

# Språkutvecklande arbetssätt och samhällsorienterade ämnen

En kvalitativ studie av F-3-lärares upplevelse av språkutvecklande arbetssätt och dess betydelse för flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom samhällsorienterade ämnen

**Trife Sofi & Anna Hällgren**

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation  
Pedagogik  
Självständigt arbete ett för grundlärare F-3  
Grundnivå, 15 hp.

Examinator: Olle Tivenius

Handledare: Victor Kvarnhall

Termin VT      År 2022

SAMMANFATTNING

---

Trife Sofi & Anna Hällgren

Språkutvecklande arbetssätt och samhällsorienterade ämnena

En kvalitativ studie om F-3-lärares upplevelse av språkutvecklande arbetssätt och dess betydelse för flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom samhällsorienterade ämnen

Language development methods and society-oriented topics: A qualitative study of F-3 teachers' experience of language development methods and their significance for multilingual students' language and knowledge development within the society-oriented subjects.

Årtal 2022

Antal sidor: 29

---

Syftet med denna studie är att fördjupa kunskapen om hur F-3-lärare upplever att ett språkutvecklande arbetssätt påverkar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom de samhällsorienterade ämnena. Studiens ansats är kvalitativ och variationsteorin har använts som ett teoretiskt perspektiv. Resultatet visar att arbeta språkutvecklande gynnar alla elevers språk- och kunskapsutveckling, inte enbart flerspråkiga elever. Studien visar vidare att det finns flera faktorer som påverkar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling; Att ta reda på flerspråkiga elevers förkunskaper, tidigare erfarenheter och intressen, visualisera ämnesinnehållet med digitala verktyg, förklara ämnesrelaterade ord och begrepp, lära eleverna olika strategier att bearbeta texter, samverka med SVA-lärare och studiehandledare, samverka med modersmåls lärare, varierade kommunikationsformer, F-3-lärares erfarenheter och kunskaper om att arbeta språkutvecklande. Det är viktigt att arbeta språkutvecklande inom samtliga skolämnen inte enbart inom de samhällsorienterade ämnena. Genrep pedagogiken, cirkelmodellen och kooperativ lärande upplevs som de mest effektiva språkutvecklande arbetssätten för att utveckla flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Slutsatsen är att ett språkutvecklande arbetssätt inom alla skolämnen har positiva effekter på elevers språk- och kunskapsutveckling.

---

**Nyckelord:** F-3-lärare, språkutvecklande arbetssätt, flerspråkiga, enspråkiga, språk- och kunskapsutveckling, variationsteori.

## **Abstract**

---

The study aims to deepen the knowledge of how F-3-teachers experience that language development work methods affect multilingual students' language- and knowledge development within society oriented subjects. The study approach is qualitative, and a variation theory perspective has been used in the study.

The result shows that working with language development benefits all students' language- and knowledge development, not just multilingual students. The study further shows that there are several factors that influence multilingual students' language- and knowledge development; To find out multilingual students' prior knowledge, to use students' previous experiences and interests, visualize the subject content with digital tools, explain subject related words and concepts, teach students different strategies for processing texts, collaboration with SVA-teachers and study supervisors, collaboration with mother tongue teachers, various forms of communication, F-3-teachers' experiences and knowledge of working with language development.

It is important to work on language development in all school subjects, not only in the society oriented subjects. Genre pedagogy, the circle model and cooperative learning are perceived as the most effective language development methods for developing multilingual students' language- and knowledge development. The conclusion is that language development approach in all school subjects has positive effects on students' language- and knowledge development.

# Innehållsförteckning

1	Inledning .....	1
1.1	Problemområde, syfte och forskningsfrågor .....	2
2	Bakgrund .....	2
2.1	Begrepp och definitioner .....	2
2.2	En introduktion till språkutvecklande arbetssätt .....	3
2.3	Styrdokument .....	4
2.4	Tidigare forskning.....	5
3	Teoretiskt perspektiv.....	10
4	Metod.....	12
4.1	Metodologi.....	12
4.2	Genomförande .....	13
4.2.1	Urval.....	13
4.2.2	Materialinsamling .....	13
4.2.3	Materialbearbetning.....	14
4.2.4	Tolkning av empiri .....	15
4.3	Forskningsetik.....	16
5	Resultat.....	16
5.1	Empiri .....	16
5.1.1	<i>F-3-lärares syn på språkutvecklande arbetssätt .....</i>	<i>16</i>
5.1.2	<i>Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande .....</i>	<i>17</i>
5.1.3	<i>Språket- och kommunikationens roll .....</i>	<i>19</i>
5.2	Tolkning av empirin .....	20
5.2.1	F-3-lärares upplevelse av ett språkutvecklande arbetssätt.....	21
5.2.2	Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande ur ett F-3-lärarperspektiv .....	22
5.3	Resultatsammanfattning .....	23
6	Diskussion .....	24

6.1	Resultatdiskussion .....	24
6.1.1	Slutsats .....	27
6.2	Metoddiskussion .....	27
6.2.1	Pålitlighet och trovärdighet .....	27
	Sanningskriterier .....	28
	Reflexivitet .....	28
6.3	Framtida forskningsfrågor .....	28
	Referens .....	30
	Bilaga 1 – Missivbrev .....	33
	Bilaga 2 – intervjufrågor .....	35

## 1 Inledning

När de flesta barn börjar skolan har de utvecklat ett fungerande vardagsspråk som fungerar för lärande och sociala sammanhang i och utanför skolan. Men under skoltiden förväntas eleverna utveckla avancerade språkliga färdigheter för att utveckla ett skolspråk (Wedin, 2011). Språket har en viktig roll i elevers lärande inom alla ämnen i skolan. En språkutvecklande undervisning är viktigt för alla elever och särskilt för flerspråkiga elever. Det innebär att eleven behöver möta språket och skriftspråk i ett sammanhang där ämnesinnehållet görs begripligt så att eleven kan använda det i sin kommunikation, för att utveckla sitt formella skolspråk (Skolverket, 2017). År 2016 var det 27% av grundskolans elever som hade svenska som andraspråk (Ibid). Detta var även fallet på våra övningsskolor. För flerspråkiga elever tar det cirka fem till sju år för att tillägna sig ett skol- och kunskapsrelaterat språk. Lärare kan hjälpa elever att skynda på inlärningsprocessen genom att arbeta parallellt med språket och ämnesstoffet i undervisningen (Gibbons, 2018). Därför behöver lärare arbeta språkutvecklande i sin undervisning då det gynnar alla elevers språk- och kunskapsutveckling oavsett språkbakgrund (Skolverket, 2017; Gibbons, 2018).

Att fördjupa kunskapen om hur F-3-lärare arbetar språkutvecklande inom de samhällsorienterade ämnena är extra viktigt då kunskapskraven i dessa ämnen ställer stora krav på elevernas språkkunskaper för att kunna visa sina ämneskunskaper. I kunskapskraven i slutet av årskurs 3 står det till exempel att:

Eleverna ska kunna föra enkla resonemang om vardagliga moraliska frågor och vad det kan innebära att göra gott. Eleven gör då reflektioner som i huvudsak hör till ämnet och använder några etiska begrepp på ett i huvudsak fungerande sätt (Skolverket, 2019, s.220).

Enligt Skolverkets forskningsrapport *Greppa språket* (Skolverket, 2012) innehåller de samhällsorienterade ämnena komplexa begrepp som eleverna måste kunna bemästra för att kunna visa sina kunskaper. För att skapa en undervisning som gynnar flerspråkiga elevers lärande i olika ämnen behöver lärare tänka på att i undervisningen använda sig av ett varierande arbetssätt. Detta för att ge eleverna möjlighet att läsa, skriva, lyssna, visualisera och kommunicera genom språket. En god klassrumsmiljö där det är möjligt för eleverna att utveckla ett rikt ämnesrelaterat skolspråk är även nödvändigt, vilket i sig kräver att läraren själv har ämnes- och ämnesdidaktiska kunskaper (Ibid.)

Under vår verksamhetsförlagda utbildning uppmärksammade vi att F-3-lärarna arbetade på olika sätt och använde sig av varierande arbetssätt inom de samhällsorienterade ämnena. Vi lade märke till att en del F-3-lärare arbetade mer språkutvecklande på ett systematiskt sätt än andra lärare. En del F-3-lärare arbetade språkutvecklande genom att skriva upp nya ord och begrepp på tavlan, förklarade nya ord och begreppens betydelse och relaterade det till elevernas egna erfarenheter. Lärarna arbetade både med bilder och digitala verktyg för att förstärka innebörden och förståelsen för de ämnesrelaterade begreppen. Vi anser att om F-3-lärare inte arbetar språkutvecklande inom de samhällsorienterade ämnena kan det bli problematiskt för de elever som inte har förkunskaper om olika begrepp som tas upp under undervisningen. Om läraren

inte förklarar och arbetar språkutvecklande kan det leda till att elever inte når kunskapskraven i slutet av årskurs 3. Extra problematiskt kan det bli för elever som har svenska som andraspråk.

### 1.1 Problemområde, syfte och forskningsfrågor

F-3-lärare verkar inte alltid arbeta språkutvecklande i undervisningen på ett sätt som kan optimalt gynna flerspråkiga elevers lärande och utveckling inom de samhällsorienterade ämnena och det saknas kunskap i området. Syftet med denna studie är att fördjupa kunskapen om hur F-3-lärare upplever att ett språkutvecklande arbetssätt påverkar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom de samhällsorienterade ämnena.

För att uppfylla syftet ställer vi följande forskningsfrågor:

1. Hur upplever F-3-lärare att ett språkutvecklande arbetssätt påverkar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom de samhällsorienterade ämnena?
2. Vilka faktorer anser F-3-lärare påverkar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom de samhällsorienterade ämnena?

För att besvara dessa frågor använder vi oss av en kvalitativ ansats och variationsteorin som ett teoretiskt perspektiv.

## 2 Bakgrund

I detta kapitel definieras först några begrepp i den innebörd som vi använder i denna studie. Därefter presenterar vi Skolverkets rapporter som berör språkutvecklande ämnesundervisning och de arbetssätt som gynnar elevers språk- och kunskapsutveckling. Sedan presenteras den forskningslitteratur som utgör ett ramverk för teoribildning kring det studerade fenomenet.

### 2.1 Begrepp och definitioner

I detta avsnitt definieras centrala begrepp i den mening som vi använder i denna studie.

- **Flerspråkiga elever** innebär elever som har ett annat språk än svenska som sitt modersmål.
- **Enspråkiga elever** innebär i denna studie elever som har svenska som sitt modersmål. Vi är medvetna om att enspråkig inte betyder att man kan bara ett enda språk.
- **VÖL-schema** innebär i denna studie en modell i undervisningen för att göra eleverna medvetna om vad eleverna redan vet (V=vet), vad eleverna önskar att lära sig (Ö=önskar att lära sig) och (L) står för vad eleverna har lärt sig av ett avslutat arbetsområde.

- **Genrepedagogiken** definieras i denna studie som en undervisningsmodell för att utveckla elevers skolspråk.
- **Cirkelmodellen** definieras i denna studie som ett arbetsätt där eleverna ges möjlighet att lära sig om texters olika uppbyggnader och strukturer.
- **Kooperativt lärande** innebär i denna studie att elever arbetar tillsammans i mindre grupper och lär av varandra.

## 2.2 En introduktion till språkutvecklande arbetssätt

I detta avsnitt presenteras några rapporter från Skolverket som betonar vikten av språklig förmåga för att tillägna sig kunskaper i skolan. Syftet är att ge en översikt över vad Skolverket lyfter fram och har skrivit om det område som studien fokuserar på.

I rapporten, *Introduktion till ett språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnena*, belyser Skolverket (2015) att språket har en stor roll i huruvida elever kommer att uppnå kunskapskraven eller inte. Lärare på skolan har ett språkligt ansvar att se till att elever får den stöttning de behöver för att kunna tillägna sig språket som behövs för att förstå ämnesinnehållet. Det är en stor angelägenhet att lärare arbetar språkutvecklande då var femte elev i grundskolan idag har en flerspråkig bakgrund. I en annan rapport, *Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande*, framhåller Skolverket (2016) att det ställs stora krav på lärare att anpassa undervisningen efter elevernas olika behov, då elevernas språkkunskaper kan variera avsevärt. Elevers språk- och kunskapsutveckling genom en språkinriktad didaktik i alla ämnen ger eleverna möjlighet att tillägna sig och kommunicera ämneskunskaper. Även om språkinriktad didaktik främjar elevers lärande så har forskning enligt Skolverket (2015) visat att när den språkliga mångfalden ökar i klassrummet är en språkutvecklande didaktik inte en självklarhet för alla lärare. Det är i stället så att lärare förenklar ämnesinnehållet. När eleverna får enklare texter med färre ämnesrelaterade ord kan det leda till att eleverna får en yttlig förståelse och kan inte sätta in ämnesrelaterade begreppen i verkliga sammanhang (Ibid).

I Skolverkets rapport (2021), *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning*, står det att begrepp och ord som flerspråkiga elever möter i undervisningen i förskoleklass och i årskurs 1–3 är väldigt abstrakta och kan vara svåra att förstå. Därav behöver flerspråkiga elever få möjlighet att samtala om begreppens betydelse och att använda begreppen i sin egen kommunikation för att få en djupare förståelse (Ibid). Att arbeta språkutvecklande gynnar inte bara flerspråkiga elever utan det gynnar alla elever speciellt i undervisningen inom de samhällsorienterade ämnena där SO-språket kan upplevas som ett nytt språk (Skolverket, 2015).

