



Begreppens betydelse för förståelsen

Lärares arbete med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena i årskurs 4

Anna Westin

Cecilia Bogmer

Student

Ht 2018

Examensarbete 30 hp

Speciallärarprogrammet inriktning språk-, läs- och skrivutveckling 90 hp

Abstract

The importance of conceptual knowledge for comprehension

Teachers' work with subject-specific concepts in social science classes in grade four

The aim of this study was to examine how teachers work with subject-specific concepts in fourth grade social science classes, what challenges they meet, what methods they use and what additional adjustments they make for students with language difficulties. We conducted semi-structured interviews with four primary school teachers and observed twelve lessons in total. Results show that the teachers in general pay attention to subject-specific concepts in the lesson planning. However, also discrepancies were shown between teachers' acknowledgement of the importance of subject-specific concepts and the actual work with it. Overall, teachers made use of a variety of methods, such as reading aloud, pair and group work, visualisations and pictures as well as feedback and repetition. Main challenges were the substantial differences in pupils' background knowledge and reading skills as well as an increased subject knowledge and skill expectations in grade 4 – all in relation to experienced time pressure. Additional adjustments for pupils with language difficulties took place on a general level, i.e. were rather carried out as routinised teaching methods for all pupils than adjustments for individual ones. These were e.g. clear visualisations of lesson plans and goals, using a smart board, group and pair work and modelling. The results suggest that teachers are aware of the importance of subject-specific concepts, and that these can be an obstacle to learning, particularly for pupils with language difficulties. However, more knowledge and professional support in form of specialist teacher consultation are needed to be able to cope with the multiple subject- and language-related challenges in the classroom, and in order to offer best support for every pupil.

Nyckelord: Ämnesspråk, språkfrämjande arbete, ordförråd, extra anpassningar, språklig sårbarhet, interaktion, kontextualisering

Förord

Idén till studien utvecklades under specialläroutbildningens andra termin då vi fördjupade oss inom språkets olika aspekter. Cecilia Bogmer är utbildad grundskollärare och specialpedagog, Anna Westin är utbildad grundskollärare och förskollärare. Under studiens gång har vi träffats varje fredag då vi diskuterat vår studie och skrivit tillsammans. Övrig tid har vi haft dialog via telefon och via internet då vi skrivit i ett gemensamt dokument i Google Drive. Cecilia har läst flera vetenskapliga artiklar samt övrig litteratur, medan Anna läst färre artiklar men mer av övrig litteratur. Inledning har vi skrivit tillsammans, liksom metoddelen. Den teoretiska bakgrunden har vi skrivit tillsammans, Cecilia har fördjupat sig mer i kapitel 2.1, 2.2, 2.3 medan Anna fördjupat sig mer i kapitel 2.3 och 2.4. I resultatdelen har vi, under varje forskningsfråga, ansvarat för de två informanter vi intervjuat och observerat men sammanfattningarna under varje fråga har vi gjort tillsammans. I diskussionen har Cecilia ansvarat för de delar som behandlar *Utmaningar med ämnesspecifika begrepp* och *Extra anpassningar* medan Anna ansvarat för *Ämnesspecifika begrepp och lektionernas upplägg* samt *Metoder*. Avslutningen av diskussionen, metoddiskussion, framtida forskning och slutsatser har vi gjort gemensamt.

Vi vill tacka vår handledare Yvonne Knospe för ovärderlig handledning och värdefull guidning från början till slut. Vi vill också tacka våra informanter som öppnade sina klassrumsdörrar för oss.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	9
1.1 Syfte och frågeställningar	11
2. Teoretisk bakgrund.....	12
2.1 Från vardagsspråk till ämnesspråk.....	12
2.2 Ordförråd.....	13
2.3 Ordförrådets betydelse för förståelsen	15
2.4 Språkfrämjande arbete i skolan.....	16
3. Metod	25
3.1 Urval	25
3.2 Val av metod	26
3.2.1 Observation	26
3.2.2 Intervju	26
3.3 Procedur	27
3.3.1 Analys	27
3.4 Data	27
3.5 Etiska överväganden	28
4. Resultat.....	29
4.1 Tar läraren hänsyn till ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena när det gäller undervisningens upplägg?.....	29
4.2 Vilka utmaningar möter läraren i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena i årskurs 4?.....	32
4.3 Vilka metoder använder läraren i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena?.....	34
4.4 Vilka extra anpassningar gör läraren för elever i språklig sårbarhet?.....	37
5. Diskussion	41
5.1 Resultatdiskussion.....	41
5.2 Metoddiskussion	43
6. Avslutande kommentar	45
Referenser.....	46
Bilaga 1: Intervjuguide.....	49
Bilaga 2: Information och samtycke	50

1. Inledning

Under åren som lärare och specialpedagog har vi på många olika sätt arbetat med elevernas inläring av språket. Under de tidigare åren i skolan handlar det till stor del om att lära sig hur man tar sig an det skrivna språket, om att lära sig bokstäverna och deras specifika ljud och hur man kombinerar ljuden till ord och meningar. Längre upp i skolåren är det andra saker som blir viktiga. Inte minst uppbyggandet av ett ordförråd som matchar vad som efterfrågas i de olika skolämnena och som behövs för att på egen hand kunna ta till sig text både genom att läsa och höra och för att kunna producera egna texter. Då vi möter äldre elever, där avkodningen oftast fallit på plats, har vi funderat på hur man ska jobba med nästa nivå, det vill säga förståelsen av text på ett djupare plan och vill därför undersöka hur arbetet med ordförrådet kan bidra till detta.

Svenska elevers läsförmåga har varit omdiskuterad de senaste åren och under 2000-talet har resultaten för svenska elever gått ned även om den senaste undersökningen indikerar en vändning av trenden. PISA, Programme for International Student Assessment, visade 2009 och 2012 att svenska elevers läsförmåga sjunkit i förhållande till övriga länder i studien (Skolverket, 2013). Sverige har ännu inte hämtat igen de senaste årens försämrade resultat, men är enligt senare undersökningar successivt på väg tillbaka. Man är dock ännu inte på den nivå som svenska elever befann sig på år 2000 (Skolverket, 2016). Även PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, testar kunskaper i läsförståelse både gällande faktatexter och skönlitteratur (Skolverket, 2017). Undersökningen visade att de svenska eleverna var sämre på faktatexter, men även den trenden vände och resultaten visade att Sverige 2016 låg strax över genomsnittet och att eleverna är lika bra på båda texttyperna.

En förklaring till "trendvändningen" kan vara att regeringen år 2013 valde att ge Skolverket i uppdrag att göra en satsning på läsförståelse (Utbildningsdepartementet, 2013). Det mynnade ut i Läslyftet som syftar till att ge lärare kunskaper baserat på forskning om arbetssätt för att utveckla elevernas läsförståelse och skrivförmåga. Många av modulerna som erbjuds riktar in sig på hur lärare kan arbeta med språket i undervisningen till exempel med begreppskartor, ämnesspecifika begrepp eller språklig stöttning. Läslyftet var enligt regeringsbeslutet till en början i första hand riktat till lärare i svenska. Detta kan ses som en svaghet eftersom vår erfarenhet är att det är utvecklande för alla lärarkategorier att få träning och kompetensutveckling avseende språk, förståelse och text då det är viktiga komponenter i alla ämnen. Efter hand har moduler tillkommit som även riktar sig specifikt till exempelvis lärare i samhällsorienterande ämnen (historia, religion, geografi och samhällskunskap) som vi i denna text benämner SO-ämnena (Skolverket, 2018b). Kärnebro och Carlbaum (2018) visar i sin utvärdering av läslyftet att vissa ämneslärare inte deltagit, vilket kan förklaras med att de som arbetar deltid inte deltagit eller att man inte tagit med lärare som arbetar i mindre textrika ämnen eller matematiklärare för att de redan deltar i matematiklyftet. Kärnebro och Carlbaum (2018) resonerar om att det i förlängningen innebär att man på arbetsplatsen inte uppnår ett kollegialt lärande och en undervisningskultur som bygger på ett gemensamt ansvar för elevernas språk-, läs- och skrivutveckling.

