

Språkpraktiker i samhällskunskap

Begreppsanvändning och lärande i två skolor med olika grad av mångfald

Av: Sara Zaoujan och Sandra Andrén

Handledare: David Östlund

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Kandidatuppsats 15 hp

Självständigt arbete 1 | vårterminen 2016

Grundlärarutbildning med inriktning F-3



Abstract

Title: Language practices in social studies -

Conceptual practice and learning in two schools with different degrees of diversity.

Author: Sandra Andrén, Sara Zaoujan spring term of 2016

Supervisor: David Östlund

The aim of this study is to examine (from a didactic perspective) how two social studies teachers who work in two different elementary schools, grade three, pursue their oral instructions with subject terms. We have selected these four following questions as main evaluation points throughout the study, basing our conclusion upon the information composed from the answers: Which of the five “conceptions of high order thinking” do the teachers value as the purpose for the teaching content? How do the teachers in their use of notions relate to the needs of second language students and how do they reflect on it? How do the teachers use subject-specific notions in their teachings practices? How are students given the opportunity to use, communicate and integrate around notions and how are the teachers reflecting on it?

In this study we applied two types of qualitative methods. Six observations combined with interviews in the form of four short unstructured interviews and an in-depth interview with each teacher. Previous research shows that great linguistic skills are a common factor for success in all subjects. Our investigation has been made from a sociocultural theory that promotes learning through interaction with others as well as by receiving support from the teacher, through scaffolding.

Our result indicates, in conclusion that the number of second language learners in the class has an impact on how actively the teachers work to concretize abstract notions. The student population determines how they in teaching practices use notions. Social issues also decided how the teachers gave students room to use notions. For teacher no. 2 who worked in an environment where the second language students were a majority, a second language perspective was an obvious matter, whereas teacher no. 1 considered it to be a management issue and a collective responsibility.

Keywords: Social studies, notions, second language students, subject didactics, scaffolding.

Nyckelord: Samhällskunskap, begrepp, andraspråkselever, ämnesdidaktik, stöttning.

Innehållsförteckning

Inledning.....	4
Syfte och frågeställningar	6
Syftet	6
Frågeställningar	6
Syftesdiskussion	6
Bakgrund.....	7
Samhällskunskap som ämne	7
Vardags- och skolspråk.....	8
Andraspråkselevs behov.....	10
Teoretisk utgångspunkt	12
Det sociokulturella perspektivet.....	12
Tidigare forskning	14
Material och metod.....	18
Material	18
Urval av informanter och skolor.....	19
Observation	20
Intervju.....	21
Metoddiskussion	21
Etiska ställningstaganden	22
Trovärdighet och generaliserbarhet.....	23
Resultat och analys.....	23
Tyngdpunkten	24
Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2	27
Andraspråkselever	30
Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2	34
Hur lärarna använde begrepp	38
Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2	42
Stöttning	45
Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2	48
Hur två lärare ger elever utrymme att använda begrepp	51

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2	55
Slutdiskussion	56
Käll- och litteraturlista	61
Tryckta källor	61
Otryckta källor	64
Bilaga 1: Intervjufrågor	66
Bilaga 2: Observationsschema.....	68

Inledning

Denna studie fokuserar på språk som en gemensam faktor för skolframgång i alla ämnen. Vi har avgränsat oss till ett ämnesdidaktiskt perspektiv i samhällskunskap och har undersökt hur två lärare i sina muntliga anföranden använder begrepp i sin undervisning. Detta med utgångspunkt i en studie av Dysons som enligt Liberg (2003) visar att undervisningen är starkt verbalspråkligt impregnerad (Liberg 2003, s. 4) och den sociokulturella synen på samtalandets vikt för kunskapande (se Säljö 2011, s. 104ff). Enligt Liberg (2010), professor i Utbildningsvetenskap, är skolspråkets utveckling beroende av lärarens undervisningspraktik (Liberg 2010, s. 91).

Christie (1989), professor i språk och literacy beskriver ämneskunskapande på följande sätt: "Success in mastering a content area is actually a matter of mastering the necessary linguistic recourses with which to deal with a content - this implies knowing how one's discourse is to be structured" (Christie 1989, s. 167). Språk är en nödvändighet, ett verktyg för kunskapande. I alla skolämnen existerar ett specifikt språk, ett ämnesspråk. Ett rikt ordförråd inom varje ämne behövs för att kunna bemästra ämnesinnehållet. Liberg (2003) visar i en forskningsöversikt att varje nytt ämnesområde ställer krav på nya förmågor. Liberg är kritisk till det traditionella synsättet att se på språkutvecklande arbetssätt som enbart aktuellt under skoltimmarna i svenska. Istället betonar Liberg vikten av att *alla* lärare i *alla* ämnen ska delta i utformandet av nya, rika "språkrum" (Liberg 2003, s. 9). Den australiensiske språkforskaren Gibbons (2006) skriver att mer resurser bör läggas på att integrera språk och ämnesinnehåll. Detta innebär enligt Gibbons att ämneslärare även behöver arbeta ämnesöverskridande och språkutvecklande (Gibbons 2006, s. 33).

Språket är det verktyg som enligt den sociokulturella teorin medierar kunskap (Säljö 2011, s. 82). Just därför är ett rikt språk och förmågan att förstå och kunna använda begrepp viktigt. Det behövs både för att eleverna ska ha möjlighet att nå målen i skolan och för att de ska kunna vara med och verka som aktiva samhällsmedborgare (Svingby 1989, s.). Detta är enligt läroplanen, Lgr 11, ett av skolans uppdrag: "skolan ska förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet" (Lgr 11 s. 9). I antologin *SO i fokus: exempel på en undervisning som utgår från begrepp och färdigheter* skriver redaktören Svingby (1989): för att eleverna ska stödjas i sin språkutveckling räcker det inte med endast specifika faktakunskaper. Det som krävs för att nå målen i de samhällsorienterade ämnena är att eleverna behärskar och förstår olika

ämnesspecifika begrepp för att kunna tillgodogöra sig faktakunskaper (Svingby 1989, s. 8-9). I kursplanen för Samhällskunskap står det att "Eleverna ska vidare ges möjlighet att utveckla kunskaper om samhällsvetenskapliga begrepp och modeller" (Lgr 11, s. 1). Just därför har vi valt att inriktat oss på begrepp och hur två lärares undervisningspraktiker förhåller sig till dessa. Sandahl (2011) tar i sin licentiatuppsats upp olika typer av kunskaper och färdigheter som lärare värderar sin undervisning inom ämnet samhällskunskap. Resultatet visade att de sex lärare Sandahl observerade lade störst vikt på de fem så kallade tankebegreppen. (se Sandahl 2011, s. 175) Dessa har vi i vår studie använt för att jämföra med vad våra lärare lägger störst tyngdpunkt på.

Sellgren (2011) som själv är grundskollärare med behörighet i svenska som andraspråk, visar i sin forskning att andraspråkselever får det svårare att tillägna sig ämneskunskaper på grund av deras bristande ordförråd vid skolstarten (Sellgren 2011, s. 8-9).

Hyltenstam (2007) menar att faktum är att andraspråkselever är en realitet i alla klasser i dagens skola och att detta i förlängningen innebär att alla lärare behöver inneha kompetens för att undervisa andraspråkselever (Hyltenstam 2007, s. 45). Enligt en undersökning från Skolverket (2008) hade närmare en femtedel av eleverna i grundskolan 2008 utländsk bakgrund. (Skolverket 2008, s. 5)

"En varierande elevpopulation kan sammantaget i högre grad ge incitament för skolan att förhålla sig mer medvetet till undervisning, m.m. för eleverna med annat modersmål [...] Skolor med låg andel elever med annat modersmål ser däremot inte alltid ett behov av ett särskilt perspektiv på dessa elever. Ibland bottnar det i ett synsätt att det inte är några problem med just dessa elever" (Skolverket 2008, s. 25).

Lärare behöver alltså känna till de utmaningar andraspråkselever möter i skolans ämnen samt vara utrustade med verktyg för att möta dessa utmaningar. I detta ligger motivet för vår studie. Vi undersökte två lärare i två skolor. I ena skolan utgjorde andraspråkselever minoritet och i den andra utgjorde de majoritet. Vi observerade sex lektioner per lärare som följdes upp av två typer av intervjuer varav fyra korta ostrukturerade intervjuer och en semistrukturerad djupintervju. De data vi samlade in analyserades sedan med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och forskning som berör begreppsinnläring inom de samhällsorienterande ämnena.

Syfte och frågeställningar

I detta avsnitt presenteras syftet med denna studie. Vi kommer även redogöra för de frågeställningar vi utgår från och som avses besvaras med hjälp av denna studie.

Syftet

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur två lärare i två skolor arbetar i sina muntliga framställningar med ämnesbegrepp i skolämnet samhällskunskap. Vi undersöker även om och hur lärarna reflekterat kring andraspråkselevs behov. Detta görs ur ett mikroperspektiv det vill säga att vi utgår från individnivå, i detta fall innebär det de två lärarnas perspektiv.

Frågeställningar

Med utgångspunkt i syftet har vi valt fyra frågeställningar som undersöks i studien:

- Vilka tankebegrepp lägger lärarna tyngdpunkten på i sitt övergripande syfte för undervisningsinnehållet?
- Hur förhåller sig lärarna i sin begreppsanvändning till andraspråkselevs behov och hur reflekterar de kring detta?
- Hur använder sig lärarna av ämnesspecifika begrepp i sina undervisningspraktiker?
- Vilket utrymme ges eleverna att använda, kommunicera och integrera kring begrepp och hur reflekterar lärarna kring det?

Syftediskussion

Vi har valt att avgränsa oss till endast lärarnas perspektiv på sin begreppsanvändning, deras förhållningssätt samt reflektioner kring den egna undervisningspraktiken. Detta görs med utgångspunkt i det som Liberg (2003) lyfter fram att utvecklingen av elevernas skolspråk är beroende av lärarnas undervisningspraktiker. (Liberg 2010, s. 91) Detta grundar sig även i Gibbons (1999) teori om att ett starkt språk möjliggör för eleverna att tillägna sig ämneskunskaper och nå målen i respektive skolämne, i detta fall Samhällskunskap i årskurs 3. Mer information om detta begrepp ges under teoriavsnittet. Vi har valt att undersöka

årskurs 3 för att det är relevant att se hur lärarna förhåller sig och förbereder eleverna inför övergången till mellanstadiet.

Bakgrund

I detta kapitel går vi igenom olika avsnitt som är relevanta för denna studie. Först redogör vi för hur samhällskunskap som ämne traditionellt sett ut och jämför det sedan med nutid.

Vidare beskrivs uppbyggnaden från ett vardagsspråk till ett skolspråk. Slutligen förklaras de svårigheter andraspråks elever har i sitt lärande och varför vi valt att fokusera på andraspråks elevers behov.

Samhällskunskap som ämne

Samhällskunskapsämnet har genomgått stora förändringar under 1900-talet. Efter andra världskriget dominerades ämnet av en stark tanke om demokratifostran. Eleverna skulle fostras till goda samhällsmedborgare vars främsta fokus var samhällets och kollektivets behov (Larsson 2011, s. 251). Kunskaperna eleverna skulle tillägna sig var konkret förankrade i samhället. De skulle känna till sina rättigheter och skyldigheter och upprätthålla dessa genom att agera efter dem. Efter 1960-talet skedde en förändring. Det ledde till att fokus gick från samhällets kollektiva behov till att bli mer individorienterat och individorienterade kunskaper och färdigheter sattes i fokus här (ibid s. 251). Vilket innebär att fokus på vilken typ av kunskap som ämnet ska ge till elever har förändrats. Det har alltså gått från att fokusera på att endast ge kunskap om samhällsfenomen till att fokusera på en förmåga att kunna kritiskt granska dessa fenomen och som individ själv tala för eller emot olika samhällsfenomen.

I dagsläget syftar undervisningen i samhällskunskap till att ge elever kunskap om det samhälle de lever i och de ska fostras till demokratiska medborgare. Undervisningen syftar även till att ge eleverna verktyg för att kunna granska och diskutera olika samhällsfenomen. Detta ska ske genom att eleverna får kunskap om hur individen och samhället påverkar varandra (Lgr 11, s. 199). Kunskaper har utformats till att bli mer abstrakta och analytiska. För att kunna ta till sig denna nya kunskap krävs en kognitiv bearbetande kompetens av eleverna. De behöver alltså kunna tänka och reflektera kring och om ämnet. Större vikt läggs då på att eleverna ska delta aktivt i undervisningen. Kunna förstå och använda begrepp har blivit väsentligt för eleverna idag för att nå målen i Samhällskunskap (Svingby 1989, s. 8-9).

Förr förväntades inte eleverna reflektera på samma sätt, utan det handlade mer om att memorera lärostoffet. I Lgr 11 ställs högre krav på eleverna ska ha förmåga att förhålla sig kritiskt till olika samhällsaspekter. I dagens komplexa samhälle ställs det, som nämnt i ovanstående stycke, krav på förmåga att tänka och reflektera kritiskt. I Lgr 11 under målen för samhällskunskapsämne står det:

“Genom undervisningen ska eleverna också ges förutsättningar att utveckla kunskaper om hur man kritiskt granskar samhällsfrågor och samhällsstrukturer” (Lgr 11, s. 207).

I SO i fokus: exempel på en undervisning som utgår från begrepp och färdigheter (Svingby 1989) är utgångspunkten att specifika faktakunskaper inte räcker för att nå målen i SO. Fokus bör istället läggas på begrepp och färdigheter. Stor vikt bör därför ägnas åt att ge möjlighet för eleverna att utveckla sin förmåga att bli medvetna om sina egna erfarenheter, tankar och relatera dessa till aktuella begrepp. Detta innebär att undervisning ska utformas systematiskt för att stödja eleverna i att utveckla sådana kvaliteter som att tänka, undersöka, reflektera, uppleva, dra slutsatser och sätta sig in i olika kontexter (Svingby 1989, s. 9). Det räcker alltså inte med att bara memorera grundläggande faktakunskaper. Olika aspekter ska istället bidra till en djupare förståelse, bland annat förmåga att kunna analysera och värdera information. Begreppsförståelse blir därför central för att nå framgång inom samhällskunskapsämnet (Svingby 1989, s. 15).

Svingby definierar ordet begrepp som “Ord eller fraser som klassificerar, kategoriserar eller definierar en grupp relaterade fakta. Ett begrepp binder samman saker med gemensamma element under en etikett” (ibid s. 18). Det ställs även större krav på metakognitiv förmåga, förmåga att kunna förhålla sig till världen, sig själv och sina egna tankar, med andra ord att kunna sätta in sig själv i ett större sammanhang. (Sandahl 2011, s. 32)

Vardags- och skolspråk

Vardags- och skolspråk, även kallat bas- och utbyggnadsspråk. Enligt Liberg (2010) myntades denna svenska term av Viberg. Dessa termer syftar till att beskriva de olika språkliga register en elev har och tillägnar sig. Vardags- eller basspråk är det språk eleven har med sig innan skolstart. Det är det språk som behövs för att klara av att kommunicera och verka i vardagliga sammanhang. Enligt Axelsson (2010) så är basspråket det språk som

representerar den kunskap alla barn tillägnat sig på sitt modersmål fram till och med sexårsåldern. Detta innefattar, för ett barn med svenska som modersmål:

- svenskans ljudsystem
- svenskans böjningssystem
- svenskans syntax
- ett basordförråd på ca. 8000-10000 ord
- förmågan att berätta enkla berättelser

(Axelsson 2010, s. 140)

Skol- eller utbyggnadsspråk är det språk som är specifikt för skolan. Detta språk är nödvändigt för att man som elev ska kunna ta till sig och bearbeta information som ges i skolan. I skolans olika ämnen finns det även olika ämnesspecifika begrepp som är nödvändiga för att eleven ska kunna tillgodogöra sig ämnesinnehållet i de olika ämnena (Sellgren 2011, s. 92). Detta specifika ämnesspråk och de specifika begrepp som hör till ämnesspråket är lärare ofta noggranna med att ge eleverna. Det som skapar ett problem för andraspråkselever och språksvaga elever är att de saknar ord och begrepp i baspråket som är nödvändiga för att kunna tillgodogöra sig ämnesinnehållet och skapa en mening till de mer specifika ämnesbegreppen (Gibbons 2006, s. 47ff). Detta innebär för andraspråkselever att de ofta går igenom en dubbel språkinlärningsprocess. De utvecklar sitt baspråk samtidigt som de förväntas utveckla sitt skolspråk (Axelsson 2010, s. 140). I SVA-undervisning, svenska som andraspråk, menar Axelsson att det faller sig naturligt för läraren att arbeta med att bygga upp vardagsspråket parallellt med skolspråket (ibid s. 140). Inom de samhällsorienterade ämnens kursplan i Lgr 11 saknas däremot systematiska och explicita kriterier på förhållningssätt till den dubbla språkinläringen och den problematik som kan uppstå runt den (se Lgr 11 s. 179-217). Ovanstående punkter utgör en viktig utgångspunkt för vår studie.

Liberg har sammanställt en modell utifrån sin egen och Vygotskijs forskning om hur vardagsspråk och skolspråk utvecklas. (Liberg 2010, s. 91)

Vardagskunskap	Skolkunskap
<ul style="list-style-type: none">● byggs upp sakta bit för bit på ett fragmentariskt sätt	<ul style="list-style-type: none">● byggs upp snabbt och systematiskt i en logisk sekvens
<ul style="list-style-type: none">● byggs upp i en takt som främst bestäms av barnet	<ul style="list-style-type: none">● byggs upp i en takt som främst bestäms av läraren och kursplanen

• byggs upp på ett oreflekterat sätt	• byggs upp på ett reflekterande sätt
• förhandlas fram i talspråkande	• konstitueras i skriftspråket
• rör konkreta enskilda situationer	• rör generella förhållanden
• baseras på personliga och ömsesidiga erfarenheter	• är distanserad från personliga och ömsesidiga erfarenheter
• har konkret och icke-teknisk betydelse	• har abstrakt och teknisk betydelse
• utgör en helhet	• är uppdelad i discipliner

(Källa Liberg 2010, s. 91)

Hägerfelth (2011) menar att det är naturligt att läraren explicitgör ämnestypiska ord. Det Hägerfelth lyfter fram som särskilt svårt för flerspråkiga elever är de ord som finns i allmänspråket (vardagsspråket) och som får en specifik betydelse i ämnessammanhang. Exempel på detta är ord som: förening, sur, skatt och kraft. Det vill säga ord som kan ha olika betydelse. Många ord förväntas eleverna förstå och förklaras därför sällan, Hägerfelth menar här att det är vedertaget att eleverna kan vissa begrepp. (Hägerfelth 2011, s. 50). I ämnena som samhälls- och naturkunskap ökar abstraktionsnivån för språket i skoltexter ju högre upp i årskurserna man kommer. (ibid, s. 49)

Andraspråkselevs behov

I denna studie fokuserar vi på andraspråkselevs behov. Detta med anledningen av det som Hyltenstam skriver i sin forskningsöversikt *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (2007). Då det finns ett så stort antal elever med annat modersmål än svenska menar Hyltenstam att det är ett faktum att andraspråkselever existerar i varje klass. Detta är alltså en grupp som alla lärare möter eller kommer att möta under sitt yrkesverksamma liv. För att kunna möta och tillgodose andraspråkselevs behov på bästa sätt behöver lärare vara utrustade med verktyg för en explicit språkundervisning i alla ämnen (Hyltenstam 2007, s. 45). Dessa verktyg beskriver Hyltenstam som en förmåga hos lärare att kunna analysera elevernas skriftliga och muntliga språk för att genom det kunna leda eleverna vidare i sin språkutveckling (Hyltenstam 2007, s. 52). Detta behövs enligt Hyltenstam för att läraren ska kunna få en känsla för hur bra eleven klarar av samtal som är kontextuellt obundna, inte knutna till ett ”här och nu-sammanhang”, då abstraktioner är något som andraspråkselever ofta kan finna problematiskt. (Hyltenstam 2007, s. 51) Vidare menar Hyltenstam (2001) att

ett av de allvarligaste problemen som finns är okunskap om ämnet svenska som andraspråk. Trots att Sverige sedan 1973 haft en lärarutbildning i svenska som andraspråk är de ett stort antal lärare som inte har någon utbildning inom ämnet alls. Han menar vidare att det är en självklarhet att detta för med sig konsekvenser. En elev som undervisas av behörig lärare är i bättre position än en som undervisas av en obehörig (Hyltenstam 2001, s. 8-9).

