogörelse om sitt dagliga liv. Redan tjugo år senare hade definitionen utvecklats till att även omfatta förmågan att använda läsning och skrivande i praktiska situationer. Denna mer funktionella litteracitet innefattar då också att den ska kunna användas för en utveckling av individen och samhället (Franker, 2013). Det innebär att utvecklingen av litteraciteten pågår livet ut, eftersom vi hela tiden lär oss nya former av litteracitet (Gibbons, 2018a).

Meltzer och Hamann (2005) beskriver hur läs- och skrivkunnighet idag är mer än att bara kunna läsa och skriva. När eleven verkligen kan ett språk, dvs. har en utvecklad litteracitet, så kan eleven använda det för att lära nya saker och kommunicera denna kunskap till andra.

[L]iterate adolescent are those who `can use reading, writing, speaking, listening, and thinking to learn what they want/need to learn AND can communicate/ demonstrate that learning to others who need/want to know' (Meltzer, 2001 i Meltzer & Hamann, 2005, s. 7).

Det språkbruk barn tillägnat sig i hemmet kan göra dem mer eller mindre förberedda för skolspråket. Barn med lägre socioekonomisk bakgrund eller ett annat modersmål är mer sällan bekanta med skolans språk och den litteracitet som tillämpas där. De måste alltså lära in skolspråket utöver det språk som talas i hemmet. De krav på litteracitet som senare möter dem ute på arbetsmarknaden är idag högre än någonsin tidigare (Gibbons, 2018a).

2.2. Gemensam europeisk referensram

The Common European Framework of Reference (CEFR²) utvecklad av Council of Europe (CoE³) (2001/2020⁴) har bland annat syftet att vara ett verktyg för utveckling av läro- och kursplaner i Europa. Samhället idag är större än det nationella och språkligt homogena och Europarådet vill skapa en känsla av språklig tillhörighet hos alla elever (Tornberg, 2020).

¹ The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

² Europarådets gemensamma europeiska referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (GERS).

³ Council of Europe refereras härnäst som CoE i texten.

⁴ CEFR är utvecklad av Council of Europe 2001, men hänvisningen görs till uppdateringen som är från 2020.

CEFR beskriver vilka språkliga kompetenser elever ska utveckla och har ett starkt fokus på språkets kulturella dimension. Utgångspunkten är att språkinläring inte ses som linjär utan som en cirkulär process, där eleven är en "social agent" involverad i inlärningsprocessen och i behov av uppgifter som baseras på verkliga kommunikativa behov (CoE, 2020). På detta vis erkänns språkanvändningens sociala karaktär, där eleven i interaktion behöver producera yttranden för att förvärva strategier och utveckla sitt språk (CoE, 2020). Fokus bör enligt CEFR ligga på "att lära sig använda språket snarare än att bara lära sig om språket som ämne" (CoE, 2020, s. 30, översatt av författarna). Denna kommunikativa språksyn är väl förankrad i ett sociokulturellt betraktelsesätt, där interaktion och kommunikation är centralt. CEFR (CoE, 2020) menar också att elever ska uppmuntras till att använda sig av alla sina språkliga resurser vid behov och förklarar hur användandet av modersmål i undervisningen, så kallad *translanguaging*, ger elever möjlighet att använda sina tidigare kunskaper och förstå abstrakta koncept. Flerspråkighet beskrivs som en vision och något som kan leda till medborgar-kompetens, demokrati och en känsla av en europeisk identitet (Tornberg, 2020). Att det finns en tydlig anknytning mellan CEFR och den svenska grundskolans läroplan går att se i skolans uppdrag; "Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga" (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr11], 2019). Även flera av kursplanerna i de olika språkämnen tar sin utgångspunkt i CEFR (Skolverket, 2020).

2.3. Skolverket - styrdokumentet och regeringsuppdraget

Skolverket är den förvaltningsmyndighet som ska stödja och främja alla barns lika rätt till god utbildning och sätter bland annat ramarna för skolans kurs- och ämnesplaner. I grund- och gymnasieskolans läroplan går det att läsa att "läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling" (Lgr11, 2019; *Läroplan för gymnasieskolan* [Gy2011], 2017). Det går även att läsa att "skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt" (Lgr 11, 2019). I gymnasieskolans läroplan står det att "det svenska språket ska befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen" (Gy2011, 2017). Löthagen m.fl. (2012) beskriver hur det i en granskning av skolämnenas kursplaner är relativt tydligt hur språk och ämne är sammanlänkade i skolans språkämnen, men att dessa kopplingar även finns i estetiska ämnen, no och matematik genom skrivelser som att eleven ska *analysera, värdera, jämföra* och *föra resonemang*.

Skolverket fick i uppdrag av regeringen att under perioden 2016–2019 genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever, och vid behov för elever med annat modersmål än svenska (Skolverket, 2018). Uppdraget har dels genomförts som generella insatser och varit tillgängliga för alla som vill och är i behov via Skolverkets webbplats, men även i form av riktade insatser som varit tillgänglig för de skolhuvudmän som genom urval valts ut av Skolverket (Skolverket, 2018).

Som en av de riktade insatserna skapade Skolverket i samarbete med Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC) en kommunförlagd utbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA). Projektledare från NC åkte ut till kommunerna för att ge kompetensutveckling inom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (Nationellt centrum för svenska som andraspråk, 2019). Eftersom intresset för insatsen var större än kapaciteten skapades även en utvecklarutbildning där utvalda huvudmän fick möjlighet att utbilda lokalt verksamma lärare i att kunna handleda andra lärare (Skolverket, 2018).

2.4. Skolinspektionens rapporter 2010 och 2020

Skolinspektionens (2010:16) kvalitetsgranskningsrapport med temat *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska* visar att det år 2010 fanns stora brister i förskolors och skolors arbete med att ge flerspråkiga elever en optimal språk- och kunskapsutveckling. I granskningen framkommer det att brister i ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan påverka de flerspråkiga elevernas förutsättningar att nå de nationella målen. Några av de punkter som lyfts är att personal saknar kunskap om barnens bakgrund och nivå, att det på många skolor saknas kompetens att arbeta språk- och kunskapsutvecklande, att det råder en oklarhet kring ämnet svenska som andraspråk och att ett sammanhang med andra ämnen saknas, att språkträningen försenas om förskolorna inte prioriterar området samt att modersmålsundervisningen sker utan samband eller samverkan med övrig undervisning (2010:16).

Skolinspektionens årsrapport 2020 *Skolans utmaningar under ett år präglad av covid-19* beskriver att distansundervisningen varit särskild ansträngd och utmanande för nyanlända elever med svaga språkkunskaper. De rektorer Skolinspektionen intervjuat beskriver hur “språkliga hinder och bristande tillgång till internetuppkoppling och datorer eller andra digitala verktyg har bidragit till svårigheter att genomföra undervisningen på distans” (2020, s. 17). Rapporten lyfter även fram att distansundervisningen försvårat för lärare att upptäcka om elever hängde med i undervisningen, dessutom uppger elever att de upplevt det svårare att ställa frågor till läraren och att lärarstödet varit sämre (2020). “Elever uttryckte även att deras lärande påverkades negativt av att de inte kunde samarbeta och diskutera med andra elever” (2020, s. 18). Sammanfattningsvis beskriver rapporten att distansundervisningen inte gav samma möjlighet till lärande som undervisning i skolan, samt att det finns särskilda skäl att tro att utsatta elevgruppers lärande kan ha påverkats negativt (2020).

3. Teoretisk ram

I följande kapitel presenteras undersökningens teoretiska ram och begrepp kopplade till den. Uppsatsen utgår ifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv, Hallidays forskning på systemisk funktionell lingvistik samt Martin och Rotherys genreskola med fokus på ämne och språk.

3.1. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv

När det gäller synen på språk och språkutveckling har begrepp som kan knytas till det sociokulturella perspektivet haft stor genomslagskraft i Sverige. Ur detta perspektiv har tänkandet och språket en betydelsefull roll för kunskapsutvecklingen. "Kunskap konstrueras språkligt och språk fyller olika funktioner i olika sammanhang, så också i olika skolämnen. Detta är en del av förklaringen till diskussionen om alla lärares ansvar för elevernas språkutveckling" (Skolverket, 2012, s. 29). Enligt Säljö (2015) utgår den sociokulturella traditionen från att lärandet inte stannar vid människans biologiska möjligheter utan även påverkas av sociala och kulturella omständigheter. Människans utveckling ses därför som social snarare än beroende av individens förutsättningar (Gibbons, 2018b). Gibbons (2018b) menar att vilket språk vi lär, och hur väl vi lär oss att använda språket i olika kontexter därför beror till största del av vilka vi umgås med.

3.2. Systemisk funktionell lingvistik – en funktionell syn på språk

Hallidays teori om språk baseras på forskning kring systemisk funktionell lingvistik (SFL). Halliday ser språket som en social konstruktion, skapad utifrån människans behov att kommunicera (Johansson & Sandell Ring, 2012). En funktionell syn på språk innebär att språk alltid relaterar till sitt sammanhang (Gibbons, 2018b). Enligt SFL använder vi språk i två olika sorters sammanhang, dels i en *kulturkontext* och dels i en *situationskontext* (Matthiessen & Halliday, 1997). Situationskontexten illustreras nedan.



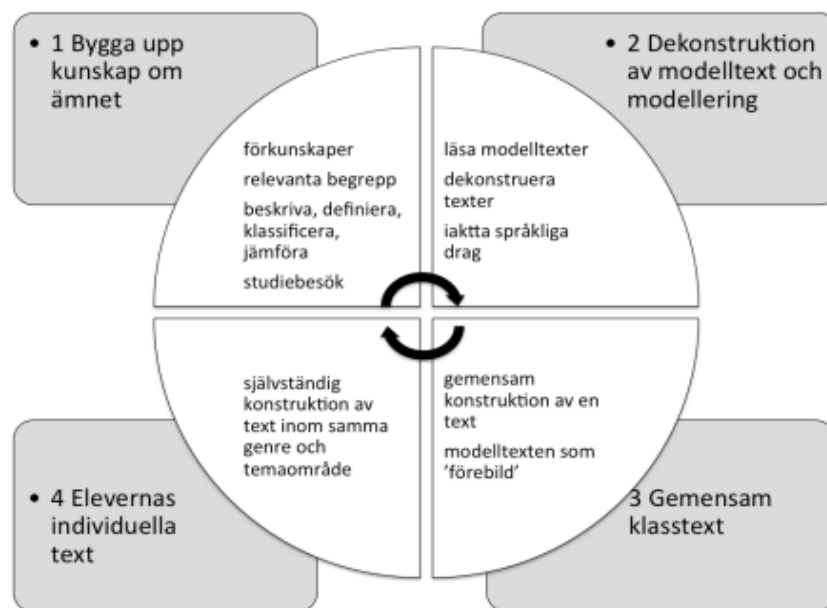
Figur 1. Registermodellen för beskrivning av språklig variation, modifierad utifrån Polias (2003, 2007) och *Bygga svenska* (Lim Falk, 2018, s. 5).