I skollagen poängteras vikten av att elever i skolan ska inhämta kunskap och skolans uppdrag är att främja elevers utveckling och lärande. Skolan måste ta hänsyn till alla elevers olika behov och ge dem stöd och stimulans för att de ska utvecklas så långt som möjligt (SFS 2008:800). I läroplanen (Skolverket, 2018a:11) står bland annat att skolans mål är att alla elever ska kunna använda det svenska språket på ett nyanserat sätt både i tal och skrift. I ett av kunskapskraven för betyget A i Geografi står det att: “*Eleven kan även använda geografiska begrepp på ett väl fungerande sätt*” (Skolverket, 2018a:202). I skolverkets allmänna råd gällande extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014) ges riktlinjer för stödinsatser i skolan. Extra anpassningar är en stödinsats som lärare genomför inom ramen för ordinarie verksamhet. Det är skolans uppgift att göra extra anpassningar för att möta elevens behov, genom att sätta in extra anpassningar kan skolan ge elever bättre förutsättningar för att lyckas samt motverka svårigheternas konsekvenser. Alla lärare, oavsett ämne, behöver vara medvetna om de språkliga utmaningar eleverna möter i skolan för att kunna planera och genomföra sin undervisning och på bästa sätt hjälpa eleverna att ta till sig nya begrepp och öka elevernas förståelse. Detta blir extra viktigt i mötet med elever som befinner sig i språklig sårbarhet. Elever i språklig sårbarhet är enligt Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) inte bara elever som har en diagnos såsom språkstörning och dyslexi utan även till exempel elever som läser långsamt och har svårigheter att göra sig förstådda. Den ökande komplexiteten i det språk som eleverna möter i skolan gör att elever i språklig sårbarhet behöver språklig stöttning.

Vi är särskilt intresserade av att se hur lärare i andra ämnen än svenska tar sig an utmaningarna med språk- och textförståelse samt hur de gör extra anpassningar i sitt ämne särskilt i relation till elever i språklig sårbarhet. Därför har vi valt att titta närmare på hur man jobbar med det språk och ordförråd som behövs för att ta till sig SO-ämnenas kunskapsinnehåll i årskurs 4. Studier i SO-ämnena är en del i hur vi förstår vår nutid, framtid och historia. Det är en viktig del i vår inläring och förmåga att lösa problem kopplade till vår vardag och förbereder oss på vårt liv som samhällsmedborgare, däremot är inte texterna skrivna med elever i språklig sårbarhet i åtanke. Om vi enbart arbetar med texterna utan att medvetet arbeta med förståelsen av ord så blir vissa elever uteslutna från detta kunskapande (Alexander-Shea, 2011). Vi valde årskurs 4 av den anledningen att vi upplevt att både kunskapskrav, ämnesinnehåll och språklig nivå på till exempel texter förändras mycket mellan årskurs 3 och 4. Den största skillnaden från årskurs 3 till årskurs 4 är den ökade mängden text samt komplexa och ämnesspecifika ord som i sin tur påverkar förståelse och läsning. Alla skolämnen har sin egen uppsättning ämnesspecifika ord och begrepp som är relaterade till ämnet, men i några av dem är det akademiska språket ännu mer påtagligt än i andra. Inte bara elever med till exempel dyslexi kan få problem. Även de elever som till synes har goda språkkunskaper kan få svårigheter att förstå det språk som talas i klassrummet och det språk de möter när de läser längre och mer komplexa texter.

I vår kommande yrkesroll som speciallärare, med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling, kommer vi bland annat att handleda lärare i hur de ska arbeta på grupp- och individnivå. Här blir det viktigt att medvetandegöra lärarna om språkets betydelse i alla ämnen och hjälpa dem att göra generella och individuella anpassningar efter elevers behov. I vår studie vill vi belysa vad forskning säger om hur man kan arbeta med ämnesspecifika begrepp, hur ett antal SO-

lärare faktiskt arbetar med detta och hur speciallärare kan jobba med att stödja lärarna i det språkliga arbetet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare lägger upp arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena i årskurs 4 och var utmaningarna ligger i detta arbete. Vi vill även undersöka vilka metoder vi ser i lärarnas undervisning och vilka extra anpassningar som görs för elever i språklig sårbarhet.

- Tar läraren hänsyn till ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena när det gäller undervisningens upplägg?
- Vilka utmaningar möter läraren i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena i årskurs 4?
- Vilka metoder använder läraren i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena?
- Vilka extra anpassningar gör läraren för elever i språklig sårbarhet?

2. Teoretisk bakgrund

2.1 Från vardagsspråk till ämnesspråk

Vårt språk utvecklas under skolåren och går från ett vardagligt språk till att bli mer och mer akademiskt i takt med stigande ålder och utbildning. Hajer och Meestringa (2014) föreslår uppdelningen i vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk, se figur 1 för en översikt.



Figur 1. Vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk (Fritt efter Hajer, 2016).

Skolspråket skiljer sig från vardagsspråket genom graden av abstraktion. I skolan behöver eleverna kunna behärska ett kognitivt akademiskt språkbruk, det vill säga att de måste kunna förklara olika saker, använda språket på en abstrakt nivå så att de får ny kunskap och även kunna använda och bearbeta den kunskapen i olika sammanhang i skolan, både i tal och skrift med ämnesspecifik terminologi (Hajer & Meestringa, 2014).

Enligt Hajer (2016) är skolspråket i högre grad skriftligt än vad vardagsspråket är. Abstrakta begrepp och sambandsord som *för att*, *därigenom*, *däremot*, *medan* och *antingen eller* utgör generella särdrag i skolspråket. Med ämnesspråk avses språkliga aspekter som är ännu mer specifika för ett visst ämne, exempelvis ordet *atmosfär* istället för det vardagliga ordet *luft*, eller *tempo* som i vardagligt tal uttrycks som *hur snabbt man spelar på ett instrument* (Hajer, 2016). Gibbons (2013:83) menar att språkförmågan, *litteraciteten*, inom ett ämne *”innebär att man förstår hur de grundläggande principerna organiseras och bedöms, alltså att man tänker och resonerar på ämnesspecifika sätt.”*

Gibbons (2013) ser en fara i att ämneslärare på högstadiet och gymnasiet många gånger förväntar sig att eleverna redan har förvärvat de kunskaper som behövs för sin läs- och skrivutveckling. Skolan behöver uppmärksamma de övergångsperioder som uppstår mellan

årskurs 3 och 4, mellan årskurs 6 och 7 och mellan högstadiet och gymnasiet, för då kan kraven på litteracitet utgöra ett hinder. Texterna blir längre och det ämnesrelaterade skolspråket ökar. Gibbons menar att kraven på läsning ökar i takt med stigande ålder och det ställs även högre krav på den egna skriftspråkliga produktionen, ett mer litterat tal och förmågan att förstå lärarens mer ämnesrelaterade språkbruk.