Vidare skriver Jim Cummins, professor vid Ontario Institute for Studies in Education på University of Toronto, i sin artikel "Bilingualism and special education" (1984) att elever inte kan lära på ett språk de inte förstår (Cummins 1984, s. 374). Cummins anser att det är nödvändigt att flerspråkiga elever får stöd i att utveckla ett starkt andraspråk för att säkerställa att dessa elever kan delta i undervisningen (ibid s. 374)

Enligt rapporten *Med annat modersmål* (2008) från Skolverket så finns det idag en stor grupp elever med annat modersmål än svenska. I rapporten kan vi läsa att:

Vissa skolor har enstaka elever och andra skolor har övervägande elever med annat modersmål. Bland annat detta förhållande, hur många elever med annat modersmål som finns på skolan, har betydelse för skolans verksamhet [...] det handlar om skillnader i kunskap, erfarenhet, och mer övergripande, om skilda förhållningssätt" (Skolverket 2008, s. 5).

Elever med annat modersmål stöttas på olika sätt beroende på en rad olika faktorer. En sådan faktor som nämns i rapporten är frågan om andraspråkseleverna utgör en minoritet eller en majoritet. Rapporten menar att när andraspråkselever utgör en minoritet är det vanligt att de inte ses som en grupp som är i behov av särskild stöttning. Lärarna vill inte tänka på sina elever som andraspråkselever. Studiehandedning är exempel på, i reglerad form, vad skolan kan erbjuda i form av en anpassad undervisning för denna grupp elever med annat modersmål. Språkforskningen har pekat på andra möjligheter inom klassrummets ram genom anpassning av undervisning och arbetssätt. I botten handlar det om att synliggöra språkliga villkor i skolans ämnen (Skolverket 2008, s. 23) Det förekommer även en tanke hos vissa lärare om att undervisning kan bedrivas på en högre nivå om man endast har elever med svensk bakgrund i klassen. Lärarna såg det som ett problem att hinna utmana de elever som inte befann sig på samma språkliga nivå som eleverna med svensk bakgrund (Skolverket 2008, s. 23).

Andraspråkslever möter en dubbel språkinläring i skolan. De lär sig svenska samtidigt som de förväntas hänga med och prestera på samma nivå som elever som kommer från helt andra språkliga förutsättningar, det vill säga elever med svenska som förstaspråk (Skolverket 2008, s. 22). Begrepp inom ett ämne som samhällskunskap kan vara abstrakta. Hyltenstam (2007) påpekar så har andraspråkslever ofta svårt med just abstraktioner. Mariana Sellgrens forskning visar att andraspråkslever ofta har det svårare att röra sig inom semantiska ledfamiljer, ord som hör samman i en kedja, än elever med svenska som modersmål (se Sellgren 2011, s. 32). Därför blir det angeläget att undersöka hur lärare arbetar med begrepp och begreppsförståelse i klassrummet.

Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt kommer vi att gå igenom och presentera teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp som är nödvändiga för att förstå och läsa uppsatsen och syftar till att förse läsaren med det perspektiv vi använt oss av i vår analys av vårt empiriska material.

Det sociokulturella perspektivet

I vår analys har vi valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande med utgångspunkt i Vygotskijs teoribildning om språket som bärande komponent för lärande och tänkande (Vygotskij 1934/1999, s. 391 ff). Vygotskij framhåller att språk är centralt för vårt lärande och vår kommunikation och det är i samband med språkanvändning som våra tankar formas. Språk gör det således möjligt för oss att både tolka världen vi lever i och agera i den (Vygotskij 1978, s. 79). Några teoretiska begrepp som vi valt att fokusera på är *mediering*, *stöttning* och *proximal utvecklingszon*.

Mediering

Roger Säljö, seniorprofessor i Pedagogisk psykologi, nämner att mediering kan förstås så att allt runtomkring oss i vår omvärld medieras på något sätt via någon form av redskap eller verktyg. Det är i ett sociokulturellt perspektiv grundläggande att fysiska och intellektuella eller språkliga redskap *medierar* verkligheten. Just begreppet mediera innebär att människan inte står i direkt och otolkad kontakt med omvärlden utan att vi istället hanterar verkligheten med hjälp av just fysiska och intellektuella redskap. Vidare skriver Säljö att vi i många sammanhang ser språkliga uttryck som abstrakta företeelser. De ses då som mindre konkreta än fysiska objekt (Säljö 2000, s. 81). Säljö menar då att språkliga uttryck ofta ses som

abstrakta och frånkopplade från verkligheten till skillnad från fysiska objekt som man kan se och ta på. Därför kan det vara svårare att mediera verkligheten språkligt än genom fysiska objekt. Språklig mediering kan även innebära problem för den som inte behärskar språket tillfullo.

Proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är ett annat nyckelbegrepp i den sociokulturella teorin och har att göra med hur barn lär sig i samspel med andra. Begreppet syftar till den zon som ligger i nästa fas av barnets utveckling. Vygotskij menar att barn lär sig bäst i samarbete med någon kunnigare än de själva, någon som de har möjlighet att utbyta tankar med. För att citera Vygotskij ”Det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt”. (Vygotskij 1934/1999, s. 333) Även Caroline Liberg påpekar att barn utvecklar sitt språk och tänkande i samspel med andra. Samtalet ser hon som en social och språklig process och det är genom att delta i dessa språkliga processer som man är med och skapar det samhälle och den kultur man lever i (Liberg 2010, s. 77).

Stöttning

Begreppet *stöttning* eller *scaffolding*, på engelska, används flitigt inom det sociokulturella perspektivet. Första gången begreppet användes var av Bruner (Wood, Bruner & Ross 1976). Bruner beskriver scaffolding som “a process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consist essentially of the adult ‘controlling’ those elements of the task that are initially beyond the learners capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence” (Wood, Bruner & Ross 1976, s. 90).

Säljö talar om stöttning och jämför det med vägräcken som håller eleven på banan genom att den som ger stöttning korrigerar och styr kursens riktning. Säljö fortsätter med att lyfta upp vikten av att man *sam*-handlar och *sam*-tänker med den som utför uppgiften. Vilket innebär att elever exempelvis får stöd av en kunnigare person i arbetet med problemlösning, man tänker tillsammans och stöttar eleven i det kognitiva arbetet för att möjliggöra för eleven att senare klara av uppgiften självständigt. Detta leder enligt Säljö till goda lärandesituationer. (Säljö 2000, s. 123) När man talar om stöttning i ett lärandesammanhang används det för att

beskriva det stöd elever ges för sitt lärande. När vi använde ordet stöttning syftar vi på just stöttat lärande.

Begreppsinsläring ur ett sociokulturellt perspektiv

I boken *Tänkande och språk* (1934/1999) skriver Vygotskij bland annat om de vetenskapliga begreppens utveckling under barnåren. Begreppsutveckling är ett mångfasetterat område. Enligt Vygotskij handlar begreppsutveckling om att appropriera begrepp, att göra begreppen till sina egna och kunna använda dem. Vygotskij menar att det inte räcker att endast bemästra ett begrepp utan att man för att nå en högre förståelse av begreppen även måste appropriera dem. (Vygotskij 1934/1999, s. 389) Även Roger Säljö, Åsa Mäkitalo och Anders Jakobsson skriver om hur elever lär sig och approprierar vetenskapliga begrepp. De lyfter fram hur eleverna approprierar begrepp genom interaktion med andra (Säljö, Mäkitalo & Jakobsson 2011, s. 128).

Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för tre aspekter inom tidigare forskning. Den första aspekten rör begrepp och den andra rör arbetssätt som gynnar ett lärande av begrepp, den tredje aspekten rör ämnet med utgångspunkt i andraspråkslevers behov. Då vi funnit relativt lite forskning gjord på begrepp inom ämnet Samhällskunskap för de lägre årskurserna har vi vid de fall innehållet varit relevant för studien använt oss av forskning som mer allmänt talar om begrepp även i de andra samhällsorienterade ämnena och årskurserna. Både nationell och internationell forskning kommer att beröras.

Sandahl, forskare vid Stockholms universitet, skriver och tolkar i sin licentiatavhandling *Att ta sig an världen - lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet* hur sex lärare i samhällskunskap talar om sin undervisning. Han gör detta genom att observera de sex lärarna i deras undervisning. Detta görs utifrån två kunskapsordningar, första ordningen och andra ordningen. Första ordningen innehåller sakbegrepp och sammansatta begrepp. Sakbegrepp är enkla begrepp med tydlig innebörd och sammansatta begrepp är begreppssammanhang som är mer komplexa. Andra ordningen innehåller disciplinära redskap för systematisering, organisering, analys och kritisk granskning (Sandahl 2011, s. 43) Under andra ordningen faller även fem så kallade *tankebegrepp*. Dessa är översatta från Fred Newmanns "conception of high order thinking", som Sandahl i sin studie kunde se att de sex

lärarna lade stor vikt vid följande fem tankebegrepp. Den första är *Samhällsvetenskapligt perspektivtagande*, vilket innebär att förstå och tänka om världen ur någon annans synvinkel och perspektiv på det egna tänkandet. Den andra är *Samhällsvetenskaplig kausalitet* vilket innebär förmågan att kunna se och förstå orsakssamband, samt kunna förstå och sortera dessa i kategorier (Sandahl 2011, s. 175). Det tredje tankebegreppet är *Samhällsvetenskaplig slutledning*: att ha ett källkritiskt förhållningssätt, kunna förstå osäkerhet i de slutsatser som dras. Den fjärde är *Samhällsvetenskapliga belägg* vilket innebär förmågan att skilja på vad man tycker, tror och vet samt ha källkritiskt förhållningssätt till det egna tänkandet. Det sista tankebegreppet är *Samhällsvetenskaplig abstraktion*. Det innefattar förmågan att tänka kritiskt och ställa frågor, inte bara blint tro på vad som helst utan vända och vrida på problem och föra diskussioner kring dem (Sandahl 2011, s. 176). Dessa tankebegrepp lyfts som nödvändiga för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig kunskaper inom samhällskunskapsämnet. Sandahl skriver vidare att elever behöver mer än bara faktakunskaper för att tillfullo kunna ta sig an samhällskunskapsämnets innehåll (Sandahl 2011, s. 219). Avslutningsvis skriver Sandahl att den andra ordningens kunskaper, tankebegrepp, kan fylla en viktig funktion i att utveckla ämnet samhällskunskap (Sandahl 2011, s. 177).

Sellgren, projektledare vid Stockholms Universitet, diskuterar i sin licentiatavhandling: *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO* hur hon arbetar med förklarande genre i de samhällsorienterade ämnena i detta fall inom Geografiämnet. Fokus ligger på de utmaningar andraspråkselever ställs inför. Förklarande genre är en term Sellgren använder för att beskriva elevernas muntliga framställning av ämnet, hur de använder ämnesspecifika begrepp och rör sig inom semantiska ledfamiljer i sin muntliga framställning. Sellgren bedrev sin studie under läsåret 2009/2010 i en årskurs 6. 14 två- eller flerspråkiga elever deltog i studien och fokus låg på elevernas deltagande i muntlig interaktion och producerandet av text inom den berättande genren i ämnet geografi. (Sellgren 2011, s. 1) Centralt i Sellgrens studie är just den dubbla uppgift som andraspråkselever ställs inför när de måste lära sig både genrer och ämnesinnehåll. Hon undersöker vilka språkliga resurser eleverna använder sig av i tal och skrift när de förklarar olika fenomen.

Sellgren har i sitt arbete använt sig av den så kallade *australiensiska genrepädagogiken*. Grunden i genrepädagogik är att genrekunskap, språk och ämneskunskap byggs tillsammans genom arbete med genrer (se Gibbons 2006). Genom tydliga genrer mallar explicitgör man

de språkliga mönstren. Detta menar hon bidra till att få bukt med de språkliga problem som uppstår för andraspråkselever och hämmar deras förståelse av ämneskunskaper. (Sellgren 2011, s. 8-9) Vidare diskuterar hon vikten av ett starkt skolspråk. En elev kan inneha ett starkt vardagsspråk men detta vardagsspråk motsvarar inte skolspråket. Sellgren kopplar detta till den sociokulturella synen på vardagsspråk och akademiskt språk, kallas även bas och utfyllnad. (Sellgren 2011, s. 12). Hon menar vidare att för att lära sig vardagskunskaper är vardagsspråket lämpligt men för att kunna tillgodose sig skolans ämnesundervisning krävs ett specifikt språk, ett skolspråk (Sellgren 2011, s. 11).

Elever som har svenska som andraspråk och har begränsade kunskaper i undervisningsspråket, svenska, drar särskilt nytta av undervisning som ser till språket (Sellgren 2011, s. 6). Sellgren refererar till Saville-Troike (1984) när hon säger att ordförrådet har visat sig vara den mest betydande faktorn när en elev ska tillägna sig ämneskunskaper i skolan (Sellgren 2011, s. 11). Hon betonar här vikten av att bygga upp elevernas ordförråd för att på så sätt säkerställa att de har möjlighet att tillgodogöra sig ämneskunskaper (ibid). Sellgren kom bland annat fram till att andraspråkselever kan stötta varandra i sin språkutveckling då de arbetar i grupp. Hon hävdar likt Vygotskij (1934/1999) att: "I samtalet formuleras tankar och språk" (Sellgren 2011, s. 92) I smågrupper finns tid för stöttning vilket enligt Sellgren gynnar språkutvecklingen (ibid s. 92)

I forskningsöversikten *Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget* skriven av Caroline Liberg (2003) på uppdrag av Skolverket framlyfts forskning som är gynnsam för läroprocessen. Bland annat har enligt den forskning Liberg lyfte fram "flerstämmighet i klassrummet" en central roll i den pedagogiska verksamheten och för dess kvalitetsgranskning av språkutvecklingen. Rapporten gällande kvalitetsgranskningen visade att flerstämmiga språkrum är ovanliga i skolans verksamhet (Liberg 2003, s. 1). Utifrån granskningen beskrivs tre huvudtyper av läromiljöer: A, B och C. I en A-miljö arbetar lärarna systematiskt med att stärka och stödja språkutveckling och flerstämmighet genomsyrar undervisningen i form av deliberativa samtal. I en B-miljö avtar systematiseringen och medvetenheten kring en aktiv språkutveckling i alla ämnen. I en C-miljö är klassrummet enstämmigt. Språkutvecklande arbetssätt lyser med sin frånvaro och vid de få tillfällen det ges utrymme sker det via läromedel. (ibid, s. 2) Denna forskning är relevant för oss då vi avser med denna studie att undersöka vilka lärandemiljöer vi möter i de klassrummen vi

observerar. Vi kommer relatera detta till hur lärarna främjar lärande utifrån de tendenser lärarna har i klassrummet.

Vidare belyser Liberg de förändringar som sker i samhället, relaterade till människans levnadsvillkor. Det krävs att skolan anpassar sig till dessa förändringar och utvecklar utbildningssystemet. Liberg tar upp hur utbildningsuppdraget traditionellt sett har förlagts till skolans tidiga årskurser. Undervisning i läs- och skrivundervisningen var en fråga som endast berörde ämnet svenska. Vidare var kriteriet för att kunna läsa och skriva att man hade knäckt läs- och skrivkoden. Detta synsätt, är enligt Liberg föråldrat och begränsat. Att bara knäcka läs- och skrivkoden kan dock leda till att eleven endast imiterar och reproducerar i sitt läsande och skrivande (Liberg 2003, s. 9). Detta innebär att eleverna endast härmar någon annan och saknar förmåga att själva utveckla sitt skrivande. Detta traditionella synsätt på läs- och skrivinlärning är inte längre giltigt. Synen på läs- och skrivinlärning har vidgats och ses som en process som påbörjas långt före skolstart och fortsätter genom hela livet. Man kan i princip aldrig bli fullärd. Det som vi kommer att lägga vikt vid i denna undersökning är just tanken som Liberg lägger fram där hon framhåller att läs- och skrivundervisningen inte kan begränsas till endast svenskämnet. Varje text en elev möter ställer nya krav på förmågor för att kunna läsa och ta till sig texten men också för att själv kunna producera texter inom olika genrer och ämnesområden. Liberg menar vidare att läs- och skrivinlärning måste ske i alla ämnen (ibid).

Gibbons (1999), australiensisk forskare verksam vid University of Technology i Sydney, undersöker i sin doktorsavhandling hur olika klassrumsdiskurser kan stötta andraspråkslever i deras appropriering av mer akademiska språkregister (Gibbons 1999, s. 2). Studien undersöker även vilken roll läraren spelar i språkutvecklingsprocessen och hur denna process kan komma att se ut då fokus ligger på både ämnesinnehåll och språkutveckling i klassrummet (Gibbons 1999, s. 5). De data som används i studien är transkriptioner från fältanteckningar, intervjuer med studenter och observationer av lärarplaneringar. Gibbons lyfter problematiken som andraspråkslever har med abstraktioner. Enligt Gibbons klarar sig andraspråkslever bra språkligt när det kommer till situationer som är kontextbundna och inte kognitivt krävande. De möter svårighet när de hamnar i situationer som är kontextuellt oberoende och som blir mer kognitivt krävande (Gibbons 1999, s. 3). I studien kunde Gibbons se att läraren kunde hjälpa till att kontextualisera abstrakta begrepp via dialogisk interaktion och mer dialogiska arbetssätt med eleverna (Gibbons 1999, s. 417). Läraren kunde

alltså genom att låta eleverna arbeta i smågrupper, samtala med varandra och själv föra en dialog med dem hjälpa andraspråkseleverna att komma över abstraktionsproblemet de möter. Denna syn på lärarinteraktion med eleverna är relevant för denna studie. Ovanstående resonemang är viktigt för att belysa vikten av ett språktema när man talar om samhällskunskap.