Undervisningen i svenska, svenska som andraspråk och modersmålsundervisning där eleverna tillägnar sig allmänna språkliga färdigheter kan underlätta lärandet i andra ämnen. Men eleverna behöver ytterligare utveckla sin språkliga förmåga för att förstå ämnesinnehållet i SO-undervisningen (Skolverket, 2015). I SO-undervisningen möter eleverna ämnesinnehållet genom att läsa, tala, diskutera och skriva om olika fenomen. För att eleverna ska kunna göra det behöver lärare ta reda på elevernas förkunskaper inom ämnet för att skapa aktiviteter som hjälper eleverna vidare i sin kunskapsutveckling (Ibid).



I Skolverkets forskningsrapport (2012), *Greppa språket*, står det att samarbeten och utbyten av erfarenheter mellan skolor och forskare har sedan årtionden tillbaka gjort att vi idag har mer kunskaper om vilket stöd flerspråkiga elever behöver i sitt lärande. Fokus ligger inte längre på att arbeta språkutvecklande i bara svenskämnet utan i alla ämnen i skolan. Trots detta finns det stora brister i undervisningen av flerspråkiga elever. Lärare har inte kännedom om elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper, vilket då bidrar till att undervisningen sällan utgår ifrån elevens förkunskaper och erfarenheter (Ibid.). För att skapa en undervisning som kan främja elevers språk- och kunskapsutveckling behöver lärare kartlägga elevers kunskaper och utmana dem kognitivt, detta i sig för att ämnesinnehållet ska bli begripligt och för att skapa en djupare förståelse. Läraren behöver planera aktiviteter där eleverna får möjlighet att använda nya ord och begrepp i kommunikation med klasskamrater, genom att rita, skriva eller dramatisera, vilket kan leda till ett ökat ordförråd och en djupare förståelse av ämnesspecifika ord och begrepp (Skolverket, 2021).

Skolverkets rapporter betonar vikten av att arbeta språkutvecklande i undervisningen inte bara i språkämnen utan i alla ämnen. Med andra ord att arbeta språkutvecklande är inte bara språklärares uppdrag utan alla lärare på skolan behöver i undervisningen arbeta på ett sätt som gynnar elevers språk och kunskapsutveckling parallellt med ämnesstoffet. Precis som Skolverket (2012) skriver att kunna behärska språket i olika sammanhang är en avgörande faktor för elevers skolframgång och särskilt för flerspråkiga elever. Detta kräver att läraren har ämnes och didaktiska kunskaper, samtidigt behöver läraren vara medveten om språkets viktiga roll i elevers kunskapsutveckling. Därför i denna studie vill vi fördjupa kunskaper i hur F-3-lärare arbetar språkutvecklande i undervisningen inom de samhällsorienterade ämnena.

### 2.3 Styrdokument

Enligt skollagen och läroplanen för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet ska elevers olika behov och förutsättningar hänsyn tagas i undervisningen inom skolans alla ämnen. Därför ska undervisningen anpassas till:

varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper /.../Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket 2019, s.6).

Barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (SFS 2010:800 3 kap. 2 §).

Detta innebär att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning. För flerspråkiga och nyanlända elever innebär det att undervisningen måste anpassas till deras språkliga behov så att de kan få möjlighet att utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt på samma sätt som elever som har svenska som sitt förstaspråk. Detta i sig för att uppnå kunskapskraven inom skolans samtliga skolämnen. En faktor som kan främja nyanlända flerspråkiga elever är att ha tillgång till studiehandledare i undervisningen. Enligt skollagen har nyanlända flerspråkiga elever rätt till studiehandledning på modersmålet (SFS 2010:800 3 kap. 12 §).

Ett av skolans uppdrag är att skapa lärmiljöer där elever få samtala, läsa och skriva för att utveckla sina språkliga förmågor. Detta eftersom lärande och språket är förknippade med varandra (Skolverket, 2019). Språkets roll för lärandet beskrivs vidare i Lgr11 som ett ”redskap för att tänka, kommunicera och lära” (Skolverket, 2019, s.269, 257). Likaså står det i Lgr11 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” (Skolverket, 2019, s.11).

Utifrån ovan beskrivning om språkets betydelse för elevers kunskapsutveckling behöver lärare i undervisningen arbeta språkutvecklande.

## 2.4 Tidigare forskning

I detta avsnitt redogör vi för nationella och internationella studier kring språkets betydelse i att inhämta ämneskunskaper i skolan generellt och särskilt för flerspråkiga elever. Syftet med detta är att ge en överblick angående vad tidigare studier visar kring undersökningsområdet, vilket kommer att presenteras under fyra teman: *Språkets roll för lärande, Flerspråkighet och lärarens roll, Vikten av klassrumsinteraktion, Samverkan.*

### 2.4.1 Språkets roll för lärande

Språkets roll för lärandet och lärarens uppdrag i att stödja elevernas språkliga utveckling betonas av Waldmann & Sullivan (2017) i en svensk studie, *Att stödja barns språkliga utveckling-miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum*, baserad på klassrumsobservationer. Likaledes skriver Kim & Wynne (2021) i en kvalitativ studie i North Carolina, *Providing the Best Possible Learning Environment for K-8 English Learners in Social Studies Content*, att språket är en grundförutsättning för att kunna ta till sig ämneskunskaper och lyckas i den akademiska världen i skolan. Därför behöver lärare arbeta med språket parallellt med ämnesinnehållet (Ibid.).

I artikeln, *Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren-Flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag*, skriver Wedin (2011) att elever som har en adekvat språklig förmåga kan producera längre texter, där eleverna kan använda sitt ordförråd på ett mer varierat tillvägagångssätt. Förmågan att kunna använda språket för att diskutera, samarbeta och lösa problem är avgörande för kunskapsutvecklingen i andra skolämnen. Elever som börjar skolan med begränsade språkliga förmågor eller är i språkliga svårigheter kommer att få svårigheter i sin kunskapsutveckling inom andra skolämnen (Waldmann & Sullivan, 2017). På samma sätt skriver Wedin (2011) att språket är en grundläggande förutsättning för att lära sig och ta till sig kunskap, därför behöver lärare vara uppmärksam på de språkliga aspekterna i undervisningen inom skolans olika ämnen. I relation till skriver Roux Sparreskog (2018) i en etnografisk fallstudie, *Språkutvecklande undervisning i ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum*, att i undervisningen behöver eleverna få använda språket genom olika sinnen. Ämnesstoffet behöver utgå ifrån elevens intresse för att sedan knyta an det till elevens vardagsliv, vilket är en förutsättning för en framgångsrik språkinriktad undervisning.

Roux Sparreskog (2018) skriver vidare att när elever kommer till skolan har de lärt sig ett vardagsspråk som anses vara den språkliga basen som eleverna lär sig i hemmiljön. Under skoltiden behöver språket utvecklas till ett ämnesspecifikt språk som även kallas skolspråket. En utgångspunkt för att eleverna ska kunna uppnå skolans mål är att de behärskar skolspråket (Ibid.). Likaså skriver Wedin (2011) att elever i skolan förväntas att utveckla olika språkliga färdigheter, ett så kallade skolregister. För detta behöver elever få utmaningar i undervisningen och lärare behöver kunna bygga en bro mellan elevers vardagsspråk och skolans kunskapsregister. Därför är det viktigt att i ämnesundervisning vid de yngre skolåren ge elever möjlighet och utrymme att få utveckla språkliga färdigheter parallellt med ämneskunskaper. Det vill säga att få möjlighet att språkligt kunna formulera ämneskunskaper, vilket kommer att krävas av eleverna vid senare årskurser. För att kunna göra detta behöver lärare i undervisningen ge elever språkliga utmaningar, belysa och konkretisera svåra ord och ämnesspecifika begrepp på olika sätt. Lärare kan använda sig av ett förenklat språk när det behövs genom till exempel att använda sig av enkelhet i ordval för att förklara svåra ämnesspecifika begrepp och ord. Detta hjälper flerspråkiga elever att tillgodogöra sig undervisningens innehåll. Lärare behöver dock vara medveten om att inte använda ett förenklat språk alltid, detta eftersom elever behöver även möta och lära sig ett kunskapsinriktat språk i skolan för att kunna utvecklas både språk- och kunskapsmässigt och därigenom kunna nå måluppfyllelsen i skolan. Därför behöver lärare kunna hitta en balansgång mellan ett förenklat- och ett kunskapsinriktat språk i undervisningen (Ibid.).

Likaså poängterar Karlsson (2019) i sin avhandling baserad på en etnografisk forskningsdesign, *Språkliga och kulturella möten i det flerspråkiga NO-klassrummet*, att i undervisningen blir det problematiskt för flerspråkiga elever om undervisningsspråket förenklas genom att läraren undviker ämnesspecifika ord och begrepp, vilket då kan innebära att eleverna inte kommer i kontakt med de språkliga redskapen som eleverna behöver för att få fördjupade ämneskunskaper. I linje med detta skriver Kim & Wynne (2021) att ämnet samhällskunskap är komplext och det kräver en avancerad språkförmåga för att kunna förstå och ta till sig innehållet. Detta gör att ämnet bli utmanande för elever och särskild för flerspråkiga elever. Detta eftersom ämnet innehåller många svåra ord, ämnesspecifika begrepp och meningar som är nya och svåra för flerspråkiga elever att förstå. Flerspråkiga elever har en begränsad läskunnighet och läsförståelse, vilket gör att de inte kan inhämta den ämneskunskap som undervisningen avser att de ska inhämta. Därmed blir deras inläring inom ämnet begränsad. Därför behöver lärare arbeta på ett språkutvecklande sätt för att förbättra elevernas läskunnighet och läsförståelse i undervisningen. För att kunna arbeta språkutvecklande behöver lärare först aktivera elevernas förkunskaper inom ämnet genom att visualisera ämnesstoffet på olika sätt som till exempel genom att använda sig av bildmaterial och berättelser. Lärare behöver även ge eleverna möjlighet att arbeta i smågrupper. Smågruppsaktiviteter särskild med andraspråklärare gynnar flerspråkiga elever då får de möjlighet att diskutera olika ord och ämnesspecifika begrepp med andraspråkläraren och får möjlighet att ställa frågor utan rädsla för att säga fel sak eller att ställa en fråga som flerspråkiga elever redan vet svaren på (Ibid.). I förhållande till smågruppsaktiviteter skriver Roux Sparreskog (2018) att lärare behöver förbereda eleverna inför ett grupparbete

och ge dem rätta samtalsstrategier för att grupparbetet ska bli gynnsamt. En viktig del i språkinriktad undervisning är alltså att lära ut språkliga- och inlärningsstrategier till eleverna. Genrepedagogikens cirkelmodell är ett exempel på de språkliga- och inlärningsstrategier inom språkutvecklande arbetssätt för att använda sig av i undervisningen. Cirkelmodellen utgår ifrån fyra olika faser. I första fasen samlar eleverna information om ämnet. För att sedan i fas två tillsammans med läraren titta på olika texttyper och dess språkliga uppbyggnad och textstruktur. I den tredje fasen konstruerar lärare och elever en text tillsammans i helklass. Vilket ska förbereda eleverna på att i fas fyra kunna skriva en egen text (Ibid).

### **2.4.2 Flerspråkighet och lärarens roll**

Att tillägna sig skolspråket innebär för enspråkiga elever en kraftansträngning, för flerspråkiga elever är det en ännu större utmaning (Roux Sparreskog, 2018). Likaledes skriver Karlsson (2019) att flerspråkiga elever möter dubbla utmaningar i skolan, en utmaning är att lära sig ett nytt nationellt språkbruk, i detta fall svenska, och en annan utmaning är att lära sig ett ämnesspecifikt språk inom de olika skolämnena, vilket är en nödvändig förutsättning för att kunna tillgodogöra sig kunskaper inom de olika skolämnena. Nyanlända flerspråkiga elever behöver i genomsnitt fem år för att lära sig ett nytt vardagligt språkbruk och för att utveckla ett ämnesrelaterat språk i skolan, detta i jämförelse med enspråkiga elever som behöver cirka två år för att utveckla ett vardagligt språk. På samma sätt skriver Wedin (2011) att undervisning i huvudsak är på svenska i dagens skolor, detta ställer dubbla krav på flerspråkiga elever. Flerspråkiga elever och särskilt nyanlända elever förväntas att lära sig svenska språket och samtidigt som de förväntas att inhämta kunskaper inom skolans olika ämnen. Likaledes poängterar Kim & Wynne (2021) att flerspråkiga elever möter utmaningar när det gäller att lära sig ämnesinnehåll i skolan särskild inom samhällskunskapsämnet. Detta på grund av de språkliga kraven som samhällskunskapsämnets karaktär har. Samhällskunskapslärare möter även en utmaning i att undervisa flerspråkiga elever i samhällskunskap. Detta eftersom de saknar kunskap i hur man undervisar flerspråkiga elever som har olika etniska och kulturella bakgrunder (Ibid.).