Kim, Ok och Yoo (2017) anser att läroplanen i SO-ämnena kräver en utveckling av både ämnes- och begreppskunskaper, och att dessa kunskaper baseras på komplext språk både avseende struktur och ord vilket är svårt för elever i svårigheter då de ofta inte mött detta språk i samma utsträckning under sin uppväxt. Gibbons (2013) hävdar därför att denna undervisning inte kan ske separat under svensklektionerna, alla lärare måste ses som svensklärare. Ordförrådet är viktigt att utveckla i alla ämnen och är grundläggande för inhämtandet av ämneskunskaper för att inte utesluta språkligt sårbara elever från kunskapandet.

2.2 Ordförråd

Ord är språkets viktigaste byggstenar och varje ord är kopplat till en eller flera betydelser. Orden betecknar personer, aktiviteter, föremål och gradvis kommer även abstrakta begrepp in. Ibland används begrepp synonymt med ord i allmänspråket. Enligt Institutionen för språk och folkminnen (2018) är begrepp ett ord som är mångtydigt och som avgränsas gentemot andra begrepp genom att göra definitioner. Ett exempel är ett begrepp som beskrivs som "*tvåhjuligt motorlöst fordon som framförs genom trampning av pedaler*" och som etiketteras med ordet *cykel*. Nettelblatt (2007) skriver att ord byggs upp till ett ordförråd allteftersom och alla som talar ett visst språk delar ett basordförråd. Under åren i skolan utvecklas elevernas språk och ordförråd i en rasande takt. De går från ett vardagsspråk till ett välutvecklat akademiskt språk som innehåller många skol- och ämnesspecifika begrepp. Barn förvärvar nästan 3 000 nya ord per läsår och från 10 års ålder utsätts de för nästan 10 000 nya ord per läsår. Vid 15 års ålder har barnen i snitt mött 85 000 ord. Alexander-Shea (2011) hänvisar till forskning som visat att även om eleverna möter 70 000 ord på 7 år så tar de inte till sig mer än 35 000–42 000 ord till sitt aktiva ordförråd i sin ordbank. Ordförrådet som vi använder när vi talar, skriver, lyssnar och läser, är av betydelse för språklig utveckling och läsförståelse och därmed även av intresse vid planering av arbetet med elevernas språkutveckling i de olika ämnena. De olika aspekterna av ordförrådet och dess påverkan på läsförståelse beskrivs mer i följande stycken.

Bredd och djup

Ordförrådets *bredd* är ett mått på hur många ord man har förvärvat i sitt ordförråd, hur många ord som är lagrade i vårt mentala lexikon. Swart et al. (2016) fann i sin undersökning i Nederländerna att de elever som i början av sitt fjärde skolår kunde fler ord nådde bättre resultat på läsförståelsetest. Man mätte läsförståelse av skilda texttyper och jämförde olika delar av det mentala lexikonet (bredd, djup och kopplingar mellan ord) med variabler som exempelvis minne och avkodning. Av de olika lexikala aspekterna var det ordkunskap av skrivna ord som påverkade läsförståelsen mest. Ordförrådets *djup*, det vill säga hur väl man kan förklara ett ords betydelse eller definiera ordet, är också en variabel som påverkar förståelsen och detta fann Swart et al. (2016) även belägg för i sin studie av elevers läsförståelseförmåga. Kan man inte

förstå ordens innebörd på ett djupare plan blir läsförståelsen inte heller djupgående. Proctor, Silverman, Haring och Montecillo (2012) menar att genom att mäta ordförrådets djup som en screening kan man bli medveten om vilka barn som är i riskzonen för att utveckla sämre läsförmåga.

Utveckling av semantiska relationer

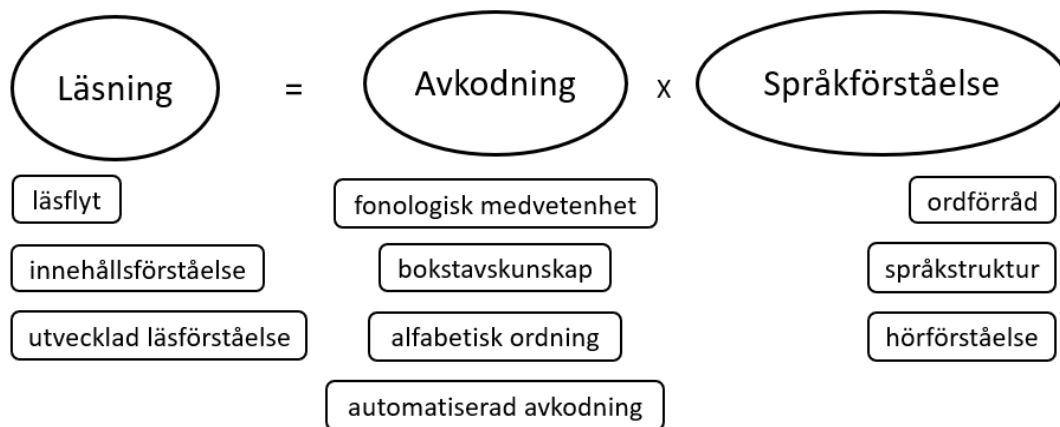
Nettelbladt (2007) skriver att hur eleverna har organiserat sina ord i sitt mentala lexikon påverkar hur de sedan kan ta fram orden ur minnet vid exempelvis läsning. Orden organiseras i olika mönster i hjärnan. Utveckling av denna förmåga sker under skolåldern från att barnet före 7 års ålder associerar till exempel glass till ordet kall. Barnet kopplar ordet till ett ord av annan ordklass. Barn över 7 år ger istället en respons som formar en semantisk relation och svarar varm vilket är ett motsatsord av samma ordklass och då har de börjat organisera orden på ett annat sätt, förståelsen för semantiska drag har börjat etableras. I skolåldern utvecklar barnen också förståelse för att ord kan ha olika betydelse beroende på kontexten. Något som anses svårt är polysemi, det vill säga mångtydighet. Till exempel att förstå att svamp kan vara både en matsvamp, tvättsvamp eller fotsvamp. Även detta undersökte Swart et al. (2016) och fann att även semantiska kopplingar, både enskilt och tillsammans med övriga aspekter av ordförrådet, är av betydelse för läsförståelsen. Även Proctor et al. (2012) samt Daugaard, Cain och Elbro (2017) trycker på ordförrådets betydelse och framförallt hur semantiska kunskaper bidrar till förståelsen och bidrar till att det är lättare för eleverna att navigera sig fram i texter. Detta tillsammans med kunskaper om hur meningar är uppbyggda och hur orden relaterar till varandra (*syntaktisk medvetenhet*). Enligt Daugaard et al. (2017) är ordförrådets inverkan på förståelse även starkt relaterad till förmågan att göra inferenser (slutsatser som vi drar utifrån kontexten) vilket i sin tur bygger på goda semantiska kunskaper.

Morfologisk medvetenhet - ordens uppbyggnad

Den morfologiska medvetenheten, det vill säga kunskapen om hur ord är uppbyggda av suffix, prefix, pluraländelser och så vidare, underlättar förståelsen då man kan göra härledningar utifrån ordens minsta betydelsebärande enheter. Det gör att man kan använda sig av inlärd kunskaper om språkets mönster vid sin avkodning och läsa orden i morfologiska bitar vilket då underlättar läsförståelsen (Håkansson & Hansson, 2007). Även Proctor et al. (2012) menar att morfologisk medvetenhet har stor betydelse för avkodningen men även påverkar läsförståelsen indirekt genom avkodningen. Levesque, Kieffer och Deacon (2017) fann i sin studie av engelskspråkiga barn i årskurs 3, att morfologisk medvetenhet både har en direkt påverkan på läsförståelsen men även en indirekt påverkan via två separata spår, den ena via morfologisk avkodning av ord och den andra via morfologisk analys av ord. De spekulerar i om det kan vara så att en indirekt väg mellan morfologisk medvetenhet och läsförståelse via ordförrådet utvecklas efterhand. De menar att hos yngre läsare har morfologisk medvetenhet en större roll för att de behöver införskaffa ett bra ordförråd medan hos äldre läsare, där man redan utvecklat ordförrådet, har ordförrådets bredd och djup fått en större roll för läsförståelsen.