Enligt Johansson och Sandell Ring (2012) kan människor inom samma kulturkontext ta för givet hur språket används i speciella situationer. Språk i en situationskontext utmärks enligt

Gibbons (2018b, s. 21) av tre faktorer: “(1) det man talar eller skriver om, (2) relationen mellan talarna [...] och (3) om det är talspråk eller skriftspråk”. De tre variablerna kan kombineras på olika sätt och bilda olika register i den talade eller skrivna texten. I figur 1 ovan kallas variablerna för *Ämne*, *Relation* och *Kommunikationssätt*. Exempelvis ligger ett vardagligt samtal långt till vänster på skalorna (se figur 1) medan skriftspråket ligger till höger om det, och hamnar allt längre till höger ju högre upp i årskurserna eleven kommer. Enligt Gibbons (2018a) är förståelsen för skillnaden mellan tal- och skriftspråk en av de stora utmaningarna med att utveckla ett skolspråk.

3.3. Genrepedagogik och cirkelmodellen

Genrepedagogiken har vuxit fram ur en ambition att oavsett språklig och social bakgrund ge alla elever en språk- och kunskapsutvecklande undervisning (Kuyumcu, 2013). Avsikten är att möjliggöra för alla elever att bli aktiva deltagare i sitt lärande genom en demokratisering av de interaktionsmönster de möter i klassrummet. Undervisningsmodellen har tagits fram av Martin och Rothery och utarbetats i ett aktionsforskningsprojekt där verksamma lärare medverkat (Johansson & Sandell Ring, 2012). Genom att dela in skrivuppgifter i olika genrer kan man visa hur olika texter som ingår i skolarbetet är uppbyggda och vilket syfte de har. Användningen av pedagogiken stöttar elevers litteracitetsutveckling (Kuyumcu, 2013). Genom att arbeta på detta sätt tar man inte för givet att elever har förkunskaper om de texttyper som används i skolan.



Figur 2. Martin och Rotherys cykel för undervisning och lärande - även kallad Cirkelmodellen (Kaya, 2015).

Den genrepedagogiska undervisningsmodellen illustreras ovan i figur 2 av Cirkelmodellen. Med hjälp av modellen integreras utveckling av ämneskunskaper med språk och lärande så att ämnesområdena genom explicit undervisning byggs upp på ett djupare plan (Kuyumcu, 2013). Modellen består oftast som här av fyra undervisningscykler som kan genomföras inom varje nytt lärandemål.

4. Tidigare forskning

I följande kapitel redogörs för tidigare forskning som är kopplad till språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Kapitlet beskriver lärarens roll för att skapa motivation och stöttning, skolspråkets komplexitet och interaktionens betydelse för inläringen av ett andraspråk.

4.1. Motivationsskapande och stöttande undervisning

Meltzer och Hamanns (2005) forskningsöversikt bygger på forskning gjord i USA och Kanada om flerspråkiga elevers lärande i olika skolämnen. I åtta punkter beskriver Meltzer och Hamann (2005) strategier som gynnar flerspråkiga elevers lärande;

- läraren betonar läsning och skrivande
- läraren betonar muntlig framställning, lyssnande och visualiseringar
- läraren betonar tankemässigt krävande uppgifter
- läraren känner till och kan analysera språket i sitt ämne
- läraren fokuserar på en medveten utveckling av ordförrådet i ämnet
- läraren förstår vilka texter som är ämnestypiska och vad som kännetecknar dem
- läraren undervisar om vad som utmärker olika texter i ämnet och också om olika lärandestrategier, och använder olika typer av formativ bedömning av elevernas prestationer
- läraren skapar en elevcentrerad klassrumsmiljö.

(översatt och sammanfattat av Skolverket, 2012, s. 12–13)

Meltzer och Hamann (2005) poängterar att dessa strategier är överlappande och sammanlänkade, och därför inte ska användas isolerat. Genomgående i översikten betonas lärarens roll för andraspråkselevers lärande. Fundamentet för att som lärare kunna praktisera utifrån dessa strategier är att hitta elevernas motivation och engagemang att vilja lära sig. Elever motiveras exempelvis till att engagera sig i text med hjälp av exempel ur sin egen vardag, vilket kan vara en speciellt viktig strategi för att engagera elever som känner ett motstånd mot att läsa. Lärarens bakgrundskunskaper om eleven, samt relationen med eleven blir i detta avseende avgörande (Meltzer & Hamann, 2005). Enligt Axelsson (2013) blir elevernas identitet bekräftad och deras självkänsla stärkt om de, speciellt i ett initialt skede, kan ta med sina språk och kultur in i klassrummet istället för att tvingas förneka dem. “Ett sådant arbetssätt signalerar en additiv orientering av undervisningen för barn och föräldrar och ger erkänsla åt elevernas och familjernas språk och kultur” (Axelsson, 2013, s. 551).

Användningen av modersmålet i undervisningen är enligt Winlund (2020) en väg till tidigare kunskaper och till att skapa förståelse för abstrakta begrepp. När lärare medvetet och strategiskt låter eleverna använda sig av alla sina språkliga resurser i skolarbetet kallas detta för *translanguaging* (García, 2012). En faktor som, enligt Cummins (2000), visar ett klart samband mellan språklig och kognitiv utveckling är elevens språkliga nivå på sitt modersmål, eftersom “ett välutvecklat förstaspråk stöder utvecklingen av ett andraspråk, särskilt när utvecklingen av förstaspråket inkluderar litteracitet” (Gibbons, 2018a, s. 196). En språklig medvetenhet tycks också främja språkutvecklingen så att elever som bäst behärskar sitt modersmål oftare också använder det som resurs (Lindman & Melin, 2006).

Andraspråkselever bedöms i Sverige i samma betygssystem som övriga elever, ett betygssystem som förutsätter att elever kan uttrycka sina kunskaper på svenska. Elever löper risk att blir underkända i skolans ämnen om höga krav kombineras med otillräcklig stöttning (Reierstam, 2020). Stöttning är ursprungligen ett engelskt begrepp *scaffolding* som myntats av Wood, Bruner och Ross (1976). Begreppet är centralt i bland annat den genrepedagogiska modellen och har kommit att bli betydelsefullt i språkforskningen. Med stöttning ger lärarna, enligt Johansson och Sandell Ring (2012), elever möjlighet att arbeta på en högre kognitiv nivå än vad de annars skulle ha klarat av. Det är viktigt att utmana elever eftersom motivationen ökas av situationer med höga krav och mycket stöttning – och utmaning stimulerar, enligt Hajer och Meestringa (2020).



Figur 3. Undervisningens och lärandets fyra zoner (fritt efter Mariani, 1997 och Gibbons, 2016) hämtad ur Kaya & Lindwall, 2018, s. 5.

4.2. Från vardagsspråk till skolspråk

Olvegård och Andersson Varga (2017) beskriver hur det språkbruk som används i vardagen skiljer sig från det språkbruk som används i skolan. Medan ett vardagsrelaterat språk relativt fort lärs in, tar det längre tid att lära sig skolspråket som dessutom kräver en mer medveten undervisning där sammanhanget är avgörande genom att olika skolämnen använder språket på olika sätt (Johansson & Sandell Ring, 2012). Hajer och Meestringa (2020) hävdar att lärare inte kommer att lyckas om de utgår ifrån att eleverna redan har goda språkfärdigheter i ämnet. De menar att lärare istället bör utgå ifrån att alla elever behöver hjälp att skapa ett skolrelaterat språk, och bör använda ett medvetet språk i undervisningen med fokus på elevers språkinläring. Tillägandet av ämnesspecifik litteracitet behöver, enligt Gibbons (2018a), utgöra del av inläringen av ämnesinnehållet. Detta eftersom vissa genrer och ett visst ordförråd bara används i vissa ämnen. Därför hävdar Gibbons (2018a) att det är viktigt att lärarna själva förstår de språkliga krav som ingår i deras ämnen så att de explicit kan undervisa i den litteracitet. Enligt Gibbons (2018a) underlättar det för elever att utgå från konkreta erfarenheter och ett vardagligt språk som utvecklas vidare till ett mer abstrakt ämnesspråk. Enligt Johansson

och Sandell Ring kan en medveten kunskap om hur språket fungerar i olika sammanhang underlätta för elever både “att lära sig språket och att lära på språket” (2012, s. 26).

De svårigheter som finns i skolspråket beror enligt Gibbons (2018a) inte bara på att ordförrådet är obekant, utan också på det sätt språket är uppbyggt. Forskning (se Westman, 1974; Ekvall 1995; Melin, 1992; Hvenekilde, 1986; Reichenberg, 2000) visar på att läroböcker som i grunden är informationstäta kännetecknas av nominal stil, passiveringar, svag referensbindning och svaga orsakssamband. Nominaliseringar och passiveringar är i många fall nödvändiga för att nå den grad av precision som önskas, men det är ofta dessa som ställer till problem för andraspråkselever (Göteborgs universitet⁵, 2007). Läsbarheten försvåras ytterligare i de högre skolåren genom att texterna blir mer abstrakta, har vaga orsak-verkan-strukturer och en otydlig berättarröst (se Hvenekilde, 1986; Reichenberg, 2000). Elever måste också lära sig mer ämnesspecifika sätt att tänka och skriva ju längre upp i årskurserna de kommer. De elever som inte behärskar undervisningsspråket riskerar att gå in i en “språklig vägg” (Gibbons, 2018a).

Bailey och Heritage (2008) utgår i sina studier ifrån att det finns två genrer inom skolspråket, dels ett *arbetspråk* och dels ett *ämnesspråk*. Arbetspråket innehåller drag från vardagsspråket och är det språk som används i samtal inom skolan för att planera, instruera och organisera skolarbetet. Ämnesspråket i sin tur används för att beskriva och förklara ämnesinnehållet i undervisningen. Bailey och Heritage (2008) menar att andraspråkstalande elevers svårighet att tillgodogöra sig undervisningen ofta bottnar i att lärare explicitgör ämnesspråket men sällan arbetspråket eftersom läraren tar för givet att dessa ord är kända för eleverna. Bilaga 6 (Illustration växelström) visar ett exempel på att lärare under en no-lektion behöver arbeta parallellt med ämnesspecifika ord, arbetspråk och sambandsord för att eleverna ska kunna ta till sig ämneskunskaperna. Bilaga 6 visar också ett tydligt exempel på den roll metaspråket kan ha för att underlätta elevens inläring.

Enligt Gibbons (2018a) är det ofta till hjälp för andraspråkselever att använda ett grundläggande metaspråk som stöd vid läs- och skrivaktiviteter. Med *metaspråk* avses ett språk för att tala om språket. Medan modersmål lärs in på ett implicit oanalyserat sätt (Tornberg, 2020) behöver undervisning i och på andraspråk vara mer explicit, eftersom man inte bara kan utgå från att eleverna uppfattar och tar till sig sådant som de behöver kunna (Gibbons, 2018a). Studier (se Spada, 2011) visar att explicita instruktioner är de mest effektiva och varaktiga. Begreppen *explicit* och *implicit* kunskap baseras på Ellis definition (2006) där explicit kunskap lärs in genom kontrollerade processer, medan den implicita kunskapen är en omedveten process som används i spontan kommunikation.