Material och metod

I detta kapitel redogörs för insamlandet av det empiriska materialet och hur vi gått tillväga i arbetet med detta. Därtill förklaras hur urvalet av informanter och skolor gått till och varför vi valt att ta fram just detta empiriska material. Vidare motiveras våra metodval och metodernas respektive för- och nackdelar diskuteras under rubriken metoddiskussion. Det har varit en fördel att vi varit två uppsatsförfattare då vi först kunnat titta på materialet individuellt och sedan jämfört och gjort en sammanställning tillsammans.

Denna praxisnära studie är etnografiskt inspirerad då vi ser ett stort värde i att befinna oss i den sociala miljö vi undersöker. Att en studie kategoriseras som etnografisk innebär att den försöker närma sig någon annans perspektiv på tillvaron. Detta kallas inom den symboliska interaktionismen "den andres utkikspunkt" (Lalander 2015, s. 93).

Material

Det empiriska materialet är insamlat från två lärare som arbetar på olika skolor i årskurs tre. Ena delen av datainsamlingen skedde på en skola där andraspråkselever utgör en minoritet och den andra delen i en skola där andraspråkselever utgör en majoritet. Skolorna är belägna i olika stadsdelar i Stockholmsområdet.

Vi har använt oss av observationer och intervjuer på ett kvalitativt sätt för datainsamlingen. Detta innebär att metodtriangulering har legat till grund för studien. Med hjälp av metodtriangulering kan svagheter i den ena metoden uppvägas av starka sidor hos den andra (Larsen 2009, s. 28). Intervjuerna användes som uppföljning av observationer för att få en djupare förståelse och nyanserad bild av datainsamlingen. Ytterligare ett skäl till valet av metodtriangulering är att en studie som följer ett sådant upplägg täcker in flera aspekter av ett fenomen (Ahrne och Svensson, 2011 s. 27-28). Detta innebar i vårt fall att vi undersökte om

det lärarna säger under intervjuerna även praktiserades vid observationstillfällena. Vidare är observation ett verktyg för att studera lärarnas undervisningspraktiker och intervjuer ett verktyg för att ta del av lärarnas reflektioner.

Under observationerna använde vi oss av ett observationsschema som utformats för att besvara studiens frågeställningar (se bilaga 2). Totalt gjordes 12 observationer vid 12 lektionstillfällen, sex observationer hos vardera läraren. Tidsåtgången per observation var ungefär en lektionstimme. Materialet utgörs av, observationsscheman, ljudupptagningar samt tätbeskrivningar. Inför observationerna valde vi att ha relativt öppna frågor. Det är karaktäristiskt för etnografiska studier att man inte för tidigt i forskningsstadiet låser in sig i olika avgränsningar. Observationsfokus är brett och specificering sker efter att datainsamlingen är gjord (Ahrne & Svensson 2015 s. 94,108-109).

Intervjumaterialet består av åtta korta ostrukturerade intervjuer samt två semistrukturerade djupintervjuer. Tidsåtgången för de korta ostrukturerade intervjuerna var ca 10 min per tillfälle. De genomfördes efter avslutat lektionstillfälle. Varje lärare intervjuades fem gånger varav fyra i form av korta ostrukturerade intervjuer och en semistrukturerad djupintervju. De två längre semistrukturerade intervjuerna tog ca 70 minuter per person (se bilaga 1). Dessa frågor ställdes efter att de sex observationerna genomförts. Materialet har sparats i form av ljudinspelningarna samt transkriptioner. Ljudinspelningarna transkriberades direkt då det möjliggör en så autentiska återgivning som möjligt av vad informanterna uppgivit. Genom att vi som uppsatsförfattare själva bearbetat materialet har vi fått möjlighet att bekanta oss med datamaterialet (Dalen 2008, s. 73).

Urval av informanter och skolor

Då studiens tredje frågeställning handlar om skillnader i undervisningspraktiker mellan skolor där andraspråkselever utgör en majoritet och där de utgör en minoritet kontaktades skolor i både invandrartäta områden och områden med övervägande etniskt svensk population. En inbjudan till att delta i studien skickades ut via e-mail till skolorna. Svar erhöles från två skolor. Dessa två skolor kom att utgöra grunden för vår datainsamling. I studien undersöker vi ett begränsat antal ämneslärare, i detta fall två samhällskunskapslärare. Urvalet av lärarna i skolorna baserades på de som hade längst arbetslivserfarenhet som verksamma lärare. Tabellen nedan redovisar för resultatet av vårt urval.

Lärare 1	Lärare 2
Kommun: Stockholm	Kommun: Botkyrka
Tidigare erfarenhet: 18 år	Tidigare erfarenhet: 17 år
Verksam lärare på nuvarande skolan: 1 år	Verksam lärare på nuvarande skola: 1 år
Antal elever i klassen: 24 elever	Antal elever i klassen: 20 elever
Antal andraspråkselever: 4 elever	Antal andraspråkselever: 17 elever
Årskurs: 3	Årskurs: 3
Ämne: Samhällskunskap	Ämne: Samhällskunskap

Observation

Observationerna genomfördes under sex lektionstillfällen per lärare vid de tillfällen de undervisade i samhällskunskap. Detta gjordes för att undersöka hur lärarna arbetar med begrepp i sin undervisning och hur de reflekterar kring den egna undervisningspraktiken.

Som observatör kan rollen vara passiv eller delaktig. Att vara passiv innebär att observatören ställer sig utanför situationen. Observatören blir således en passiv deltagare som endast observerar en situation. Som deltagande observatör är man delaktig och integrerar med objektet för observation. Det finns även en tredje typ av deltagande. Det så kallade partiella deltagandet. Denna typ ses som en grad av deltagande då forskaren inte fullt ut deltar men inte heller är helt passiv. (Lalander 2015, s. 100) Vi intog rollen som passiva observatörer för att i största mån undvika vår närvaro kännas av och påverka informanternas agerande.

Vi befann oss ute på fältet de timmar som läraren undervisade i samhällskunskap. Under genomförandet av observationerna var vi bundna till lärarens schemalagda tid.

Vi fick tillträde till fältet genom den förfrågan vi skickade ut till deltagarna med en inbjudan om att delta i studien. Godkännande kom även från lärarnas kollegor och ledningen på skolorna som besöktes. Under vår tid ute på fält fungerade lärarna som våra nyckelinformanter. Dessa fungerade alltså som vår primära källa för datainsamling för både observationerna och intervjuerna.

Under observationerna valde vi att strategiskt placera oss på olika platser i klassrummet för att få en bredare överblick av miljön. Sandra satt längst bak i klassrummet och hade en överblick över hela klassrummet medan Sara satt längre fram i klassrummet och kunde fokusera närmare på lärarens aktioner i klassrummet. Vi har i vårt observationsschema uppskattat reliabiliteten genom att titta på hur väl våra observationsanteckningar överensstämde med varandra.

Intervju

Kvalitativa intervjuer användes i studien som kompletterande metod. Syftet med intervjuerna var att undersöka hur lärare upplever att de använder och låter eleverna använda samhällsvetenskapliga begrepp i den egna undervisningen. Genomförandet av korta ostrukturerade intervjuer och semistrukturerade djupintervjuer gjordes i syfte att komma informanterna närmare och ta del av deras tankar kring integrering av språk och innehåll och hur de reflekterar kring det. Vid djupintervjuer kan man få mer detaljerade och utförligare svar på sina frågeställningar (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015, s. 36). I eftersträvan om att ta del av ett lärarperspektiv genomfördes intervjuer då denna kvalitativa forskningsmetod möjliggör detta.

Intervjufrågorna utformades med en viss grad av standardisering med avsikt att ställa dessa frågor i en specifik ordning för att hålla intervjun strukturerad (se bilaga 1). I intervjuerna lämnade vi öppet för följdfrågor och förtydliganden där informanternas svar på något sätt behövde förtydligas för att undvika missförstånd. Frågor som ställdes var öppna och ja- och nejfrågor undveks i största mån. Läraren hade alltså inte fått ta del av dessa frågor tidigare. Frågorna till de ostrukturerade intervjuerna var funderingar som kom upp under observationens gång och de ställdes i anslutning till att lektionen avslutats.

Metoddiskussion

Vi är medvetna om att det i samband med djupintervjuer kan uppstå vissa solidaritetsproblem. Under intervjuerna kan frågor komma att upplevas som personliga för informanterna då vi är ute efter att undersöka hur deras syn på andraspråkelevers språkutveckling påverkar hur de utformar undervisningen. Vi har analyserat informanternas

svar och är medvetna om att vår framställning av tematiken kan komma att verka oigenkännlig eller till och med provocerande för informanterna (se Dalen 2011, s. 22).

Viktigt att tänka på angående intervjuer är att lärarnas upplevelser av den egna verkligheten kan färgas av den nuvarande kontext de befinner sig i. Då vi ställer frågor som rör deras erfarenheter är vi medvetna att den nuvarande sociala kontext de befinner sig i kan komma att påverka hur de upplever och beskriver sin undervisning.

Vi valde att göra en öppen observation då vi utgått från Vetenskapsrådets krav. Detta innebär att de man studerar måste informeras om studien och ge sitt samtycke till att medverka i studien. Dolda observationer kan endast göras i offentliga miljöer (Lalander 2015, s. 99). En nackdel med att göra en öppen observation är något som kallas *forskareffekt*. Detta innebär att människors beteende påverkas av forskarens närvaro. Om forskaren är bra på att samspela med observationsobjektet kan dock denna effekt minskas (Lalander 2015, s. 100-101). För att ytterligare försöka motverka detta valde vi att inte informera exakt vad vi tittar på under observationstillfällena utan valde istället att hålla det mer öppet. Under de avslutande djupintervjuerna ställde vi frågor som var mer direkt kopplade till studiens frågeställningar.

Etiska ställningstaganden

I vår studie och under arbetet med att samla in det empiriska materialet har vi arbetat i enlighet med forskningsrådets etiska principer för hur forskning och materialinsamling skall gå till. Vi har utgått ifrån de etiska grundkrav som forskningsrådet tagit fram (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet

Inför intervjuerna och observationerna informerades informanterna om syftet med intervjun och observationen. Informanterna informerades även om att deltagandet i studien är frivilligt och att det finns möjlighet att avbryta deltagandet när som helst. Denna information skickades ut skriftligt till alla informanterna (se bilaga 4).

Konfidentialitetskravet

Våra informanter garanteras anonymitet. Deltagarna i denna studie ska inte

kunna identifieras. Därför använder vi oss av fingerade namn i transkriptioner av intervjuer och arbetsplatsernas namn kommer inte att nämnas. Detta för att kunna garantera informanterna sin anonymitet. Informanterna som deltagit i denna studie har skriftligt blivit informerade om detta (se bilaga 4).

Nyttjandekrav

Uppgifter insamlade under vår studie får inte användas i kommersiella sammanhang eller nyttjas i andra icke-vetenskapliga sammanhang. Informanterna garanteras att uppgifterna endast kommer att användas i syfte att skriva vårt självständiga arbete.

Trovärdighet och generaliserbarhet

Generaliserbarhet har att göra med studiens trovärdighet. Att en studie har hög generaliserbarhet innebär att den kan säga något generellt om en större grupp människor eller att den är applicerbar i andra miljöer än endast den som studien har gjorts i. Denna möjlighet att överskrida just det avgränsade fall som studien fokuserats till har kan ha att göra med studiens trovärdighet samt påverka hur relevant och viktig studien bedöms vara.

Det är viktigt att ha i åtanke att en större försiktighet krävs i bedömning av forskningsresultatens överförbarhet till andra miljöer i kvalitativa studier (Ahrne och Svensson 2015, s. 27). Vi vill tydliggöra att vi, i denna studie inte kan dra några generella slutsatser. Vi kan alltså inte säga något om hur svenska lärare arbetar med stöttning för att främja andraspråkslevers ämnesspråksutveckling och vi påstår heller inte att våra resultat på något sätt talar för alla lärare.

Resultat och analys

I detta kapitel redogörs för resultatet och analysen utifrån ett individperspektiv, då vi undersöker enskilda individer, i vårt fall de två lärarna (Lärare 1 som arbetade i en skola där andraspråkselever utgör minoritet, och Lärare 2 som arbetade i en skola där andraspråkselever utgör majoritet). Resultatet redovisas samlat för respektive lärare, genom att vi redogör för det empiriska materialet i form av observationer och intervjuer som samlats in hos läraren i fråga: fältanteckningar från observationstillfällena och citat från intervjuerna. Detta för att ge en så heltäckande bild som möjligt av respektive lärares undervisning. Därefter följer vår analys, som har ett jämförande perspektiv. I analysen relateras resultatet

från båda lärarna till varandra, till tidigare forskning och till de källor som presenterats under avsnittet bakgrund. Denna analys sker alltså med utgångspunkt i den sociokulturella teorin som presenterats ovan.

För att analysera vårt kvalitativa material har vi använt oss av Rennstams och Wästerfors (2015) arbetssätt som går ut på att sortera, reducera och argumentera. I sorteringsfasen valdes de data som är förknippade med de begrepp och teorier vi valt. I den reducerande processen minskade vi på materialet utan att göra avkall på nyanser och komplexitet samtidigt som vi bevarat nödvändig information för att relatera till uppsatsens teori och tidigare forskning. Slutligen gick vi in på att argumentera där vi aktivt argumenterade för vår tes med hjälp av det empiriska materialet vi samlat in i vår analys (se Rennstam och Wästerfors 2015, s. 220).

Tyngdpunkten

I detta avsnitt avser vi att redogöra för vad de två lärarna lägger tyngdpunkten på i sin undervisning i samhällskunskap i relation till begreppsanvändning. Detta görs genom att definiera vad båda lärarna anser att tyngdpunkter är och bör ligga på vid användning av tankebegrepp. Därefter analyserar och tolkar vi lärarnas förhållningssätt i relation till deras reflektioner. Slutligen kopplar vi detta till Sandahls tidigare forskning och det sociokulturella perspektivet. Detta görs för att få med vår tolkning i relation till lärarnas perspektiv.

Lärare 1

Under våra sex observationer dominerades lektionstimarna av lärarens muntliga framställning. Vid observationstillfällena började lektionerna med att läraren kort presenterade vad lektionen skulle handla om. Under fyra av de sex observationerna inledde Lärare 1 med en muntlig genomgång av stoffet. Denna genomgång tog mellan 30-40 minuter, en lektionstimme varade i ungefär 60 minuter. Efter det följde en kortare uppgift som eleverna själv fick lösa. Lärare 1 menade själv att eleverna bäst tar till sig innehåll auditivt i de lägre åldrarna och motiverar således sin undervisningspraktik genom detta. Under den muntliga genomgången tar Lärare 1 upp och går igenom centrala begrepp för ämnet.

“Sen så är det väl en grej som jag gör nu jag pratar ganska mycket och så. Jag gör bara det speciellt med yngre barn för jag tycker det brukar fungera ganska bra. De är med och ganska intresserade och lyssnar intresserat och så.”

(Semistrukturerad intervju 2016-03-18)

Under intervjuerna frågar vi läraren om anledningen till att hen föredrar att presentera ämnesstoffet muntligt för eleverna. Lärare 1 lyfter fram olika faktorer som avgörande för att hen fattat beslutet att vara väldigt muntlig i sin undervisning. En sådan faktor är att Lärare 1 anser att texterna i läroböckerna ofta är för tunna. Hen menar att detta är förståeligt då elever i denna åldersgrupp inte klarar av större textmängder, men fortsätter att poängtera att mycket innehåll och fakta sällas bort från materialet på grund utav detta. Den muntliga framställningen fungerar således som ett komplement till läroböckerna.

När det kommer till begrepp säger Lärare 1 att det definitivt behövs ett fokus på begreppsinnläring.

“Begrepp behövs definitivt i både SO och i NO och till viss del så behövs det ju kanske på lågstadiet men sen när man kommer upp i mellan- och högstadiet så är det så mycket viktigt med begrepp. Eftersom att målen då ser lite annorlunda ut än de mål som finns för lågstadiet. Det handlar mycket mer om att man ska kunna relatera, relatera ämnesinnehållet till saker och lite grann om att dra slutsatser och att dra jämförelser.”

(Semistrukturerad intervju 2016-03-18)

Lärare 1 säger i intervjuerna att förmågan att kunna använda begrepp blir större på mellanstadiet än vad den är på lågstadiet. Denna skillnad kopplar Lärare 1 till skillnader i målen för de olika årskurserna. I de lägre åldrarna efterfrågas inte samma förmåga att kunna använda begrepp då man i lågstadiet mer fokuserar på att kunna relatera ämnesinnehållet till sin vardag. När eleverna sen kommer upp på mellanstadiet behöver de kunna använda begreppen för att föra diskussioner kring olika ämnesrelaterade saker.

Lärare 2

Under de sex observationer som genomfördes i Lärare 2:s klassrum låg tyngdpunkten på att läraren i samspel med eleverna förde diskussioner. Dessa diskussioner fördes både om ämnesinnehåll och olika begrepp som kom upp i samband med diskussionerna. Lärare 2

inledde fyra av de sex lektionstillfällen som vi observerade genom att be eleverna att börja arbeta i sina arbetsböcker. Under arbetets gång cirkulerade läraren runt i klassrummet och via elevfrågor startades klassrumsdiskussioner om olika saker rörande ämnet samhällskunskap och begrepp som eleverna antingen stött på i texten de arbetade med eller som uppkommit under klassrumsdiskussionen. Lärare 2 menade att eleverna lär sig genom att förstå. Enligt Lärare 2 är alltså förståelse och förmåga att kunna använda begrepp vitalt för förmågan att kunna inhämta kunskap och ta till sig ämnesinnehållet:

”Förståelse det är det som är viktigast. Jag tänker alltid på den som har längsta förmågan och utgår från den. Så att den ska klara målen det gynnar oftast de andra med. Jag höjer nivån genom frågorna jag ställer. Ibland blir det kanske överkurs. Jag tänker på idag då jag gick in på tropiska zonen och knöt an ön till tropiska zonen de har aldrig jobbat med det tidigare det kommer egentligen i åk 6. Men man kan börja redan i åk 1,2,3. Så när de kommer till 6:an och 7:an de har redan grundkunskaper.”