2.3 Ordförrådets betydelse för förståelsen

Ett rikt och välutvecklat ordförråd bidrar till ett flyt i läsningen och bra läsförståelse (Alexander-Shea, 2011; Bråten, 2008; Reichenberg, 2014; Reichenberg & Lundberg, 2011; Rupley, Nichols, Mraz, & Blair, 2012). Reichenberg (2014) menar att ett stort ordförråd ger eleverna bättre förutsättningar att förstå text och på så sätt ta till sig kunskapsinnehållet. Scammacca och Stillman (2018) utgår bland annat från *Simple View of Reading* (se figur 2) i sin forskning och den modellen bygger på att läsförståelse är beroende av både avkodning och språklig förståelse. Språklig förståelse innefattar både ordförråd, språkets struktur och hörförståelse. Scammacca och Stillman menar att när man uppnått god avkodningsförmåga så har den språkliga förmågan och inte minst ordförrådet stor betydelse för läsningen. De elever som kan avkoda men inte har den språkliga förståelsen, till exempel ett bra ordförråd, riskerar att bli mekaniska läsare som inte förstår innehållet och kan använda det lästa.



Figur 2. Simple View of Reading (LegiLexi, 2018).

I litteraturen verkar det finnas en allmän uppfattning att otillräckliga pedagogiska insatser för att stödja ordförrådsutvecklingen kan påverka elevernas inläring och förståelse negativt (Alexander-Shea, 2011; Rupley et al., 2012; Scammacca & Stillman, 2018). Att läsa en text som innehåller alltför många svåra ord kan vara bekymmersamt, då kan eleven ge upp eftersom det blir alldeles för komplext. Men det är viktigt att eleverna får ta del av alla sorters texter, och att förklaringar till ord och begrepp finns tillgängliga där betydelsen inte framgår av sammanhanget (Reichenberg, 2014). Scammacca och Stillman (2018) menar att elever som ligger under genomsnittet vad det gäller läsförmåga har mött färre texter som innehåller akademiska ord och är ofta mindre kunniga i hur man använder kontextledtrådar för att lista ut vad okända ord har för betydelse. I ämnesspecifika texter presenteras ofta kärnan av kunskapen med hjälp av dessa akademiska ord eller på ett sådant sätt som eleverna i språklig sårbarhet aldrig mött tidigare. Scammacca och Stillman skriver därför att det är viktigt att fundera över hur man ska jobba för att lässvaga elever förbättrar sin förståelse av ord och text. Så länge man inte justerar hur undervisningen genomförs för att möta dessa elevers svårigheter med att lära sig ett bredare och djupare ordförråd kommer deras läsförståelse att förbli förbisedd. Alexander-Shea (2011) och Rupley et al. (2012) påpekar att brister i arbetet med ord och begrepp skapar de mest kritiska hindren för förståelse i SO-ämnena. De menar att det hämmar förmågan att

göra inferenser och påverkar förmågan att resonera. Brist på repetition av orden kan också bli en riskfaktor. Alexander-Shea (2011) säger att eleverna behöver möta orden minst 10 gånger för att lära sig dem tillräckligt bra och kunna använda dem. Även Scammacca och Stillman (2018) samt Laurian och Fitzgerald (2014) understryker vikten av att eleverna får möta nya begrepp många gånger och på många olika sätt för att befästa dem.

Scammacca och Stillman (2018) menar att ämneslärare bör ha en medveten strategi där de låter eleverna interagera med de nya orden upprepade gånger i både muntlig och skriftlig form. Enligt Reichenberg (2014) måste orden läras in i ett meningsfullt sammanhang, som isolerade enheter ger de inte något större utbyte. En interventionsstudie av 200 ungerska elever i åldrarna 10 och 13 år genomfördes av Habók (2012). Studien syftade till att ta reda på om elever genom arbete med begreppskartor kan uppnå djupare förståelse för begreppens relation till varandra och till en kontext. Bland 10-åringarna var skillnaden signifikant, eleverna i testgruppen (61 elever) presterade bättre i posttestet än eleverna i kontrollgruppen (62 elever). Studien visar att elever som får arbeta med visuellt stöd och begreppskartor utvecklar bättre begreppsförståelse, då sätts orden in i ett sammanhang och kopplas till andra ord, till en större kontext. Det kan vara svårt för läraren att välja ut vilka ord man ska jobba med då barn möter ca 3 000 nya ord per år. Rupley et al. (2012) hänvisar till en studie av McKeown och Beck (2004) där de delar in ord i tre olika grupper för att underlätta för läraren vilka ord de ska välja i första hand.

- Grupp 1 är vardagliga ord som *cykel*, *hus* och så vidare, vilka man inte behöver ge så mycket uppmärksamhet.
- Grupp 2 är högfrekventa ord som används i flera olika språkliga områden till exempel *karakteristisk*, *klassisk* och *typisk*.
- Orden i grupp 3 är ord som är något begränsade i sitt användningsområde då de är mer ämnestypiska till exempel *försumning* och *pistill*.

De föreslår olika sätt att arbeta med ordkunskap för att underlätta läsning och arbetet med text. Till en början ska man fokusera på grupp 2 orden då de dyker upp i läsning av alla typer av texter.

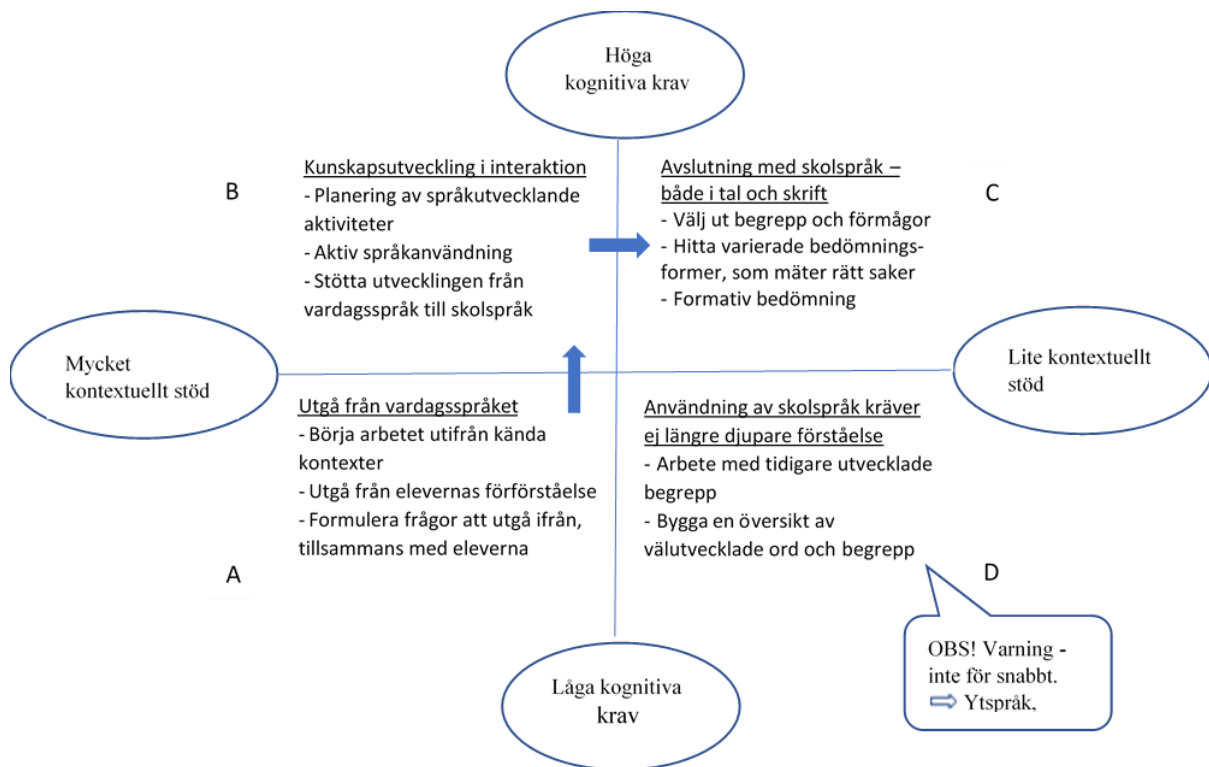
Utan ett bra ordförråd riskerar alltså elever att bli uteslutna från kunskap och hamna på efterkälken. Rupley et al. (2012) liksom Laurian och Fitzgerald (2014) föreslår tydlig och riktad ordförrådsträning för att få den mest effektiva uppbyggnaden av ordförråd. Om träningen görs på rätt sätt är den en viktig del både före, under och efter läsning. I nästa kapitel presenteras exempel på hur man kan arbeta språkfrämjande i skolan.