4.3. Kommunikativt samspel vid inläring av andraspråk

Det interaktionella perspektivet på andraspråksforskning undersöker hur samspel utgör förutsättning för användningen och inläringen av språk (Hammarberg, 2013). Enligt Williams

⁵ Rapporter av Institutionen för svenska som andraspråk och författarna vid Göteborgs universitet, förkortas ROSA.

och Pramling Samuelsson (2000) har kommunikation och tänkande fått en central roll i skolans styrdokument eftersom språket är vårt främsta redskap för lärandet. Det är genom språket som eleverna i skolan visar vad de har förstått och vad de behöver stöd med för att komma vidare. Det är dessutom genom språket, både det talade och det skrivna, som lärare bedömer elevers kunskaper.

Gibbons (2018b) menar att traditionella aspekter på språkundervisning såsom grammatik och ordförråd är viktiga, men att det är *hur* man skapar betydelse som är viktigast. Utgångspunkten i den funktionella språksynen är att grunden för en framgångsrik språkutveckling utgår från att eleven får begriplig *input*, men att eleven även måste producera *output* i form av begriplig språkanvändning (Gibbons, 2018b). Begreppen är hämtade från Swain (2000) som menar att det djupaste och mest meningsfulla lärandet sker när andraspråks elever själv måste producera yttranden. När eleven inte bara måste fokusera på *vad* hen vill säga utan även *hur*, bearbetar hen sitt språk på djupet. Teleman förklarar att språk utvecklas genom dess användning i sammanhang som är i meningsfulla och når sitt syfte, "Vi lär oss språk genom att använda språk i enlighet med våra intressen och behov, där det ger större utdelning för oss än att välja andra förhållningssätt" (Teleman, 1991, s. 13).

Enligt Cohen och Lotan (2014) ger problemlösning i grupp alla elever bättre resultat i jämförelse med en undervisning i helklass. Grupperna ska då helst vara heterogena eftersom det ökar elevers möjlighet att lära av varandra. Cohen och Lotan (2014) förespråkar *cooperative learning*, där elever naturligt måste delta språkligt vilket även leder till meningsfulla yttranden. De beskriver hur elever i grupp kommunicerar om specifika uppgifter:

De ställer frågor, förklarar, kommer med förslag, kritiserar, lyssnar, håller med, håller inte med och tar gemensamma beslut. Interaktionen kan också vara icke-verbal, såsom att peka, visa, nicka, rynka pannan, eller le. (Cohen & Lotan, 2014, s. 3, författarnas översättning).

Enligt Gröning (1996) refererad i Tornberg (2020) finns det flera belagda fördelar med samarbetsinläring. Bland annat att elever kompletterar varandra och tänker bättre tillsammans. De får även möjlighet att formulera problemen med egna ord. Språkutvecklingen gynnas eftersom elever blir mer aktiva och frimodiga och därför talar mer i en mindre grupp än inför hela klassen.

5. Metod och material

Studiens undersökning redogör för de observationer av och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som lärarstudenter gjort under sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Detta är viktigt eftersom språket är vårt främsta verktyg för lärande. I följande kapitel redogörs undersökningens metod- och materialval.

5.1. Metodval

Vi har valt att göra gruppintervjuer eftersom en enkätundersökning inte skulle fungerat lika bra i denna situation då vi ställt frågor till studenterna där vi varit osäkra på deras förhandskunskaper i ämnet. En intervju kan kompletteras med uppföljande frågor och intervjuformen ger dessutom möjlighet att förklara eventuella oklarheter för intervjudeltagarna. En gruppintervju drar även nytta av samtalets form som gör att studenterna får draghjälp av varandra i reflektionerna (Denscombe, 2018). Gruppintervjuer ger också möjlighet att intervjua flera personer samtidigt, vilket leder till ökad representativitet i data (Denscombe, 2018).

Enligt Friedman (2012) förespråkas ofta triangulering vid kvalitativa studier. För att validera studien har datatriangulering med hjälp av kontrasterande informationskällor med stor erfarenhet av undervisning av andraspråkselever använts (Denscombe, 2018). De har tilldelats rollen av referensgrupp i vår undersökning. Av praktiska skäl har intervjuerna med referenslärarna skett enskilt, vid så kallade personliga intervjuer, då deltagarna inte varit tillgängliga samtidigt. En fördel med denna intervjuform kan dock vara att det underlättar för intervjuaren när en källa i taget uttryckt synpunkter (Denscombe, 2018).

Studien är därav empirisk i sin karaktär och har en kvalitativ ansats där empirin utgörs av transkriberade intervjuer. Den empiriska studien som metod är vald för att den ger verklighetsbaserad information.

5.2. Urval

I studien har tre gruppintervjuer genomförts, omfattande sammanlagt tio studenter, samt två intervjuer av lärare som fungerat som referensgrupp. Urvalet av de intervjuade studenterna har skett utifrån ett randomiserat ämnesbaserat bekvämlighetsurval från vår egen studentgrupp. Fokus har legat på att få med representanter för så många som möjligt av de ämnen som förekommer i både grund- och gymnasieskolan. En variation av ämnen är viktig eftersom alla ämnen i den svenska grund- och gymnasieskolan ska utveckla elevernas språk- och kommunikationsfärdigheter. Studenterna läser sin sista kurs på KPU, och har därmed genomfört tre verksamhetsförlagda utbildningskurser (VFU), varav två har examinerats samtidigt på grund av covid-19 situationen. Deltagarna i studien har under 1,5 år studerat tillsammans och ingår redan i en befintlig grupp. De har därmed tidigare kännedom om varandra, och även om oss som intervjuar dem eftersom vi tillsammans läser samma utbildning. Denscombe förklarar att fördelarna med att välja deltagare som redan ingår i en befintlig grupp är att komma "förbi problemet med att bryta isen" (2013, s. 243). Vidare menar Denscombe (2018) att en inter-

vjuares viktigaste uppgift är att få de intervjuade att öppna sig och känna sig fria att uttrycka sina åsikter. När det gäller gruppintervjuer är det också viktigt att se till att alla kommer till tals.

Studentgruppen består både av deltagare med svenska som förstaspråk och deltagare med flerspråkig bakgrund. Någon skillnad mellan om VFU:n genomförts på grundskola eller gymnasium har inte gjorts, eftersom ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är tänkt att tillämpas i båda skolformer. Dessutom har lärarstudenter för grundskolans senare år och lärarstudenter för gymnasiet läst de allmändidaktiska kurserna tillsammans. Nedan ges en kort presentation av vilket ämne deltagarna är antagna i vid utbildningen. Flera av deltagarna i studien har dock under sin VFU undervisat i fler ämnen än de redovisade. Urvalet av de båda lärarna som fungerar som kontrasterande källa i studien har skett utifrån ett bekvämlighetsurval. Med kännedom om att de båda lärarna har genomgått en riktad insats av Skolverket i form av fortbildningskurs i Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA) visste vi på förhand att de har erfarenhet av att undervisa nyanlända och andraspråkselever.

5.2.1. Deltagare

I studien refereras deltagarna som *studenter*, och de ungdomar som deltagarna undervisat under sin VFU som *elever*. De studenter som deltog i gruppintervjuerna redovisas i följande tabell.

Tabell 1

Deltagare	Ämne
Student 1	Historia
Student 2	Svenska som andraspråk
Student 3	Moderna språk
Student 4	Fysik
Student 5	Svenska
Student 6	Estetiskt ämne
Student 7	Religionskunskap
Student 8	Teknik
Student 9	Matematik
Student 10	Biologi

De två gymnasielärare från en västsvensk kommun som intervjuats har bidragit med kontrasterande information och hänvisas till som referenslärare. De redovisas som “lärare 1” och “lärare 2”. Lärare 1 undervisar i matematik, datorämnena och tvärvetenskapliga specialiseringskurser. Lärare 2 undervisar matematik och fysik.

5.3. Genomförande

Vi skickade ut förfrågan till ett urval av studenter som representerade olika ämnen. I förfrågan var en länk bifogad, där studenterna anonymt för varandra kunde välja mellan tre olika intervjutillfällen. Dessa var inplanerade på olika dagar vid olika tider, för att erbjuda ett visst mått av valfrihet. Vi fick god respons men några personer avböjde. Vi skickade då förfrågan till fler studenter till dess vi fått minst tre deltagare i varje grupp.

Det digitala videomötesprogrammet Zoom användes för att genomföra alla intervjuer i studien. Zoom är det digitala verktyg som studenterna använt under sina studier det senaste året och som även referenslärarna var väl kända med. Gruppintervjuerna spelades in med video för att lättare kunna identifiera enskilda studenters uttalanden under transkriberingsarbetet. Alla deltagares kameror var påslagna under hela intervjun. För referenslärarna valdes mobilapplikationen Diktafon för inspelning. Detta för att det endast var en röst som behövde identifieras under transkriberingsarbetet. Tiden för intervjun av studenterna var avsatt till en timma, vilket kan ha begränsat deltagarnas möjlighet till reflektion något. Tidsbegränsningen var dock en förutsättning för ett hanterbart material och underlättade troligtvis även för deltagandet. Även intervjuerna av de två referenslärarna tog nästan en timma vardera. Referenslärarna som intervjuades enskilt fick intervjuguiden (bilaga 4) i förväg. Möjligheten att få uttömmande svar ökades av att de fick tillfälle att tänka igenom frågorna i förhand.

För att förklara ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för studenterna (Se bilaga 2, fråga 7) beskrev vi det på följande sätt: Skolverket har under en period gjort en satsning på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt eftersom ungefär 20 % av alla elever inom svensk skola har svenska som andraspråk och alltså talar ett annat språk i hemmet. För dessa elever kan skolan vara dubbelt ansträngande eftersom de både ska lära sig språket och lära sig *på* språket samtidigt. Kommunikationsbehovet är stort och det är viktigt med träning i att producera talat och skrivet språk i *alla* skolämnen. Ett fokus på språket är bra för alla elever men speciellt viktigt för de flerspråkiga.

5.4. Material, data och analysmetod

Intervjuerna genomfördes med hjälp av intervjuguider, så att de tre studentgrupperna fick samma eller liknande frågor (bilaga 2), medan frågorna till referenslärarna (bilaga 4) av naturliga skäl hade en något annorlunda utformning. För studenterna som deltog i gruppintervju visades även en redovisning av några olika språk- och kunskapsutvecklande metoder (bilaga 5), varav flera lärts ut vid SKUA-fortbildningar i svenska kommuner.

Studiens data består av transkriberingen från fem semistrukturerade intervjuer - dels tre gruppintervjuer med sammanlagt tio lärarstudenter och dels två referensintervjuer med erfarna lärare. Stora delar av intervjuerna har bastranskriberats. För att minimera feltolkningar av uttalanden har båda författarna lyssnat vid transkriberingsprocessen.

De teorier och den tidigare forskning som presenterats har använts som analysredskap. I analysen har de transkriberade intervjuerna bearbetas för att finna lämpliga koder för vad

studenterna sett av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Materialet har lyssnats och lästs flera gånger för att skapa fördjupad förståelse, samla tankar och idéer. En kodning är därefter genomförd i form av teman och underteman. Dessa teman och underteman har lett fram till fyra huvudkategorier av innehåll (se kapitel 6).