(Semistrukturerat djupintervju 2016-03-14)

Lärare 2 uttrycker att hen arbetar för att förbereda eleverna inför de högre årskurserna. Lärare 2 säger under intervjuer att hen vill ge eleverna verktyg för att lättare ska kunna klara av de högre årskurserna och presenterar ofta begrepp eller ämnesrelaterade saker som egentligen tas upp i senare årskurser. Detta gjordes för att bekanta eleverna med dessa begrepp tidigt. Observationerna tydde på att Lärare 2 var mån om att exponera eleverna för begrepp som de sedan med hjälp av olika genrer och arbetsstilar arbetade med. Orsaksförklaringen till att begrepp är så viktiga kopplar Lärare 2 till en större problematik, nämligen utmaningen att förstå samhället. Hen menar att hen varsamt väljer de begrepp som är nödvändiga för eleverna att verka och använda sig av även utanför skolan. Vidare kopplar hen till elevernas identitetsskapande och menar att det kan hämma deras utveckling och deras begränsade ordförråd kan ge en känsla av oduglighet. Begrepp blir nödvändiga för att bygga en ordbank. Lärare 2 menar att hen systematiskt och kontinuerligt arbetar med begrepp för att fylla de kunskapsluckor hen lyfter fram att eleverna har. Lärare 2 synliggör även hur skolans fostranuppdrag implementeras i den dagliga undervisningen.

“Jag använder svenska språket som gemensamt språk och de alla känner sig som svenskar, det är viktigt att de inte känner sig utanför i samhället trots att de inte har

svenska som modersmål. Det betyder inte att de ska känna sig utanför så vi försöker bygga det här att de känner att jag är stark och jag klarar mig.”

(Semistrukturerad djupintervju 2016-03-14)

Lärare 2 uttrycker i intervjuerna att hen lägger stor vikt vid att, utöver den rena ämnesundervisningen, även bygga upp elevernas självförtroende. Tyngdpunkten i Lärare 2:s undervisning ligger alltså inte endast vid ämnesinnehåll eller tillgodogörande av ämneskunskaper. Lärare 2 uttrycker vid flera tillfällen att hen strävar efter att vara mer än bara lärare för sina elever. Lärare 2 uttrycker att hen har som mål att vara en mentor för sina elever. Lärare 2 säger i intervjuerna att hen vill vara någon som finns där för att stärka eleverna och förbereda dem för att inte bara klara av den resterande skolgången, utan även förbereda för livet efter skolan.

En gemensam faktor där resultat inte skilde sig åt var de båda lärarnas inställning till eleverna förhållningssätt till ett kritiskt och granskande perspektiv på begrepp. Detta förväntade sig inte lärarna av varken förstaspråkselever eller andraspråkselever. Lärarna såg det som en utmaning i denna ålder på grund av att eleverna inte sågs som mogna för det. Detta är en anledning som båda lärarna uppger är orsaken till att det inte är lika nödvändigt i de lägre åldrarna och att de avvaktar med detta tills eleverna går i mellanstadiet.

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2

I detta avsnitt kommer en jämförande analys av vad Lärare 1 och Lärare 2 lägger vikt vid i sin begreppsanvändning. Vi kommer att utgå från avsnittet ovan och analysera detta utifrån tidigare forskning, Sandahls (2011) diskussion av kunskapsordningar och Libergs (2003) tankar om verbalspråklighet och hur detta präglar skolan, samt det sociokulturella perspektivet.

Under observationerna av både Lärare 1 och Lärare 2 kunde vi se att de lägger vikt vid begrepp i sin undervisning men på olika sätt. Detta gör vi genom att dra paralleller till Johan Sandahl och de olika kunskapsordningar han undersöker i sin licentiatuppsats (Sandahl 2011, s. 43). Om vi jämför de två lärarnas olika arbetssätt och vad de lägger tyngdpunkt på i sin undervisning kan paralleller dras mellan de två kunskapsordningarna och lärarna. Detta med

utgångspunkt i detta resonemang kan vi se att Lärare 1 lägger tyngdvikten vid den första kunskapsordningen. Lärare 1 fokuserar alltså på de kunskapsområden som är fyllda med fenomen och begrepp, medan Lärare 2 lägger tyngdvikt vid andra ordningens kunskaper. Lärare 2 lägger då tyngdvikten på att hjälpa eleverna att utveckla sitt tänkande i samhällskunskap. Lärare 1 visar i sin undervisning och genom intervjuer att hen lägger tyngdpunkten vid ämnesinnehållet medan Lärare 2 visar att hen lägger tyngdpunkten vid att utveckla ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna. Hos lärarna visade detta sig genom att Lärare 1 i sin undervisning fokuserade på att förmedla ämnesinnehåll till eleverna. Det väsentliga var att eleverna hörde begrepp och lärde sig känna igen dem. Hos Lärare 2 visade detta sig genom att hen fokuserade på att låta eleverna *använda* de olika ämnesbegreppen.

Både Lärare 1 och Lärare 2 väljer att hålla sin undervisning muntligt. Den muntliga framställningen uttrycker båda lärarna är ett viktigt verktyg för dem. Caroline Liberg (2003) lyfter att skolan är starkt verbalspråkligt präglad (Liberg 2003, s. 4). Detta resonemang som Liberg för kunde vi känna igen i de två lärarnas fokus vid det muntliga. De båda lärarnas undervisningspraktik ser olika ut men vi kunde se att de lyfte fram samma arbetsmetod, Det muntliga, som viktig för dem. De använder bara metoden på olika sätt. Det kan diskuteras om metoden det då ens är samma metod men vi väljer att använda oss av den liknelsen det muntliga berättandet var i fokus hos de båda lärarna. Lärarnas undervisningspraktik fokuserade mycket på det muntliga. Det bottenar i att de båda lärarna såg den muntliga framställningen som ett komplement till läsning och skrivning, den icke muntliga verbalspråkliga kommunikationen. Lärare 1 menade att arbetsböckerna saknade bitar som hen kunde ge eleverna genom det muntliga. Lärare 2 menade att hen kunde arbeta för att eleverna skulle få använda och reflektera kring de olika begreppen.

Roger Säljö lyfter mediering som viktigt för lärande. Mediering är det begrepp som förklarar hur olika artefakter och människor samverkar med varandra för att förstå och skapa möjlighet att samverka med sin omvärld (Säljö 2000, s. 74-103) Vi kunde se att de båda lärarna medierar kunskap på olika sätt till eleverna men genom samma verktyg, den muntliga framställningen. De båda lärarna uttrycker i intervjuer att de ser den muntliga framställningen som ett värdefullt verktyg för lärande. Lärare 1 talar till eleverna och förmedlar information på den vägen och Lärare 2 använder det muntliga för reflektion. För att relatera de två lärarnas undervisningspraktiker ytterligare till det sociokulturella perspektivet. Kunde vi se att då Lärare 1:s tyngdpunkt ligger vid att förmedla ämnesstoffet till eleverna genom muntlig

framställning så är det. Om man utgår från det sociokulturella perspektivet viktigt med interaktion. I klassrummet väljer Lärare 1 att utgå från en fråga- svar-teknik i kontrollen av om eleverna kommer ihåg informationen från lärarens genomgång. Inom det sociokulturella perspektivet ser man på kunskap som något som förmedlas genom sociala interaktioner människor emellan (Säljö 2000, s. 20ff). Lärare 2 håller i sin undervisning klassrumsdiskussioner där eleverna, tillsammans med varandra och med läraren får tillfälle att samtala och reflektera kring olika begrepp och dess innebörd. Utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande främjar detta arbetssätt lärandet då eleverna får möjlighet att i samröre med varandra utveckla tanken och språket (se Vygotskij 1934/1999, s. 391ff). Enligt det sociokulturella perspektivet är just språket det främsta redskapet för kunskapande och vidare lärande (Säljö 2000, s.). De två lärarna i vår studie uttryckte att de båda lutade sig mot det sociokulturella perspektivet i utformandet av sin undervisning. Lärare 1 lyfte fram att det var det sociala samspelet som var viktigt för hen. Lärare 2 framhöll att hen hade individen och interaktionen mellan individer som bas i sin syn på var kunskapande sker. Båda lärarna i vår studie lade störst tyngdvikt vid det språkliga. Lärare 1 utgick från sitt eget språk och Lärare 2 från elevernas språk. Lärare 1 var den som hördes i sitt klassrum och undervisningen kretsade runt lärarens egna muntliga berättande. Lärare 2 utgick från elevernas språk och undervisningen höll sig till deras språk.

Svingby talar om samhällskunskap som ämne och lyfter fram de viktiga aspekter som enligt henne finns inom ämnet. Begreppsinläring är en viktig sådan aspekt som Svingby lyfter fram. Hon talar även om hur fokus har skiftat inom samhällskunskapsämnet. Ämnet har förändrats genom åren och gått från att vara fokuserat på faktainläring och endast memorerande av kunskap till att värdesätta mer reflekterande och kritiska egenskaper kopplade till ämne (Svingby 1989, s. 14). Tittar vi på vad de två lärarna i vår studie fokuserar på lägger tyngdvikt vid ser vi att de båda arbetar för att främja ett mer kritiskt förhållningssätt och förmågan att kunna använda begrepp och specifika ämnesord för att båda klara av målen i samhällskunskapsämnet och för att kunna verka som medborgare i det demokratiska samhälle vi lever i. Lärare 1 gör detta genom att ge eleverna begrepp och ett bredare kunskapsområde än det område som täcks av läroböckerna. Då lärare 1 tar in element från andra kulturer och ger eleverna en bild av vad som händer även utanför Sveriges gränser. Detta bidrar till att ge eleverna bredare kunskap och mer kännedom om den värld de lever och förväntas delta i. Detta perspektiv som Lärare 1 ger sina elever blir särskilt viktigt i den globaliserade värld vi lever i. Lärare 2 ger sina elever verktyg för att tänka kritiskt. Hen låter

sina elever använda begrepp och talar om olika samhälleliga företeelser med eleverna. Lärare 2 uttrycker även en önskan om att ge sina elever en känsla av att räcka till. Det är viktigt för Lärare 2 att hans elever, trots att de inte har svenska som modersmål ändå känner sig som svenska och känner att svenskan är deras språk. Lärare 2 arbetar aktivt i sin undervisning för att ge sina elever verktygen för att kunna delta i och verka som demokratiska medborgare i det svenska samhället. Detta är viktiga kunskaper och förmågor som eleverna behöver behärska för att både nå upp till målen i ämnet samhällskunskap och för att senare i livet kunna klara sig i det samhälle de lever i.

Under våra observationer och intervjuer med de båda lärarna blev det tydligt att de båda strävar efter att förbereda sina elever inför framtiden. Detta kunde vi se genom de aspekter av undervisningen lärarna lade tyngdvikt vid. De båda lärarna visar i sin undervisning att de arbetar för att uppfylla de mål som finns satta för ämnet. Lärare 2 uttrycker även i intervjuer att hen har ett ytterligare perspektiv då hen även vill förbereda eleverna för att de högre årskurserna. Lärare 1 uttrycker i intervjuer liknande önskemål om att kunna ge sina elever en bra grund inför fortsatta årskurser. Detta kopplar vi till språkpraktiker och att det finns en vilja att eleverna ska behärska begrepp för att kunna möta de högre årskursernas utmaningar.

Andraspråkselever

I detta avsnitt redogörs för de två lärarnas undervisningspraktiker utifrån hur de talar om andraspråkselevs behov. Vi utgår från material hämtat från observationerna och intervjuerna. Vi analyserar lärarnas undervisningspraktik utifrån detta. I analysen redovisas hur de två lärarna förhåller sig till andraspråkselever i sin undervisningspraktik. Vi kommer att analysera detta utifrån det sociokulturella perspektivet samt koppla till forskning som behandlar andraspråkselevs språkinlärning.

Lärare 1

Under observationerna i klassrummet hos Lärare 1 framkom det att de andraspråkselever som gick i klassen, inte utgjorde en grupp som fick särskild uppmärksamhet eller stöttning utöver den ordinarie undervisningen. Lärare 1 lade med andra ord ingen större uppmärksamhet vid att eleverna var andraspråkselever och undervisningen bedrevs därmed på samma vis för

samtliga elever i klassen. Under observationerna kom det fram att inga elever gavs särskild uppmärksamhet från läraren på grund av deras språkliga bakgrund. Detta förstärks vid djupintervjun då Lärare 1 menar att andraspråkseleverna inte behövde särskild undervisning för nå målen i samhällskunskap. Lärare 1 lyfter fram att andraspråkseleverna i den klass hen undervisar i nu inte har särskilda svårigheter att följa med i undervisningen. Vidare fortsätter Lärare 1 med att förklara att alla elever, oavsett om de är förstaspråkselever eller andraspråkselever, gynnas av att få stöttning. När Lärare 1 använde begreppet stöttning används det för att beskriva extra hjälp till eleverna. Andraspråkselever är alltså inte någonting specifikt som Lärare 1 anser som nödvändigt att lägga vikt på i vare sig i planering, eller utförande av sin undervisning. Lärare 1 väljer istället att lyfta språksvaga elever och stötta dessa genom sitt tal och genom att ge särskilt tydliga instruktioner till dem.

“Man behöver jobba jättemycket med språksvaga elever rent allmänt som har svag svenska. Det behöver inte vara andraspråkselever som har en svag svenska eller ett svagt språk. De behöver jättemycket begrepp, att man tjarar, tjarar, tjarar med begrepp för att man ska ha en ärlig chans.”

(Semistrukturerad intervju 2016-03-18)

Som ovan nämnt betonar Lärare 1 att stöttande undervisning är något som bör ges till alla språksvaga elever. Lärare 1 väljer hellre att tala om gruppen språksvaga elever, då hen menar att svårigheter relaterat till språket inte nödvändigtvis behöver vara andraspråkselever. Hen menar att man då exkluderar ett flertal elever som kan ha svårigheter med språket men på grund av andra anledningar. Under djupintervjun uttrycker läraren att andraspråkselever i dagsläget inte är någon grupp som sticker ut i klassen, då majoriteten av eleverna har svenska som förstaspråk.

“På den här skolan är det ju så att i princip alla, inte alla men i princip alla har svenska som modersmål, så man behöver inte tänka på att anpassa språket speciellt mycket efter [...] eleverna... Efter elevernas bakgrund. Jag har haft klasser förut där jag haft elever med annat hemspråk, och där får man tänka på [...] och det upptäcker man ganska snabbt liksom. Det syns ju i ögonen på en del liksom att det här gick bara rakt förbi, att jag förstod ingenting.”

(Semistrukturerad intervju 2016-03-18)

Med anledning av att det inte finns så många andraspråkselever i klassen menar Lärare 1 att hen inte behöver anpassa undervisningen specifikt för dessa elever. Elevernas bakgrund är enligt läraren ingen variabel som behöver tas med i planeringen av undervisningen. Detta kunde vi konstatera under observationerna. Ett praktiskt exempel var att eleverna gavs samma uppgifter och mottog samma språkliga instruktioner. Lärare 1 visade inget behov av att ytterligare anpassa språket för andraspråkseleverna. Undervisningen hölls abstrakt och ofta talade läraren om företeelser bortom klassrummets här- och nu-kontext.

I djupintervjun jämför Lärare 1 sin nuvarande klass med tidigare klasser där antalet andraspråkselever var större. Lärare 1 uttrycker då att andraspråkselever utgjorde en grupp som behövde extra stöttning och anpassning. Lärare 1 lyfter även att hen då fick tänka mer på sitt språkbruk och vilka begrepp som behövde lyftas i klassrummet. Lärare 1 uttryckte även att när andraspråkseleverna var i majoritet bidrog detta till att hen höll sin undervisning mer konkret och undvek i största möjliga mån abstraktioner. Lärare 1 använder sig även av delar i sin undervisning som ger en mer global bild. Undervisningens innehåll begränsar sig inte endast till element som endast rör Sverige. Lärare 1 poängterar detta i intervjuer och menar att hen anser att skolmaterialet är för tunt och ger en allt för ensidig bild. Därför vill Lärare 1 genom sin muntliga framställning bidra med ett mångkulturellt perspektiv och menar på så att hen lyfter fram andraspråkselevens behov i andra sammanhang än enbart språklig inkludering.

Lärare 2

Under observationerna i klassrummet hos Lärare 2 var det tydligt att läraren anpassade undervisningen språkligt efter elevpopulationen i klassrummet. Lärare 2 undervisar i ett klassrum där samtliga elever talar ett annat språk hemma än svenska. I sin undervisningspraktik kunde vi se att Lärare 2 tog upp och diskuterade begrepp i helklass med eleverna. De begrepp som togs upp varierade. Ibland var det begrepp som någon elev stött på i sin arbetsbok, eller något begrepp som uppkommit under klassrumsdiskussionerna och ibland något begrepp som läraren själv tagit upp och presenterat för eleverna. De begrepp som togs upp varierade. Under våra observationer såg vi att det kunde vara både ämnesspecifika ord och begrepp så som *klimatzon* och *demokrati* men även mer allmänna så som till exempel *bestämna* och *förlossning*. Lärare 2 var mån om att låta eleverna själva

tillämpa begreppen i klassrummet. Hen konkretiserade innehållet och lät eleverna själva utforska begreppen och använda dem kopplade till deras egen vardag. Detta arbetssätt menade Lärare 2 var nödvändigt för att eleverna skulle förstå och kunna ta till sig ämnesinnehållet.

“Ibland använder jag mig av abstrakta begrepp men jag måste konkretisera dem, det är ett måste annars kommer de inte att förstå, de måste känna något för om de inte känner något kommer de inte att förstå det därför är konkretisering av saker och ting så viktigt. Jag vill att kunskapen ska bli en del av dem.”

(Semistrukturerar djupintervju 2016-03-14)

Lärare 2 menar att eleverna har problem med att förstå innehållet när det blir för abstrakt. Det är därför undervisningen behöver hållas konkret för att eleverna ska kunna ges en större chans att förstå. Lärare 2 lägger krut vid att eleverna ska förstå innehållet med hjälp av språket. Hen menar att ett rikt språk är nyckeln för att sedan kunna verka i samhället och inte riskera att falla in i en marginaliserad grupp. Lärare 2 visar i sin undervisning på ett större perspektiv bortom skolans ramar. Hens mål är att förbereda eleverna för “livet efter skolan”. Detta tydliggjordes under djupintervjun då Lärare 2 förde fram att hen fokuserade på att eleverna skulle lära sig begrepp som de kommer att ha nytta av hela livet. Det handlar inte bara om att kunna ämneskunskaper utan om att inneha språklig kompetens för att få djupare förståelse av innehållet. Lärare 2 vill alltså ge eleverna verktyg för att klara sig språkligt i samhället.

“Jag väljer de begrepp som ofta används i till exempel massmedia. Jag försöker lära dem saker som de aldrig kommer att glömma. Jag är noga med att välja begrepp som de kommer behöva hela livet på det sättet kan vi bygga en framtid på dem. “

(Semistrukturerar djupintervju 2016-03-14)

Lärare 2 visar i både intervjuer och observationer att hen var medveten om andraspråkselevs behov. I sin undervisningspraktik lägger Lärare 2 stor vikt vid att anpassa undervisningen efter sina elevers behov. Dessa anpassningar som Lärare 2 anser är nödvändiga för att främja andraspråkselevs behov är bland annat att konkretisera

undervisningen. Lärare 2 kopplade under observationerna begrepp till vardagsnära händelser och under intervjuerna framkom det att detta är ett medvetet drag från lärarens sida. Lärare 2 berättar under djupintervjun att hen för en öppen dialog med de andra ämneslärarna i arbetslaget.