2.4 Språkfrämjande arbete i skolan

Vygotskij, en av den sociokulturella teorins grundare, menade att den mentala processen uppstår genom social samverkan. Enligt den sociokulturella teorin sker lärande genom deltagande och är en social aktivitet, vilket gör att språk, kommunikation och samarbete är grundläggande för all inläring. Teorin grundas på pragmatik vilket handlar om hur vi använder vårt språk i samspel med varandra för att göra oss förstådda. Vi införskaffar oss kunskap genom praktiska inlärningsaktiviteter i samverkan med andra, genom att lyssna, härma och samtala. Den sociokulturella teorin grundas inte på modeller, utan syftar till att ge en förståelse av

samspelesprocesser som främjar lärandet (Dysthe, 2001). Vygotskij är även känd för begreppet den proximala utvecklingszonen. Han förklarar den som den närmaste utvecklingszonen det vill säga när barnet befinner sig precis på gränsen mellan det som barnet klarar på egen hand och det som barnet behöver hjälp att klara av, barnet får helt enkelt hjälp att ta sig till nästa nivå. Språkets betydelse i lärprocessen innebär att sätta ord på kunskap i ett socialt sammanhang med hjälp av ämnesspråket och dela med sig av kunskapen till andra genom dialog. Lärande i interaktion blir således viktigt för att stötta den språkliga utvecklingen. Det handlar om att kunna prata om vad man förstår och inte förstår, det får eleverna att utveckla sitt språk (Dysthe & Igländ, 2001).

Hajer och Meestringa (2014) har utvecklat en modell som beskriver hur man kan arbeta språkfrämjande i skolan (se Figur 3). Den utgår från en modell som till en början utvecklades av Cummins (1979, 2003). Modellen beskriver uppbyggandet av akademiska kunskaper kopplat till i vilken grad eleven lyckas förstå och använda det språk som behövs för att slutföra akademiska uppgifter i skolan.



Figur 3. Fyrfältare (Fritt efter Hajer & Meestringa, 2014, original Cummins, 2000).

Modellen beskriver hur eleverna i ruta A befinner sig i en väldigt *kontextrik* kommunikation där de aktivt kan kommunicera och ställa frågor om de ej förstår. Läraren utgår från elevernas vardagsspråk och bygger upp förförståelse och eleverna får ett rikt språkligt inflöde. Språket stötts då av en bred skala av personliga och situationsrelaterade ledtrådar. När arbetet kommit till ruta B introducerar lärarna successivt eleverna till ett mer kognitivt krävande språk där eleverna möter större utmaningar. Läraren stöttar eleverna i arbetet med begrepp och texter och eleverna utvecklar sitt språk. I denna del arbetar de med språkutvecklande aktiviteter i

interaktion med andra, bearbetar stoffet, definierar svåra ord, använder visuella hjälpmedel och gör semantiska kartor. I ruta C, i en fullt *kontextreducerad* kommunikation, förlitar man sig på språkliga ledtrådar och en lyckad tolkning av information vilket i sin tur baseras på goda språkliga kunskaper. Här arbetar läraren med att bedöma elevernas språkliga förmågor till exempel genom formativ bedömning. Här beskriver eleverna betydelsen av ord och begrepp och sätter därefter in dem i rätt kontext. Det är viktigt att inte lämna denna del för snabbt och förutsätta att de kan begreppen bara för att de förklarar dem genom en begreppsdefinition. Det kan vara så att de lärt in en definition utan att de förstår ord och begrepp och kan sätta in dem i rätt kontext. I ruta D kan eleverna begreppen och arbetar aktivt med dem (Hajer & Meestringa, 2014).

Den kontextrika miljön återfinns oftare utanför skolans värld medan man i skolan möter kommunikativa aktiviteter som är mer kontextreducerade (Cummins, 2000). För att hjälpa elever att utveckla ett bra ordförråd som behövs för att inhämta kunskap, föreslår Hajer och Meestringa (2014) tre huvudkomponenter för språkfrämjande undervisning. Komponenterna är *kontextualisering*, *interaktion* och *språklig stöttning* och kan användas för att stödja ordförrådsutvecklingen. Nu följer en förklaring av komponenterna var för sig. Under varje förklaring återfinns även studier som har arbetat med en specifik metod som kan föras in under respektive komponent.

Kontextualisering/förförståelse

Hajer och Meestringa (2014) menar att nya ämnesområden bör ta sin utgångspunkt i elevernas *förförståelse* (se figur 3, ruta A.). Elevernas förkunskaper varierar beroende på språklig bakgrund och de kan inte alltid på egen hand koppla nya begrepp till kunskaper de har sedan tidigare. Verklighetsanknytningen är därför viktig och kan främjas genom att aktivera elevernas intresse och utmana dem, utgå från elevernas frågeställningar och tro på deras förmåga att ta till sig den nya kunskapen. Eleverna måste få ett *rikt språkligt inflöde*. Det räcker inte att höra eller läsa ordet en gång utan de måste möta begreppet i många olika kontexter för att kunna ta till sig det och kunna använda det. Det språkliga inflödet kan bestå av filmer, websidor, lärares genomgångar och textläsning. De menar att man kan skapa förförståelse genom att använda sig av bilder och rubriker inför textläsning. Det är viktigt att koppla nya begrepp och ny kunskap till redan inlärd kunskap så att det blir verklighetsanknutet, exempelvis genom tankekartor eller genom att ställa frågor som sätter igång elevernas tänkande.

Gibbons (2013) anser att man bör se texten som slutpunkt och inleda med att titta närmare på begrepp och olika bilder eller föremål för att skapa en förförståelse. När man läser texter i exempelvis SO-ämnena så är det inte hållbart att hela tiden avbryta läsningen för att stanna upp vid svåra ord. Det kan påverka läsningen negativt och störa läsprocessen. Eftersom att motivation och koncentration är viktiga komponenter för inläring bör man leta texter på rätt nivå för att skapa ett intresse för ämnet.