Varje lärare bör veta hur man undervisar flerspråkiga elever eftersom nästan alla lärare idag har eller kommer att ha andraspråkselever i sitt klassrum. Undervisningsinnehåll, material, resurser behöver anpassas till flerspråkiga elever för att de ska kunna lyckas att inhämta ämneskunskaper och därmed lyckas i skolan (Kim & Wynne, 2021). På samma sätt skriver Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson (2016) i en kvalitativ studie, *Flerspråkighet som en resurs i NO-klassrummet*, att idag är samhället globaliserad, där individer med olika språk- och sociokulturella bakgrunder kommer i interaktion med varandra. Skolan har blivit mångkulturellt, där det finns enspråkiga och flerspråkiga elever. Detta innebär en stor utmaning för skolan när det gäller att kunna erbjuda en anpassad undervisning där elevers olika behov och förutsättningar hänsyn tagas.

Enligt Roux Sparreskog (2018) är risken stor att elever med utländskbakgrund som uppnår låga skolresultat hoppar av skolan eller senare arbetar inom lågbetalda yrken. För att minska risken att flerspråkiga elever inte når upp till kunskapskraven behöver

läraren enligt Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson (2016) och Wedin (2011) anpassa sin undervisning till flerspråkiga elevers språkförmåga, lärare måste dock vara medveten om att inte sänka sina förväntningar på dessa elevers skolprestationer och att inte sälla bort ämnesrelaterad svåra begrepp och använda i stället mycket förenklade ord och begrepp alltid. Detta eftersom på detta sätt kommer eleverna att gå miste om möjligheten att lära sig de komplexa och kunskapsrelaterade begreppen inom skolämnen. Detta i sig kan begränsa elevernas kognitiva utmaningar, det gynnar alltså inte deras lärande på längre sikt och kan leda till att de inte når måluppfyllelsen i skolan.

I annan artikel, *“It was taught good and I learned a lot”*: *Intellectual practices and ESL learners in the middle years*, skriver Gibbons (2008) att i undervisning behöver elever ges möjlighet att utvecklas kognitivt, vilket kan göras om lärare har höga förväntningar på sina elever, ge elever utmanande uppgifter (scaffolding) och genom att stötta eleverna där de behöver. Detta gäller alla elever och särskild flerspråkiga elever (Ibid.). I enlighet med Gibbons (2008) poängterar Karlsson (2019) vikten av att läraren ta vara på flerspråkiga elevers tidigare erfarenheter och kunskaper i undervisningen och ge eleverna kognitivt utmanande uppgifter där det ställs höga förväntningar på eleverna och att läraren behöver stötta eleverna utifrån vart eleven befinner sig i sin lärandeprocess. För att detta ska bli möjligt behöver läraren ha en interaktiv undervisning som främjar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. I linje med detta skriver Kim & Wynne (2021) att i ämnesundervisning och särskild i ämnet samhällskunskap behöver lärare arbeta med ordförråd, läsning, skrivning, högläsning och diskussioner i undervisningen för att utveckla elevers läs och skrivförmåga och därmed för att göra ämnesinnehållet begripligt (Ibid.). Att arbeta språkutvecklande är inte bara språklärares uppgift utan alla lärare bör arbeta språkutvecklande i alla ämnen. Att enbart förklara ett ord eller begrepp leder inte till språkutveckling, det leder inte till en djupare förståelse. Eleven behöver själv få använda begreppet eller ordet och sätta in det i en kontext och knyta an det till verkligheten för att få en djupare förståelse, som Roux Sparreskog (2018) skriver. Att arbeta språkutvecklande i alla ämnen gynnar enspråkiga som flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling (Wedin, 2011).

### **2.4.3 Vikten av klassrumsinteraktion**

Wedin (2011) skriver att talet är centralt i lärande processen i skolan generellt och särskild i de yngre skolåren, detta eftersom elever i de yngre årskurserna har en limiterad skrivförmåga för att använda skriftspråket som ett redskap för sitt lärande (Ibid.). På samma sätt skriver Waldmann & Sullivan (2017) att elevers talspråkliga förmåga är en central del för elevers tänkande och lärande. Därför är det viktigt att alla elever oavsett vart eleven befinner sig i sin språkutveckling får tillfällen att utveckla sin talspråkliga förmåga. Läraren behöver skapa inlärningsmiljöer som stärker elevers talspråkliga förmåga som kan bidra till att stärka läs- och skrivutvecklingen, vilket kan stödja kunskapsutvecklingen i andra skolämnen. För att utveckla elevers talspråkliga förmåga behöver klassrummet vara kommunikationsvänligt, där elever får möta språket och använda språket i samspel både med klasskamrater och läraren (Ibid.).

Interaktion och samtal i klassrummet beskrivs av Wedin (2011) som en grundläggande faktor som påverkar flerspråkiga elevers språkutveckling och lärande. Genom

samtal och interaktion i klassrummet kan lärare och elever bygga kunskap tillsammans och detta kan fungera som ett redskap för elevers språkutveckling. Därför bör lärare ha en tydlig klassrumsinteraktion genom till exempel att vara tydlig kring klassrummets normer och regler, tydlighet i undervisningsinnehåll och i hur en lärarledd undervisning går till. Det är även viktigt att vara tydlig med hur turtagningen i klassrummet ser ut. Turtagning gynnar särskilda elever som är ganska tysta och vill helst inte prata. Genom en tydlig turtagning kan dessa elever få olika tillfällen att yttra sig och kommunicera med läraren.

Muntlig kommunikation mellan lärare och elever är essentiell för elevers lärande och språkutveckling. Elevers lärande av det talade språket i skolan bygger i stor utsträckning på sådant som läraren säger i klassrummet. Genom samtal med elever kan lärare bygga en bro mellan det talade- och kunskapsrelaterat språket. Därför behöver lärare vara medveten om att använda sig av ett varierande interaktionsmönster i klassrummet och kritisk granska den muntliga kommunikationen. Om lärare använder sig bara av en traditionell katederundervisning som den enda form av den muntliga kommunikationen kommer elevernas språkutveckling inte gynnas och särskild flerspråkiga elever. Detta eftersom katederundervisning är en vägskommunikation, lärare förmedlar något och elever är bara lyssnare och de får inte utrymme att delta i samtal och diskussioner för att använda språket och producera tal. Denna form av klassrumsinteraktion sker oftast i helklassrumsundervisning. Alla elever och särskild flerspråkiga elever är i behov av att både få lyssna på språket och producera tal. Detta kan vara möjligt i smågruppsarbete som en kommunikationsform (Ibid.).

#### **2.4.4 Samverkan**

Tidigare trodde man för att lära sig ett andraspråk behövde individen enbart tala och höra det nya språket, men idag visar forskning att så är inte fallet. Forskning visar att undervisning på förstaspråk stärker även andraspråksutvecklingen. Ju säkrare en elev behärskar läsning och skrivning på sitt förstaspråk desto lättare kommer eleven att lära sig att läsa och skriva på andraspråket (Roux Sparreskog, 2018). Därför behöver flerspråkiga elever ges möjlighet i undervisningen att utveckla sitt modersmål i ämnesrelaterat sammanhang, vilket är en av de viktigaste faktorerna för flerspråkiga elevers skolframgång. För detta behöver det finnas en samverkan mellan den ordinarie undervisningen och modersmålsundervisning för att ge elever möjlighet att utveckla ett ämnesrelaterat språk på sitt första- och andraspråk. Detta i sin tur gynnar flerspråkiga elevers lärande och kunskapsutveckling i skolan (Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson, 2016).

På grund av att modersmålsundervisningen sker efter skoltid och inte anses som något inom ramen för den ordinarie skolgången väljer en del elever bort att delta i modersmålsundervisningen. Vårdnadshavare och elever med högre socioekonomiska eller sociokulturell status som är medvetna om vikten av modersmålsundervisningen väljer med självklarhet att delta. Dessa elever utvecklar sin flerspråkighet utanför skolan och när de kommer till klassrummet har de ett försprång i sin flerspråkiga utveckling (Roux Sparreskog, 2018).

I förhållande till detta skriver Wedin (2011) att flerspråkiga elever spenderar det mesta av sin skoltid i den ordinarie undervisningen som är på svenska. Det är där de lär huvudsakligen sig ett skol- och ämnesrelaterat språk. Detta eftersom flerspråkiga elever får endast några timmars SVA-undervisning i veckan och de får inte en regelbunden modersmålsundervisning som de behöver, utan de är snarare sporadiska och tillfälliga. Likaså skriver Kim & Wynne (2021) brist på kommunikation och samarbete mellan andraspråkslärarna och klassrumslärarna resulterar i att inläringen av språket skiljts från innehållsinläring. Samverkan mellan olika pedagoger är viktigt i skolan eftersom genom samverkan och diskussion kan skolan kartlägga elevers behov och förutsättningar i att lära sig ämnesinnehållet. Sedan kan man i skolan komma fram till vilka arbetssätt och metoder som är mest effektiva för att för att tillgodose behoven hos flerspråkiga elever. Med andra ord behövs det finnas ett samarbete mellan ämneslärare, andraspråkslärare och andra pedagoger i skolan för att dela idéer och diskutera på bästa sätt om hur kan man i skolan kan erbjuda en god- och inkluderande lärmiljö där flerspråkiga elever kan utveckla ämneskunskaper (Kim & Wynne, 2021).

Tidigare presenterade forskning belyser att språket har en nyckelroll i elevers språk- och kunskapsutveckling. Att arbeta språkutvecklande gynnar alla elevers lärande och utveckling. Men vi har inte hittat en specifik forskning just om hur F-3-lärare arbetar språkutvecklande inom de samhällsorienterade ämnena. Därför vill vi i denna studie att fördjupa kunskap om vilka upplevelser F-3-lärare har av ett språkutvecklande arbetssätt och vilka tillvägagångssätt F-3-lärare använder sig av för att arbeta språkutvecklande i undervisningen inom de samhällsorienterade ämnena.

### **3 Teoretiskt perspektiv**

Vi har valt att använda oss av variationsteorin som ett teoretiskt perspektiv för att tolka, förstå och tilldela mening åt det empiriska materialet i denna studie.

Variationsteori har sin grund i fenomenografien som är en forskningsansats. Den fenomenografiska forskningstraditionen fokuserar på att förstå hur människor erfar och uppfattar olika fenomen i sin omvärld. För att förstå hur människor hanterar världen och olika situationer behöver vi förstå hur de erfar olika situationer (Marton & Booth, 2000; Wernberg, 2005).

Fenomenografins kärna är att vi uppfattar fenomen på olika sätt och vi har skilda uppfattningar av världen. Detta gör att vi lär oss olika, det vill säga vårt lärande genomsyras av vår uppfattning (Kroksmark, 2003). Variationsteorin är en teoretisering av fenomenografien och har sina rötter i en rad empiriska studier inom den fenomenografiska forskningstraditionen om hur människor förvärvar kunskap om världen. Olika empiriska studier inom fenomenografien ledde till teser och teorier om lärandets beskaffenhet och särskilt om hur erfandet och upplevelsen av lärande kan förstås (Marton & Booth, 2000; Wernberg, 2005).

Variationsteorin utgår ifrån att lärande alltid är inriktat mot något i världen, det vill säga det som ska läras, vilket kan vara ett objekt, en aspekt av ett objekt eller ett fenomen. Lärandet är även relaterat till hur vi människor uppfattar det som ska läras. Den menar vidare att genom att studera det som ska läras utvecklar människan en förmåga (tolka, förklara och beskriva med ord och begrepp) att hantera det som ska läras (Lo,

Chik & Pang, 2006). Det som ska läras kallas av Marton & Booth (2000) ett lärandeobjekt. Inom variationsteorin är lärandeobjektet alltså ett centralt begrepp. Varje lärandeobjekt har en mängd särdrag (aspekter) som står i förhållande till varandra (Lo, 2014).

Lärandet är en komplex process och människor har olika inriktningar till det som de lär sig. Det vill säga att det finns variation i hur vi erfar omvärlden. När förändring sker i vårt erfalande, då lär vi oss (Marton & Booth, 2000). Enligt variationsteorin lärandet sker alltså när en förändring sker i människans sätt att se och/eller att uppleva ett specifikt lärandeobjekt (det som ska läras). Hur människan upplever lärandeobjektet är beroende av vilka aspekter av lärandeobjektet hen lägger märke till och blir medveten om. Att uppleva lärandeobjektet på ett nytt sätt innebär att nya aspekter eller relationer mellan olika aspekter, som inte uppmärksammats tidigare, upptäcks av människan (Marton & Booth, 1997; Marton & Pang, 2006; Marton & Booth, 2000; Kullberg, Runesson, Marton, Vikström, Nilsson, Mårtensson & Häggström, 2016; Lam & Tsui, 2013; Wernberg, 2005; Hansson, 2021). För att kunna upptäcka och fokusera på nya aspekter av ett lärandeobjekt behöver människan bli medveten om skillnader och variationer, det vill säga att uppleva variation i de aspekter som ingår i lärandeobjektet (Marton, 2015; Lam & Tsui, 2013). Med andra ord är variation en grundförutsättning för att kunna se skillnader mellan olika aspekter, ”att urskilja en aspekt är att skilja mellan de olika aspekterna och fokusera på den ena mest relevant för situationen. Utan variation finns ingen urskillning” (Bowden & Marton, 1998, s. 7-8, *vår översättning*).