“De har luckor, luckor i svenska språket, luckor i matematik, luckor i alla ämnen så när jag hittar luckorna då kan jag kommunicera med andra lärare och berätta för lärarna att de ska hjälpa barnen med den punkten och den punkten.”

(Semistrukturerad djupintervju 2016-03-14)

Lärare 2 arbetar alltså tillsammans med de andra lärarna i arbetslaget för att överbrygga de språkliga luckor eleverna har som hämmar dem i deras vidare lärande. Detta berättar Lärare 2 under djupintervjun. Lärare 2 berättar att hen ger förslag på glosor i de olika ämnena som eleverna veckovis får träna på.

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2

I detta avsnitt kommer en jämförande analys av Lärare 1:s och Lärare 2:s undervisningspraktik i förhållande till andraspråkelevs behov. Detta kommer att jämföras mot tidigare forskning som diskuterar andraspråkelevs språkinlärning och de utmaningar dessa kan komma att möta. Vi använder oss bland annat av Gibbons (1999) som betonar vikten av språkutvecklande arbete i kombination med utvecklande av ämneskunskaper (Gibbons 1999, s. 5-6), Sellgren (2011) som tar upp att ämnesspecifika begrepp måste explicitgöras för att öka andraspråkelevs möjlighet att ta till sig dem.

Gibbons (1999) lyfter som tidigare nämnt i sin forskning fram vikten av att kombinera språkutvecklande arbete och utvecklandet av ämneskunskaper. Detta kombinerade arbetssätt har visat sig särskilt effektivt när det kommer till undervisning av andraspråkelever (Gibbons 1999, s. 5). Andraspråkelever har som tidigare nämnts ofta ett behov av att undervisningsinnehållet konkretiseras då de språkliga luckor som finns i det outvecklade baspråket medför att andraspråkeleverna har svårt att röra sig bortom här-och-nu-sammanhang (Gibbons 1999, s. 3). Under våra observationer med Lärare 2 kunde vi se att även Lärare 2 framhåller att de andraspråkelever hen har i sitt klassrum gynnas av att undervisningsinnehållet konkretiseras. Detta lyfte Lärare 2 fram under intervjuerna när hen

berättade om de stora språkliga luckor som hämmade ett vidare lärande. Lärare 1 uttrycker däremot inte samma tryckande behov av konkret undervisning. Detta beror på att Lärare 1, som det framkommit under intervjuerna inte ser andraspråkseleverna som en kollektiv grupp i behov av språklig anpassning. Denna uppfattning är i enlighet med vad som observerades i Skolverkets rapport (2008) som visade på att när andraspråkselever är i minoritet tillgodoses inte deras behov i samma mån som när de är i majoritet. Detta är på grund av att andraspråkselever är i minoritet inte ses som en grupp som är i behov av särskild stöttning (Skolverket 2008, s. 25). Lärare 1 menar vidare att eleverna innehar goda kunskaper i baspråket och att de därför kan vara med och delta i resonemang och samtal som inte är bundna vid en här- och nu-kontext.

Sellgren talar om att det i varje ämne finns ämnesspecifika begrepp som är viktiga att göras explicita i undervisningen för att andraspråkselever ska kunna ta till sig dem. (Sellgren 2011, s. 92) Därför kan det tolkas som fördelaktigt att Lärare 2 arbetar med att konkretisera begrepp, i motsats till Lärare 1 som menade att något sådant behov inte fanns på hans nuvarande arbetsplats. Dock fann vi exempel under våra observationer och vid intervjun på en syn hos Lärare 1 som visade på ett intresse för att inkludera olika kulturer i undervisningen. Detta synliggjordes på så sätt att Lärare 1 sammanställde olika former av material för få med ett vidgat mångkulturellt perspektiv. Däremot fanns en avsaknad i det Gibbons lyfter fram det vill säga att språkutveckling ska gå hand i hand med breddandet av ämneskunskaper. (Gibbons 2006, s. 33) Lärare 2:s arbetsstil överensstämde mer med det Gibbons framhåller i ovanstående resonemang.

Det primära i undervisningen som Lärare 1 fokuserade på var att eleverna skulle minnas ämnesinnehållet. På så vis har eleverna ökat sina ämneskunskaper. Lärare 2 fokuserade mer på att med hjälp av att konkretisera språket få eleverna att förstå ämnesinnehållet. Detta arbetssätt motiverade läraren med att lyfta att eleverna i hans klass behövde kopplingar mellan språk och innehåll för att lättare kunna ta till sig ämneskunskaper. Detta resonemang kan kopplas till det Axelsson (2010) säger då hon pekar ut den dubbla språkinläringen som andraspråkselever ofta möter (Axelsson 2010, s. 140). Vi kunde alltså se under våra observationer att Lärare 2 arbetade med att integrera språk och innehåll genom att i klassrumsdiskussionerna koppla det språkliga till ämnesinnehållet. Skillnaden hos Lärare 1 och Lärare 2 ligger enligt lärarna själva i elevernas socioekonomiska och sociokulturella skillnader. Lärare 1 säger i intervjuerna att hans elever kommer från goda socioekonomiska

och sociokulturella bakgrunder vilket i sin tur har bidragit till att de utvecklat ett starkt baspråk medan Lärare 2 säger att hans elever har mindre goda socioekonomiska förutsättningar. Detta lyfter båda lärarna fram som en ytterligare problematisk dimension.

Lärare 1 lyfter i djupintervjun fram att hen kan stanna till och förklara begrepp när hen ser i ögonen på eleverna att de inte förstår. Hyltenstam (2007) tar upp att varje lärare behöver kunna analysera elevernas skriftliga och muntliga språk för att kunna upptäcka abstraktionsförmågan hos dessa. (Hyltenstam 2007, s.51). Lärare 2 samtalar aktivt i klassrummet med eleverna om olika begrepp och deras innebörd. Då Lärare 2 använder sig av mycket klassrumsdiskussioner får hen ett annat underlag för att bedöma elevernas abstraktionsförmåga. Lärare 1 menar, att känna till sina elevers kunskapsnivåer är en tidsfråga och att det ligger mycket i att lära känna de. Lärare 1 använder sig inte av några specifika metoder för att undersöka detta.

Båda lärarna uppger vid intervjuerna att de ger tydliga beskrivningar och förklaringar anpassade till eleverna i just deras klass. Hyltenstam betonar att andraspråkselever är en realitet i varje klass och att lärarna bör möta dessa utifrån ett medvetet förhållningssätt. (Hyltenstam 2007, s. 52) Under våra observationer bevittnade vi vid flera tillfällen exempel på hur Lärare 1 använde begrepp som inte förklarades i något språkligt sammanhang. De förklarades endast i sin faktabaserade kontext. Detta berodde enligt Lärare 1 på att andraspråkseleverna hen hade i sin klass alla kom från goda socioekonomiska bakgrunder. Vilket är enligt Lärare 1 en bidragande faktor till att andraspråkseleverna i klassen hade en god språklig bas.

Hos både Lärare 1 och 2 kunde vi se att det saknades en motsvarighet till Hyltenstams (2007) skriftliga analys som underlag för fokus på vidare utveckling. (Hyltenstam 2007, s. 52) Både Lärare 1 och 2 lade fokus vid det muntliga i sin undervisning. Liberg talar om att skolan är starkt verbalspråkligt impregnerad. (Liberg 2003, s. 4) Detta kan tolkas som en anledning till att det i de lägre åldrarna inte arbetas nämnvärt med skriftliga texter i samhällskunskap. För att överbrygga detta behov arbetar Lärare 2 även ämnesöverskridande och kommunicerar med andra ämneslärare när hen upptäcker begrepp som eleven har svårt för. Detta framförs sedan till den berörda ämnesläraren. I de fall där det finns luckor i något område som faller under svenskämnet så meddelas svensk läraren och eleven får dessa begrepp som glosor. Lärare 1 tillfrågades under intervjuerna om hur hen såg på möjligheten att arbeta

ämnesöverskridande med andra lärare. Hen svarade då att ämnesöverskridande arbete för att främja elevernas språkutveckling inom olika ämne var något som sågs som positivt. Dock fanns inga möjligheter till ett sådant arbete i dagsläget. Detta på grund av tidsbrist. Lärare 1 lyfte fram att det inte finns tillräckligt mycket tid för den gemensamma planering som ämnesöverskridande arbete innebär.

Sellgren (2011) lyfter fram att för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig ämnesinnehållet i olika ämnen behövs ett starkt specifikt skolspråk (Sellgren 2011, s. 11). Lärare 1 tar upp att samtliga elever gynnas av att ämnesspecifika begrepp synliggörs och förstaspråkselever särskiljs inte från andraspråkselever i detta fall. Det som läraren däremot inte synliggör är att andraspråkselever ofta går igenom en dubbel språkinlärningsprocess där basspråk förväntas utvecklas samtidigt som skolspråket. Liksom det som även Axelsson framhåller vara problematiskt för andraspråkselever (Axelsson 2010, s. 140). I Lärare 1:s klassrum kan eleverna arbeta för att bygga upp sitt skolspråk. Eleverna innehar redan goda kunskaper i basspråket enligt vad som framkommer under intervjun med Lärare 1. I förlängningen innebär att dessa elever inte möter den dubbla språkinläring som enligt Axelsson är en stor utmaning för elever med stora luckor i basspråket. Lärare 2 anser likt Cummins (1984) att ett starkt andraspråk är nödvändigt för att eleverna ska ha möjlighet att utveckla goda ämneskunskaper (Cummins 1984, s. 374). Vidare poängterar Lärare 2 att eleverna inte kan förväntas lära sig på ett språk de inte förstår. Förståelse hos eleverna är det viktigaste målet för undervisning enligt Lärare 2.

Även om båda lärarna förhåller sig olika i sin undervisningspraktik till andraspråkselever i dagsläget kan vi se att det finns ett medvetet språkbruk hos dem i förhållande till andraspråkselevens språkliga behov. Lärare 1 uttrycker att det är dagsläget inte finns något behov av särskilt anpassning i den klass hen undervisar i nu men visar på medvetenhet om andraspråkselevens språkliga behov då hen diskuterar tidigare erfarenheter av att arbeta i klasser med många andraspråkselever. Lärare 2 visar på medvetenhet genom att hela den nuvarande undervisningspraktiken genomsyras av att den förhåller sig till andraspråkselevens språkliga behov. Lärare 2 berättade i intervjuer att hen tidigare arbetat i klasser där andraspråkselever utgjorde en minoritet. Under den tiden arbetade Lärare 2 på ett sätt som liknar det sätt Lärare 1 arbetar på i dagsläget. Vilket tyder på att det som tas upp i skolverkets rapport, att ett högre antal elever med annat modersmål kan ge incitament för en mer medveten språkundervisning (Skolverket 2008 s. 25).

Hur lärarna använde begrepp

Vi kommer i detta avsnitt redogöra för hur två samhällskunskapslärare använder begrepp inom samhällskunskap, vilken typ av stöttning de ger andraspråkselever. Avslutningsvis kommer vi att analysera detta utifrån det sociokulturella perspektivet samt jämföra med tidigare forskning.

Lärare 1

Under våra observationer kunde vi se att Lärare 1 inleder ett lektionstillfälle med att informera eleverna om att de under lektionen skulle arbeta med begreppen *propaganda* och vid ett annat lektionstillfälle att de skulle arbeta med *skatt*. Därefter formas lektionsinnehållet utifrån dessa begrepp genom att läraren tar upp olika exempel för att förklara begreppen. Lärare 1 placerar in de olika begreppen i olika vardagsnära sammanhang men oftast höll Lärare 1 sina förklaringar på ett mer abstrakt plan.

“Jag försöker hitta de centrala begreppen... Till exempel vi pratar i förra veckan om propaganda och vi lade ganska mycket tid på det och tittade på vad propaganda innebär och varför är det intressant. Mycket av det vi tidigare trodde var fakta kunde i vår moderna tid visa sig vara propaganda för att hylla en viss kung eller fälla en viss kung. Vi människor har varit jätteduktiga på det att ljuga kreativt för att få saker ting att se bättre ut och det jag gör vi ju fortfarande. Propaganda kan man hitta överallt. Jag väljer de centrala begrepp som kommer naturligt.”

(Semistrukturerad intervju 2016-03-18)

Lärare 1 för fram i intervjuerna att hen i sin undervisningspraktik väljer att utgå från centrala begrepp i sin undervisning. När vi frågar Lärare 1 vad hen klassar som centrala begrepp menar hen att det handlar om begrepp som är ämnesspecifika, begrepp som i exemplet ovan. Hen menar vidare att de är begrepp som hamnar under kategorin skolspråk. Alltså begrepp som specifikt behövs för att kunna förstå ämnesinnehållet. Några sådana specifika begrepp som tas upp är *propaganda*, *successionsordning* och *statskick*. Dessa begrepp menar Lärare 1 hör till de specifika begrepp som eleverna behöver förstå för att kunna ta till sig ämnesinnehållet och för att kunna följa med i undervisningen.

Lärare 1:s lektioner är mestadels lärarstyrda. Under observationen kunde vi se att Lärare 1 inleder lektionerna med en genomgång som varar mellan 30 och 40 min efter det får eleverna arbeta med en uppgift kopplad till genomgången.

Under intervjuerna tar Lärare 1 upp att hen arbetar med begrepp på ett medvetet sätt i klassrummet och att hen genom sin undervisning bland annat vill uppmärksamma sina elever på att olika begrepp kan betyda olika saker i vardagssammanhang och i ämnesspecifika sammanhang. Detta var enligt Lärare 1 en viktig del av undervisningen, och något som hen var mån om att eleverna skulle bli medvetna om.

“I olika ämnen kan begrepp återkomma och betyda olika saker eller också är det samma sak som man pratar om egentligen. Vi bygger ordförråd hela tiden i alla ämnen. Samhällskunskap har sina specifika begrepp, NO har sina specifika, maten har sina specifika. Det som är huvudfokus, det är innehållet och begrepp.”

(Semistrukturerad intervju 2016-03-18)

Under våra observationer kunde vi se att Lärare 1 använde begreppet *revolution* på detta sätt. Substantivet *revolution* är ett exempel på när ett ord i vardagsspråket betyder en sak medan i relation till samhällskunskap som ämne kan komma att ändras och få en mer komplex och abstrakt innebörd. Ordet nämns av Lärare 1 som en egenskap hos människan, att den alltid har varit revolutionerande, vilja att se förändring i sitt tillstånd. Ingen ytterligare förklaring eller synonym ges till ordet. Vi tolkar det som en outtalad uppfattning om att alla elever vet vad ordet betyder. Vidare i sin genomgång berättar läraren att revolutionsandakten hos oss människor är grundorsaken till vår framgång. Innebörden associeras till ett komplext samhällsfenomen som orsak till utveckling av stora civilisationer som förklaras djupare i en kort pedagogisk faktafilm. Filmen beskriver de olika civilisationernas uppkomst i kronologisk ordning med start i Mesopotamien. Läraren gör sedan koppling som visar på samband mellan den revolutionsandakten hos människan historiskt och dagens moderna människa. Läraren använder sig av detta begrepp för att förklara samhällsförändringar, utveckling av civilisationer och även visa på likheter mellan människan då och nu.

Under de lektionerna vi observerade kunde vi se att Lärare 1 redogjorde för begreppens betydelse för eleverna. Detta skedde genom att Läraren gav exempel på begreppen och förklarade betydelsen av begreppen genom att bland annat använda sig av synonymer. Lärare 1 är mån om att i sin begreppsanvändning i klassrummet ofta komma tillbaka till begrepp som använts tidigare.

“Jag brukar försöka göra så att vi kommer tillbaka till begrepp i den mån det går så och försöker prata om begrepp. Samma ord kan betyda så många olika saker inom olika områden och det är någonting man jobbar ganska mycket med i svenskan också.”

(Semistrukturerad intervju 2016-03-18)

Lärare 1 berättar i intervjun att hen tar upp de begrepp som eleverna ska kunna i den befintliga årskursen för att klara målen i ämnet. Läraren förklarar även och exemplifierar olika begrepp som hen i intervjun förklarar kommer i senare årskurser. Dessa begrepp väljer läraren att ta upp redan nu för att ge eleverna en chans att på ett tidigt stadium bekanta sig med begreppen. Hen menar att då eleverna redan nu exponeras för de begrepp som först blir aktuella i senare årskurser så kommer de inte ha lika svårt att förstå och använda dem då.

Under våra observationer såg vi att Lärare 1 använder ett varierat språk i klassrummet. Detta menar Lärare 1 görs av en önskan att skapa en balans mellan vardagsord och ämnesord. Lärare 1 använder ett språk som medvetet är avvägt för att passa eleverna. Lärare 1 uttrycker under intervjuerna en önskan om att skapa en balans i sitt språkbruk i klassrummet. För att underlätta för eleverna att förstå de begrepp som Lärare 1 tar upp i klassrummet använder hen sig av olika hjälpmedel för att förtydliga vad begreppen betyder. Utöver de muntliga förklaringarna använder sig Lärare 1 av filmklipp, elevexempel, bilder och skrift på tavlan.

Lärare 2

Under observationerna i Lärare 2:s klassrum kunde vi se att läraren inledde ett lektionstillfälle med att informera eleverna om att de skulle arbeta med begreppen *demokrati* och *diktatur*. Lärare 2 lät sedan lektionen formas efter de klassrumsdiskussioner som uppkom kring begreppen under lektionstillfället.

Under observationerna i Lärare 2:s klassrum kunde vi se att Lärare 2:s lektioner skiftade mellan att hen gick igenom innebörden av begreppen och att hen lät eleverna pröva på att använda begreppen själva genom olika övningar. Lärare 2 menar att hen måste göra på detta vis då hen sett att det kan dyka upp diverse olika tolkningar av begreppen. Lärare 2 väljer alltså att gå igenom begreppen och låta eleverna använda dem i olika kontexter kopplade till den kontext de befinner sig i nuläget. Detta säger Lärare 2 att hen gör för att säkerställa att eleverna förstår innebörden av begreppen och för att hjälpa till att göra begreppen till sina egna. Vidare talar Lärare 2 om hur hen ständigt överväger vilka begrepp som passar att ta upp vid de olika lektionstillfällena.

“Man ska välja vilka tillfällen man går in förklarar och vilka tillfällen man väntar till ett annat tillfälle när det passar bättre att ta upp begreppet. Jag väntar för att jag vet att eleven ibland endast behöver tid och kommer lyckas bättre en annan dag.”

(Semistrukturerat djupintervju 2016-03-14)

Lärare 2 menar att eleverna är mogna att ta till sig olika begrepp vid olika tillfällen. Detta gör att läraren ständigt fattar beslut för att avgöra vilka begrepp som är lämpliga att ta upp för stunden. Lärare 2 visar i intervjuerna att hen är mån om att ständigt sträva efter sina elevers förståelse. Lärare 2 lägger vikt vid att eleverna ska förstå och kunna använda begrepp och därför menar Lärare 2 att hen är så mån om att begrepp presenteras för eleverna vid rätt tillfälle.