5.5. Metodkritik

Det går att argumentera att mer data hade kunnat inhämtas om ett urval på förhand hade gjorts utifrån om deltagarna undervisat elever med svenska som andraspråk eller nyanlända. Dock beskriver NC att alla elever, oavsett om eleven har svenska som andraspråk eller ej, är i behov av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Användningen av Zoom för genomförandet av intervjuer har sina begränsningar i form av att deltagare i samtal inte kan avsluta varandras meningar. Fördelarna är dock större genom att det under pandemitiden gått att samla flera personer samtidigt men även att en digital intervju är tidsbesparande genom att deltagarna inte varit tvungna att ta sig någonstans för att kunna delta i studien.

Kritik kan riktas mot att studien inte i högre grad analyserar och diskuterar universitetets avsikt att utbilda studenter i att arbeta språk- och kunskapsutvecklande. Eftersom studien utgår ifrån studenternas upplevelser och erfarenheter har vi valt att inte närmare analysera universitetets kursplan och styrdokument.

Referenslärarna skulle kunna uppfattas som partiska på grund av att de genomgått fortbildning inom ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och skulle kunna förespråka detta. Studien har dock inte för avsikt att ta reda på föreställningar om huruvida ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är viktigt, utan huruvida lärarstudenter observerat att det på VFU-skolorna arbetas språk- och kunskapsutvecklande. Referenslärarnas huvudsakliga bidrag i studien är mångårig kunskap samt erfarenhet av undervisning av andraspråkselever.

5.6. Etiska ställningstaganden

I förbindelse med förfrågan av deltagande i studien var det av vikt att beakta de etiska övervägandena. Ett skriftligt informations- och samtyckesbrev inkluderades för genomläsning. Deltagarna gav sitt samtycke genom att sätta upp sig på schemat för gruppintervju. I brevet gavs information om studiens syfte, det gavs även information om att deltagarnas anonymitet i studien skulle tillvaratas samt att deltagarna när som helst kunde avbryta sin medverkan i studien. Det material som denna deltagare i så fall hade bidragit med skulle då inte användas i studien. Det gavs även information om att materialet endast skulle användas till denna uppsats syfte samt att materialet skulle förstöras efter att uppsatsen examinerats. För att ytterligare tillvarata deltagarnas anonymitet används benämningen *hen* för att omnämna deltagarna i studien. Deltagarnas citat har ibland även korrigeras språkligt, utan att innebörden gått förlorad, för att yttranden inte ska gå att knyta till gällande deltagare. Deltagarna har på förhand inte vetat vilka andra intervjudeltagare som ingått i deras grupp, och inte heller vilka studenter som blivit

tillfrågade att medverka eller vilka studenter som ingått i de andra grupperna. Vi är dock medvetna om att detta är information som studenterna själva kan dela med sig av till varandra.

5.7. Trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet

Kvalitativ forskning är enligt Denscombe (2018) svårare att bedöma med hjälp av samma kriterier som används vid kvantitativ forskning. Istället för begreppen validitet och reliabilitet har kriterierna trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet valts. Enligt Denscombe stärks *trovärdigheten* av att data är grundad i kunskap (2018). Vi har själva genomgått samma utbildning som de lärarstudenter vi intervjuat, vilket har givit oss en bakgrundskunskap som varit till stöd vid utformningen av de frågor vi ställt till dem. Vi har också intervjuat två erfarna lärare som fungerat som kontrasterande informationskällor. De båda lärarna, som arbetar på gymnasieskola i en liten västsvensk kommun, har genomgått fortbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA) ledd av lokala utbildningshandledare. Inför intervjuerna med lärarna hämtade vi in information från utbildningshandledarna, samt från Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Informationen har fungerat som ett stöd vid utformningen av de frågor vi ställt till lärarna. De olika infallsvinklarna på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt fungerar som en datatriangulering (Denscombe, 2018) som sammantaget ger en bredare upplevelse av hur elevernas språkliga utveckling hanteras i skolan.

Vi hoppas kunna ge en så *pålitlig* bild av situationen som möjligt då vi detaljerat visar hur vi kommit fram till våra slutsatser genom att lyfta fram gruppintervjudeltagarnas upplevelser om tillämpningen av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i deras olika ämnen. För att få en så god spridning som möjligt representerar de tio studenterna tio olika ämnen, och de är fördelade över både högstadiet och gymnasieskolan. Pålitligheten kan påverkas av att vi själva ingått i samma studiegrupp som gruppdeltagarna, vilket kan anses påverka objektiviteten. Vi menar dock att fördelen med den öppenhet detta kunnat bidra med har övervägt. Distansstudierna har också bidragit med en begränsning för att lära känna sina studiekamrater, då vi under det senaste året endast träffats under strukturerade former för undervisning i universitetets regi.

När det gäller referenslärarna som utgör studiens kontrasterande informationskällor bör det betonas att de gick fortbildningen för fyra år sedan. Båda undervisar dessutom i matematik på gymnasieskola, vilket kan leda till att deras upplevelse är likartad. Tyvärr lyckades vi inte få några grundskollärare att delta i intervju som ett komplement. De tio studenter som deltagit i studien kan inte anses representera alla studenter i denna årskull på KPU. Vår förhoppning är att de ändå kan ge en indikation på hur variationen i språkförmågan bland elever i klassrummet hanteras på deras respektive praktikplatser. De två referenslärarna som intervjuas kan inte heller ses som representativa för alla lärare som undervisar andraspråkselever. De har dock bidragit med värdefulla tankar och reflektioner i ämnet.

I flera fall överensstämmer de intervjuades svar med varandra. Detta kan ses som en bekräftelse på att det kan finnas en *överförbarhet* till andra klassrum och undervisningssituationer (Denscombe, 2018).

6. Resultat

I följande kapitel redogörs studiens resultat som tar sin utgångspunkt i fyra teman. 1. Medvetenhet om elevernas bakgrund och nivå. 2. Språket som verktyg i undervisningen. 3. Skolspråket och dess utmaningar. 4. Den kommunikativa konsekvensen av pandemi-restriktionerna.

6.1. Medvetenhet om elevernas bakgrund och nivå

De studenter som ingått i undersökningen har upplevt sina elevgrupper som allt från relativt homogena till mycket heterogena. I alla studenters klasser har det ändå funnits variationer i elevers språkförmåga och bakgrund och de flesta studenterna har haft någon eller flera elever som talat ett annat modersmål i hemmet. Det finns dock stora skillnader i hur studenterna upplevt sina elevers variationer i språkförmåga. Från att trots blandade klasser inte upplevt att någon elev befunnit sig på en lägre språklig nivå, till att trots en homogen elevgrupp upplevt problem med elevers språkkunskaper. Bland de studenter som reflekterat över språkkunskaperna är också frågan om ämneskunskaper och undervisningsstöd aktuell.

Den student som undervisat i fysik har upplevt att vissa elever haft bristande förkunskaper i både ämne och språk och att detta lett till att hen ställt sig frågan om hur lektionen skulle läggas upp, "ska jag anpassa innehållet till elevens förkunskaper eller ska eleven läsa samma material, bara att den här eleven ska få extra stöd?" (student 4).

Flera av no-studenterna har reflekterat över de textrika problemlösningsuppgifter som skapade svårigheter för elever och funderat på om detta berott på brister i elevers läsförmåga, självförtroende eller problemlösningsförmåga. Student 8 menar att det beror på språkproblem, men att dessa även finns hos elever som har svenska som modersmål,

Jag upplever själv att det är ganska många gånger som att elever inte förstår vad frågan kräver av dem [...] jag menar att det här problemet kanske har med språket att göra. Klart är det större för elever som inte har svenska som modersmål men det finns även för andra elever - upplever jag (student 8).

De flesta studenter upplever att de har fått upptäcka det mesta av elevers bakgrund på egen hand, genom att samtala med eleverna. Den information studenterna fått av sina handledare har framför allt gällt de elever som kunnat utgöra någon form av utmaning och inte varit kopplat till att kunna användas motivationsskapande i undervisningen. Studenten som undervisat nyanlända elever upplever att kartläggningar, som bland annat innehåller information om elevernas tidigare skolbakgrund, var underutnyttjade, "jag fick inte, eller min handledare tog sig inte riktigt tid att visa mig de här kartläggningarna och jag tror inte riktigt att min handledare använder dem mer än att kika på dem lite snabbt så" (student 2).

Student 1 ger exempel på hur undervisning som aktiverar befintlig kunskap hos elever också väcker deras intresse. Hen menar att vissa saker får elever att reagera, som exempelvis att höra sitt hemland nämnas för första gången i historieundervisningen, "en elev som inte varit

engagerad alls får plötsligt en väldigt stark ingång, och då kan man ju också liksom uppmuntra den biten” (student 1).

6.1.1. Referenslärarna ser att många elever inte behärskar språket

Båda referenslärarna beskriver en variation i språkförmåga hos sina elever, “minst en tredjedel i ena klassen har utländsk bakgrund eller är relativt nyanlända [...] en del har inte kommit så långt, de pratar inte så god svenska alls och har svårt att hänga med i undervisningen” (lärare 1). Språket ställer till problem när hen som ämneslärare på gymnasiet ska ta elever från punkt A till punkt B och därmed måste förutsätta vissa förkunskaper från grundskolan. Det som varit svårt nog att lära ut på grund av elevers bristande ämnesmässiga kunskaper försvåras ytterligare på grund av ökande språkliga brister, “att elever inte behärskar språket [...] ställer till ytterligare problem” (lärare 1). Båda lärarna beskriver även hur det finns en variation i vokabulär och uttrycksförmåga hos eleverna som har svenska som modersmål.

Lärare 1 berättar hur hen tycker sig se ett mönster hos utländsktalande elever, “ren algebra och ren aritmetik behärskar de oftast men läsuppgifter kan bli lite hur som helst” (lärare 1). Hen kan känna en frustration över att eleverna inte inser att de behöver förstå de matematiska begreppen, eftersom matematiken efter hand blir mer avancerad och det då inte räcker med att eleven kan räkna. I det skede då eleverna ska lära sig matematik, menar lärare 2, att man bör ta bort så mycket av problemlösningssuppgifter som möjligt, “läsa tar så mycket energi så att eleverna inte orkar räkna” (lärare 2).

6.1.2. Sammanfattning

Resultatet av studentintervjuerna visar att alla studenter haft elever med varierande språkliga kunskaper. De har trots detta fått ganska lite information om dessa elevers bakgrund av sina handledare. Elevens erfarenheter, ursprungsland, ankomsttid till Sverige och vilket språk som talades i hemmet, var information som studenterna själva fick ta reda på under VFU:ns gång om de upplevt något behov av det. Den betydelse kunskap om elevers bakgrund skulle kunnat ha för undervisningen och elevernas inläring och motivation var inte något som handledarna pekade på.

Resultatet av intervjuerna med referenslärarna är att dessa upplevt en ökning av elever med svårigheter att ta till sig viktiga begrepp och textrika uppgifter. Bland de elever som saknar erforderliga språkkunskaper finns dock även elever med svenska som modersmål.