För att förstå variationer inom en aspekt av ett lärandeobjekt krävs det att de andra aspekterna av samma lärandeobjekt är variant, det vill säga oförändligt. Till exempel för att någon ska lära sig vad lång betyder behöver denna person ha sett individer i olika längder och ha kunnat se skillnader mellan olika längder för att kunna förstå vad lång betyder, det vill säga personen kan urskilja vad som inte är lång. Med andra ord ”du kan inte veta vad något är utan att veta vad det inte är” (Lo, 2014, s.7). Här behöver andra aspekter som till exempel ålder och kön vara oförändliga för att den lärande personen som försöker förstå vad lång betyder. Om aspekterna längd, kön och ålder varierar samtidigt kan det bli svårt att separera och urskilja olika aspekter och då lärandet kan bli extra komplext och kanske omöjligt (Kullberg, Runesson, Marton, Vikström, Nilsson, Mårtensson & Häggström, 2016). Om flera personer vill att de ska erfara, förstå och se på ett lärandeobjekt på samma sätt behöver de personerna på egen hand eller med hjälp av någon annan kunna urskilja de olika aspekterna av lärandetmålet och fokusera på samma aspekter (Lo, 2014).

Lo (2014) menar vidare att utöver de villkor som variationsteorin påpekar har även språket en nyckelroll för att lärande ska ske. I skolsammanhang betyder det att språket har en nyckelroll i undervisningen för elevers lärande. Det är genom språket läraren undervisar olika ämnen och elever kan kommunicera med sin lärare för att förstå och uttrycka de olika ämnesspecifika begreppen (Lo, 2014). Med andra ord kan undervisning och lärande bara ske via ett språk och ”språk behövs för att förmedla innehåll och för att klargöra begrepp” (Lo, 2014, s.249).

Variationsteorin är en teori om lärande och förklarar hur lärandet sker och vilka förutsättningar det krävs för att det ska ske. Den har använts framgångsrikt i många



olika studier om klassrumsundervisning i Hongkong och Sverige för att ge en förklaring till vad som gör det möjligt eller inte möjligt att lära sig de lärandeobjekt som tas upp i klassrummet (Lam & Tsui, 2013). I linje med tidigare studier använder vi oss av variationsteorin i denna studie. Detta för att fördjupa vår förståelse av det empiriska materialet om hur F-3-lärare behandlar lärandeobjektet i de samhällsorienterade ämnena, samtidigt för att förstå vilka uppfattningar F-3-lärare har om ett språkutvecklande arbetssätten i undervisningen inom de samhällsorienterade ämnena.

## 4 Metod

I detta kapitel redogör vi för allt som har med metod att göra i denna studie. Under avsnitt **4.1 Metodologi**, presenteras de metodologiska vägval vi har ställts inför och de val vi har gjort med vägledning av metodlitteraturen. I avsnitt **4.2 Genomförande**, beskriver vi hur metodologin har operationaliserats. I sista avsnitt, **4.3 Forskningsetik**, redogör vi för hur de forskningsetiska principerna har tillämpats i studien.

### 4.1 Metodologi

Denna studie bygger på en kvalitativ ansats som eftersöker kvaliteter och försöker förstå bakomliggande egenskaper hos olika fenomen. Genom kvalitativa ansatser kan man söka nya vinklar och få fördjupade kunskaper om ett fenomen (Tivenius, 2015). Då studien syftar till att fördjupa kunskapen om hur F-3-lärare upplever att ett språkutvecklande arbetssätt påverkar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom de samhällsorienterade ämnena. För att samla in ett fylligt material som fångar upp F-3-lärares erfarenheter och åsikter om det studerade fenomenet valde vi semi-strukturerade intervjuer inom den kvalitativa ansatsen (Denscombe, 2009).

Intervjufrågorna skapades olikartade forskningsfrågorna detta för att undvika förbestämda kategoribildningar utifrån forskningsfrågorna. För att skapa intervjufrågor som ger ett fylligt material tog vi stöd av Dalen (2015) som poängterar att man behöver ha en intervjuguide vid semistrukturerade intervjuer. Vi har haft studiens syfte och problemformuleringar framför oss när vi har utarbetat de olika teman med underliggande frågeställningarna som har relevans för denna studie, vilket går i linje med det som Dalen (2015) belyser angående vad en intervjuguide behöver innehålla. För att intervjun skulle göra så att informanten kände att hen kunde öppna upp sig och känna att intervjun var mer ett samtal tog vi stöd av Yin (2013) samtalsstrategi, där frågorna var ställdes så att informanten gavs möjlighet att prata fritt utifrån egna åsikter och erfarenheter, vilket även gjorde det möjligt för informanten att ställa motfrågor. Detta tillvägagångssätt gjorde det möjligt för oss att ställa följdfrågor och informanten kunnat utveckla sitt svar.

Materialsorteringen har följt ett mönster som föreslås av Tivenius (2015) där materialet har analyserats tematiskt, vilket innebär att materialet har sorterats och kategoriserats tematiskt. Materialet har analyserats utifrån en analysfas och en syntesfas. Under analysfasen har materialet medvetet inte kategoriserats utifrån forskningsfrågorna detta för att materialet ska få tala för sig själv och skapa egna kategorier, vilket gör att empirin bli mer intressant som Tivenius (2015) poängterar. Under syntesfasen tolkas materialet med stöd av ett variationsteoretiskt perspektiv. Detta för att kunna

svara på forskningsfrågorna och redogöra för resultatet från denna studie på en allmän abstraktionsnivå som betonas av Tivenius (2015).

## **4.2 Genomförande**

I detta avsnitt presenteras hur metodologin har operationaliserats för den föreliggande studie. I fyra underavsnitt beskriver vi för hur urvalet har gått till, hur vi har gått till väga för att samla in material, analysprocessen och i sista avsnittet redogörs principerna för hur empirin har tolkats.

### **4.2.1 Urval**

Urvalet till denna studie är gjort utifrån sex F-3-lärares frivilliga deltagande. Lärarna kommer från tre olika kommuner i Sverige. Urvalet är riktat emot verksamma F-3-lärare som har erfarenheter av att arbeta språkutvecklande. Detta för att få ett så fylligt material som möjligt. På grund av studiens tidsbegränsning och för att snabbt komma i kontakt med verksamma F-3-lärare har vi vänt oss till skolor som vi känner till. Vi kontaktade rektorerna på skolorna via mejl där vi i ett informationsbrev (se bilaga 1) beskrev syftet med studien, att vi eftersökte minst 2 F-3-lärare som har erfarenhet av att arbeta språkutvecklande inom de samhällsorienterade ämnena och hur vi följer Vetenskapsrådets etiska principer. På detta sätt kom vi i kontakt med sex verksamma F-3-lärare som frivilligt ställde upp på att bli intervjuade för denna studie. Dessa urvalsprinciper harmoniserar med ett snöbollsurval och bekvämlighetsurval som Denscombe (2009) beskriver.

### **4.2.2 Materialinsamling**

I denna studie har kvalitativa semistrukturerade intervjuer använts som materialinsamlingsmetod. Intervjuerna tog ungefär 25–35 minuter och informanterna fick själva föreslå tider som passade dem. Intervjuerna genomfördes via zoom. Intervjuerna började med att vi presenterade oss och studiens syfte. Informanterna blev även upplysta om hur vi följer Vetenskapsrådet etiska principer och hur deras identitet är skyddas genom dem. Detta gjordes så att informanten skulle känna sig skyddad och kunna uttrycka sig fritt utan att informationen skulle kunna spåras tillbaka till dem vilket stärker studiens trovärdighet som Tivenius (2015) belyser.

Intervjuerna spelades in efter att informanterna gett sitt samtycke, detta för att vi senare skulle kunna när vi transkribera intervjuerna säkerhetsställa att all information har tolkats rätt som beskrivs av Denscombe (2009) som ett bra tillvägagångssätt. Informanterna gavs möjlighet att tala fritt utifrån ämnet då vi ställde öppna frågor, vilket möjliggjorde för oss att ställa följdfrågor eller be informanterna att ge ytterligare förklaringar vid behov. Under intervjun hade vi en inlyssnande och avvaktande roll där våra åsikter och tankar inte påverkade informanternas svar som enligt Yin (2013) är ett bra tillvägagångssätt för ett framgångsrikt samtal.

Det insamlade materialet transkriberades med stöd av Word programmets diktera funktion. Vi lyssnade på det inspelade materialet för att gå tillbaka och säkerhetskälla att allt material kommit med och korrigerade eventuella missar som har uppstått vid transkriberingen i Word programmet.

### 4.2.3 Materialbearbetning

Materialbearbetningsprocessen började med att vi läste de transkriberade intervjuerna noggrant. Vi lyssnade samtidigt på de inspelade intervjuerna för att säkerhetsställa att allt råmaterial kommit med till sorteringsprocessen som innefattar tre faser: *initial kodning*, *kategori kodning* och *kategori bildning*. I den första fasen, *initial kodning* har allt råmaterial betraktats likvärdigt. Utifrån de transkriberade intervjuerna har olika utsagor urskilts, vilket resulterat i 196 utsagor. Varje enskild utsaga består av 1–15 meningar som berör intervjufrågorna. Varje enskild utsaga har tilldelats en initial kod som utgör utsagans kärna, detta innebär att vi sätter en etikett på varje utsaga. Varje utsaga fick sedan en egen färgkod. De initiala koder som liknade varandra fick samma färgkod, vilket har underlättat att spåra tillbaka till informanten för att förstå utsagorna i sin kontext. På detta sätt fick vi en kod strukturerade empiri. Sedan tog vi ett steg tillbaka för att försäkra oss om att vi har fångat upp kärnan i varje utsaga och att allt är rimligt. Under den andra fasen, *kategori kodning* sorterade vi vidare den koden strukturerade empirin genom att jämföra de olika initiala koderna med varandra. Därefter lästes de initiala koderna som liknade varandra tillsammans och sattes samman för att sedan grupperas, vilket då bildade kategorikoder. Vi tittade och läste kategorikoderna mot det föregående steget. Genom detta tillvägagångssätt har de olika utsagornas kärna lyfts upp till en något högre begreppslig nivå. Det vill säga för att lyfta upp empirin från det konkreta och kontextuella i riktning mot det abstrakta och allmänna.

I den sista fasen, *kategori bildning* läste och kontrollerade vi våra kategorikoder mot de föregående stegen. Sedan med hjälp av det teoretiska perspektivet tolkade vi våra kategori koder för att förstå dem och förse dem med mening. Här läste vi de olika utsagorna med samma kategorikod upprepade gånger i sitt sammanhang, detta för att fånga upp kärnan i varje kategorikod och därmed bilda kategorier. Under denna process gick vi tillbaka för att kontrollera att våra tolkningar är rimliga och koherenta. Syftet med fas tre är att kunna lyfta upp de olika utsagorna till en ännu högre begreppslig nivå och kunna besvara våra forskningsfrågor med hjälp av de olika kategorierna som bildades.

Denna procedur är i linje med det tillvägagångssätt som belyses av Yin (2013) och Tivenius (2015). Utifrån denna procedur bildades tre kategorier: *F-3-lärares syn på språkutvecklande arbetssätt*, *Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande*, *Språket- och kommunikationens roll*. Nedanstående exempel visar hur kategori *Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande* bildades.

- Utsaga 59: "Vi försöker ju lägga undervisningen på elevernas nivå, varje individs nivå /.../En del är svaga, en del är starka och allt däremellan är ju okej och det måste få vara okej och man måste få, alltså utvecklas utifrån sin egen förmåga" (I1[Informant 1]) Initial kod: undervisningen individualiseras.
- Utsaga 70: "Mest positivt tänkte jag säga jag för att barnen kan få hjälp på sitt modersmål, så att få det förklarat och få sina behov tillgodosedda rent språkligt i klassrummet" (I1) Initial kod: Fördel med att ha studiehandedaren i klassrummet.

- Utsaga 131: ”det är ju bra. Vi har ju fått jättemycket stöd faktiskt. Det märker jag utav mina elever som de går till SVA-läraren och det är mycket begrepp. Det är mycket ord, mycket språkinläring, skrivriktning och ordförståelse jobbar hon med och så ser jag att jag ser jättepositivt. Jag ser utvecklingen utav mina elever som går och har SVA” (I2) Initial kod: Positiv effekt av samverkan med SVA-lärare.
- Utsaga 81: ”till exempel så har vi ju haft precis ett område i SO om religion och då har vi ju olika religioner i klassen så då har ju de själva som har velat då själva fått berätta om erfarenheter från sina hem och traditioner och högtider. Och så där så har vi tagit in det i undervisningen”(I3) Initial kod: tar vara på elevers tidigare erfarenheter i undervisningen.
- Utsaga 38: ”Jag brukar arbeta med VILOA, det är en förkortning av: Vi lär oss att...Vi börjar alla lektioner genom att gå igenom kunskapsmålet för lektionen och skriver det under VILOA. Att man ska skriva de orden som eleverna ska kunna, då brukar jag skriva ner de orden som de ska kunna.”(I4) Initial kod: tydliggör syfte och mål med lektionen.
- Utsaga 155: ”Så jag försöker använda så många representationsformer som möjligt för att få fram mitt budskap. Så det är inte bara så här att läsa en text. Utan vi kanske läser texten, titta på en bild, någon får berätta, vi tittar på en film. Försöker använda flera olika medier för att göra innehållet så levande som möjligt.”(I5) Initial kod: Olika representationsformer tydliggör innehållet.
- Utsaga 153: ”Så jag tror att jag kan säga att jag inte anpassar mitt talade språk så mycket. Utan, jag pratar lika till alla, sen kanske om jag pratar med någon som är helt ny då kanske jag använder det mer kroppsspråk när jag pratar med helt nyanlända elever, pratar långsammare. Och kanske inte pratar helt långa meningar, utan kanske bara såhär. 1, 2 ord för att få fram budskapet det viktigaste” (I5) Initial kod: läraren använder kroppsspråk och pratar långsammare.