Även Lärare 2 är mån om att uppmärksamma eleverna på att begrepp kan betyda olika saker i olika sammanhang. Ett sådant begrepp är *skatt*. Skatt är ett ord som har flera olika betydelser. Det kan i vardagsammanhang syfta till en fysisk skatt, värdeföremål och rikedom av olika slag. Det kan också syfta på den skatt som varje månad dras från arbetares lön. Lärare 2 använder skatt i den senare bemärkelsen när de i klassrummet talar om vad skattepengarna som skattebetalarna betalar går till. Begreppet används här för att beskriva ett samhällsfenomen, någonting som hör till samhällslivet och är nödvändigt för alla invånare i Sverige. Detta är ett exempel på hur Lärare 2 använder ett begrepp som betyder olika saker beroende på vilket sammanhang det används i. Under lektionen ger Lärare 2 exempel på vad skatt är när det används i samhällskunskapsämnet. Eleverna får sedan själva komma med exempel på när man betalar skatt och vad skatten bidrar till att finansiera. Eleverna kopplar

att de har möjlighet att gå i skolan gratis tack vara att en del av skattepengarna går till att finansiera skolgången.

Lärare 2 använder, i likhet med Lärare 1, ett varierat språk i klassrummet. Även här görs det av en önskan att skapa en balans mellan vardagsord och ämnesord. För att förtydliga för eleverna använder Lärare 2 olika hjälpmedel. Under våra observationer kunde vi se att Lärare 2 tog hjälp av olika filmklipp, utnyttjade klassrumsdiskussioner och ritade och skrev på tavlan. Lärare 2 berättade under intervjuerna att hen tog hjälp av dessa verktyg för att hjälpa till att konkretisera ämnesinnehållet för sina elever. Lärare 2 säger under intervjuerna att det är viktigt med balans i språket. Det är viktigt för att försäkra sig om att eleverna hänger med och kan förstå innehållet samtidigt som de behöver höra nya begrepp för att fortsätta utveckla sina förmågor.

“Jag använder ganska mycket powerpoint med bilder, jag använder mycket bra filmer om förklarar. Sen ställer jag mycket frågor om begrepp och använder begrepp.”

(Semistrukturerad djupintervju 2016-03-14)

I intervjuerna nämner Lärare 2 att hen väljer begrepp att ta upp som är nödvändiga för att eleverna ska kunna följa med i lektionsinnehållet. Lärare 2 säger även att då eleverna i hans klass har språkliga luckor så är det nödvändigt att även begrepp som hör till vardagsspråket tas upp och inte endast de som hör till skolspråket. Lärare 2 arbetar i sitt klassrum för att överbrygga de språkliga luckor som de olika eleverna i klassen begränsas av. Detta görs genom att Lärare 2 tar upp alla begrepp som hen misstänker att eleverna kan ha problem med. Hen tar även upp och diskuterar begrepp som kommer upp under de diskussioner som förs i klassrummet. I sin undervisning är Lärare två mån om att hen förklarar och exemplifierar alla de begrepp som används i klassrummet.

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2

I detta avsnitt kommer Lärare 1:s och Lärare 2:s begreppsanvändning jämföras och analyseras utifrån det sociokulturella perspektivet och jämföras mot tidigare forskning.

Caroline Liberg (2003) tar i sin forskningsöversikt upp tre olika läromiljöer: A, B och C-miljö. Där A-miljön utgör ett flerstämmigt klassrum och C-miljön närmar sig ett kommunikativt vakuum. (Liberg 2003, s. 2) Under våra observationer i Lärare 1 och Lärare 2:s klassrum kunde vi se drag från de olika läromiljöer som Liberg tar upp. Lärare 1 håller i sin undervisning ett fokus vid den egna muntliga framställningen. Detta bidrar till att Lärare 1 i våra ögon har en B-miljö i sitt klassrum. Deliberativa samtal förekommer sparsamt och största fokusen i Lärare 1:s undervisning ligger inte vid språkutveckling utan vid att eleverna ska ta till sig ämnesinnehållet. Lärare 2 har i sitt klassrum en miljö som liknar den Liberg beskriver som en A-miljö. I Lärare 2:s klassrum förekommer deliberativa samtal (se Liberg 2003, s. 2). Detta kunde vi se under diskussionen om ordet skatts olika betydelser, eleverna fick vara med och utveckla sina tankar. Arbetet i Lärare 2:s klassrum fokuserar på språkutveckling och på att bygga ämneskunskaper. Både Lärare 1 och Lärare 2 hade begreppsinsläring som en utgångspunkt i sin undervisning. Under observationerna kunde vi se att båda lärarna använder begrepp i klassrummet på ett genomtänkt och strukturerat sätt, men med olika slutmål. Lärare 1 ville med sin begreppsfokus ge eleverna de kunskaper om begreppens innebörd de behöver för att kunna delta aktivt i ämnet under senare årskurser. Lärare 2 ville arbeta för att både fylla de språkliga luckor som fanns hos eleverna och fördjupa deras ämneskunskaper genom begreppsinsläring.

Pauline Gibbons (1999) skriver om lärarens roll i språkutvecklingen hos andraspråkselever, hon lyfter att andraspråkselever klarar sig bäst i kontexter som är bundna vid någonting konkret och som inte är allt för kognitivt krävande. (Gibbons 1999, s. 3) Vi kunde genom våra observationer se att de båda lärarna följde ett mönster. De valde att i sin undervisning utgå från primära begrepp som sedan fick ligga till grund för att forma lektionstillfällens innehåll. Lärare 2 höll sin undervisning väldigt konkret och undvek abstraktioner med sina elever. Detta bottnade i det som Gibbons lyfter fram. Lärare 2 valde att hela tiden konkretisera sin undervisning för att underlätta för andraspråkseleverna i klassen. Lärare 1 kunde hålla sin undervisning mer abstrakt då eleverna i hans klassrum kunde handskas med abstraktioner bättre då de hade andra språkliga förutsättningar. Detta påverkar hur de Lärare 1 och Lärare 2 använder begrepp i klassrummet. Lärare 1 kunde förklara och använda begrepp genom att använda sig av abstraktioner. Lärare 1:s undervisning var inte knuten vid det konkreta på samma sätt som Lärare 2:s undervisning behövde vara. Lärare 2 behövde vara konkret i sin begrepps användning och det krävdes av läraren att hen inte bara fokuserade på

ämnesspecifika begrepp utan ansåg att även mer allmänna begrepp behövde tas upp och förklaras för eleverna.

Svingby (1989) skriver om begreppens betydelse inom de samhällsorienterande ämnena. Svingby beskriver begrepp som abstrakta idéer som ligger till grund för att skapa mening och ordning till en mängd osorterad information (Svingby 1989, s. 21). Lärare 1 och Lärare 2 använder begrepp i klassrummet för att precis, som Svingby nämner, ge mening åt osorterad information. Begrepp inom samhällskunskapsämnet är nödvändigt för att förstå ämnet då det inom ämnet existerar en rad olika abstrakta fenomen som förklaras genom de olika begreppen. För att eleverna ska kunna delta i undervisningen är det nödvändigt med genomtänkt begreppsanvändning från lärarens sida. Hos de båda Lärarna kan vi se att en sådan användning av de olika begreppen finns. Båda lärarna använder ett varierat språk i klassrummet. De skapar en balans mellan vardagsord och ämnesord. Detta görs av både Lärare 1 och Lärare 2 för att se till att eleverna får möjlighet att förstå lektionsinnehållet.

Sandahl tar i sin forskning upp olika tankebegrepp. Dessa tankebegrepp utgör förmågor som är nödvändiga att inneha för att kunna delta i de samhällsorienterande ämnena. (Sandahl 2011, s. 176-177) Lärare 1 och Lärare 2 uttrycker att eleverna behöver begrepp för att kunna analysera och ha ett kritiskt förhållningssätt i förhållandet till samhällskunskapsämnet. Lärare 2 lade dock större vikt vid de kritiska och reflekterade tankeförmågorna som *Samhällsvetenskaplig kausalitet* och *Samhällsvetenskapligt perspektivtagande*. Lärare 2 lade vikt vid att eleverna hade ett källkritiskt förhållningssätt och att de övade på att se saker ur andra perspektiv än endast de egna. Lärare 1 lade störst vikt vid de kunskaper som faller under det som Sandahl kallar första ordningens kunskaper, sakbegrepp och olika begrepps betydelse (se Sandahl 2011, s. 43) Lärare 1 fokuserade mest på att eleverna lärde sig begrepp och kunde känna igen dem, att använda begreppen utifrån ett kritiskt perspektiv var något som kom att bli viktigt först under senare årskurser enligt Lärare 1. Kopplat till Sandahls tankebegrepp kunde vi dock se att lärare 1 la visst fokus vid *Samhällsvetenskapliga belägg* och *Samhällsvetenskaplig abstraktion* (Sandahl 2011, s. 176). Lärare 1 visade under arbetet med begreppet propaganda på hur hen arbetade med att utveckla ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna.

Under våra observationer i Lärare 1:s klassrum kunde vi se att hen ställde frågor med givna svar. Lärare 1 använde sig av kontrollfrågor i klassrummet för att säkerställa att eleverna tillgodogjort sig innehållet under de muntliga genomgångarna. Lärare 2 ställer öppna frågor utan givna svar och för oftast en diskussion med eleverna under lektionerna. Lärare 2 använde en strategi som hen kallar ensam, par och sedan i helklass. Detta innebar att läraren avsatte tid åt att låta varje elev tänka efter innan de förväntades svara. Efter att eleverna fått sin betänketid delade de med sedan sig av sina tankar med respektive bänkkamrat. Slutligen kunde några par få summera det de kommit fram till under de gemensamma par diskussionerna.

Stöttning

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för den stöttning som de två lärarna i studien ger sina elever. När vi använder begreppet stöttning används det i den mening som Wood, Bruner & Ross (1976) använde det. Vi talar om stöttning i meningen *scaffolding*, som en form av lärprocess som fungerar som stöd för elever att ta till sig nya problem och kunna lösa dem, först med hjälp av någon mer kunnig person men senare på egen hand. Vi kommer även att jämföra de två lärarnas användning av stöttning i klassrummet.

Lärare 1

Lärare 1 hade vid de sex observationstillfällensamma som vi närvarade på samma undervisningsstil för samtliga elever. Hen inledde lektionen med en lärarstyrd genomgång och lämnade cirka en fjärdedel åt elevutrymme av olika slag med motivering att den muntliga förklarande genren fungerar bäst för de dessa åldrar. Läraren varierade mellan att stå och sitta längst fram i klassrummet och rörde sig sällan runt i klassrummet. Då Lärare 1 som tidigare nämnt inte gjorde någon skillnad mellan förstaspråkselever och andraspråkselever, utan istället fokuserade på en grupp som hen kallar för språksvaga elever och elever med särskilda behov det vill säga (de med en diagnos). Under observationerna kunde vi inte se att någon eller några specifika elever erhöll någon form av särskild stöttning i den bemärkelsen begreppet används inom det sociokulturella perspektivet. Vi frågade då i samband med djupintervju hur läraren stöttar denna målgrupp och hur hen använder sig av stöttning. Lärare

Lärare 1 förklarade då att det sker men inte så ofta då det inte anses vara populärt bland dessa elever. I intervjun sa hen:

“Jag brukar samla dessa elever i en mindre grupp och gå igenom, förtydliga innehållet och begreppen i övningen. Oftast vill de inte ha en egen genomgång och säger bara: Jag kan redan det där... Det där har vi redan gjort. Trots att vi inte har arbetat med det tidigare. De upplever att det är jobbigt och vill helst slippa.”

(Semistrukturerad intervju 2016-03-18)

Läraren berättar i de korta ostrukturerade intervjuerna att tanken bakom hur hen går tillväga i sin stöttning av eleverna bottenar i att känna eleverna så väl att hen kan känna igen signalerna för när eleverna behöver hjälp. När Lärare 1 talar om begreppet stöttning görs det synonymt med *extra hjälp*. Eftersom Lärare 1 i sin undervisning utgår från färdiga planeringar görs individanpassning av undervisningen på plats i klassrummet när läraren bedömer att det behövs. Under intervjuerna uttrycker Lärare 1 att speciell anpassning är särskilt viktigt ur ett språkperspektiv. När Lärare 1 talar om språkperspektiv syftar hen på att alla elever med någon form av språklig svårighet är i behov av anpassning. Exempel på vilka dessa elever kan vara är elever med dyslexi, olika neurologiska sjukdomar, språksvaga elever och elever med annat modersmål än svenska.

“Sen när det gäller stöttning när man tänker ur ett språkperspektiv så kan det ju vara att man ibland kan behöva förklara ytterligare en gång, för vissa elever vad det här innebär, eller att jag kanske upptäcker att det här var ingenting som de hade förstått eller till och med att de inte har förstått alls vad vi pratat om.”

(Semistrukturerad intervju 2016-03-18)

Lärare 1 uttrycker vid flera tillfällen under intervjuerna att när eleverna inte förstår någonting eller om någonting är oklart för dem så syns detta i deras ögon. Lärare 1 håller sin undervisning väldigt lärarstyrd. Det muntliga berättandet dominerar lektionstimmarna.

Lärare 1 använder det muntliga berättandet som ett medel för att hjälpa sina elever ta till sig ämnesinnehåll på ett sätt som enligt läraren passar bra för de lägre årskurserna. Det är genom

att agera med eleverna under de muntliga genomgångarna i form av kontrollfrågor som Lärare 1 testar att eleverna kommer ihåg det som läraren gått igenom. Lärare 1 ställer frågor till eleverna och eleverna svarar.

Lärare 2

Under observationerna i Lärare 2:s klassrum kunde vi se att läraren anpassade sin undervisning efter eleverna genom att ständigt utgå från dem i sin undervisningspraktik. Eleverna i Lärare 2:s klassrum tog emot stöttning i form av att läraren går runt i klassrummet och stöttar sina elever i det fortsatta lärandet. Ibland frågar någon elev om betydelsen av ett begrepp. Lärare 2 stannar då upp och ber hela klassen om uppmärksamhet. Först frågar Lärare 2 om någon i klassen vet vad begreppet betyder, utifrån det skapas en klassrumsdiskussion där elever och lärare tillsammans går igenom de olika begreppen. Lärare 2 använder sig av stöttning för att vägleda sina elever till att inhämta kunskap. Under diskussionerna får eleverna använda begreppen. Lärare 2 uppmuntrar sina elever att ständigt använda de olika begreppen för att säkerställa att de förstår innebörden av begreppen och att de kan klara av att använda dem samt att de gör begreppen till sina egna. Under observationstillfälle två kunde vi vid ett tillfälle observera hur Lärare 2 utnyttjar tillfället då en elev frågar vad begreppet diskriminering betyder till att starta en diskussion i helklass. Läraren vänder sig till hela klassen och frågar högt:

- Vad betyder diskriminering?

En elev räcker upp handen.

- Att någon kränker dig

Läraren nickar medhållande och frågar.

- Men vad betyder det, vad *är* det?

En annan elev räcker upp handen och läraren fördelar ordet till eleven.

- Någon gör så att man känner sig utanför eller att man behandlas sämre.

Ytterligare en elev räcker upp handen.

- Att man blir orättvist behandlad.

Läraren håller med och fortsätter med att gå djupare in på begreppet diskriminering, och tar upp olika exempel. I ett exempel använder hen observatören som utgångspunkt.

- om hon läraren söker jobb, hon är kvalificerad för jobbet, har utbildning men får inte jobbet, någon annan får det, någon som saknar utbildning, vad händer då? Varför fick inte hon jobbet?

Eleverna får här utveckla begreppet diskriminering, reflektera över innebörden och använda begreppet själva. En elev menar att det kan bero på slöjan, att man blir diskriminerad för att man bär slöja, att man kanske bryter på ett annat språk. En annan elev börjar tala om hudfärg, att man kan bli diskriminerad på grund utav sin hudfärg.

Lärare 2 strävar i sin undervisning efter att skapa ett tryggt klimat i sitt klassrum där eleverna kan känna sig trygga att utveckla tankegångar och testa sina nyvunna kunskaper. Lärare 2 uttrycker i intervjuerna att ett av målen med undervisningen är att eleverna ska känna att de har stöttning från läraren och att skolan blir en trygg plats för dem. En plats där de kan känna sig trygga att fortsätta söka kunskap även utan vägled stöttning från läraren.

Lärare 2 inledde alla de sex lektionstillfällen vi närvara på med att ha en kort genomgång och sedan dela ut en övning till eleverna. Sedan gick hen runt och brukade upprepande gånger gå fram till olika elever i klassen och gå igenom övningen med dessa. Huruvida detta gjordes som komplement för de korta genomgångarna, som rutin hos läraren eller för att just dessa elever ansågs vara i behov kunde vi inte avgöra under denna studie. Under djupintervjun ställdes däremot frågan hur han stöttar de elever som får svårt att följa med på grund av språkliga hinder. Läraren svarade:

“Dessa elever är väldigt osäkra i sig själva, sina förmågor, de skäms om jag frågar ifall de förstått framför alla. Istället brukar jag när lektionen är slut ta dem åt sidan och fråga om de hängt med och om de förstod dagens lektion, vissa svåra ord. Då får jag ett ärligare svar. Ibland ber jag dem sammanfatta eller svara på vissa frågor muntligt för att få en bild av vad de tagit till sig av.”

(Semistrukturerar djupintervju 2016-03-14)

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2

Vi kommer i denna analys av hur lärare använder sig av stöttning för att främja elevers fortsatta lärande utgå från Wood, Bruner & Ross (1976). De menar att man som lärare ska vägleda sina elever genom stöttning för att främja deras kunskapsinhämtande. (Wood, Bruner & Ross 1976, s. 89-90). Något vi kunde se under våra observationer var att begreppet stöttning användes i en annan bemärkelse av Lärare 1. När Lärare 1 talar om att stötta sina

elever menade hen det mer allmänt och inte i den bemärkelsen begreppet används inom det sociokulturella perspektivet. Lärare 1 använder begreppet stöttning för att beskriva hur hen förklarar någonting för en elev en extra gång eller går runt i klassrummet för att se om någon elev behöver hjälp. Lärare 2 använder sig av begreppet stöttning för att förklara processen som hen går igenom när hen försöker vägleda sina elever till att själva utveckla kapacitet att inhämta kunskap.

Kenneth Hyltenstam (2007) tar upp olika faktorer som kan påverka andraspråkselevs kunskapsinhämtning, faktorer som psykosociala och kulturella faktorer (Hyltenstam 2007, s. 46) Undervisningen ser olika ut i de två lärarnas klassrum och detta beror på det varierande elevunderlaget. I Lärare 1:s klassrum har andraspråkseleverna goda språkliga grunder. De har så kallad simultan tvåspråkighet vilket innebär att de lärt sig sitt första- och andraspråk samtidigt (ibid). I Lärare 2:s klassrum har andraspråkseleverna språkliga luckor vilket kan bero på att de lärt sig sitt andraspråk efter att förstaspråket blivit väl etablerat, vilket kallas successiv tvåspråkighet (Hyltenstam 2007, s. 47). Detta bidrar till att undervisningen ser olika ut i de två lärarnas klassrum, då det varierande elevunderlaget kräver olika typer av stöttning.