6.2. Språket som verktyg i undervisningen

Samtliga studenterna uttrycker att de inte sett ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på VFU-skolorna. Istället förenklades ofta undervisningen, “man drar sig lite för att låta dem läsa långa texter och försöker att anpassa undervisningen på det sättet” säger student 7 som undervisat i religion. Trots att det fanns en medvetenhet på VFU-skolorna om att alla elever inte hade samma språkliga bakgrund i svenska tycktes få elever läsa svenska som andraspråk.

Många studenter har inte heller upplevt ett behov av ett fokus på språket i sina ämnen. Student 1 menar att språket inte har samma betydelse i historieämnet, "skillnaden är då att jag inte hade ett språkämne vilket inte är lika beroende av att eleverna kommunicerar med varandra - att prata med varandra överhuvudtaget" (student 1). Inte heller matematikstudenten upplever att undervisningen förhindrats av språkförbistring eftersom hen upplever att matematiken har sitt eget språk, som även går att uttrycka med hjälp av visualisering.

Undervisning med fokus på språket beskrivs av student 5 som undervisat i svenska, "lärarna är ganska medvetna vilka som har svårigheter och de pratar mycket med dessa elever" (student 5). Den student som undervisat i svenska som andraspråk upplever dock att hen saknat ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt bland lärarna på sin VFU. Studenten berättar att hen på eget initiativ använde en språkutvecklande metod genom att inleda en lektion, där olika världsreligioner skulle jämföras, med att låta eleverna träna på att göra en jämförelse mellan olika frukter. För eleverna blev det en ny upplevelse och de reagerade med att förklara för studenten att detta inte var en lektion i svenska. Det eleverna inte förstår är att "här finns det inbakat i kunskapen att vi ska kunna jämföra olika religioner och det behöver ni kunna göra på något sätt och då använder ni redskapet som språket är för att kunna göra det" (student 2).

En språkutvecklande metod som de flesta studenter nämner att de använt kallas "tänka högt". Flera studenter beskriver metoden som innebär att man stannar upp i en text, konkretiserar och sätter innehållet i en kontext. Några studenter har även prövat att använda *cirkelmodellen* (se figur 2, punkt 3.3.), "men det var lite svårt" säger student 7 som använt den i religionskunskap.

De flesta studenters upplevelse var att det inte fanns någon plats i klassrummet för elevernas modersmål, trots att det i vissa klasser förekom många elever som hade svårt att hänga med på grund av dålig svenska, "i mina klasser fanns det antagligen många modersmål, men ingenting med modersmål i klassrummet och i lektionsplaneringen" berättar student 6. Däremot beskriver några av studenterna hur andraspråkselever fått språkstöd utanför klassrummet i exempelvis så kallad studieverkstad. En av de flerspråkiga studenterna (student 4) deltog i undervisningen i studieverkstad men gav emellanåt också individuella instruktioner på modersmål inne i klassrummet. Hen upplevde att det fanns en styrka i att kunna använda sina språkliga resurser. En annan flerspråkig student (student 8) kände sig dock tveksam till om det var ok att ge förklaringar på elevers modersmål under lektionstid, med hänsyn till övriga elever, "jag var lite tveksam om jag skulle göra så. Jag vet inte hur det uppfattas av andra elever om jag börjar plötsligt prata teknik på [modersmål]" (student 8). För student 2 som undervisat i förberedelseklass var upplevelsen att elevernas olika modersmål "nästan varit ett måste" för att eleverna skulle kunna förstå vad som togs upp i undervisningen.

De elever som fått störst utrymme att använda sitt modersmål i klassrummen är de engelskspråkiga eleverna. I dessa fall kunde vikten av elevens förståelse betonas av handledarna. Även de elever som behärskade engelska bättre än svenska kunde dra nytta av detta. Så fungerade det exempelvis i student 10:s klassrum "och då lät jag dem få uppgifter och prov - om de kände sig mer bekväma med det - att svara på engelska helt enkelt". Ett annat perspektiv på språkkunskaper ger svenskklärarstudenten, när hen beskriver hur de egna

kunskaperna i engelska hjälpte hen att förstå varför en elev gjorde vissa språkliga fel, som när eleven skrev “vägen vi talar på” som en översättning av “the way we talk” (student 5). Betydelsen av att ha ett gemensamt språk att kommunicera på upplevde även student 3 som var lärare i moderna språk, “jag pratade ofta mycket mer med eleverna på målspråket [...] för att jag visste att de förstod mig mycket mer” (student 3).

På frågan till studenterna om de upplevt att de undervisats i ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt under KPU:n, kan de inte dra sig till minnes något sådant, “eh, nej skulle jag säga. Jag tror inte jag har hört den meningen förrän idag”, säger student 9. Flera av studenterna vittnar om samma sak. De har inte alls upplevt att språksvårigheter har betonats i utbildningen även om de menar att det kunde varit bra. “Jag funderade på varför vi inte fick något slags tips eller råd om att vår undervisning ska anpassas efter elever som kanske har svårigheter i språket.”, reflekterar student 4. En av studenterna (student 2) drar sig till minnes en enstaka föreläsning i ämnet flerspråkighet i den allmändidaktiska undervisningen men inget utöver detta. Student 7 säger såhär:

Just den termen och det sättet att uttrycka språk och kommunikation har jag aldrig hört. Det jag kan komma ihåg är att vi pratat om är multimodalitet och hur det kan hjälpa elever som behöver extra anpassning eller stödinsatser, och det är framför allt i den hopklumpningen av extra anpassningar om man har nämnt om det (student 7).

6.2.1. Referenslärarna ser språkkunskaper som avgörande

Referenslärarna har erfarenhet av flerspråkiga hjälplärare, både i klassrum och i studieverkstad dit elever kunnat gå parallellt med ordinarie lektion. En intressant problematik, som lärare 1 upplevt, är att det bildats en grupp elever i studieverkstaden som prioriterat ner den ordinarie klassrumsundervisning, “tanken är ju lite att om man kan förstå något på sitt modersmål så blir det mycket lättare att förstå det rent allmänt”. Men lärare 1 misstänker att det ibland tvärtom kan ha blivit svårare att hantera matematik på svenska för de elever som då i stället lärt sig matematiska begrepp på modersmålet.

Båda referenslärarna menar att språkkunskaper är avgörande för elevers förståelse. Lärare 1 menar dock att det inte finns så stora möjligheter att göra skillnad och öka elevers lärande utan att det borde vara annat än den enskilda lärarens klassrumspraktik som ska påverkas. Lärare 2 betonar, vid upprepade tillfällen, hur viktiga språkkunskaperna är för elevers möjligheter att ta till sig ämneskunskaper, “det känns självklart med språkets betydelse för att läsa in en text i fysik”.

6.2.2. Sammanfattning

De flesta studenter har varken erfårit något språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt på VFU-skolan eller i sin utbildning. Några av studenterna har känt behov av det, medan andra inte sett behovet i sina ämnen. De flesta studenter har inte heller sett att modersmålet tagit någon plats varken i lektionsplanering eller undervisning. Vid de skolor där man satt fokus på språksvårigheter i ämnet har det mesta av denna undervisning verkat ske utanför klassrummet, ett av undantagen bestod av de engelskspråkiga eleverna. Båda referenslärarna har erfarenhet av språkstöd i undervisning och i studieverkstad, även om lärare 1 är fundersam över om det

används på rätt sätt. Uppfattningen är att det är svårt för den enskilda läraren att göra skillnad i längden. Båda referenslärarna betonar dock språkets vikt för lärandet.

6.3. Skolspråket och dess utmaningar

Studenterna reflekterar över vilka svårigheter i förståelse de mött, vad dessa kan bero på och hur de själva kan gå tillväga för att föra undervisningen framåt. Svårigheterna kan exempelvis vara kopplade till språkbruk och texter.

Under intervjuerna talar studenterna endast om språkbruket i klassrummet vid ett par tillfällen, så att exempelvis *skolspråk* eller *ämnesspråk* nämns. Student 10 uttrycker det så här “vi har tränat mycket på det vetenskapliga språket - vilket är något av ett säreget språk”. De flesta av studenterna talar dock mest om *ett anpassat språk*, vilket innebär att man förenklar genom att ge exempel, konkretiserar eller omformulerar när eleverna inte förstår.

I samband med att studenterna beskrivit hur språket anpassades gavs det också exempel på ord som elever inte känt till, men som hör till det arbetsspråk som krävs för att kunna förstå uppgifter i skolan. Detta var ord som *konkret*, *begränsa*, *ofrivillig* och *förutsättning*. Även ämnesrelaterade begrepp ställde till problem för eleverna. Ett exempel på detta ger student 3 genom ordet *kolonisera*,

Jag förstod med en gång att denna eleven inte ens vet vad det innebär att kolonisera eller vad en koloni är och hela den biten. Så vi fick backa då ett steg bak då - Vad är en koloni? Vad är kolonisering? för att kunna förstå den här frågan (student 3).

Student 4 beskriver att det finns vissa begrepp och fenomen inom fysikämnet som hen vill att eleverna ska använda och som det inte går använda synonymer till att förklara “för att de inte riktigt matchar”.

Endast vid några tillfällen kommer specifika textgenrer på tal. Ett exempel på detta ger student 7, som berättar att de texter i religionsämnet som eleverna hade störst problem med var hämtade ur bibeln eller koranen, “liknelser och det filosofiska språket var svårt för dem”. Något som student 7 har gemensamt med student 5, som undervisat i svenska, är att de båda reflekterat över hur mycket större utmaning det kan vara för en del elever att skriva i jämförelse med att tala, “vissa elever hade svårare att uttrycka sig i skrift och då är det ändå ganska starka elever som jag har arbetat med” (student 7).

6.3.1. Referenslärarna arbetar med språket på olika sätt

Båda referenslärarna talar om språkets stora betydelse för lärandet, som de vill medvetandegöra för sina elever. Lärare 1 låter sina elever i vissa kurser skriva mycket och ger exempel på ett tillfälle då hen utgått från en tydlig modellering av struktur, begrepp, och argument. Lärare 1 arbetar också ingående med elevtexter tillsammans med sina elever, ”det är ju väldigt krävande att utveckla sitt språk och sitt tänkande”. Hen menar dock att det är mycket lättare att utveckla språk och tänkande hos de elever som redan har goda förutsättningar.

Lärare 2 menar att alla ämnesstudier handlar om att ta till sig nya begrepp, men att det är svårt att förstå de abstrakta begreppen när även basala ord, som exempelvis jämförelseord och lägesbeskrivningar, saknas i elevers vokabulär - vilket hen förvånande nog tydligast sett på de svenskfödda eleverna. Nya ord och begrepp skrivs på tavlan och diskuteras med eleverna eftersom lärare 2 menar att det är språkutvecklande att prata om ämnet tillsammans. Textrika problemuppgifter läses högt tillsammans med eleverna för att visa att det är viktigt att läsa noggrant. Lärare 2 låter också ofta sina elever arbeta med grafiska symboler, "det kan vara en del i den språkliga utvecklingen att faktiskt rita figurer".