Utöver ovanstående 7 utsagor finns det ytterligare 76 utsagor som innehåller viktigt material som tillsammans har skapat olika kategorikoder som ingår under kategorin, *Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande*.

#### **4.2.4 Tolkning av empiri**

Med stöd av ett variationsteoretiskt perspektiv har vi tolkat, förstått och tilldelat mening åt empirin för att kunna besvara forskningsfrågorna i denna studie. Empirin omfattar tre kategorier: *F-3-lärares syn på språkutvecklande arbetssätt*, *Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande*, *Språket- och kommunikationens roll*. Dessa kategorier innehåller det som är viktigt för informanterna och för vår studie. Kategorierna har lästs med stöd av variation i människors uppfattningar kring ett lärandeobjekt och lärandeobjektets skilda och varierande aspekter utifrån det teoretiska perspektivet

(se kapitel 3), syftet med detta har varit att svara på forskningsfrågorna.

De sanningskriterier, som Tivenius (2015) belyser, har varit bärande principer under materialbearbetningsprocessen i denna studie. Under tolkningsprocessen av empirin har vi gjort rimliga tolkningar och vi har valt bort de långsökta tolkningarna, på detta sätt kan vi säga att *rimlighetskriteriet* har uppfyllts. Tolkningarna är enhetligt och sammanhängande och de säger inte emot varandra, därmed uppfylls *koherensskriteriet* i studien. För att uppfylla *korrespondensskriteriet* har vi tagit nödvändiga distans till de bearbetade materialet (empirin) genom att låta det teoretiska perspektivet vara styrande vid tolkningen. Vi har presenterat resultat på samma abstraktionsnivå som i bakgrund kapitlet (se kapitel 2), detta för att låta de att mötas på ett betydelsefullt sätt. Under materialbearbetningsprocessen lyfts nya kunskaper fram som inte är möjligt att se med blotta ögat, därmed uppfylls det atletiska sanningskriteriet.

### 4.3 Forskningsetik

I denna studie har Vetenskapsrådets etiska principer (2017) tillämpats strikt under studiens olika faser. Med andra ord har vi aktivt tillämpat samtyckeskrauet, informationskrauet, konfidentialitetskrauet och nyttjandekrauet som Tivenius (2015) beskriver.

Genom informationsbrevet och vid inledningen av varje intervju har vi beskrivit syftet med studien för informanterna, hur vi kommer att behandla det insamlade materialet, att F-3-lärarna och skolorna kommer att vara avidentifierade, att de kan när som helst avstå från att medverka i studien. Informanternas integritet och rättigheter har respekterats under studiens olika faser: datainsamling, materialbearbetning, tolkning, resultat, diskussion och vid publiceringen av studien, vilket betonas av Vetenskapsrådet (2017), Denscombe (2019) och Tivenius (2015).

## 5 Resultat

I detta kapitel redogör vi för studiens resultat. I **5.1 Empiri** beskriver vi empirin som innefattar tre kategorier. I **5.2 Tolkning** presenteras för hur vi har tolkat empirin på ett koherent sätt för att besvara forskningsfrågorna. **5.3 Resultatsammanfattning.**

### 5.1 Empiri

I tre underavsnitt beskriver vi först för vår empiri som utgörs av tre kategorier: *F-3-lärares syn på språkutvecklande arbetsätt*, *Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande*, *Språket- och kommunikationens roll*. Dessa kategorier representerar inte grupper av F-3-lärare, utan de är åstadkomna av de synsätt, åsikter, uppfattningar och upplevelser som framträder i de 196 utsagorna som utgör studiens empiri.

#### 5.1.1 F-3-lärares syn på språkutvecklande arbetsätt

Det är viktigt att arbeta språkutvecklande för flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom samtliga skolämnen inte bara inom de samhällsorienterade ämnena.

Jag tänker att det är viktigt att arbeta språkutvecklande inom samtliga ämnen, oavsett vilket ämne.

Genrepedagogiken där man använder sig av cirkelmodellen upplevs som den mest effektiva språkutvecklande arbetsmetoden för att utveckla flerspråkiga elevers språk- och kunskaper inom de samhällsorienterade ämnena.

Det är väl genrepedagogiken och cirkelmodellen som jag kan säga är som är vinnande koncept när man ska jobba med både SO och NO, men även i svenska.

Kooperativt lärande där eleverna får arbeta och lära av varandra beskrivs som ett bra arbetssätt som gynnar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling

Ja alltså kooperativt lärande är ju superbra tycker jag.

Jag tror det är den sociala delen ska man tänka på, att de ska lära sig av varandra.

De samhällsorienterade ämnena innehåller komplexa ord och begrepp som oftast är nya för alla elever. Dessa ämnesrelaterade ord och begrepp används inte dagligen i elevernas vardagliga språkbruk. Därför behöver dessa ord och begrepp förklaras och förtydligas för eleverna i syftet att de ska utveckla ett skolspråk, vilket eleverna behöver för att klara högre studier.

Inom SO-ämnena är det jätteviktigt att arbeta språkutvecklande. Det finns många "expertord" inom dessa ämnen som eleverna inte har i sitt vardagsspråk. Det är viktigt att vi ger dem ett skolspråk så att de kan klara sig själva när de kommer upp i högre stadier.

Att arbeta språkutvecklande bidrar till att elever kan få ett bredare ordförråd som eleverna behöver ha för att kunna förstå ämnesinnehållet. Eleverna behöver även ha ett bredare ordförråd vid högre studier och i andra sammanhang.

Fördelen är väl att de kan få ett bredare ordförråd att man får en förståelse för vad det är de läser /.../ det är inte bara i skolans värld de kommer bemöta de begreppen.

En icke-språkutvecklande undervisning kan leda till att flerspråkiga elever inte förstår ämnesinnehållet och begränsar deras deltagande i undervisningen. Det vill säga att om eleverna inte ges möjlighet att utveckla sina språkkunskaper för att förstå ämnesinnehållet utgör det ett hinder i flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling.

Risken är ju /.../ att man har hört vad fröken säger man kanske inte har förstått. Man kanske inte heller har fått utveckla sina språkkunskaper vare sig muntligt eller liksom språkligt på lektionerna, utan bara har fått saker tilldelade till sig.

Både flerspråkiga och enspråkiga elever gynnas av ett språkutvecklande arbetssätt i undervisningen, då läraren stöttar eleverna för att förstå ämnesrelaterade ord och begrepp och förtydligar innehållet i det som tas upp i undervisningen.

Det är inte bara de flerspråkiga eleverna som gynnas av ett språkutvecklande arbetssätt, utan alla elever.

### **5.1.2 Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande**

VÖL-schema används för att ta reda på flerspråkiga och enspråkiga elevers förkunskaper inom olika ämnesområden, detta för att få en uppfattning om vad eleverna redan kan och därigenom kunna planera undervisningen utifrån elevernas kunskapsnivåer. Med andra ord undervisningen individualiseras utifrån elevernas olika språk- och

kunskapsnivåer.

Vi kan prata om att ett temaområde till exempel så kan vi göra en sådan VÖL -schema, liksom vet, önskar veta, eller så att man frågar eleverna om deras förkunskaper.

Vi försöker ju lägga undervisningen på elevernas nivå, varje individnivå [...] En del är svaga, en del är starka och allt däremellan är ju okej /.../man måste få alltså utvecklas utifrån sin egen förmåga och det brukar vi också vara väldigt tydliga med.

Elevers intressen och tidigare erfarenheter tas tillvara på i undervisningen genom att alla elever får berätta sina egna erfarenheter och intressen inom olika arbetsområden inom de samhällsorienterade ämnena. På detta sätt får eleverna sätta ord på sina kunskaper och förmedla dem till andra, vilket i sig bidrar till att eleverna blir mer delaktiga i undervisningen och deras motivation ökar.

Barn som kommer som har annat modersmål, har också ibland annan religion eller annan trosuppfattning och [...] jag berättar det jag vet, vi titta på filmer och sånt där. Men då kan de också berätta och jag kan också ställa frågor till barnen. Så att de får berätta för andra och de får också växa i den rollen, de kan återberätta och jag lär mig också samtidigt, det bli superroliga, bra och intressanta lektioner.

De samhällsorienterade ämnena innehåller komplexa ord och begrepp som eleverna inte alltid förstår. Det räcker inte med att förklara dem enbart med ord, utan för att eleverna ska få en djupare förståelse visualiserar lärarna ämnesinnehållet med bilder, filmer med stöd av olika typer av digitala verktyg.

Det är viktigt att förklara ämnesspecifika begrepp, för har man inte förklarat dem så man har inte en grund att stå på innan, då har man inte fått en förståelse och då kommer man inte förstå vad det handlar om. Jag försöker förklara det och sen googlar jag på en bild och det blir ofta bra lektioner.

Samverkan mellan modersmållärare och F-3-lärare sker inte på grund av att modersmålsundervisning ofta sker utanför skoltid, ibland i en annan lokal eller i en annan skola. Det är upp till vårdnadshavarna att avgöra om flerspråkiga eleven ska delta i modersmålsundervisningen eller inte, skolan kan inte kräva det.

Modersmålsundervisningen ligger ju oftast efter skoltid och det är ju om vårdnadshavare vill ha det.

Det är lite krångligt för ofta så ligger det på en liten udda tid och de kanske ska gå till någon annan skola eller någon annan lokal.

Samverkan sker mellan svenska som andraspråksläraren (SVA-lärare) och F-3-lärarna när det finns en SVA-lärare på skolan. Att ha tillgång till, och samverka med, andraspråkslärare gynnar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling, detta då andraspråkslärare förklarar svåra ämnesrelaterade ord och begrepp utifrån ett SVA-perspektiv.

Så om jag då skulle märka att en elev inte alls hänger med i ett ämne så kan SVA-läraren prata om det på SVA undervisningen. Då kan jag få hjälp där om jag märker att den här eleven inte förstår någonting. Jag säger i so, då jobbar SVA läraren ur ett SVA perspektiv med dom begreppen.

F-3-lärare med många års erfarenheter av att undervisa flerspråkiga elever känner sig trygga i att undervisa flerspråkiga elever och är mer positiva när det gäller att vidareutveckla sina kunskaper i hur man undervisar flerspråkiga elever.

Jag tycker att SO-ämnena är det roligaste, det är ju det jag brinner för [...]. Sen är man aldrig fullärd, och jag skulle kunna bli ännu bättre så såklart.

Tillgång till studiehandledare har positiv effekt på flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Studiehandledaren översätter undervisningsinnehållet för flerspråkiga elevers till deras modersmål under samhällsorienterade lektionerna. På detta sätt kan nyanlända flerspråkiga elever ta till sig lektionsinnehållet.

Studiehandledare är med på lektionerna ofta när det gäller SO-lektioner som då tolkar och översätter, sen studiehandledare tar del av mitt material innan också så att de eleverna hänger med då.

### **5.1.3 Språket- och kommunikationens roll**

En varierad kommunikationsform används i undervisningen inom de samhällsorienterade ämnena för att få med alla elever i undervisningen och därigenom kunna utveckla både flerspråkiga och enspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Eleverna får lärarledda lektioner och de får även möjlighet att arbeta i olika gruppkonstellationer, att arbeta själva där läraren stöttar eleverna när det behövs. När eleverna får möjlighet att kommunicera med läraren och med varandra på olika sätt genom olika arbetsformer får de möjlighet att sätta ord på de har lärt sig och ställa frågor om det oklara i undervisningen.

Jag tror att en mix av enskilt arbete, grupp, par och lärarledd, att man alltid måste blanda det liksom hela tiden. För att få med sig alla.

Elever lär sig av varandra väldigt bra, man ser ju en utveckling. Någon som kommer nyanländ och inte kan ett ord, efter 1–4 månader börjar de pratar svenska, att man hjälper eleverna att få hjälp av varandra att utveckla språk. Det är nästan det viktigaste man kan göra, tycker jag.

Det finns både fördelar och nackdelar med helklassundervisning. Fördelarna är att eleverna får dela med sig och lyssna på andra elevers kunskaper, vilket i sig möjliggör att alla elever utvecklar sitt språk och sina kunskaper speciellt flerspråkiga elever. Nackdelen med helklassundervisning är att det finns utrymme för vissa elever att inte vara delaktiga eller göra andra saker än att lyssna på det läraren undervisar om, risken är då att eleven kanske inte har tagit till sig ämnesinnehållet.

Fördelen att jobba helklass är ju att, man får ju, du kan ju dela med sig, det vill säga jag som elev får ju lyssna på flera klasskompisar än om jag sitter och jobbar med bara en.

Nackdelen är ju att det är ju mycket lättare att gömma sig eller att inte knappt lyssna på.

Det finns fördelar och nackdelar med grupparbeten. Fördelen är att flerspråkiga eleverna kan ta till sig mer kunskap, kan komma lättare tilltals och våga använda språket än i helklassundervisning. I grupparbete finns det alltså utrymme för flerspråkiga elever att vara mer delaktiga i samtal och samtidigt kan lyssna på varandras åsikter. Nack-



delen med grupparbete på är att eleverna inte är tillräcklig mogna för driva ett grupp-  
arbete framåt.

i mindre tryggare grupp så är det också lättare för även de här blyga eller behöver inte vara blyga  
men det kan vara en svag språklig/.../ För svag språklig är det så är det lättare att komma till tals  
också. Alltså tvingas man vara lite mer delaktig och deltagande.

det är ju samarbete och de ska kunna komma överens om vem som ska göra vad. Det är ju lite på  
gränsen i lågstadiet att de klarar det så där får man ju anpassa väldigt mycket.