Hyltenstam skriver att barn som växer upp med svenska som sitt andraspråk behöver särskilda arrangemang för att de två språken ska utvecklas till en nivå där dessa blir effektiva kommunikations-, identitets- och tankeinstrument (Hyltenstam 2007, s. 47). Under våra observationer kunde vi se att undervisningen i de två lärarnas klassrum anpassades efter de elever som fanns i klassrummet. Lärare 1 valde i sin undervisning att inte fokusera på att specifikt stötta andraspråkselever, utan riktade sin "stöttning" till språksvaga elever i allmänhet. Detta berodde på att de andraspråkselever som Lärare 1 har i sitt klassrum enligt hen inte behov av särskild stöttning på grund av att de var andraspråkselever. Då andraspråkseleverna i Lärare 1:s klassrum redan hade en god språklig bas. Lärare 2 däremot behövde i sin undervisning fokusera på att stötta eleverna på grund av de språkliga luckor hen uttryckte att eleverna hade. Detta är en anledning till att den stöttning som eleverna fick i de olika klassrummen såg olika ut.

Roger Säljö (2000) tar upp stöttnings roll inom det sociokulturella perspektivet (Säljö 2000, s. 123). I Lärare 1:s klassrum kunde vi se att eleverna mottog stöttning i form av att läraren vid enskilda tillfällen gick fram till enskilda elever i behov av extra stöd och försökte förklara delar uppgifter för att eleven senare på egen hand ska kunna lösa de problem som

den nu behövde hjälp från läraren med. Denna typ av stöttning stämmer mer överens med den definition Wood, Bruner & Ross (1976) ger av begreppet (Wood, Bruner & Ross 1976, s. 89-90) Då undervisningen i Lärare 1:s klassrum utgick från lärarens färdiga planeringar och muntliga berättande förekom det inte så mycket muntlig interaktion mellan lärare och elever. I Lärare 2:s klassrum interagerade läraren muntligt med eleverna under alla de observationer som vi gjorde i klassrummet. Lärare 2 kunde vi se stöttade eleverna i deras lärande genom att vara med dem som en stötta genom alla moment i undervisningen. I klassrumsdiskussionen som fördes i Lärare 2:s klassrum visade Lärare 2 hur hen stöttade sina elever i deras begreppsanvändning. Läraren uppmuntrade eleverna och vägledde dem i deras arbete med att appropriera begreppet diskriminering (Säljö, Mäkitalo & Jakobsson 2011, s. 128). I Lärare 1:s klassrum såg vi vid några tillfällen att läraren stöttade sina elever i deras lärande. Lärare 1 säger i intervjuer att stöttning förekommer i form av att hen ibland förklarar uppgifter eller begrepp en extra gång för de språksvaga elever som är i behov av den typen av stöttning. Inom det Sociokulturella perspektivet spelar stöttningen en vital roll för elevers fortsatta lärande. Stöttning bör ske i form av vägledning för fortsatt lärande (Säljö 2000, s. 104ff). Under våra observationer kunde vi se hur de två lärarna stöttade sina elever på olika sätt och det är omöjligt att säga om den ena lärarens sätt är att föredra före den andra. Vi gör heller inga försök till att värdera de två lärarnas undervisningspraktiker. De båda lärarna säger under intervjuerna att de inspireras av ett sociokulturellt perspektiv i sin undervisningspraktik. Under våra observationer kunde vi se spår av arbetssätt och företeelser som ofta kopplas samman med det sociokulturella perspektivet.

Båda lärarna upplevde att särskild språklig stöttning upplevdes som ett känsligt för eleverna. I Lärare 1:s klassrum reagerade eleverna med att protestera och säga att de redan kunde. I Lärare 2:s klassrum drog eleverna sig undan och visade på obehag. Enligt skolverkets rapport har ämnet svenska som andraspråk låg status, vilket reflekteras i föräldrars och elevers syn på deltagande i undervisningen. Däremot visade skolverkets rapport att i de skolorna med en högre andel elever med annat modersmål än svenska, deltog fler elever i undervisningen. (Skolverket 2008, s. 53) Vad det berodde på är oklart. Däremot kunde vi se tydliga samband med att andraspråks eleverna fann det mindre populärt även i samhällskunskap att erhålla språkligt stöd oavsett om de var i en majoritet eller minoritet.

Hur två lärare ger elever utrymme att använda begrepp

I detta avsnitt redogörs för vilket utrymme att använda begrepp Lärare 1 och Lärare 2 ger sina elever. Exempel är hämtade från de observationer som gjorts i respektive lärares klassrum.

Med utrymme menar vi att ge eleverna möjlighet att använda begrepp. Om det till exempel sker genom diskussioner och frågor som väcks av lärarna eller genom andra medel.

Avslutningsvis kommer detta att analyseras utifrån det sociokulturella perspektivet samt forskning som vi funnit relevant i förhållande till den aktuella kontexten.

Lärare 1

Under våra observationer valde vi att titta på ur de två lärarna låter eleverna använda begrepp i klassrummet. Lärare 1 var sparsam med att låta sina elever använda de olika ämnesspecifika begreppen i klassrummet. Vi kunde se att eleverna fick utrymme att använda de olika begreppen när läraren ställde frågor till eleverna.

Lärare 1:s lektionsövningar var vid ett övervägande antal fall individuella. Eleverna tilldelades en övning och fick arbeta med den enskilt. I klassrummet var möbleringen sådan att eleverna satt två och två. Under arbetsgången tilläts dock eleverna att tala med varandra och eleverna hade därför möjlighet att fråga bänkkamraten om så önskades. Detta var något som Lärare 1 varken uppmuntrade eller förbjöd. Läraren fanns till hands om någon räckte upp handen. Under intervjun tillfrågades läraren varför hen inte under de tillfällen vi var närvarande hade några former av systematiska övningar i grupp. Läraren uttryckte så på följande sätt:

“Det finns många bra saker med att eleverna får arbeta tillsammans. Men för att det ska vara en gynnsam lärandeprocess krävs det att man delar upp de med rätt personer. Delar man in en grupp med bara tjejer resulterar det oftast i tjafs. Delar man upp en grupp med bara killar, blir det oftast lek. Det bästa är när man kombinerar tjejer och killar.”

(Semistrukturerad intervju 2016-03-18)

Lärarens svar tolkade vi som att läraren hade en positiv inställning till att låta eleverna arbeta i par eller grupper och såg många fördelar för ett vidare lärande med ett sådant arbetssätt.

Däremot övervägde de negativa faktorerna som gjorde att läraren valde att avstå från att dela

upp eleverna med risk att hamna i olika sociala konflikter. Läraren tyckte att det var svårt att hitta en gruppdynamik som fungerade och främjade ett starkt lärande utan att hamna i olika komplexa sociala situationer som det kan uppstå med grupparbeten.

Under observationstillfälle tre tittade Lärare 1:s klass på Lilla Aktuellt. Efter avsnittets slut tillfrågades eleverna om vad avsnittet hade handlat om. Eleverna räcker upp handen och läraren delar ut ordet i snabb följd till eleverna. En elev som räckt upp handen får ordet och svarar:

- Flyktingar.

Läraren nickar mot eleven och utvecklar dess svar.

- Ja människor som måste fly.

En elev avbryter läraren genom att högt säga.

- Och att de är i Grekland.

Läraren bryr sig inte om att eleven pratat rakt ut utan lyfter det som eleven just sagt genom att ställa ytterligare en följdfråga.

- Varför är de i Grekland?

Eleven som pratade rakt ut sitter tyst och skakar lite på huvudet. En annan elev räcker upp handen och Läraren ger ordet till denna elev som säger.

- Dom får inte komma till andra länder, men de vill till Sverige.
- Och andra länder.

Fyller ytterligare en elev in med. Eleven som fick ordet fortsätter:

- Ja där det inte är krig, de är dumma.

Läraren stannar upp vid elevens påstående och frågar denne.

- Vilka är dumma?

Eleven svarar.

- Politikerna gjorde det svårt för de att komma, de måste ha pass

En elev som legat med huvudet på bänken och halvsovit lyfter upp huvudet och frågar rakt ut.

- Måste jag ha pass när jag åker?

Elevens fråga blir obesvarad och läraren går vidare med lektionen genom att ge ordet till en annan elev som räcker upp handen.

- Jag tycker alla flyktingar borde få komma.

En elev som räckt upp handen under en längre tid får ordet av läraren. Eleven säger:

- Jag har något viktigare att säga... Kommer inte Viktoria bli drottning av Sverige!?

Läraren lämnar då inslaget om flyktingar och börjar diskutera det andra inslaget som kom upp under Lilla Aktuellt, som handlade om kungalängder och hur successionsordningen i Sverige fungerar.

Exemplet ovan är hämtat från ett av observationstillfällena. Det visar ett exempel på det utrymme att använda begrepp som Lärare 1 ger sina elever. Lärare 1 var mån om att lyssna på olika synpunkter från sina elever och uppmuntrade dem att komma med förslag på inslag som de önskade ta med i undervisningen. En ofta förekommande metod som Lärare 1 använde under våra observationer var att hen använde eleverna som exempel. I intervjun nämner hen att vissa elever tycker att det är kul medan andra tycker att det inte är lika kul. Lärare 1 kunde alltså när hen förklarade ett begrepp låta eleverna i klassen fungera som statister i förklaringen.

Lärare 2

Under observationerna i Lärare 2:s klassrum kunde vi observera att eleverna gavs stort utrymme att använda olika begrepp under lektionerna. Lärare 2 poängterade under intervjuerna att det viktiga inte var att hinna färdigt med dagens planering utan att eleverna skulle förstå ämnesinnehållet och de begrepp som använts under lektionen. Därför ser inte hen det som ett avbrott när eleverna räcker upp handen. Eleverna får ofta ordet och frågar om betydelsen av olika begrepp eller ber om att få uppgiften förtydligad.

Lärare 2 låter sina elever diskutera kring olika begrepp och uppmuntrar dem att använda sig av dem. Under observationstillfälle fyra arbetade klassen med demokratibegreppet. Läraren lät då eleverna arbeta i smågrupper. Arbetsuppgiften var att eleverna var strandade på en öde ö och nu skulle de tillsammans i gruppen bestämma vilken typ av statsskick de ville skulle råda på den ö de befann sig på. De kunde välja mellan att vara en demokrati eller en diktatur. Två av arbetsgrupperna valde att vara en diktatur men börjar ändå diskutera om vem som skulle göra vad och vem som skulle bestämma vad. Läraren går fram till gruppen och påminner dem om att om de valt diktatur ska de verka efter detta val. Det vill säga att endast en person ska bestämma nu, för att det är så det går till i en diktatur. Gruppen börjar sedan diskutera hur de ska rita sin karta.

- Vi ritat kartan tillsammans, nej nej.
- Du måste bestämma och vara så där som en diktator.

En elev i gruppen som inte är ledare frågar.

- Kan vi inte göra så här.

Eleven drar ett streck på pappret och tittar på ledaren.

- Ok, svarar eleven som fått rollen som diktator i gruppen.

Detta är ett exempel på hur eleverna i Lärare 2:s klassrum får utrymme att arbeta tillsammans i grupp. De använde olika begrepp som hör till samhällskunskapsämnet. Lärare 2 berättar under intervjuerna att detta tillfälle är det första tillfälle då hen har arbetat med grupparbete i just den här klassen.

Lärare 2 säger i intervjuerna att hen syftar till att låta eleverna själva känna att deras röster hörs och gör skillnad i klassrummet. Lärare 2 säger att hen tar vara på de förslag rörande undervisningen som eleverna kommer med. Lärare 2 ger eleverna utrymme att vara med och forma den egna undervisningen i klassrummet. Eleverna är aktiva och deltar i diskussioner i klassrummet. Detta gjorde att vi under våra observationer och intervjuer kunde se att Lärare 2 ger eleverna i sin klass utrymme att använda begrepp på olika sätt i klassrummet.

Lärare 2:s undervisningsstil varierade vid varje observationstillfälle. Lektionsövningar varierade enskilda, par- och gruppövningar. Elevplaceringen såg ut som så att de satt i grupperingar om fyra. Vid varje lektionstillfälle förkom helklassdiskussioner, då eleverna ställde frågor eller kom med egna tankar som diskuterades i helklass. Vid fyra av sex observationstillfällen arbetat eleverna i grupp. När denna uppdelning var skedd fick eleverna enbart tala med varandra inom gruppen eller ställa frågor i helklass. Vid intervjun framkom tanken bakom elevuppdelning och läraren formulerade sig på följande vis:

“Nej jag delar upp spontant vid varje tillfälle. Det blir alltid bäst när man delar in killar med tjejer, som ni såg på lektionen blir det alltid finare när tjejerna får bestämma. Men det är svårt med grupper och få dem att fungera som man vill. Utan att de ska bli lek av det hela.”

(Semistrukturerad djupintervju 2016-03-14)

Vi tolkade detta som att läraren inte har några specifika utgångspunkter när hen delar upp eleverna. Vidare synliggjordes en syn på tjejerna i klassen som positivt bidragande faktor till studierna. Arbetet blev bättre gjort när tjejerna får styra än tvärtom. Av denna anledning var

det därför viktigt att balansera upp könen i gruppindelningen för att de mindre kunniga skulle lära av de mer kunniga.

Jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2

I detta avsnitt kommer en jämförande analys av Lärare 1 och Lärare 2 ger eleverna i de respektive klasserna utrymme att själva använda begrepp i klassrummet. Detta görs med hjälp av det sociokulturella perspektivet och forskning som vi bedömt relevant i förhållande till den aktuella kontexten.

Roger Säljö (2000) diskuterar vikten av att undervisning hålls inom den proximala utvecklingszonen. Detta menar Säljö är nödvändigt för att skapa det bästa möjliga lärandeklimatet (Säljö 2000, s. 119-125). I Lärare 1:s klassrum kunde vi se att då undervisningen utgick från lärarens muntliga framställning, gavs eleverna ett begränsat utrymme för att utveckla och själva använda begrepp. Detta skulle, om man utgår från det sociokulturella perspektivet kunna innebära att eleverna inte befinner sig i sin proximala utvecklingszon i den utsträckning det behövs för att optimera lärandet. Det är dock omöjligt för oss att säkert säga någonting om elevernas individuella utvecklingszoner. Detta är heller inget fokus för denna uppsats. Utifrån det utrymme som vi kunde observera att Lärare 1 gav sina elever så kan vi dock säga att Lärare 1 i den mån hans undervisningspraktik ger utrymme för det håller sig inom den proximala utvecklingszonen. Denna bedömning görs då vi kunde se att undervisningen bitvis hölls på en nivå som verkade utmanade för eleverna och samtidigt hade de stöd av läraren i arbetet (se Säljö 2000, s.119ff).

Lärare 2 höll sig i sin undervisning i balans mellan att utmana eleverna och ge dem uppgifter som de klarade att lösa själva. Detta tolkar vi som att Lärare 2 strävade efter att eleverna befann sig inom den proximala utvecklingszonen. Lärare 2 finns med som stötta i klassrummet och vägleder sina elever genom uppgifterna de får. Läraren fungerar som ett hjälpmedel för att eleverna ska kunna nå nya nivåer i sin utveckling och i sitt kunskapande. Säljö beskriver scaffolding, stöttning som något som fungerar som en guide för eleverna för att hålla dem på den väg de behöver vara på (Säljö 2000, s. 123). Lärare 2 fungerar som denna guide för sina elever under de lektionstillfällen som vi observerade.

Utifrån Libergs (2003) tankar om flerstämmighet och enstämmighet i klassrummet (Liberg 2003, s. 4ff) kunde vi se att Lärare 1 i sitt klassrum följer en modell som gör att Läraren inte är auktoritär men fortfarande håller hårt på sin planering och det förutbestämda lektionsupplägget och eleverna ges litet utrymme att använda begrepp i klassrummet. Lärare 2 intar en auktoritär roll i klassrummet men ger eleverna utrymme att påverka undervisningen och använda begrepp. Libergs resonemang kring flerstämmighet och kunskapande är relevant då vi ställer oss frågan, efter att ha observerat Lärare 1, om eleverna ges utrymme att använda och utveckla sina kunskaper eller om de endast reproducerar det som läraren sagt. Utifrån våra observationer är det omöjligt att säga något om elevernas nivå av förståelse men det är intressant att jämföra med Lärare 2 som, om vi går efter Libergs resonemang skulle ha ett klassrumsklimat som är mer fokuserat på att eleverna ska kunna använda begrepp själva och inte endast reproducera något.

Vygotskij talar om hur tanken och språket hör ihop, att det är genom att tala och använda språket som tanken utvecklas (Vygotskij 1934/1999, s. 411-413). Utifrån denna tanke, att språket är direkt kopplat till att utveckla de kognitiva färdigheterna, kommer vi kort att analysera de två lärarnas undervisningspraktiker. Lärare 1 interagerar i liten skala med sina elever och ger inte utrymme för att eleverna ska kunna använda de olika begrepp som tas upp i någon större skala. Lärare 2 ger sina elever utrymme att använda olika begrepp och interagerar med eleverna genom diskussioner där elevernas röster hörs mer än lärarens. Utifrån den tanke som Vygotskij lägger fram skulle det sparsamma utrymme Lärare 1 lämnar till elevdiskussioner innebära att deras kognitiva förmågor utvecklas långsammare än vad de görs hos eleverna i Lärare 2:s klassrum där eleverna ges utrymme att föra diskussioner. Dock är det inte så lätt att dra sådana slutsatser då eleverna i de olika klasserna har olika förutsättningar och olika förkunskaper. Det går heller inte att säga att en lärares undervisningspraktik är bättre än den andres.

Slutdiskussion

I detta sista kapitel kommer en sammanfattning av studien göras och vi kommer att anknyta dessa till uppsatsens syfte frågeställningar. Resultatet från analysen kommer att sammanfattas för att tydligt kunna besvara studiens fyra frågeställningar. Detta görs genom att diskutera det i relation till tidigare forskning. Avslutningsvis diskuterar vi studiens relevans. Vi delar med

oss av reflektioner och förslag på hur man skulle kunna gå vidare på området under rubriken, vidare forskning. Även didaktisk implikation diskuteras här i samband med diskussionen som rör hur de två lärarnas undervisningspraktik påverkar andraspråkselevs lärande. Vi syftar även till att diskutera studiens bidrag till forskning som berör den lärarkompetens som är nödvändig för att tillgodose andraspråkselevs behov.