6.3.2. Sammanfattning

Resultatet visar att studenterna i högre grad nämner *ett anpassat språk* än *skolspråk*. De textgenrer som studenternas ämnen rör sig inom nämns endast vid ett fåtal tillfällen. Studenterna diskuterar dock i viss utsträckning begrepp, ämnesbegrepp och ordförståelse och hur det finns ett behov att förklara och konkretisera dessa. Referenslärarna nämner hur svårt det kan vara för många elever att förstå begrepp, särskilt om de har låga språkkunskaper från början. De upplever att fler elever än tidigare saknar grundläggande språkkunskaper.

6.4. Den kommunikativa konsekvensen av pandemirestriktionerna

Samtliga studenter i studien har upplevt att kommunikationen påverkats av distansundervisningen. Studenterna beskriver hur undervisningen blev tyst när det mestadels bara var de själva som talade och att interaktionen blev lidande när eleverna varken hade kameran eller mikrofonen på. Den direkta responsen uteblev då oftast. Om eleverna förstått eller ej blev svårt att veta, istället kom elevernas frågor när de närmade sig prov och då kunde det visa sig att eleverna inte förstått sedan lång tid tillbaka. Flera studenter nämner elevers rädsla att ställa frågor, "ok, de vågar inte prata men om de ändå hade vågat visa sig i en ruta framför mig" säger student 10 och berättar att 90 % av eleverna hade kameran avstängd och inte gav några muntliga svar. Istället var det ett fåtal elever som hördes hela tiden. Samtidigt beskriver flera studenter hur distansundervisningen blev lättare när eleverna var indelade i enskilda rum, eftersom eleverna då vågade sätta på kameran och berätta om de inte förstod, "många som ville ha hjälp enskilt, privat - de ville inte ställa frågan i helklass" (student 8).

I vissa moment förlorades den visuella kontakten helt. Student 4, som undervisat fysik, berättar att när lite mer komplexa saker skulle förklaras, som krävde att hen delade skärm, så innebar det även att eleverna förlorade möjligheten att se studenten, "jag ser inte eleverna och de ser mig inte heller" (student 4). Distansundervisningen bidrog även till att den kroppsliga kommunikationen, så som gester och kroppsspråk, gick förlorad. De studenter som hade växelvis undervisning på distans och i klassrum upplevde stor skillnad när de befann sig i klassrummet. "Jag tyckte det blev en enorm skillnad när jag var på plats [...] jag såg deras blickar och kunde gå fram till dem" (student 5). Kroppsspråk och bilder är viktigt när elever inte förstår, vilket blir extra tydligt i ett klassrum med bara nyanlända elever. Student 2 som undervisat i svenska som andraspråk har därför nästa bara haft klassrumsundervisning. Men även klassrumsundervisningen har påverkats av pandemirestriktionerna, "jag har inte gett dem så mycket

smågruppsarbeten för att undvika lite - för att hjälpa dem att hålla avstånd” (student 2).

Några av studenterna beskriver hur de försökt använda de dagar eleverna varit på plats i skolan till att arbeta med svårare saker, men det har även ibland gått att “digitalt anpassa ämnet” (student 6). För student 6 som har undervisat i ett estetiskt ämne har det visat sig att vissa delar av undervisningen med fördel kunnat utföras via dator.

6.4.1. Referenslärarna upplever att distansundervisningen påverkat interaktionen

Lärare 1 beskriver hur distansundervisningen påverkat eleverna extremt mycket. Enligt lärare 1 har två tredjedelar av eleverna, oavsett språklig bakgrund, drabbats negativt. Hen beskriver även hur interaktionen varit obefintlig. Genom att eleverna inte haft kamera eller mikrofon på har det varit omöjligt att se hur saker och ting landat. Lärare 1 berättar även att när skolan fått återgå till halvdistanst och göra en del prov så blev det tydligt hur elever “uppenbarligen inte förstått någonting, och de har ju inte sagt något”.

Lärare 2 berättar hur distansundervisningen bidragit till att hans elever samtalat mer, och frågat mer. Detta genom att hen efter inledningen av lektionen öppnat ett meet-rum⁶ där eleverna kunde gå in enskilt. Då var det ingen som kunde störa elevens kommunikation med läraren, enligt hen. Lärare 2 upplevde att hen själv blev tydligare och valde orden bättre vid dessa tillfällen, “jag tror också att mitt sätt att välja språket blir bättre och tydligare när jag är själv med dem”.

6.4.2. Sammanfattning

Resultatet visar att kommunikationen påverkats negativt av distansundervisning, men även i klassrumsförlagd undervisning har diskussion i grupp undvikits för att hjälpa elever att hålla avstånd. Resultatet visar även på att kommunikation i form av gester, kroppsspråk och visualisering med hjälp av bilder och tavlan varit försvårad under distansundervisningen. Enskilda rum i distansprogrammet har dock bidragit till att elever kommunicerat.

⁶ Google Meet är en videokommunikations tjänst.

7. Diskussion

I följande kapitel diskuteras och analyseras resultatet utifrån studiens tre forskningsfrågor som är kopplade till syftet.

7.1. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssättets roll under VFU och lärarutbildning

Resultatet visar att mycket lite vikt lades vid att arbeta språkutvecklande i alla ämnen på studenternas VFU-skolor och i lärarutbildningen. I lärarutbildningen upplevs frågan om stöttning av elever med språksvårigheter endast ha nämnts i samband med extra anpassningar och stödinsatser. Endast en student kunde dra sig till minnes en enstaka föreläsning om flerspråkighet som riktade sig till alla studenter. På VFU-skolorna har alla studenter mött elever med varierande språkkunskaper under sin praktik, men informationen om elevernas bakgrund har sällan innehållit några fakta om de andraspråkstalande elevernas erfarenheter, modersmål, ursprungsland eller ankomsttid till Sverige. Vikten av att ha kännedom om eleverna för att kunna skapa en undervisning som bygger på elevens förkunskaper förespråkas bland annat av Axelsson (2013) som menar att elever som får ta med sig tidigare kunskaper i form av språk och kultur in i klassrummet stärks i självkänsla och identitet. Även Meltzer och Hamann (2005) menar att denna strategi motiverar för engagemang speciellt hos elever som känner ett motstånd mot studier.

Genom att handledarna på VFU-skolorna inte förmedlat information om elevers bakgrund förmedlades inte heller vikten av att känna till och använda elevers bakgrund som ett verktyg till att bygga vidare på elevers kunskaper. Det var också sällan som elevens modersmål, eller ett annat språk som den flerspråkiga eleven behärskade bättre än svenska, användes i klassrummet - i de fall detta skedde var det oftast de engelsktalande eleverna som fick använda sitt språk. I dessa sammanhang såg handledarna elevens behov av att förstå ämnet som så viktigt att eleven inte skulle hejdas av svårigheten att kunna uttrycka sig på svenska. Då skedde detta som enligt litteraturen kallas *translanguaging* (García, 2012), dvs. att eleverna fick använda de språkliga resurser de redan hade. I dessa fall fanns ett gemensamt språk för lärare och elever att mötas på och modersmålet gav en stöttning till elevens förmåga att ta till sig ämneskunskaper.

För de elever som inte behärskar engelska kan istället en aktiv involvering av modersmållärare fylla denna lucka. På många skolor används elevers språk inte inne i klassrummet, utan ute i studieverkstad. En av referenslärarna visar på den problematik som kan uppstå om ämnesläraren och modersmålläraren inte arbetar parallellt i klassrummet - då finns det risk för att eleverna inte får de svenska begreppen för ämneskunskaperna utan bara lär sig på sitt modersmål.

7.2. Behovet av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Resultaten visar att de elever studenterna mötte hade svårigheter med både skolans ämnesspråk och arbetsspråk. Eleverna ställde frågor om ord som användes för att beskriva och förklara ämnesinnehåll, men de frågade även om ord som användes för att planera, instruera och organisera skolarbetet. Medan ord som *kolonisera* har en tydlig ämnesanknytning till samhälls-

kunskap, så ingår ord som *begränsa*, *ofrivillig* och *förutsättning* i arbetspråket. Ibland blev studenterna förvånade över vilka ord som saknades i elevernas vokabulär. Mycket arbete lades på att förklara och förtydliga, och att språkligt anpassa sig till elevernas nivå. Att språksvårigheter inte bara omfattar det ämnesmässiga språket utan också det arbetspråk som oftast förutsätts hos elever, försvårar möjligheterna att bedriva undervisning. Om lärare glömmer att förklara ord som ingår i arbetspråket minskar också elevers möjligheter att ta till sig lektionsinnehållet.

För att undervisningen ska fungera behöver ämneslärarna, enligt Gibbons (2018a, s. 31), "själva förstå sina ämnes språkliga krav och explicit kunna förmedla litteracitet inom sina ämnen". Gibbons (2018a) menar också att ett arbetssätt som utgår från det enkla och går mot det mer specialiserade och abstrakta, underlättar byggandet av elevers litteracitet i de olika ämnena. I vår studie känns det dock som att studenterna oftare hamnar i att förenkla, snarare än medvetet utveckla det ämnesspecifika språket. En student uttryckte dock hur angelägen hen var om att ämnesbegreppen skulle användas av eleverna, vilket kan ses som ett fokus på en medveten utveckling av elevers ordförråd i ämnet. Samma student uttryckte svårigheten i att använda synonymer till begreppen. En av referenslärarna redogjorde för den svåra uppgiften att skapa förståelse för abstrakta begrepp när elever inte förstår språket som används för att förklara begreppen. Bilaga 6 (Illustration växelström) visar hur komplext språket är under en no-lektion på högstadiet och hur viktigt det är att arbeta språkutvecklande för att skapa förståelse för ämneskunskaperna. Gibbons (2018b) beskriver hur ordförrådet inte ska förringas även om betoningen bör ligga på hur man skapar betydelse.

Forskning (se Meltzer & Hamann, 2005) visar att lärare bör förstå vilka texter som är ämnestypiska och vad som kännetecknar dem och explicit lära ut detta. Resultatet visar att studenterna endast vid några tillfällen nämnde ämnestypiska texter och det går att ställa sig frågan om studenterna är medvetna om vilka genrer deras ämnen rör sig inom. Det ges inte heller några tydliga indikationer på att studenterna själv har analyserat språket i sitt ämne.

Gibbons (2018a) menar att elevers förståelse för skillnaden mellan tal- och skriftspråk är en av utmaningarna när elever ska utveckla sitt skolspråk. Resultatet visar att ett par studenter upplevde att elever hade svårare att uttrycka sig i skrift än i talat språk. Detta kan bero på att skriftspråket som ligger till höger på skalan (se figur 1, punkt 3.2.) är mer abstrakt, objektivt och saknar visuell kontakt. De nominaliseringar och passiviseringar som är nödvändiga för att nå precision i informationstäta texter försvårar det skriftliga språket.

Ingen av studenterna upplevde att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt användes på deras VFU-skola. Några av studenterna uttryckte även att de inte sett behov av att arbeta språkutvecklande. Enligt Hajer och Meestringa (2020) är det dock viktigt att bedriva en medveten undervisning av det skolrelaterade språket och låta ämnesspecifika litteracitet utgöra en del av inläringen av ämnesinnehållet. Även Gibbons (2018a) är tydlig med att undervisning måste vara explicit och att det inte går att utgå ifrån att elever uppfattar sånt som de behöver kunna. Otillräcklig stöttning (se figur 3, punkt 4.2.) kan innebära att andraspråkselever blir bedömda

på ojämlik grund eftersom de inte får möjlighet att lära sig uttrycka sina ämneskunskaper.