Vid grupparbeten blandas flerspråkiga och enspråkiga elever utifrån sina språk- och  
kunskapsnivåer för att stötta och hjälpa varandra med olika arbetsuppgifter. Flerspråk-  
kiga elever gynnas av att arbeta tillsammans med någon/några andra elever som har  
kommit längre i sin språkutveckling, vilket i sin tur kan bidra till en förstärkning av  
flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling.

men den här eleven kanske inte har så bra utvecklat språk, kanske jag placerar ihop den med  
någon som har en bättre språkutveckling och har kommit längre i sin språkutveckling så att de  
kan stötta varandra.

Det är viktigt att förklara ämnesrelaterade ord och begrepp så att eleverna kan förstå  
ämnesinnehållet och utveckla ett skolspråk. För att förklara ämnesrelaterade ord och  
begrepp används synonymer och vardagspråk för att förklara ämnesrelaterade ord  
och begrepp. Ämnesinnehållet förenklas inte för flerspråkiga eleverna, utan eleverna  
får stöttning genom olika strategier som cirkelmodellen och genrep pedagogiken. Detta  
i syftet att flerspråkiga elever och enspråkiga elever ska utveckla ett skolspråk använ-  
der.

Men jag tycker det är viktigt att man i alla skolämnen, även om man jobbar med de små barnen,  
använd de korrekta begreppen, Läraren använder skolspråket för att eleverna ska lära sig de kor-  
rekta begreppen från första början.

Man försöker hålla sig till de begreppen som man vill att de lär sig[...] Man ska förenkla så att man  
förstår, men man ska heller inte förenkla alltför mycket heller.

## 5.2 Tolkning av empirin

Kategorierna *F-3-lärares syn på språkutvecklande arbetssätt*, *Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande*, *Språket- och kommunikationens roll*, utgör den em-  
piri som vi använder oss av för att besvara forskningsfrågorna i denna studie.

Variationsteorin (se kapitel 3) har använts som tolkningsraster för att tilldela me-  
ning och förstå empirin. I denna studie har vi sett två möjliga tolkningar av empirin  
med stöd av variationsteorin. I vår första tolkning ser vi på språkutvecklande arbetssätt  
som ett lärandeobjekt för att fånga upp F-3-lärares olika uppfattningar och upplevelse  
av ett språkutvecklande arbetssätt i undervisningen för flerspråkiga elever inom de  
samhällsorienterade ämnena. Detta eftersom ett och samma lärandeobjekt, enligt va-  
riationsteorin, kan uppfattas på olika sätt eftersom individerna kan fokusera på olika  
aspekter av lärandeobjektet, precis som variationsteorin belyser. Därmed togs första  
kategorin fram som är *F-3-lärares syn på språkutvecklande arbetssätt*.

Vår andra tolkning av empirin utgår ifrån variationsteorins syn på lärande, det vill säga hur lärandet kan ske. Enligt variationsteorin är lärandet en komplex process och vi har olika inriktningar till det som ska läras. Det vill säga att det finns variation i hur vi uppfattar och upplever omvärlden. När en förändring sker i våra uppfattningar och upplevelser, det är då vi lär oss. För att en förändring av våra tidigare uppfattningar av lärandeobjektet ska ske behöver vi bli medvetna om nya aspekter av lärandeobjektet som inte uppmärksammats tidigare. För att vi ska bli medvetna om nya aspekter av lärandeobjektet behöver vi på egen hand eller med hjälp av någon annan kunna urskilja lärandeobjektets olika aspekter, vilket i sig kräver ett språk, som Lo (2014) poängterar. Ur detta synsätt på lärande har vi utifrån empirin fokuserat på flerspråkiga elevers lärande inom de samhällsorienterade ämnena. Med andra ord har vi fokuserat på hur F-3-lärare behandlar lärandeobjektet (ämnesinnehållet) inom de samhällsorienterade ämnena genom ett språkutvecklande arbetssätt för att förtydliga och förklara ämnesinnehållet för flerspråkiga elever. Detta för att fördjupa vår förståelse om på vilket sätt F-3-lärare tar reda på flerspråkiga elevers olika syn och uppfattningar om lärandeobjektet (ämnesinnehållet) för att sedan kunna medvetandegöra flerspråkiga elever om lärandeobjektets olika aspekter för att ett lärande ska ske. Därmed togs kategorierna *Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande, Språket- och kommunikationens roll*, fram utifrån empirin med stöd av variationsteorin.

### **5.2.1 F-3-lärares upplevelse av ett språkutvecklande arbetssätt**

Studiens första forskningsfråga lyder: *Hur upplever F-3-lärare att ett språkutvecklande arbetssätt påverkar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom de samhällsorienterade ämnena?* Denna fråga besvaras med hjälp av kategorin, *F-3-lärares syn på språkutvecklande arbetssätt*, vilket i sig har tagits fram genom tolkningen av empirin med stöd av variationsteorins syn på människor olika uppfattning om ett och samma lärandeobjekt som påpekades ovan.

Empirin visar att ett språkutvecklande arbetssätt anses gynna både flerspråkiga- och enspråkiga elever i undervisningen inom de samhällsorienterade ämnena. Utifrån variationsteoretiskt perspektiv kan det innebära att F-3-lärare fokuserar på en och samma aspekt av språkutvecklande arbetssätt. Den aspekt som F-3-lärare gemensamt fokuserar på är språkets nyckelroll för kunskapsinhämtning. Om undervisning inte genomsyras av ett språkutvecklande arbetssätt kan leda till att de språkliga aspekterna av ämnesinnehållet i undervisningen ignoreras. Detta i sig innebär att flerspråkiga elever går miste om en av de grundläggande förutsättningar för att inhämta ämneskunskaper. I en sådan undervisning hör flerspråkiga elever vad läraren säger men förstår inte ämnesinnehållet i undervisningen. Detta i sig begränsar flerspråkiga elevers deltagande i undervisningen och därmed begränsas deras språk- och kunskapsutveckling inte bara inom de samhällsorienterade ämnena utan även inom alla skolämnen.

Språkutvecklande arbetssätt innebär att förklara och förtydliga ämnesrelaterade ord och begrepp i undervisning genom genrepdagogen, cirkelmodellen och kooperativ lärande. Detta kan leda till att alla elever får ett bredare ordförråd som är nödvändigt för att kunna klara högre studier.

### 5.2.2 Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande ur ett F-3-lärarperspektiv

Studiens andra forskningsfråga lyder: *Vilka faktorer anser F-3-lärare påverkar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inom de samhällsorienterade ämnen?* Denna fråga besvaras med stöd av kategorierna: *Faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande* och *Språket- och kommunikationens roll*, vilka har tagits fram genom tolkningen av empirin med stöd av variationsteorins syn på hur vi lär oss och vilka förutsättningar det krävs för att lärandet ska ske, som påpekade tidigare i avsnitt 5.2 Tolkning av empirin.

Elevernas förkunskaper, erfarenheter och intressen tas med i undervisning för att individanpassa undervisning utifrån elevernas språk- och kunskapsnivåer så att alla elever ges möjlighet att utveckla sina kunskaper. Utifrån variationsteorin får F-3-lärare syn på vilka olika aspekter av ett lärandeobjekt som eleverna kan och vilka aspekter de behöver fördjupa sina kunskaper i ytterligare för att tillägna sig ny kunskap om lärandeobjektet. Eleverna får även möjlighet att själva berätta om sina erfarenheter utav olika aspekter av det lärandeobjekt som behandlas i undervisningen. På detta sätt får eleverna använda språket och sätta ord på sina kunskaper om lärandeobjektet. Detta i sin tur kan leda till att andra elever får nya synvinklar på lärandeobjektets olika aspekter som de själva kanske inte har erfart och detta kan då främja nya kunskaper hos eleverna.

Lärandeobjektet och dess olika aspekter synliggörs genom språkutvecklande arbetsmetoder som cirkelmodellen inom genrepdagogen och med bildstöd via digitala verktyg i undervisningen. På detta sätt kan både enspråkiga och flerspråkiga elever bli medvetna om variationer och skillnader om lärandeobjektets olika aspekter, vilket kan bidra till en djupare förståelse av lärandeobjektet hos eleverna. Detta ur variationsteorins perspektiv kan innebära att eleverna får möjlighet att erfara lärandeobjektet på ett nytt sätt än vad eleverna hade erfart tidigare. Detta innebär vidare att eleverna har tillägnat sig nya kunskaper som de inte hade tidigare.

Samverkan med SVA-lärare anses som något positivt i flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. SVA-lärare synliggör och förklarar svåra ord och begrepp som är relaterade till lärandeobjektet olika aspekter, då ges eleverna möjligheten att erfara lärandeobjektet på ett nytt sätt än tidigare och då kan eleven få nya uppfattningar om lärandeobjektet och tillägna sig nya kunskaper.

Att ha tillgång till studiehandledare anses som något positivt i nyanlända flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. När studiehandledare är med på SO-lektionerna och översätter lektionsinnehållet för nyanlända flerspråkiga elever ökar deras förståelse kring lektionsinnehållet, det vill säga lärandeobjektet.

En varierande kommunikationsform används i undervisningen för att utveckla flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. En mix av olika sätt att kommunicera med elever i klassrummet ger flerspråkiga elever möjlighet att lyssna och använda språket, det ökar även deras möjlighet att vara deltagande i undervisningen. När flerspråkiga elever får lyssna och samtala med klasskamrater och läraren ges de möjlighet att se på lärandeobjektet utifrån flera olika perspektiv. Då kan de bli medvetna om att det finns olika uppfattningar om ett och samma lärandeobjekt, vilket i sig kan generera

ny kunskap hos eleven. Det finns brister i samverkan med modersmållärare angående lektionsinnehållet för att förtydliga lärandeobjektet för flerspråkiga elever på sitt modersmål. Detta eftersom modersmålsundervisningen ofta sker utanför skoltiden och ibland i andra lokaler eller i en annan skola. En annan anledning är också att det är vårdnadshavarna som väljer ifall de vill att eleven ska få modersmålsundervisning.

Erfarenheter av och kunskaper om att undervisa flerspråkiga elever genom språkutvecklande arbetssätt gynnar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. De ämnesrelaterade ord och begrepp i undervisningen förklaras utifrån flerspråkiga elevers olika kunskapsnivåer. Ämnesinnehållet (lärandeobjektet) förenklas inte alltför mycket. Detta för att eleverna ska få med sig de rätta begreppen inom de samhällsorienterade ämnena och för att de ska få möjlighet att utveckla ett skolspråk, vilket eleverna behöver ha vid högre studier.

### 5.3 Resultatsammanfattning

Studien visar att det är viktigt att arbeta språkutvecklande inom alla skolämnen och särskild inom de samhällsorienterade ämnena. Att arbeta språkutvecklande gynnar alla elever oavsett vilket modersmål eleven har. Detta eftersom de samhällsorienterade ämnena likt de flesta skolämnena innehåller många nya och komplexa ämnesrelaterade ord och begrepp, vilka behöver förklaras och förtydligas av lärare för alla elever. Detta i sig för att de ska kunna ta till sig ämnesinnehållet i undervisningen.

Genrepedagogiken, cirkelmodellen och kooperativ lärande anses som de mest effektiva språkutvecklande arbetssätten för att kunna utveckla flerspråkiga elevers språk- och kunskaper inom de samhällsorienterade ämnena. Genom att arbeta språkutvecklande i undervisningen ges alla elever möjlighet att öka sitt ordförråd som är nödvändigt för att kunna klara högre studier. Studien visar vidare att det finns flera faktorer som påverkar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling: ta reda på flerspråkiga elevers förkunskaper, att använda sig av elevernas tidigare erfarenheter och intressen, att visualisera ämnesinnehållet med digitala verktyg, förklara ämnesrelaterade ord och begrepp, lära eleverna olika strategier att bearbeta texter, samverkan med SVA-lärare och studiehandledare, samverkan med modersmållärare, varierade kommunikationsformer, erfarenheter och kunskaper om att arbeta språkutvecklande.

*Ta reda på flerspråkiga elevers förkunskaper* framkommer som något viktigt för få en uppfattning om vad flerspråkiga elever kan kring ett lärandeobjekt och vilka kunskaper som behöver utvecklas hos flerspråkiga elever. Därigenom kan undervisningen anpassas till elevernas olika behov och förutsättningar.

*Att använda sig av elevernas tidigare erfarenheter och intressen framförs* i studien som en annan viktig faktor. Då får både flerspråkiga och enspråkiga elever möjlighet att själva berätta om sina erfarenheter kring olika aspekter av ett lärandeobjekt. På detta sätt får eleverna använda språket, sätta ord på sina kunskaper och få nya synvinklar om lärandeobjektet olika aspekter.

*Visualisera ämnesinnehållet* genom digitala verktyg hjälper flerspråkiga elever att fördjupa sina kunskaper om ämnesinnehållet.

*Förklara ämnesrelaterade ord och begrepp* som en annan viktig faktor som påverkar flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Lärarna anser vidare att vid

förklaringen av ämnesrelaterade ord och begrepp bör lärare undvika att förenkla för mycket innebörden av dessa begrepp och ord. Detta eftersom flerspråkiga elever behöver ges möjlighet att tillägna sig ett skolspråk som behövs vid högre studier.