Under våra observationer och intervjuer kunde vi se att de av Sandahls (2011) tankebegrepp Lärare 1 la viss vikt vid var *Samhällsvetenskapliga belägg* och *Samhällsvetenskaplig abstraktion* (Sandahl 2011, s. 176). Lärare 1 visar genom sin undervisningspraktik en strävan efter att införliva kunskaper som faller under de två tankebegreppen *Samhällsvetenskapliga belägg* och *Samhällsvetenskaplig abstraktion* i sin undervisning. Detta såg vi bland annat genom Lärare 1:s användning av begreppet *propaganda* i undervisningen där såg vi tendenser till att vilja uppmärksamma elever på vikten av att vara källkritisk och att kunna skilja på vad man tycker och vad man vet. Vidare kunde vi även se att Lärare 1 arbetade med *Samhällsvetenskaplig kausalitet* då hen arbetade med begreppet revolution och genom denna förklarade olika orsakssamband för olika civilisationers uppkomst, yrkesrollers utveckling och orsaken till människans vilja till förändring. Lärare 2 kunde vi se la vikt vid alla de tankebegrepp Sandahl diskuterar, *Samhällsvetenskapligt perspektivtagande*, *Samhällsvetenskaplig kausalitet* *Samhällsvetenskaplig slutledning* *Samhällsvetenskapliga belägg* och *Samhällsvetenskaplig abstraktion* (Sandahl 2011, s. 175-176). Lärare 2 la vikt vid alla de tankebegrepp Sandahl diskuterar. Detta kunde vi se genomgående då läraren i sin undervisning visade på en vilja att ge eleverna en förmåga att se saker ur andras perspektiv när hen talar om begreppet diskriminering. Hen la även i arbetet med begreppen, demokrati och diktatur stor vikt vid att införliva ett källkritiskt förhållningssätt samt låta eleverna se hur olika kausala samband påverkat olika samhällsfenomen.

De två lärarnas begreppsanvändning och hur de syftar till att begreppen ska användas i undervisningen, i förhållande till andraspråkselevs behov har varit ett fokus för studien. Vi kunde se att de två lärarnas implementering av Sandahls tankebegrepp i undervisningen är viktig även för andraspråkselever, men i kombination med konkretiserad språkundervisning. Då andraspråkselever, som bland annat Hyltenstam (2007) påpekar, är i behov av lärare som besitter god kompetens för att kunna möta andraspråkselevs behov.

Vi kan se att Lärare 2 som arbetade i en miljö där andraspråkelever var i majoritet hade en positiv till inställning att arbeta ämnesöverskridande för att överlappa de språkliga bristerna. Detta var dock inte lika självklart när andraspråkelever var i minoritet. En orsak var tidsbrist och resursbrist man ansåg inte att det var tillräckligt för att individanpassa och specialutforma undervisningen för en sådan liten grupp elever.

Vår uppfattning av varför Lärare 2 lägger så stor vikt vid att eleverna förstår begrepp beror på att han ser att det i annat fall kan leda till en större problematik. Som han nämnde kan ifall de inte förstår ett begrepp som nämns i nyheterna gå miste om hela innehållet. Några av de som risker som hen nämner under studiens gång är att eleverna blir osäkra, känner sig mindre värda i förhållande till samhället och att de känner att deras språkliga brister hämmar eras lärande. En gemensam faktor är att det har ett stor påverkan på hur eleverna ser sig själva och även hur de i förlängningen kommer att ses av samhället.

Lärare 1 visar inte på några sådana risker hos sina elever. Hen lyfter fram att samtliga elevers föräldrar är akademiker och att de har mycket stöd hemifrån. Dessutom kunde vi se att Lärare 1 trodde på andraspråkelevers förmåga att klara sig bättre när de var i minoritet då Lärare 1 ansåg att andra faktorer styrde. Det var alltså inte tvåspråkigheten som kunde ge eleverna utmaningar utan mer generella orsaker som språksvighet eller olika diagnoser. Lärare 1 uttryckte under intervjuerna att det är viktigt med lärare som har behörighet att undervisa elever med svenska som andraspråk,

Lärare 1 huvudsakliga motto var att om ett sådant arbetssätt ska ske bör det vara ett kollegialt överenskommelse och som komma från ledningen som även stöttar detta i form av utbildning. För att ett sådant arbete ska bli så likvärdigt som möjligt. Hen nämner att ledningen ofta i sådana sammanhang slussar över den arbetsuppgiften utan att ge någon form av utbildning eller dylikt till lärare utan räknar istället med att man som lärare kan undervisa alla elever. Lärare 1:s beskrivning av sin arbetsplats bekräftar Hyltenstams (2001) allvarliga syn på hur bristfälliga kunskaper finns om andraspråkelever och att obehöriga lärare förväntas undervisa elever med svenska som andraspråk. (se Hyltenstam 2001, s. 8-9) Lärare 2 kände redan till hur elevpopulationen såg ut i sin nuvarande skola och menade att hen därför redan inställd på att en undervisning utifrån andraspråkelevers behov skulle bedrivas.

Med utgångspunkt i det material vi samlat in och analyserat kan vi se att de två lärarna som vi studerat använder begrepp på olika sätt i sina klassrum. Lärare 1 använder begrepp i sin undervisning för att föra fram ämnesinnehåll. Det är begreppen i sig som är viktiga att eleverna förstår och kommer ihåg innebörden av. Säljö, Mäkitalo & Jakobsson (2011) tar upp appropriering som ett nyckelbegrepp inom den sociokulturella teorin (Säljö, Mäkitalo & Jakobsson 2011, s. 128). Vi kunde se att även våra informanter lade vikt vid appropriering av begrepp. Lärare 2 fokuserar på att ge sina elever kunskap om de olika begreppen som kommer upp i undervisningen och lägger vikt vid att eleverna kan använda begreppen och gör de till sina egna. Skillnaden i de två lärarnas undervisningspraktik är hur begreppen sedan används i klassrummet. Lärare 1 använder begreppen i sammanhang som är snävt knutna till ämnesinnehållet medan Lärare 2 använder begrepp som både är knutna till ämnesinnehållet och begrepp som är mer generella och som oftast förknippas med vardagssammanhang.

En annan anledning till varför Lärare 2 ofta stannar upp förklarar och ger exempel på olika begrepp är för att hen nämner i sin intervju att hen flera gånger blivit överraskad av olika svar som eleverna gett som visar på att de tolkat begrepp helt utanför sitt sammanhang. Medan Lärare 1 har ett naturligt flyt i sin undervisning och upplever att eleverna och hen har samma referensramar och de uppfattar därför på samma sätt som läraren utan någon vidare förklaring. När läraren tar upp begrepp nämns sällan synonymer och hen nämner i intervjun att hen i sin planering inte i förväg att förtydliga några språkliga punkter. Läraren besvarar istället frågor när de kommer upp. Hägerfelth (2011) talar om detta fenomen, då lärare har en föreställning om att andraspråkselever innehar kunskap om begrepp och därför behöver dessa inte förklaras. (Hägerfelth 2011, s. 50)

När det kommer till det kommunikations- och interaktionsutrymme som de två lärarna ger sina elever så ser det olika ut i de två lärarnas klassrum. Lärare 1 ger sina elever utrymme i form av att de får svara på frågor som ställs från läraren. Det är genom detta som läraren ser om eleverna tagit till sig innehållet i lärarens muntliga framställning. Lärare 2 ger sina elever utrymme i form av att de har möjlighet att använda begrepp i olika situationer i klassrummet. Eleverna kan ställa frågor och diskutera de olika begreppens betydelse. Detta arbetssätt, som Lärare 2 använder, överensstämmer i hög grad om man utgår från den forskning som tar upp flerstämmighet i klassrummet för främjad språkutveckling (se Liberg 2003)

Efter att ha avslutat studie kan vi se att det finns vissa uppfattningar hos Lärare 1 när det kommer till andraspråkselevs behov. Lärare 1 menade att de andraspråkselever som hen hade i sitt klassrum, som tidigare nämnts ej var i direkt behov av extra språkligt stöd. Hägerfelth (2011) berör detta fenomen och menar att det i vissa fall antas att elever förstår vissa ord som betyder en sak på vardagsspråket men får en annan betydelse i skolspråket. (Hägerfelth 2011, s. 49-50). I Lärare 1:s fall kan vi se likhet med det som Hägerfelth säger finns en övertygelse hos läraren om att eleverna behärskar dessa ord och att det inte behövs någon vidare genomgång av dessa.

Vi skulle vilja lyfta att studien är generaliserbar i den bemärkelsen av att det behövs ett språkutvecklande arbete i alla skolämnen. Även Liberg (2003) lägger stor vikt vid att detta arbete behövs i alla ämnen. Hon menar att språkutvecklande arbete inte kan begränsas till endast svenskämnet (Liberg 2003, s. 9). Ämnet för denna studie är relevant för det skolklimatet som råder i Sverige nu. Andraspråkselever är, som Hyltenstam (2007) också påpekar, en realitet i alla klasser i dagens svenska skola (se Hyltenstam 2007, s. 45). Medvetenhet om andraspråkselevs behov behöver finnas hos lärare. Det ska inte spela någon roll om andraspråkselever utgör en majoritet eller en minoritet. Denna faktor ska inte påverka lärares undervisningspraktik.

Lärarna arbetar under olika förutsättningar och de didaktiska utmaningarna i skolämnet samhällskunskap blir därför olika för dem. Vi vill dock lyfta att, oavsett antalet andraspråkselever som finns i en klass så behövs ett medvetet arbetssätt för att möta de utmaningar andraspråkselever kan genomgå, på grund av den så kallade dubbla språkinläringen (se Axelsson 2010, s. 140).

Vidare forskning

Vi som uppsatsförfattare anser att den diskussion som sker kring andraspråkselevs lärande är högst angelägen. Det är en aspekt som är aktuell för framtiden och därför är det viktigt att fortsätta föra denna diskussion. Det är särskilt relevant för den mångkulturella skola vi har idag. I avsnittet nedan kommer förslag på vidare forskning som berör uppsatsens ämne.

I vår studie undersökte vi, ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv, hur lärarna arbetade med ämnesspecifika begrepp inom samhällskunskap. Med hänsyn till studiens begränsningar finns

det ytterligare områden att studera. Ett sådant är vilka konsekvenser lärarnas arbetssätt medför för elevers skolresultat. Det vore intressant att bedriva en längre studie för att observera de effekter ett medvetet förhållningssätt till andraspråkselevers behov har för elevernas skolresultat.

Vidare är det intressant att undersöka huruvida lärarnas språkliga undervisningspraktiker skiljer sig åt mellan de olika skolämnena och jämföra dessa med varandra. Är det exempelvis mer givet att förtydliga och ge synonymer på begrepp inom ämnet svenska än i andra skolämnen?

Vi rekommenderar att belysa frågan ur andra perspektiv så som föräldrars, specialpedagogers, ledningens men framförallt ur ett elevperspektiv. Vår studie kan fungera som komplement för fortsatta studier ur flera perspektiv för att ytterligare nyansera bilden av andraspråkselevers behov och hur de tillgodoses.

Käll- och litteraturförteckning

Tryckta källor

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I: Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. utök. och aktualiserade uppl. Stockholm: Liber

Axelsson, M. (2010). Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. 2. uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur

Christie, F. (1989). Language development in education. I: Hasan, R. & Martin, J.R. (red.) *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language*. Studies for Michael Halliday. Norwood. New Jersey. Ablex Publishing Corporation

Cummins, J. (1984). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), pp. 373-386.

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. 2. utök. uppl. Malmö: Gleerups utbildning

- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I: Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. utök. och aktualiserad uppl. Stockholm: Liber
- Gibbons, P. (1999). *Discourse contexts for second language development in the mainstream classroom*. diss. Faculty of Education, University of Technology, Sidney
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren (Sv. upplaga av Scaffolding Language Scaffolding Learning, 2002).
- Hyltenstan, K. (2001). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk: ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket. <http://hundochkatter.se/pdf484%5B1%5D.pdf>
- Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: Liberg, C. m.fl. *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Rev. uppl. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. <http://modersmal.skolverket.se/polska/images/stories/filer/pdf1887.pdf>
- Hägerfelth, G. (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Larsen, A-K. (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Larsson, A. (2011). Samhällskunskap. I: Larsson, E. & Westberg, J. *Utbildningshistoria: en introduktion*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Liberg, C. (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. I: *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol 12, nr 2, s. 13-29.
- Liberg, C. (2010). Samtalskulturer - samtal i utveckling I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. 2. uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen: Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-7430>

Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet.

http://www.svenska.gu.se/digitalAssets/1328/1328767_den-dubbla-uppgiften-mariana-sellgren-lic.pdf

Skolverket, (2014). *En historia av förtryck*.

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/lanande/nationella-minoriteter/romer/inledning/en-historia-av-fortryck-1.215165> [2016.04.03]

Skolverket, (2008). *Med annat modersmål - elever i grundskolan och skolans verksamhet*.

Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2116>

Svingby, G. (red.) (1989). *SO i fokus: exempel på en undervisning som utgår från begrepp och färdigheter*. 1. uppl. Stockholm: Utbildningsförlag.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R, Mäkitalo, Å & Jakobsson, A (2011). Appropriering genom argumentation - kontroverser, mångtydighet och redskap för tänkande. I: Säljö, R. (red.) *Lärande och minnande: som social praktik*. Stockholm: Norstedt.

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Vygotskij, L.S. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), s. 89-100.

Otryckta källor

Lärare 1

Observationer:

Lektion 1, 2016-03-07 klockan 10.20–11.20

Lektion 2, 2016-03-09 klockan 12.00-12.55

Lektion 3, 2016-03-11 klockan 13.00-14.10

Lektion 4, 2016-03-14 klockan 10.20-11.20

Lektion 5, 2016-03-16 klockan 12.00-12.55

Lektion 6, 2016-03-18 klockan 13.00-14.10

Ostrukturerade intervjuer:

Lektion 1, 2016-03-07 klockan 11.20-11.34

Lektion 3, 2016-03-11 klockan 14.15–14.27

Lektion 4, 2016-03-14 klockan 10.27-10.44

Lektion 5, 2016-03-16 klockan 13.00-13.09

Semistrukturerad djupintervju:

2016-03-18 klockan 15.0-16.05

Lärare 2

Observation:

Lektion 1, 2016-03-21 klockan 08.00–09.00

Lektion 2, 2016-03-22 klockan 12.00-12.45

Lektion 3, 2016-03-23 klockan 11.59-13.02

Lektion 4, 2016-03-24 klockan 09.07-09.58

Lektion 5, 2016-04-04 klockan 9.00-10.01

Lektion 6, 2016-04-06 klockan 10.05-10.57

Ostrukturerade intervjuer:

Lektion 1, 2016-03-21 klockan 09.05-09.17

Lektion 2, 2016-03-22 klockan 12.45–12.57

Lektion 5, 2016-04-04 klockan 10.05-10.14

Lektion 6, 2016-04-06 klockan 10.10-10.23

Semistrukturerad djupintervju:

2016-04-07 klockan 14.50-16.00

Bilaga 1: Intervjufrågor

Vi inledde med att informera informanterna om att endast vi, uppsatsförfattarna kommer att ha tillgång till inspelningar och transkriptioner av intervjun. Alla deltagare garanterades anonymitet. Informanterna meddelades även att i transkriptionerna kommer fingerade namn användas samt att de som deltagare har du full rätt att avbryta sitt deltagande när som helst under studiens gång.

1. Hur länge har du arbetet som lärare?
2. Hur länge har du arbetat på den här skolan?
3. Vad utgår du ifrån när du gör dina anpassningar elevernas bakgrund, de språk de talar, kunskaper de har med sig, erfarenheter?
4. Andraspråkselever är det något du tänker särskilt på när du planerar och bedriver din undervisning i Samhällskunskap?
5. Individanpassar du ämnesspråket/ begrepp muntlig framställning efter elevernas individuella behov/förutsättningar?
6. Individanpassar du stöttning till eleverna? På vilket sätt kan du ge exempel?
7. Känner du att du någon gång upplevt motstånd efter en anpassning från något håll? (föräldrar, elever, ledning?) ge exempel...
8. Behövs stöttning för L2-elever inom Samhällskunskap? Anser du att stöttning för L2 elever krävs mer eller mindre i något ämne?
9. Är anpassning något ni arbetar aktivt med i skolan? och för vilka?
10. I Lgr 11:s Svenskaämnet finns avskild del för SVA-elever, tycker ni att det bör finnas något som motsvarar detta inom SO-ämnena?
11. Hur tolkar ni Lgr 11 citat ”Undervisningen ska 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” (lgr 11, s. 8)
12. Några speciella metoder, modeller, teori eller forskning som du utgår ifrån i din undervisning? Hur ser dessa då ut- vill du berätta mer?
13. Vilka genrer arbetar du mest med och varför just dessa genrer?
14. Hur tror ni att det påverkar elevens språkutveckling? För- och nackdelar?
15. Vad tycker du är den viktigaste kärnan i din muntliga redovisning? (Kreativitet, social kompetens, begreppsförståelse, identitetsskapande, process) Vad tänker du dig att eleverna ska nå fram till sett ur ett större perspektiv?

16. Hur tänker du kring elevernas ämnesordförråd? Och vidareutvecklingen av det, används begreppen i ett vidare syfte? Återknyter begreppen till ämnesinnehållet?
17. Hur gör du ett urval av vilka begrepp du ska förtydliga/ fördjupa dig i?
18. Vad i elevernas svar fokuserar du på när du ger respons?
19. Skiljer sig responsen mellan starka och svaga elever?
20. Hur ser du på samarbete/ interaktion i din undervisning? (par, grupp, helklasserna)
21. Hur ser du på att arbeta ämnesöverskridande med andra skolämnen samt samarbeta med modersmåls lärarna?
22. Hur tror du att eleverna mottar ditt muntliga berättande?
23. Hur bedömer du att eleverna har förstått lektionsinnehållet?
24. Har du samma undervisningsstil för samtliga SO-ämnen?
25. Vad är din syn på diskussion?
26. Tror du att vår närvaro har påverkat undervisningen?
27. Är det något du vill tilläga innan vi avslutar?

Bilaga 2: Observationsschema

Datum:	Antal elever med annat modersmål:	Tid för observation:
Fokus	Observation	Reflektion
Läraren inleder lektionen med att ge eleverna en överblick av innehållet		
Läraren går igenom vad lektionen ska handla om utvecklande		
Återknyter till föregående lektion		
Läraren ser till att arbetet är tankemässigt utvecklande		
Ställer öppna frågor utan givet svar.		
Ger eleverna möjlighet att tänka efter innan de ger svar		
Använder sig endast undantagsvis av kontrollfrågor.		
Ger läraren eleverna möjlighet att reflektera		
Läraren anpassar undervisningen till eleverna i gruppen		

Tar utgångspunkt i elevernas erfarenheter och kunskaper.		
Anpassar innehållet efter elevernas förutsättningar		
Ser till att uppgifterna är utmanande efter elevernas individuella förutsättningar		
Läraren ger tydliga beskrivningar och förklaringar		
Använder ett språk som eleverna förstår		
Skapar en balans mellan vardagliga och mer avancerade uttryck		
Använder olika hjälpmedel för att förtydliga		
Läraren ser till att eleverna får möjlighet att förstå lektionsinnehållet		
Tar upp ämnesspecifika begrepp		
Går igenom betydelsen av begreppen		
Tar upp andra begrepp som eleverna kan ha svårt med		
Ger eleverna möjlighet att		

ställa frågor om någonting är oklart		
---	--	--