Endast ett fåtal studenter hade under VFU:n reflekterat över ett behov av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i sina ämnen. Några språkutvecklande metoder hade studenterna dock testat i sin undervisning, de flesta utan att reflektera över att metoderna var just språkutvecklande. Det fanns hos vissa studenter en medvetenhet om genrepedagogiken och dess Cirkelmodell (se figur 2, punkt 3.3.), som ska stötta elever oavsett språklig och social bakgrund, genom att synliggöra hur olika texter är uppbyggda.

7.3. Konsekvenser för interaktionen i pandemitider

Skolinspektionens rapportresultat, som visade att distansundervisningen gjort det svårt för lärare att upptäcka om elever hängde med i undervisningen, bekräftas av studenterna. Meltzer och Hamanns (2005) forskningsöversikt beskriver hur läraren bör betona muntlig framställning hos eleverna - vår studie visar att de flesta elever inte deltagit muntligt under distansundervisningen. Genom att det är via språket som elever visar vad de förstått och vad de behöver hjälp med blir det problematiskt med de tysta klassrummen som beskrivs vid distansundervisning där eleverna inte vågar ställa frågor. Kommunikation är viktigt för lärandet, speciellt elevers produktion av output. Bearbetningen som sker innan output skapar en djupare förståelse och leder till det mest meningsfulla lärandet. Det finns en större risk att elever som inte fått utveckla sitt språk i kommunikativa processer misslyckas i skolan. Om det inte produceras yttranden av andra elever kan inte en elevcentrerad undervisningsmiljö skapas, där elever lär av varandra och tillsammans med varandra. Den stöttning elever innan pandemin kunnat få av dessa samtal reducerades kraftigt, när den här typen av stöd försvann.

Även användningen av visualisering som strategi beskrevs som svår av studenterna vid digital undervisning. Elevernas kroppsspråk som kunde ge studenten en indikation på hur de tog emot uppgifter och information försvann när elevernas kamera var avstängd, vilket flera av studenterna och referenslärarna vittnade om. En av studenterna reflekterade över den stora skillnaden mellan distans- och klassrumsbaserad undervisning där hen kunde se elevers kroppsspråk.

Resultatet visar även att pandemirestriktionerna bidragit till att smågruppsarbete undvikits för att hjälpa eleverna att hålla avstånd inne i klassrummet. Detta talar emot den forskning som visar att problemlösning i grupp ger alla elever bättre resultat än undervisning i helklass genom att elever kompletterar varandra och tänker bättre tillsammans.

Det sociokulturella perspektivet utgår ifrån att människan påverkas av de sociala omständigheter hon verkar i. Distansundervisningen påverkade eleverna så att de inte vågade kommunicera under lektionstid. Eftersom kommunikation och tänkande har en central roll i skolans styrdokument blir det klart för oss att skolan har ett uppdrag att stödja elever i sin språk- och kommunikationsutveckling. Eftersom det är det sociala sammanhanget som avgör hur vårt språk utvecklas går det att säga att pandemirestriktionerna försvårat elevers språk- och kunskapsutveckling.

8. Slutsatser

Skolan har som ansvar att elever efter fullföljd grundskola ska kunna använda språket rikt både i tal och i skrift, därför måste språket befästas i alla skolans ämnen. Utifrån resultatet går det att dra slutsatsen att majoriteten av studenterna inte har förstått vikten av hur språk och lärande är sammankopplat, och hur alla lärare i skolan måste arbeta språkutvecklande. Vi menar att universitetet inte har lyckats förmedla vikten av att språkkunskaper behövs för att kunna utveckla ämneskunskaper. Idag utbildas alltså lärare som saknar kunskap i hur de ska undervisa språkutvecklande, och om vilken betydelse språket har för lärande av ämneskunskaper. Detta trots att Skolverket sedan 2016 gjort generella och riktade insatser för att öka kunskaperna kring ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Studien visar att studenterna inte fått lära sig vikten av att aktivera elevers bakgrund och förkunskaper för att sätta dem i relation till ny kunskap och skapa motivation. Studenterna får lära sig att förenkla istället för att utveckla elevers språk, genom exempelvis undvikande av svårigheter. Dessutom beskrivs hur andraspråkselever segregeras genom att modersmålsundervisningen oftast inte förekommer i klassrummet. Det riskerar då att bildas grupper av elever som lär sig ämneskunskaper på ett annat språk än det som de sedan bedöms på. De flesta av studenterna saknar kunskaper om skolspråket och dess svårigheter, och saknar till viss del förståelse för hur de som lärare måste hjälpa elever att skapa sig en förståelse för skolgenrerna. Vi drar slutsatsen att det saknas insikter i hur viktigt språket är för lärandet.

Eftersom det saknas en medvetenhet om att kunskap bäst utvecklas i kommunikation gör elever ytterligare en förlust när pandemirestriktionerna leder till att de förlorar de naturliga kommunikationsmöjligheter som klassrummet erbjuder. Om elevers produktion av yttranden haft högre prioritet skulle kamerorna ovillkorligen varit påslagna och elever inte haft möjlighet att välja om de ville svara på frågor eller delta i samtal med lärare och andra elever. För att erbjuda alla elever en likvärdig utbildning, oavsett bakgrund, krävs en strukturerad undervisning med goda möjligheter till att utveckla sitt språk.

8.1. Förslag på vidare forskning

Vår studie visar att lärarstudenter saknar kunskap om och förståelse för språkets roll för elevers kunskapsutveckling. Vi menar att universitetet bär ansvar för denna brist. Det hade varit av intresse att studera utformningen av de olika lärarprogrammen på gällande universitet, och också hur andra lärosäten utformat sin utbildning, för att förbereda studenter inför den utmaning som det innebär att undervisa nyanlända och andraspråkselever i den svenska grund- och gymnasieskolan. Eftersom vår studie även visar att elever med svenska som modersmål kan ha brister i skolspråket kan ett arbetssätt inriktat på språkutveckling gynna alla elever, vilket ytterligare motiverar att universiteten bör förse studenterna med ämnesdidaktiska kunskaper i ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Litteraturförteckning

- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk - i forskning undervisning och samhälle* (s. 547–578). Lund: Studentlitteratur.
- Bailey, A. & Heritage, M. (2008). *Formative Assessment for Literacy*. Grades K–6. Building Reading and Academic Language Skills Across the Curriculum. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bijvoet, E. & Fraurud, K. (2013). “Rinkebysvenska” och andra konstruktioner av språklig variation i dagens flerspråkiga Sverige. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk - i forskning undervisning och samhälle* (s. 369–396). Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing Groupwork. Strategies for the Hetrogeneous Classroom*. Teachers College, Columbia University. Teachers College Press: New York.
- Council of Europe. [CoE]. (2001/2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. ISBN 978-92-871-8621-8. www.coe.int/lang-cefr
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Storbritannien: Multilingual Matters.
- Denscombe, M. (2013). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekvall, U. (1995). *Läroboken - begriplig och intressant?* I S. Strömquist (Red.). *Läroboksspråk* (s. 47–76). Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1) (s. 83–107). Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- Franker, Q. (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder - alfabetisering i en flerspråkig kontext: I K. Hyltenstam & I. Lindberg. *Svenska som andraspråk - i forskning undervisning och samhälle* (s. 771–815). Lund: Studentlitteratur.
- Friedman, D. A. (2012). How to collect and analyze qualitative data. In Mackey, Alison & Susan M Gass (eds.), *Research methods in second language acquisition: a practical guide*. Blackwell Publishing (s. 180–200).
- García, O. (2012). Theorizing Translanguaging for Educators. I: Celic, Christina & Seltzer, Kate. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (s. 1-6).
- Gibbons, P (2018a). *Lyft språket - Lyft tänkandet. Språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2018b) *Stärk språket - Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gröning, I. (1996). *Att lära i samarbete: Grupparbete i förskola och skola. Institutionen för lärarutbildning (ILU)*. Uppsala: Uppsala universitet.

- Matthiessen, C. & Halliday, M. (1997). *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/265398862_SYSTEMIC_FUNCTIONAL_GRAMMAR_A_FIRST_STEP_INTO_THE_THEORY
- Melin, L. (1992). Textbindning och läsbarhet. *Svenskans beskrivning 19: Förhandlingar vid Nittonde sammankomsten för svenskans beskrivning*. Stockholm, 2–3 april, 1992. Lund University Press.
- Meltzer, J. (2001). *The adolescent literacy support framework*. Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. 11 augusti, 2004.
<http://knowledgeloam.org/adlit>
- Meltzer, J. & Hamann, E. (2005). *Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent English Language Learners through Content-Area Learning-PART TWO: Focus on Classroom Teaching and Learning Strategies*. Lincoln: University of Nebraska.
[Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent English Language Learners Through Content-Area Learning - PART TWO: Focus on Classroom Teaching and Learning Strategies \(unl.edu\)](https://www.unl.edu/learning-strategies)
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. [NC andraspråk]. (2018, 1 okt). *Vad innebär ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt?* [Videofil]. Youtube.
<https://youtu.be/LTTp-xAEnA4>
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (2019). *På uppdrag för de flerspråkiga eleverna*. (Senast uppdaterad 18 december 2019). <https://www.isd.su.se/om-oss/nyheter/pa-uppdrag-for-de-flerspråkiga-eleverna-1.469981>
- OECD, The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies; executive summary*.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Olvegård, L. & Andersson Varga, P. (2017) Vardagsspråk och skolspråk. [Ingår i Lärportalens Språk-, läs- och skrivutveckling, Modul: tolka och skriva text, Del 2: Vardagsspråk och skolspråk, Grundskola åk. 1-9]. [P03WCPLAR078173](https://www.skolverket.se/3a1b3c3d-1d3d-4600-b000-000000000000/P03WCPLAR078173) ([skolverket.se](https://www.skolverket.se))
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Acta Universitatis Gotoburgensis.
- Reierstam, H. (2020). *Assessment in Multilingual Schools: A comparative mixed method study of teachers' assessment beliefs and practices among language learners - CLIL and migrant students*. (Doktorsavhandlingar från Institutionen för pedagogik och didaktik, 65) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. [Kvalitetsgranskning Rapport: 2010:16]. Diarienummer: 40-2009:1849. [Beslut, rapporter & statistik \(skolinspektionen.se\)](https://www.skolinspektionen.se/3a1b3c3d-1d3d-4600-b000-000000000000/Beslut_rapporter_statistik)
- Skolinspektionen. (2020). *Årsrapport 2020 – Skolans utmaningar under ett år präglad av covid-19*. Diarienummer: 2021:1863. [Beslut, rapporter & statistik \(skolinspektionen.se\)](https://www.skolinspektionen.se/3a1b3c3d-1d3d-4600-b000-000000000000/Beslut_rapporter_statistik)
- Skolverket. (2012). *Greppa språket; ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=2573>

- Skolverket. (2018). *Redovisning av uppdrag att genomföra insatser för att stärka utbildningen kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska*. [Rapport]. Dnr U2018/00404/S. Diarienummer: 2018:00457. Publicerad 2018.10.22.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d574/1553968102246/pdf3996.pdf>.
- Skolverket. (2020). *Gemensam europeisk referensram för språk*. [www]. [Gemensam europeisk referensram för språk](#), Gers - Skolverket.
- Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*, 44(2) s. 225-236. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000224>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I J.P. Lantolf (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 97-114). The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. http://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_10/output.pdf
- Säljö, R. (2015). *Lärande - en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Teleman, U. (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Serie: Skrifter utgivna av Svenska språknämnden, 75.
- Tornberg, U. (2020). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Westman, M. (1974). *Bruksprosa: en funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Serie: Skrifter / utgivna av Svenskläraryöreningen, 156.
- Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2000). Barns olikheter - en pedagogisk utmaning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5(4), 284-306. (Publikations-id: 102318).
<https://lnu.se>
- Winlund, A. (2020). Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education*, 34(3), 249-266.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1701006>
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100. <https://wiley.com>

Bilagor

Bilaga 1. Informations- och samtyckesbrev fokusgrupp⁷

Hej!