*Lära eleverna olika strategier att bearbeta texter* anses även vara en viktig faktor i flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Cirkelmodellen och genrepedagogiken är exempel på de strategier som används i undervisningen inom de samhällsorienterade ämnena.

*Samverkan med SVA-lärare och studiehandledare* är en framgångsrik faktor i flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Detta eftersom lärandeobjektet då kan behandlas på flera olika sätt som kan bidra till att ämnesinnehållet (lärandeobjektet) förtydligas och förklaras för flerspråkiga elever på flera olika sätt så att de kan tillägna sig nya kunskaper.

Studien visar vidare att det finns brist i samverkan med modersmåls lärare. Detta på grund av att modersmålsundervisning oftast sker utanför skoltiden, ibland i andra lokaler eller i en annan skola. En annan anledning är att modersmålsundervisningen är frivilligt.

*Varierade kommunikationsformer* är ytterligare en faktor som kan påverka flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Ett varierat sätt att kommunicera med elever ökar elevers möjligheter att vara delaktiga i undervisningen. Flerspråkiga elever kan då lyssna på läraren och andra elever i klassrummet. De kan även samtala, använda språket och ta till sig nya kunskaper inom de samhällsorienterade ämnena.

*Erfarenheter och kunskaper om att arbeta språkutvecklande* är en grundläggande faktor som påverkar hur ämnesinnehållet behandlas inom SO-undervisning, vilket i sig kommer att påverka flerspråkiga elever lärande.

## 6 Diskussion

Detta kapitel disponeras enligt följande: I **6.1 Resultatdiskussion**, konfronteras resultatet från studien med det forskningsfält som redogjordes i kapitel 2. Detta för att diskutera studiens resultatets betydelse både i den lilla och stora världen. Med den lilla världen menar vi skolvärlden, det vill säga resultatens direkta påverkan på flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Med den stora världen menar vi hur resultatet på långsiktiga kan påverka flerspråkiga elever i samhället. Därefter formulerar vi en tydlig slutsats. I **6.2 Metoddiskussion**, presenteras en kritisk reflektion om studiens metodval och studiens resultat. Uppsatsen avslutas med **6.3 Framtida forskningsfrågor**, där vi presenterar förslag till fortsatt forskning kring det studerade fenomenet.

### 6.1 Resultatdiskussion

Studien visar att arbeta språkutvecklande är viktigt inom samtliga skolämnen för att utveckla fler- och enspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Detta stämmer överens med Wedins (2011) syn på språkets roll i undervisningen som menar att lärare behöver arbeta med de språkliga aspekterna i undervisningen för att utveckla elevers språkförmåga. Språket är alltså en grundförutsättning för att elever ska kunna ta till sig kunskaper inom skolans alla ämnen. Därför behöver alla elever ges utrymme i

undervisningen för att få utveckla språkliga färdigheter parallellt med ämneskunskaper, som Wedin (2011) påpekar.

I linje med det Karlsson (2019) och Kim & Wynne (2021) skrivit upplevs skolämnena (inklusive de samhällsorienterade ämnena) innehåller svåra ämnesspecifika ord och begrepp. För att elever ska kunna ta till sig ämnesinnehållet krävs det att eleverna besitter en ganska avancerad språkförmåga. Detta innebär att skolämnena är utmanande för alla elever och särskild för flerspråkiga elever som har en begränsad språkförmåga. Därför behöver eleverna ges förutsättningar för att utveckla sin språkförmåga i undervisningen genom ett språkutvecklande arbetssätt. I enlighet med Roux Sparreskog (2018) anses genrepedagogiken och cirkelmodellen som effektiva språkutvecklande arbetssätt i undervisningen för att förtydliga för flerspråkiga elever olika texters innehåll och uppbyggnad. Syftet är att utveckla flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. I likhet med Kim & Wynne (2021) anses det vidare att arbeta språkutvecklande innebär att ämnesstoffet i undervisningen behöver visualiseras på olika sätt för eleverna till exempel genom olika former av digitala medier och bildmaterial. Detta för att aktivera elevernas förkunskaper och för att öka elevernas förståelse kring ämnesinnehållet.

Studien visar vidare att ha erfarenhet av att arbeta språkutvecklande i de samhällsorienterade ämnena är viktigt för att elever ska kunna få utvecklas både språklig och för att de ska kunna inhämta ämneskunskaper. Därför behöver lärare i undervisningen förklara både ämnesrelaterade begreppen och ge eleverna förutsättningar i att använda begreppen i olika sammanhang, som Roux Sparreskog (2018) och Kim & Wynne (2021) belyser. Att arbeta språkutvecklande handlar inte bara om att förklara ämnesrelaterade ord och begrepp, utan eleverna behöver även få möjlighet att använda dessa ord och begrepp i olika kontexter på olika sätt genom läsning, skrivning och diskussioner för att skapa en djupare förståelse hos eleverna och för att göra ämnesinnehållet begripligt. Flerspråkiga elever behöver få ämnesrelaterade ord och begrepp förklarade för att de ska kunna utveckla ett skolspråk som de behöver för att klara högre studier. Därför bör lärare undvika att förenkla ämnesrelaterade begrepp allt för mycket när man förklarar svåra ord och begrepp. Detta kan leda till att flerspråkiga elever går miste om att tillägna sig de komplexa ord och begrepp, vilket kan begränsa flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling som i sin tur kan leda till att flerspråkiga elever inte når kunskapskraven, som går i linje med det som Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson (2016) och Wedin (2011) belyser. När flerspråkiga elever inte når kunskapskraven finns det en större risk att de hoppar av skolan och senare i framtiden hamnar utanför arbetsmarknaden eller arbetar inom lågbetalda yrken, som Roux Sparreskog (2018) poängterar.

Flerspråkiga elevers språk- och kunskaper inom de samhällsorienterade ämnena kan utvecklas om lärare arbetar kooperativt, det vill säga att ge eleverna möjlighet att lära av- och arbeta med varandra i olika grupper. Att ha en varierande kommunikationsform i klassrummet gynnar både fler- och enspråkiga elever, då får eleverna möjlighet att utveckla en talförmåga genom att lyssna på läraren, samtala med varandra och genom att använda språket muntligt för att ta till sig kunskaper inom de samhälls-

orienterade ämnena. Detta är i linje med det som Wedin (2011) och Waldmann & Sullivan (2017) belyser om talförmågan, som menar att talet är ett viktigt redskap för yngre elevers tänkande och lärande, då elever på yngre årskurserna har en begränsad läs- och skrivförmåga. Ur detta synsätt kan det sägas att flerspråkiga elever har en ännu mer limiterad talförmågan detta eftersom i skolan läser de på ett annat språk (i detta fall svenska) än på sitt modersmål. Medan enspråkiga elever har ett uppdrag i skolan att ta till sig innehållet inom de samhällsorienterade ämnena har flerspråkiga elever dubbla uppdrag, ett uppdrag att lära sig ett nytt vardagligt språkbruk och ett ämnesrelaterat språk precis som Karlsson (2019), Roux Sparreskog, (2018) och Kim & Wynne (2021) påpekar att flerspråkiga elever möter dubbla utmaningar i skolan i jämförelse med enspråkiga elever. Därför är det viktigt att i undervisningen skapa olika interaktionsmönster mellan lärare och flerspråkiga elever och mellan eleverna själva för att ge eleverna att utveckla sin talförmåga och därigenom kunna inhämta ämneskunskaper i skolan. Precis som Wedin (2011) belyser att yngre elevers lärande bygger i stor utsträckning på den muntliga kommunikationen i klassrummet, det vill säga beror på vad som läraren säger i klassrummet och vad eleven hör i undervisningen.

Studiens resultat visar även att det viktigt att ta reda på alla elevers förkunskaper, inte enbart flerspråkiga elever. Detta för att synliggöra för både läraren och elever vad eleverna redan kan och vilka kunskaper eleverna behöver lära sig för att uppnå lärandemålen. Detta även för att kunna utgå ifrån elevernas olika behov och förutsättningar för att individanpassas undervisningen utifrån elevernas språk- och kunskapsnivåer, vilket går i linje med vad läroplanen (Skolverket, 2019) betonar att lärare ska göra för att främja elevernas fortsatta språk och kunskapsutveckling.

Flerspråkiga och enspråkiga elevers tidigare erfarenheter och intressen om ämnesinnehållet tas även tillvara på i SO-undervisningen. Då ges eleverna möjligheter att sätta ord på sina ämneskunskaper och då kan läraren bygga vidare på elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter om ämnesinnehållet, som Karlsson (2019) påpekar. Här är det även viktigt ge flerspråkiga elever utmanande uppgifter och stötta dem där de behöver för att utvecklas kognitivt precis som Gibbons (2008) belyser.

Samverkan med SVA-lärare ses som framgångsrika faktorer i flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Såsom Kim & Wynne (2021) poängterar att samverkan mellan andraspråklärare och klassläraren är viktigt då genom samarbete med varandra kan lärarna kartlägga flerspråkiga elevers språkliga behov och förutsättningar i att lära sig ett ämnesinnehåll. Genom samarbete kan lärare få tillgång till flera olika språkutvecklande arbetsmetoder som andraspråklärare använder sig av, vilket i sin tur kan hjälpa lärare för att förtydliga innehållet inom de samhällsorienterade ämnena för flerspråkiga elever på ett varierat sätt så att eleverna kan tillägna sig ämnesinnehållet.

Tillgång till studiehandledare för nyanlända flerspråkiga elever under SO-undervisning anses som något positivt i elevers lärande inom de samhällsorienterade ämnena. I förhållande till detta påpekar Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson (2016) att flerspråkiga elever behöver ges möjlighet att utveckla sitt modersmål i ämnesrelaterat sammanhang i undervisningen då kan flerspråkiga elever utvecklas parallellt i sitt modersmål och i för att inhämta ämneskunskaper. Till skillnad från detta visar studien att

det finns brist i samverkan mellan den ordinarie undervisningen och modersmålsundervisning. En anledning är att modersmålsundervisning inte är obligatorisk, det är inte säkert att alla flerspråkiga elever går på modersmålsundervisning. En annan anledning är att modersmålsundervisning oftast sker utanför skoltiden, vilket gör det svårt för klassläraren och modersmålsläraren att samverka, detta är i enlighet med det som Roux Sparreskog, (2018) påpekar i sin studie. Detta kan innebära att brister i samverkan mellan lärarna bero inte på att det saknas vilja och initiativ till samverkan utan det finns praktiska hinder på organisationsnivå som gör det svårt att samverka med modersmålsläraren.

Resultatet visar vidare att lärare har kunskaper och erfarenheter i att undervisa flerspråkiga elever genom ett språkutvecklande arbetssätt. Detta är i kontrast till vad Kim & Wynne (2021) påpekar i sin studie att samhällskunskapslärare saknar kunskap om att undervisa flerspråkiga elever, därför upplevs undervisningen inom samhällskunskap som utmanande av läraren.

### **6.1.1 Slutsats**

Att arbeta språkutvecklande inom de samhällsorienterade ämnena likt andra skolämnen anses som viktigt för alla elevers språk- och kunskapsutveckling. Ett språkutvecklande arbetssätt i undervisningen gynnar alla elever, inte bara flerspråkiga elever. Samverkan med studiehandedare och SVA-lärare förstärker flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Varierade kommunikationsformer gynnar alla elever för att utveckla skolspråket och inhämta ämneskunskaper. Flerspråkiga elevers aktiva deltagande i undervisningen har en positiv inverkan på deras motivation och språk- och kunskapsutveckling.

## **6.2 Metoddiskussion**

Vår studie är förankrad i en beprövad och tillförlitlig metodologi. Vi har operationaliserat metodologin med en hög grad av säkerhet och på ett systematiskt sätt som har beskrivits under metodkapitlet i denna studie (se kapitel 4). Vi har använt oss av en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer som materialinsamlingsmetod i studien. Då studiens syfte är att fördjupa kunskaperna om F-3-lärares åsikter, uppfattningar och erfarenheter om det studerade fenomenet därför anser vi att semistrukturerade intervjuer är det bästa tillvägagångssättet som gav oss ett fylligt material, därmed anser vi att inga annan materialinsamlingsmetod behövdes för att komplettera studiens nuvarande materialinsamlingsmetod. Forskningsfrågorna har besvarats koncist genom en transparent procedur. De forskningsetiska kraven har uppfyllts och alla informationskällor har refererats löpande under studiens olika faser. Därmed kan denna studie betraktas som att den är genomförd på ett korrekt sätt.

### **6.2.1 Pålitlighet och trovärdighet**

Vi vill hävda att studiens resultat är giltigt och trovärdigt eftersom vi har mätt det som vi har velat mäta, vilket har varit att förstå F-3-lärares upplevelse av och uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt och dess påverkan på flerspråkiga elevers språk- och



kunskapsutveckling ur ett lärarperspektiv. Vi har alltså intervjuat verksamma F-3-lärare som har flerspråkiga elever, som arbetar språkutvecklande i undervisningen och vi har varit källkritiska till informanternas utsagor genom att ställa frågor där informanterna har behövt utveckla den information som informanterna uppgav. Informationen som vi har fått från informanterna är en återspeglning av hur de arbetar i praktiken, då vi har genomfört intervjuerna i en öppen anda. Detta gjorde att informanterna gavs möjlighet att beskriva sina upplevelser och uppfattningar på ett utförligt sätt, där det framkom både möjligheter och hinder i undervisningen om att undervisa flerspråkiga elever genom ett språkutvecklande arbetssätt inom de samhällsorienterade ämnena.