Interaktion/Aktiv språkanvändning

Hajer och Meestringa (2014) förespråkar att det är viktigt med en *aktiv språkanvändning* (se figur 3, ruta B) för att göra kunskapen till sin egen, det vill säga att det är viktigt att eleverna får möjlighet att formulera kunskap med hjälp av nya begrepp i samspel med andra. För att lektionerna ska bli språkutvecklande behövs många tillfällen till samtal där eleverna ges talutrymme till exempel i grupp eller par och inte bara genom genomgångar av läraren. En undervisning enbart baserad på texter i läroboken blir enligt detta synsätt passiviserande för elevernas inläring. Lärande som sker i *interaktion* sker genom att eleverna utbyter erfarenhet genom att tala, lyssna, skriva och läsa. Samtalet används som ett verktyg för att reflektera över innehållet. Kunskapsinhämtande/inläring genom interaktion är något som förespråkas av fler forskare (Short et al., 2012; Swanson, Wanzek, Vaughn, Roberts, & Fall, 2015) då eleverna går från att vara passiva och enbart använda sin receptiva förmåga till att bli mer aktiva.

Fohlin, Moerkerken, Westman och Wilson (2017) lyfter också fram lärande i interaktion som de benämner Kooperativt lärande (KL). Deras bakgrund har bland annat hämtats från amerikansk, kanadensisk och finsk litteratur. Kooperativt lärande har sin utgångspunkt i den sociokulturella teorin, eftersom det handlar om att eleverna ska samverka med varandra. Genom social samverkan och kamrathandledning kan eleverna lära sig tillsammans genom olika strukturer. De presenterar ett antal didaktiska strukturer som handlar om att utveckla elevernas kognitiva förmågor med fokus på arbete i grupp och handlar bland annat om att stärka grupper. Strukturerna kan varieras utifrån gruppens sammansättning och kunskapsnivå, svårighetsgraden ökas successivt med elevernas utveckling.

Swanson et al. (2015) gjorde en interventionsstudie av elever i svårigheter där lärare tränades i en modell som de kallade PACT (Promoting Acceleration of Comprehension and Content Through Text). Interventionen använde sig av fem instruktionskomponenter. De syftade till att förbättra förståelse med hjälp av textläsning genom att koppla ny textbaserad inläring till tidigare kunskaper och applicera ny kunskap till unika problemlösningsaktiviteter i kooperativa grupper. En av komponenterna var Teambaserad inläring som handlar om lärande i interaktion där eleverna i par eller grupper jobbar med texter, frågeställningar och problem för att utveckla sina kunskaper. Resultatet visar att genom att arbeta enligt PACT-modellen får elever i svårigheter både ökade språkkunskaper och kunskaper i ämnet mycket tack vare interaktionen med andra elever. Swanson et al. (2015) betonar att alla lärare behöver utbildas i hur man använder språket mer aktivt så att lärarrollen inte enbart blir föreläsande utan att lärarna även planerar för interaktion och aktivt användande av språket.

Även Short, Fidelman och Louguit (2012) gjorde en interventionsstudie där syftet var att ge lärare undervisningsmetoder genom *SIOP-modellen* (*Sheltered Instruction Observation Protocol*) för att utveckla språk- och innehåll. Man vill med denna modell komma ifrån att ämneslärare föreläser. Metoderna som används uppmuntrar till att eleverna använder muntlig interaktion och samarbetar för att lösa problem och svara på frågor samtidigt som de utvecklar sitt språk och ordförråd. Detta sätt att undervisa har funnits mer naturligt hos andraspråkslärare men saknats i ämnesklassrummen. I sin studie såg Short et al. (2012) att språkkunskaperna signifikant förbättrades trots att de lärdes ut inom andra ämnen och att SIOP-modellen var ett

bra stöd för detta. Fördelarna med modellen visar sig vara att det ger eleverna fler möjligheter till interaktion, praktiskt arbete med begrepp, att lära sig hur man uttrycker sig språkligt inom olika ämnen och ger ett utvecklat akademiskt språk.

Språklig stöttning/feedback

Lärarens *feedback* (se figur 3, ruta B) är också av stor betydelse menar både Hajer och Meestringa (2014) samt Gibbons (2013). Enligt Gibbons innebär *språklig stöttning* en tillfällig handledning för att nå en ny och högre förståelse av begrepp, man hjälper eleverna förstå *hur* något ska göras inte bara att det ska göras och man siktar framåt och vill hjälpa eleverna så att de ska klara det på egen hand nästa gång. Hajer och Meestringa (2014) menar att läraren blir ett komplement till elevernas eget arbete och kan demonstrera och visa modeller för hur man uttrycker sig och formulerar sig i skrift, hur man till exempel kan göra en sammanfattning och visa vilka olika inlärningsstrategier som finns för att ta till sig kunskap ur texter och andra källor. När det gäller att utveckla ordförråd och det språkliga uttrycket betyder språklig stöttning:

- *“att explicit ta upp de språkliga målen för temat*
- *att kontrollera begrepp och rätta till missuppfattningar*
- *att uppmärksamma viktiga ord och uttryck*
- *att aktivera eleverna att själva söka efter definitioner*
- *att hjälpa eleverna att formulera sig.“*

Hajer och Meestringa (2014:80)

När eleverna har kommit en bit på vägen i sin utveckling från vardagsspråk till skolspråk (se figur 3, ruta C) börjar lärarens arbete med att bedöma om eleverna har tillgodogjort sig kunskapen på djupet eller bara lärt sig utantill. Detta behöver man ta reda på genom att samtala med eleven och fråga upp om sådant som hen till exempel skrivit på ett prov. Bara för att eleven använder sig av avancerade uttryck behöver det inte betyda att begreppen är befästa och att eleven kan använda dem i sitt språk. Det är lätt att gå för fort fram och luras av ett ytspråk, eleven kan ha lärt sig begreppsförklaringar genom att använda andra begrepp utantill (Hajer & Meestringa, 2014).

Exempel på arbetssätt för att utveckla ordförrådet

Lärare kan alltså i sitt arbete använda flera olika arbetssätt för att arbeta språkfrämjande enligt Hajer och Meestringas (2014) fyrfältare. I följande avsnitt presenteras exempel på arbetssätt för att utveckla elevernas ordförråd.

Hajer och Meestringa (2014) ser elevernas språkutveckling som ett medel för att utveckla ämnesinnehållet genom språkinriktad undervisning, (se figur 3). Ämneslärare måste ta de språkliga utmaningarna med sitt ämne på allvar och förbereda sig med till exempel kartläggning av elevens språkliga kunskaper, listor på ämnesspecifika begrepp och mallar för skrivande av exempelvis labbrapporter eller instruktioner. Läraren måste ha insikt i sitt ämnes språkliga krav och veta hur elevernas språkutveckling går till så att de kan ge eleverna rätt stöttning. Det är inte rätt väg att gå om man försöker göra innehållet mer begripligt genom att byta ut de ämnesspecifika orden och förklara på ett enklare sätt. Det kan hjälpa för stunden men eleverna

utvecklar då inget ämnesspråk och kan inte använda sig av det i sina egna arbeten under fortsatt skolgång.

Alexander-Shea (2011) ger exempel på aktiviteter som kan användas i inledningsskedet av ett arbetsområde. För att aktivera eleverna och få dem att koppla till tidigare kunskaper kan man låta dem göra en *mind-streaming*, det vill säga att parvis göra en brainstorm och associera kring ett ämne som läraren ger dem. Även modellen *Think-Pair-Share*, på svenska mer känd som *EPA* (ensam-par-alla) är ett bra sätt att få igång tankarna där största skillnaden från föregående exempel är att den inleds med en tyst reflektion kring ett ämne eller en frågeställning för att sedan övergå till reflektion i par och till sist i helklass. Ett tredje sätt att jobba med förförståelse, aktivering av tidigare kunskaper, är *knowledge raiting* där eleverna får en lista med ord och ska värdera hur väl de kan ordet utifrån:

1. Jag kan använda ordet i en mening som demonstrerar dess betydelse och definierar ordet,
2. Jag har hört ordet och förstår det men kan inte använda det,
3. Jag känner inte alls till ordet.