Tack för att du vill ställa upp på intervju för vår uppsats. Genom att boka in dig på en intervju i Doodle bekräftar och ger ditt samtycke till deltagande i studien.

Med vår uppsats vill vi undersöka i vilken grad lärarstudenter upplever att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt praktiserats vid de skolor de gjort sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Ditt deltagande sträcker sig till en digital fokusgruppsintervju på ca 45–60 minuter. Intervjun kommer spelas in.

Ditt deltagande i uppsatsen är frivilligt, och du kan när som helst under intervjun och produktionen av uppsatsen ångra ditt deltagande. I så fall använder vi oss inte av ditt bidrag i fokusgruppen⁸. Redovisningen av intervjun kommer inte avslöja din identitet, dvs. ditt namn, kommer anonymiseras. De enda som har tillgång till intervjumaterialet är undertecknande av detta dokument, och materialet kommer endast att användas i denna uppsats forskningssyfte. Materialet makuleras den dagen vi får vår uppsats godkänd.

Med vänlig hälsning, Linnea Christell-Rose & Marie Strannabjer Melin

Handledares namn: Anne Dragemark Oscarson

⁷ Det fanns under intervjuerna ett behov av att säkerställa att vi fick svar på våra frågor, vilket gjorde att intervjuerna istället intog formen av gruppintervjuer.

⁸ Ibid.

Bilaga 2. Intervjuguide gruppintervju

1. Vilken skiftande språklig förmåga såg du i klassen? Har du mött flerspråkiga elever under din praktik? (definition - elever som talar ett annat språk i hemmet).
2. Hur upplevde du att de klarade av undervisningen?
3. Hur mycket kände du till om elevernas bakgrund - ex. erfarenheter och kunskaper?
4. Vad hade elevernas modersmål för roll i undervisningen?
5. Stötte du på problem och hur löste du dem?
6. Vilken vägledning fick du? Hur löste skolan problemet?
7. **Vi berättar om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt**
8. Vad har du sett av detta under din VFU?
9. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i lärarutbildningen? (Följdfråga: Saknades något?)
10. **Vi introducerar några språk- och kunskapsutvecklande metoder**
- har några av dessa eller andra metoder med liknande syfte praktiserats under din VFU? - hur har de använts? I vilket sammanhang?

Vilka textgenrer rör man sig främst inom i ditt ämne? Resonerande, diskuterande, sammanfattande, rapport m.fl.

Bilaga 3. Informations- och samtyckesbrev referenslärare

Hej!

Tack för att du vill ställa upp på intervju för vår uppsats. Vi vill kortfattat informera dig om vad uppsatsen ska handla om och be om ditt skriftliga samtycke till att delta. Efter att du läst igenom detta brev vore vi tacksamma om du mailar tillbaka för att bekräfta deltagande i studien. Vi behöver detta samtycke för att kunna följa de etiska reglerna som finns för forskning.

Vi läser båda två Kompletterande pedagogisk utbildning på Göteborgs universitet, vid institutionen Didaktik och pedagogisk profession. Vi läser sista terminen och ska nu skriva vår C-uppsats som kommer att handla om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Med vår uppsats vill vi undersöka hur och i vilken grad ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt praktiserats vid olika skolor. Ditt bidrag i studien kommer användas som referensmaterial.

Ditt deltagande sträcker sig till en digital intervju på ca 30–45 minuter, med frågor som du mottagit i förväg. Intervjun kommer spelas in med appen Diktafon, såvida du inte föredrar att vi antecknar.

Ditt deltagande i uppsatsen är frivilligt, och du kan när som helst under intervjun och produktionen av uppsatsen ångra ditt deltagande. I så fall använder vi oss inte av ditt bidrag i studien. Redovisningen av intervjun kommer inte avslöja din identitet, dvs. ditt namn och skolkommun, kommer anonymiseras. De enda som har tillgång till intervjumaterialet är undertecknande av detta dokument, och materialet kommer endast att användas i denna uppsats forskningssyfte. Materialet makuleras den dagen vi får vår uppsats godkänd.

Vi är tacksamma om du responderar ditt godkännande i returnerande mail.

Med vänlig hälsning, Linnea Christell-Rose & Marie Strannabjer Melin

Handledares namn: Anne Dragemark Oscarson

Bilaga 4. Intervjuguide referenslärare

Inledning

Beskriv den skiftande språkliga förmåga som du upplever bland dina elever.

SKUA-kursen

Hur har du upplevt SKUA-kursen?

Vad tyckte du var den viktigaste lärdomen under kursen?

Vilka hinder har du upplevt vid implementering av dina nya kunskaper?

Har du förändrat din undervisning efter SKUA-kursen - isåfall hur?

Har du upplevt förändring/ar hos eleverna? I så fall vilken/vilka?

Har din skola fortsatt att tillsammans arbeta språk- och kunskapsfrämjande även efter avslutad insats? (Hur har Covid-19 påverkat?)

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Använder du några språk- och kunskapsutvecklande metoder som du lärde dig under SKUA-kursen?

Fick du under SKUA-kursen analysera språket i din undervisning - hur gick den processen till och vad kom du fram till?

Hur stor betydelse anser du att språket har för att tillgodogöra sig uppgifter i ditt ämne?

Hur arbetar du med ämnestexter i ditt klassrum?

Hur arbetar du med muntlig kommunikation?

Finns det modersmåls lärare eller studiehandledare på din skola? Om ja; Samarbetar ni? Isåfall hur?

Bilaga 5. Språk- och kunskapsutvecklande metoder

EPA/APE kallas metoden där elever arbetar Ensam, i Par, och slutligen i helklass (Alla), eller omvänt.

Modellera skolspråket är en metod där läraren genom att bygga på, utvidga och omformulera elevers muntliga kommunikation bidrar till utveckling av skolspråket i klassrummet.

Tänka högt är en metod för att synliggöra det egna tänkandet vid läsning. Läraren läser en text högt och pausar vid olika ord, meningar och stycken för att uttrycka exempel och förklaringar.

Lyssna med pennan i hand är en studieteknik som är bra att använda för att bli en mer uppmärksam och aktiv lyssnare.

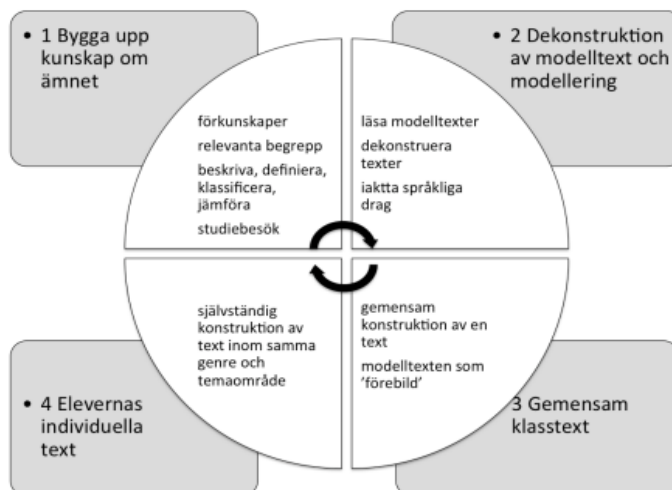
Venn-diagram används i mängdlära för att visa på matematiska och logiska samband. Vanligen ses ett venn-diagram som två eller flera överlappande cirklar.

Progressiv brainstorming är en metod som kan användas för att gruppvis formulera vad de vet om ett specifikt ämne i början av ett nytt arbetsmoment.

Talking points (punkter för samtalsämnen eller diskussionsämnen) används för att utvecklas elevers förmåga att samtala och diskutera konstruktivt. Fokus ligger på att eleverna ska tala och lyssna på sina klasskamrater för att ta reda på vad de tänker.

Mötas på mitten är en visuell modell som stödjer en grupps arbetsprocess. Varje enskild individ skriver ett svar eller en idé, därefter diskuterar gruppen fram ett gemensamt svar som formuleras.

Cirkelmodellen



Läslogg är en metod för att utveckla elevers läsning och samtal kring sakprosatexter och skönlitteratur. Språkutvecklingen ligger i att eleven får frågor runt begrepp, idiomatiska uttryck, att eleven behöver formulera tankar och åsikter eller göra associationer till andra texter och erfarenheter.

Bilaga 6. Illustration växelström

utmaningar i skolspråket. Det betyder inte att texten är sämre eller svårare än andra läromedelstexter. Snarare använder vi texten som utgångspunkt för att diskutera generella utmaningar som finns i skoltexter.

Hierarkiska begrepp

Växelström

Allmänna akademiska uttryck

Växelström innebär att strömmen regelbundet växlar riktning. På samma sätt som ljud, har även växelströmmen en frekvens. I elnätet är växelströmmens frekvens 50 Hz. I en glödlampa varierar alltså strömmens styrka hela tiden, men glödtrådens temperatur hinner inte ändras så mycket.

Abstrakt begrepp

Överföring av energi med elektricitet

Elektriskt överförd energi, eller som man ofta säger, elkraft, används på många olika sätt i vårt samhälle. Först användes elektriciteten för belysning, såväl inomhus som längs gator och vägar. Nu används den också för att driva tåg, för att värma byggnader, för att driva motorer i fläktar, hissar och rulltrappor mm. Och i hushållet har vi många apparater som drivs med elektricitet.

Nominalisering

Nominalgrupp

Ämnesspecifikt ord

I Sverige har vi ett väl utbyggt kraftledningsnät. I våra kraftverk finns generatorer som gör att energin kan föras vidare på elektrisk väg.

Passiv form

Underförstått samband

Gradering

Modalitet och värderande ord

Elöverföring

Elektriciteten är mycket användbar när det gäller överföring av energi. Men energi lagras inte i ledningarna.

Energiöverföring från generator till konsument. Tack vare att strömmen är liten i kraftledningen blir den inte så varm.

Sambandsord

generator turbin
kraftverk
transformator
kraftledning
transformator
konsument

generator mottagare

Vid energiöverföring från generator till konsument används transformatorer på det här sättet.

PULS Fysik, Natur & Kultur.

(Illustration hämtad från Kindenberg & Wiksten, 2017b, s. 55.)