Vi vill även hävda att studiens resultat är pålitligt och tillförlitlig eftersom studien har genomförts på ett korrekt sätt genom att studien är väl förankrad i en beprövad metodologi. Operationaliseringen av metodologin är väl transparent och har beskrivits på ett tydligt sätt under metodkapitlet (se kapitel 4). Sanningskriterierna har varit som bärande principer under materialbearbetningsprocessen, därmed kan vi konstatera att de är uppfyllda i studien. Forskningsfrågorna har besvarats via empirin och med stöd av det teoretiska perspektivet. Vi har prövat slutsatsen mot studiens syfte och de korresponderar med varandra.

### ***Sanningskriterier***

Rimlighetskriteriet uppfylls i studien, detta eftersom resultatet i denna uppsats inte är förvånande, därmed finns det ingen anledning till att ifrågasätta troligheten i studien. Koherensskriteriet uppfylls genom att resultatets olika delar överensstämmer- och kompletterar varandra, de står som delar som ingår i samma helhet. Korrespondens-kriteriet uppfylls genom att resultatet i studien har presenterat på samma allmänna abstraktionsnivå som den teoretiska bakgrunden i studien. Detta har möjliggjort att korrespondera dem med varandra. Det *aletiska* sanningskriteriet uppfylls genom att vi har tolkat empirin med stöd av det teoretiska perspektivet, vilket möjliggjorde för oss att se nya aspekter och kunskaper av det studerade fenomenet som vi inte kunde se med blotta ögat.

### ***Reflexivitet***

Under studiens arbetsgång har vi kontinuerligt reflekterat över vår forskarroll, detta för att rannsaka våra egna insatser i denna studie. Vi är medvetna om att det kan vara omöjligt att vara allt för objektiv i denna studie, men vi har inte haft egna intressen av att påverka studiens resultat. Med andra ord har vi inte haft något intresse av att snedvrیدا resultatet åt någon riktning. Vi har låtit datamaterialet tala för sig själv vid första steget i datasorteringen och vi har använt oss av det teoretiska perspektivet som tolkningsrast i tolkningsprocessen. Därmed har studien kunnat genomföras på ett objektivt och distanserat sätt i så stor utsträckning som möjligt.

## **6.3 Framtida forskningsfrågor**

Eftersom studiens resultat visar bland annat att det inte finns en samverkan mellan ordinarie undervisning och modersmålsundervisningen. Därför vore det intressant att

undersöka vidare hur en samverkan mellan klasslärare och modersmållärare kan organiseras på bästa sätt för att ytterligare utveckla flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling.

## Referens

- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod* (2. uppl.). Gleerups utbildning.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2008). "It Was Taught Good, and I Learned a Lot": Intellectual Practices and ESL Learners in the Middle Years. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 31(2), 155–173. <http://www.collaborativelearning.org/gibbons2008.pdf>.
- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (5:4 uppl.). Studentlitteratur.
- Hansson, H. (2021). *Variationsteorin i praktiken: Vad en lärandeteori kan bidra med till lärarens undervisning*. (020) Jönköping University, School of Education and Communication. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1556208/FULLTEXT01.pdf>.
- Karlsson, A (2019). *Det flerspråkiga NO-klassrummet: en studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum* (86) [Doktorsavhandling, Fakulteten för lärande och samhälle- Malmöuniversitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404505/FULLTEXT01.pdf>.
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P. & Jakobsson, A (2016). Flerspråkighet som en resurs i NO-klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), 30–55. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1423/1267>.
- Kim, J. Y. & Wynne, M. J. (2021). Providing the best possible learning environment for K-8 English learners in social studies content. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(3), 429–438. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308003.pdf>.
- Kroksmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Kullberg, A., Runesson, U., Marton, F., Vikström, A., Nilsson, P., Mårtensson, P. & Häggström, J. (2016): Teaching one thing at a time or several things together? – teachers changing their way of handling the object of learning by being engaged in a theory-based professional learning community in mathematics and science. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 745-759. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158957>.

- Lam, H.C. & Tsui, B.M.A. (2013) Drawing on the variation theory to enhance students' learning of Chinese characters. *Instr Sci* (41), 955–974.  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11251-013-9264-7.pdf>.
- Lo, M. L., Chik, P. & Pang, M. F. (2006). Patterns of variation in teaching the colour of light to Primary 3 students. *Instructional Science* (34), 1–19.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-005-3348-y>.
- Lo, M.L. (2014). *Variationsteori: för bättre undervisning och lärande*. Studentlitteratur.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Marton, F. & Bowden, J. (1998). *The University of learning. Beyond quality and competence*. Routledge Falmer.
- Marton, F. & Pang, M. F. (2006). On Some Necessary Conditions of Learning, *The Journal of the Learning Sciences*, (15), 193-220.  
[https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327809jls1502\\_2?needAccess=true](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15327809jls1502_2?needAccess=true).
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.
- Roux Sparreskog, C. (2018). *Välkommen till 3a! En etnografisk fallstudie om språkutvecklande undervisning i ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum*. (274) [Licentiatuppsats- Mälardalen University]. <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1247850/FULLTEXT02.pdf>.
- SFS 2010:800. Skollag. [www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se) [2022-05 -23].
- Skolverket (2017). *Språkutvecklande undervisning*. Skolverket. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1464632/FULLTEXT01.pdf>.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Nordstedts.

- Skolverket. (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d88750033a6/1518700869958/greppa-spr%E5ket.pdf>.
- Skolverket. (2015). *Introduktion till ett språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnen*. Skolverket. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/004\\_framja\\_elevs\\_larande\\_SO/del\\_01/material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M4\\_gr\\_01A\\_01\\_Hajer.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/004_framja_elevs_larande_SO/del_01/material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M4_gr_01A_01_Hajer.docx).
- Skolverket. (2016). *Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/PO3WCPLAR071588>.
- Skolverket. (2021). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning*. Skolverket. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Forskoleklass/002-Lasa-0-skriva/del\\_03/Material/Flik/Del\\_03\\_MomentA/Artiklar/M2\\_F-3\\_03A\\_01\\_flersprakighet.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Forskoleklass/002-Lasa-0-skriva/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M2_F-3_03A_01_flersprakighet.docx).
- Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens inre liv*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf).
- Waldmann, C. & Sullivan, K. P. (2017). Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum. *Språk och norm*, 160–168. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1160339/FULLTEXT02.pdf>.
- Wedin, Å. (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education* 31 (3), 210–225. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:564649/FULLTEXT02.pdf>.
- Wernberg, A. (2005). Variationsteorin i praktiken. I P.O. Erixon (Red.), *Forskningsarbete pågår: Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA)* (316-332). Umeå universitet.
- Yin, R.K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Studentlitteratur.

## Bilaga 1 – Missivbrev

### Informationsbrev



Hej!

Vi är två lärarstudenter, Trife Sofi och Anna Hällgren som studerar vid Mälardalens universitet med inriktning grundlärarprogrammet F-3. Just nu håller vi på att skriva vårt självständigt arbetet 1. Syftet med arbetet är att genomföra en kvalitativ undersökning om hur F-3-lärare arbetar och upplever att ett språkutvecklande arbetssätt gynnar elevers språk- och kunskapsutveckling inom SO-ämnet.

För att vi ska kunna genomföra vårt självständiga arbete behöver vi intervjua minst fem F-3-lärare som har erfarenhet av att använda sig av språkutvecklande arbetssätt i undervisningen inom So-ämnet. Under rådande omständigheter med Covid-19 önskar vi att genomföra intervjuerna digitalt via ZOOM. Varje intervju kommer ta cirka en timme. Vi önskar att få genomföra intervjuerna helst under följande tider:

**Vecka 16:** [den 19/april mellan 13:00-16:00; den 20/april mellan 11:00-16:00; den 21/april mellan 11:30-15:00, den 22/april mellan 9:00-16:00].

**Vecka 17:** [den 25/april mellan 9:00-16:00; den 26/april mellan 9:00-16:00]

Intervjuerna kommer att vara enskilda, spelas in för att vi ska kunna gå tillbaka till intervjun och säkerställa att vi har fått med all information som vi vill ta med. Därefter kommer intervjuerna att transkriberas (skrivas ordagrant i ett Word dokument), där kommer informanterna att avidentifieras. Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, där informanternas (lärarnas) identitet och integritet skyddas genom informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet. All informationen som samlas in genom intervjuerna kommer att användas för denna studie. De inspelade intervjuerna kommer att raderas efter att vi har genomfört studien, inga obehöriga kommer att ha tillgång till varken inspelade intervjuerna eller den skriftliga informationen. Informanternas deltagande är frivilligt och kan när som helst avsluta sin medverkan i denna studie. Informanterna kommer att vara helt anonyma när vi presenterar resultatet i en skriftlig akademisk uppsats vid Mälardalens universitet som kommer att läggas ut på databasen DiVA.

Med vänliga hälsningar  
Trife Sofi och Anna Hällgren

*Trife Sofi*

*Anna Hällgren*

Trife Sofi  
Västerås  
29-03-2022

Anna Hällgren  
Västerås  
29-03-2022

Kontaktinformation

*Handledare vid Mälardalens universitet:*

*Victor Kvarnhall*

*[victor.kvarnhall@mdu.se](mailto:victor.kvarnhall@mdu.se)*

*073-6620519*

*Lärarstudent*

*Trife Sofi*

*[tsi19001@student.mdu.se](mailto:tsi19001@student.mdu.se)*

*070-7135969*

*Lärarstudent*

*Anna Hällgren*

*[ahn19013@student.mdu.se](mailto:ahn19013@student.mdu.se)*

*076-2079885*

## **Bilaga 2 – intervjufrågor**

### ***Bakgrundsfrågor***

1. Vad har du för lärarutbildning? När tog du din examen?
2. Hur länge har du arbetat som lärare generellt och på lågstadiet?
3. Vilka årskurser har du arbetat med?
4. Vilken årskurs undervisar du i nu?
5. Vilka ämnen undervisar du i?

### ***Elevgruppen***

- 7 Hur ser elevgruppen i ditt klassrum ut? Har du elever som har svenska som andraspråk? Hur många elever?
- 8 Har du nyanlända elever?

### ***Undervisningen och flerspråkiga elevers förkunskaper***

8. Kartlägger ni flerspråkiga elevers förkunskaper i svenska språket och inom de SO-ämnena innan du planerar SO-undervisning? På vilket sätt?
9. Tar du tillvara på elevernas tidigare erfarenheter och intresse vid planering för SO-undervisning? På vilket sätt?
10. Kan du beskriva hur du arbetar språkutvecklande i SO-undervisning?
11. Vilka interaktionstyper använder du i ditt klassrum?
12. Är det muntliga kommunikation? Envägs interaktion lärare-elever i helklass (katederundervisning, smågrupps undervisning)? Eller är det en blandning av olika arbetsformer?
13. Vilka fördelar och nackdelar ser du med helklassinteraktioner/diskussioner?
14. Vilka fördelar och nackdelar ser du med smågruppsundervisning och grupp-arbete?
15. Hur tänker du kring gruppsammansättningarna vid grupparbete (blandar du flerspråkiga elever med enspråkiga elever)?
16. Hur lärare kan anpassa språket i undervisningen till elever som har svenska som sitt modersmål och till elever som har svenska som andraspråk för att de ska utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt inom de SO-ämnena?
17. Tycker du att det är viktigt att arbeta språkutvecklande inom SO- undervisning? Vilka fördelar och nackdelar anser du att detta har på elevernas språk- och kunskapsutveckling?
18. Vilka arbetsmetoder och arbetssätt anser du är mest effektiva för att få flerspråkiga elever att utveckla språket och kunskapen inom de SO-ämnena?
19. Vilka typer av stöd (visuellt stöd som bild, digitala verktyg, musik) använder du i undervisningen för att gynna elevers språk- och kunskapsutveckling?



inom de SO-ämnena?

20. Tycker du att det är viktigt att förklara svåra ord och ämnesspecifika begrepp i SO-undervisningen? Om ja, varför? Om nej varför inte?
21. Förklarar du svåra ord och ämnesspecifika begrepp för elever som har svenska som förstaspråk och för flerspråkiga elever på samma sätt? Eller på olika sätt? Hur?
22. Vilka hjälpmedel använder du dig av när du förklarar svåra ord och ämnesspecifika begrepp för flerspråkiga elever?
23. Använder du dig av vardagsspråk för att förklara svåra ord och ämnesspecifika begrepp? Om ja, Hur skapar du en balans mellan skolspråk och vardagspråk. Om nej varför?
24. Får flerspråks elever modersmålsundervisning? Hur många gånger i veckan?
25. Får flerspråks elever SVA-undervisning?

### ***Samverkan med SVA och modersmåls lärare***

26. Samverkar du med modersmåls lärare? Om ja, på vilket sätt?
27. Samverkar du med SVA-lärare? Om ja, på vilket sätt?
28. Diskuterar ni i arbetslaget om hur ni kan arbeta språkutvecklande inom de SO-ämnena? Om ja, på vilket sätt?

### ***F-3-lärares kompetens***

29. Känner du dig trygg i att undervisa i de SO-ämnena för flerspråkiga elever?
30. Har du haft fortbildning om språkutvecklande arbetssätt? Om ja, vilka, kan du berätta?
31. Tycker du att du behöver ytterligare kompetensutveckling kring språkutvecklande arbetssätt inom de SO-ämnena?

*Tack för din medverkan!*