Elevernas självskattning ska sedan användas då de arbetar vidare med arbetsområdet och till exempel tar sig an en text. Kan de ordet ska de definiera och se om deras definition stämmer, känner de igen ordet behöver de söka efter mer information så att de blir säkra och är ordet obekant ska de bekanta sig med det medan de läser för att nå nästa nivå.

Gibbons (2013) menar att ett bra sätt att stödja eleverna i uppbyggnaden av deras språk är att tillsammans förbereda sig för läsande eller skrivande genom brainstorming, begreppskartor, tankekartor och gemensamma texter. Man kan även arbeta med lucktexter där eleverna ska sätta in ord och begrepp på rätt ställe. Detta kan med fördel göras i par så att eleverna får resonera om vad som passar in och varför. Att hela tiden ha med sig aktuella ord och begrepp i listor på väggen eller ha modeller för olika texttyper, hur man börjar meningar etcetera är också bra stöd för eleverna. Hajer och Meestringa (2014) lyfter fram att i stället för att jobba enskilt med instuderingsfrågor, som ofta besvaras med avskrift från böcker, kan eleverna arbeta med mer utmanande uppgifter där de till exempel ska jämföra begrepp med hjälp av ett *venndiagram* eller där de ska skriva korta sammanfattningar, göra presentationer eller liknande. Alexander-Shea (2011) poängterar vikten av att träna eleverna i att se likheter och skillnader mellan ord och begrepp. Förutom venndiagram kan man göra *analyser av semantiska särdrag* i tabeller där man visar på likheter och skillnader samt *sortera ord* utifrån givna kategorier. En annan aktivitet är *lista-gruppera-märk*, en trestegsaktivitet där läraren först ger ett ämne och eleverna hjälps åt att lista ord, sedan grupperar eleverna tillsammans med läraren orden i kategorier och till sist så märker/skapar man en rubrik för varje grupp. Denna aktivitet fungerar bäst efter läsning om ett område då viss förkunskap behövs. Om dessa processer sker tillsammans med en eller flera kompisar sker ett kooperativt lärande, det vill säga samarbetsbaserad inläring, helt i linje med den sociokulturella teorin (Dysthe, 2001; Fohlin et al., 2017; Gibbons, 2013). Att överväga och reflektera över relationen mellan ord och begrepp är viktigt enligt Alexander-Shea (2011), hon presenterar *RAFT* (Role Audience Format Topic) där lärare ger ramar för skrivande utifrån de fyra orden och uppmanar eleverna att använda vissa ämnesspecifika

begrepp i sin text. Till exempel i ämnet geografi kan eleverna få en uppgift där de ska ha med följande:

- *Roll:* Du är en researrangör
- *Publik:* Är turister som besöker en plats
- *Format:* Du ska göra en broschyr
- *Ämne:* Du presenterar topp 10 platser att besöka och varför de är historiskt intressanta.

Ett annat sätt att göra orden till sina egna är det hon benämner som *Spoken word* - där eleverna får några nyckelord, deras definitioner och i vilka sammanhang de återfinns. Sedan uppmanas eleverna att hitta sätt att beskriva orden som är relaterade till deras eget liv, skapa personliga berättelser relaterade till sin omvärld (Alexander-Shea, 2011).

Som nämns under avsnittet 2.3 finns olika aspekter av ordförrådet, dessa bör beaktas vid planeringen. Rupley et al. (2012) ger några exempel på träning av ordförrådet för att främja språkutvecklingen. Arbete med *kontextledtrådar*, det vill säga att man letar efter ordets betydelse genom att ta hjälp av det sammanhang som ordet står i, är en metod. Det kanske inte räcker att bara ta hjälp av meningen ordet finns i utan man kan behöva hela stycket. En annan metod är arbete med *begreppshjul* vilket innebär att man gör en cirkel med fyra fält för ett begrepp och där skriver begreppet, dess definition, synonymer eller ord som associeras med begreppet samt ritat en bild. Hjulet kan man också jobba med bakvägen det vill säga genom att plocka bort begreppet och försöka lista ut vilket det är. En tredje metod är att skapa *semantiska kartor*, då strukturerar man information i kategorier för att se hur ord hänger ihop. Man kan utgå från ett ord eller begrepp som är centralt i ett ämne eller en historia. Därefter menar Rupley et al. (2012) att man kan ha en brainstorm där man skriver ned ord som man kopplar till detta, vidare så grupperar man orden i kategorier och namnsätter kategorierna och fyller sedan på med ytterligare ord som passar in i de olika kategorierna. *Semantisk funktionsanalys* innebär att man försöker hjälpa eleverna att se mönster samt likheter och skillnader mellan ord. Den lämpar sig bäst för ord som är relaterade till varandra genom klass eller gemensamma funktioner till exempel en tabell där man jämför olika ryggradslösa djur och om de är vattenlevande eller ej, är varmblodiga eller kallblodiga och så vidare. Att jobba med *ordens släktskap* innebär att man försöker härleda ordens betydelse genom att jobba med till exempel rotmorfem, suffix och prefix eller till exempel försöka utvidga ordförrådet genom att hjälpas åt att hitta synonymer. Vidare menar Rupley et al. (2012) att man kan träna detta genom att skapa *associationsordförråd*. Då grupperar man ord utifrån en gemensam nämnare. Man kan exempelvis välja ett intresseområde, *hockey*, och lära sig ord som mål, resultattavla, passa, rädsla, haka, time-out, utvisning och så vidare. De säger att ordförrådsträning måste vara ständigt pågående, det ska ske över åldersgränser samt ämnesgränser och ska genomföras både före, under och efter läsningen. De menar att nyckeln till att arbeta med elevernas ordförråd är att vi:

- väljer lämpliga ord som eleverna möter vid läsning
- lär eleverna koppla orden till sina bakgrundskunskaper
- erbjuder eleverna tillfällen att diskutera ords användningsområde, kännetecken och betydelse
- använder visuella hjälpmedel för att hjälpa eleverna strukturera och förstå begrepp.

Enligt Alexander-Shea (2011) kan eleverna skapa egna definitioner mot slutet av ett arbetsområde när man jobbat medvetet med ordförrådsträning och eleverna förstår relationer, likheter och skillnader mellan till exempel olika begrepp eller områden. Om man inledningsvis låtit dem försöka förklara eller gissa betydelsen av begrepp så kan de nu jämföra och korrigera det de tidigare skrivit. De kan göra en *begreppsdefinitionslista* där de listar vad som är karakteristiskt för begreppet/olika attribut, de ger exempel med begreppet och de skriver in sin definition av begreppet. Till exempel begreppet *Diktator*. *Karakteristiskt*: Envåldshärskare, självvald ledare, egoistisk, maktgalen *Exempel*: Hitler och Mussolini var diktatorer. *Definition*: En diktator är en person som styr ett land utan att ta hänsyn till folkets vilja, som inte tillåter opposition och som behåller makten med hot om våld.

Gibbons (2013) menar att den typ av undervisning som riktar sig till andraspråkselever gynnar alla elever och inte minst elever i olika typer av språklig sårbarhet. Då man planerar ett arbetsområde kan man enligt Gibbons (2013) följa fem steg för att utveckla undervisningen så att man integrerar alla elever. Man bör utgå ifrån följande:

1. Vad vet du om elevernas språkliga kunnande? På vilken nivå befinner de sig?
2. Klargör vilket språk och vilka begrepp som är centrala i momentet.
3. Välj ut de begrepp och den nivå som känns viktigast och rimlig utifrån gruppens utgångsläge.
4. Planera och välj aktiviteter som hjälper dig att fokusera på de begrepp, det språk du har i fokus. Innefattar även bedömning och uppföljning. Hur kan du språkligt stötta, vilka texter är lämpliga, vilket skrivande ska ske och i vilken genre ska eleverna skriva.
5. Utvärdera momentet, hur väl nåddes målet.

Lärarens roll för språkutveckling (ordförråd/begrepp)

Det råder en brist på forskning om vilken betydelse lärarens sätt att arbeta med begrepp har för elevernas språkutveckling, inte minst i Sverige. Den forskning som finns är i huvudsak gjord de senaste åren och ofta inriktad på arbete med andraspråksinlärare som är fallet med en studie av Damber (2010). Hon har kommit fram till att lärarens val av metoder kan påverka intresset för språk och läsning och på sikt även läsförståelsen. Hon genomförde tre studier där hon valde skolklasser som nådde högre eller lägre nivå av läsprestation än vad som kunde förutspås. I både studie ett och två, vilka hade olika urvalsgrupper, genomfördes läsförståelsetest. I studie ett genomfördes enkäter med både lärare, avseende deras undervisning, och elever, avseende bland annat deras litteracitet och intresse för läsning. I studie två intervjuades lärare och annan pedagogisk personal som fanns runt klasserna. Tio år efter studie ett genomfördes den tredje studien och där lokaliserades elever som funnits i några av de högpresterande klasserna i studie ett för att försöka få svar på hur de upplevt sin tidiga skolgång särskilt med den litterära aspekten i åtanke. Damber (2011) fann att lärare som prioriterade språket, litteratur, läsning och inbjöd till litterära aktiviteter också hade elever som lyckades med sin skolgång och lyckades bra på läsförståelsetest.

I en amerikansk studie undersökte Gamez och Lesaux (2015) lärares språkanvändning, inte minst hur sofistikerat ordförråd de använde med eleverna. Detta undersöktes genom klassrumsobservationer och videoinspelade lektioner under ett år i årskurs 6. De registrerade vilket ordförråd lärare använde och jämförde det med resultat på läsförståelsetest som gavs i början och slutet av läsåret. De fann att lärares ökande användning av ett sofistikerat och varierat ordförråd hade en positiv inverkan på elevernas läsförståelse. Några interventionsstudier har gjorts där man låtit utbilda lärare i olika strategier för träning av ordförråd, läsförståelse och ordförråd för att sedan använda sina kunskaper i interventioner (Graham, Graham, & West, 2015; Short et al., 2012; Swanson et al., 2015). Dessa visar på vikten av en medveten strategi hos lärarna, en vilja att utveckla inte bara ämneskunskaperna utan även elevernas ämnesspecifika språk och att språklig utveckling även kan ske i andra ämnen än i språkundervisningen. Enligt Graham et al. (2015) uttryckte lärarna innan studien att de inte skulle kunna lägga så mycket tid på att arbeta med begrepp och samtidigt hinna med att fokusera på ämnesinnehållet. Efter studien uppgav dock lärarna att de genom sitt arbete med ordförrådet faktiskt ändrade sitt sätt att arbeta och även lyckades ge eleverna ämneskunskaper.

Ilter (2017) har genomfört en studie med 35 SO-lärare i Turkiet. Hans studie är det närmaste vi kommit vår egen studie. Han ställde bland annat frågor om hur lärare arbetar med begrepp i SO-ämnena och hur lärare arbetar med begreppens bredd och djup. Under intervjuerna berättade lärare även om hur de arbetar med begreppsförståelse. Majoriteten av lärarna menade att eleverna drar mest nytta av att arbeta med begreppskartor, men även semantiska kartor vilket innebär att begreppen kategoriseras. Lärarna i studien använde varierande metoder för att arbeta med begrepp, bland annat följande:

- *Själv-samling*, det innebär att eleverna själva antecknar ord och begrepp som de inte känner till, sedan problematiserar och diskuterar de begreppen.
- *Strategier*, att hjälpa eleverna att förstå okända begrepp med hjälp av ledtrådar i texten.
- *ABC-graffiti*, det går ut på att eleverna skriver ord och begrepp, eller bilder, under rätt bokstav och skapar en ordbok till ämnet.
- *Begreppsträning*, det innebär att eleverna tränar in begrepp för att befästa dem i långtidsminnet.
- *Ordspel*, exempelvis ord och begrepp kopplat till ett visst ämne som eleverna sedan ska gissa betydelsen av.
- *Illustrationer till klassordbok*, eleverna tecknar till ett ord eller begrepp, därefter sätts bilderna upp på väggen under ordet eller begreppet.

Ilter (2017) studie visar hur lärare kan arbeta för att hjälpa eleverna att befästa begrepp. I Sverige har vi inte funnit studier som syftar till att undersöka gynnsamma metoder i arbetet med ämnesspecifika begrepp. Det närmaste vi kommit är studier med fokus på andraspråksinlärare. Vårt syfte är att titta närmare på hur SO-lärare arbetar med ämnesspecifika begrepp. Denna studie kan därför bidra till att fylla den kunskapslucka som finns inom området i Sverige

3. Metod

I följande kapitel presenteras studiens urval med en kort information om informanterna, val av metoder beskrivs liksom studiens procedur och en analys av proceduren. Vi presenterar även hantering av data samt etiska överväganden.

3.1 Urval

Via våra professionella kontakter valde vi ut tre grundskolor och tillfrågade samtliga SO-lärare som undervisade i SO-ämnena i årskurs 4 om de var intresserade av att delta i vår studie. Enligt Bryman (2008) är det ett bekvämlighetsurval, men även ett målinriktat urval då vi vände oss till lärare som undervisar i SO-ämnena i årskurs 4. Av de fyra tillfrågade lärarna tackade samtliga ja till att medverka i studien. Vi kallar dem för Alex, Chris, Kim och Sam, som är könsneutrala pseudonymer. Alla lärare arbetar i samma medelstora kommun i Sverige på tre olika skolor. Två av lärarna arbetar på en större skola och två av lärarna arbetar på mindre skolor. Lärarna har varierande yrkeserfarenhet, mellan 4–18 år av pedagogiskt arbete. Vi informerade om att vi skulle observera dem under tre tillfällen samt intervju dem efter avslutade observationer. Lärarna fick inte i detalj veta studiens syfte eftersom vi inte ville påverka deras lektionsplaneringar.

Informant 1 – Alex

Alex har arbetat som lärare i årskurs 1–6 under 16 år, och har undervisat i SO-ämnena i 12 år. Hen arbetar på en stor skola och är mentor för en årskurs 4 med 27 elever. Skolan ligger strax utanför en medelstor svensk stad. På skolan arbetar lärarna i årskursvisa arbetslag. Klasserna är åldershomogent indelade i skolan, och det erbjuds fritidsverksamhet för lågstadielever samt klubben för mellanstadieelever. Tre SO-lektioner i geografi efter varandra observerades.

Informant 2 – Chris

Chris har arbetat som lärare i årskurs 4–5 i SO-ämnena under 4 år. Hen arbetar på en stor skola och är mentor för en årskurs 4 med 25 elever. Skolan ligger strax utanför en medelstor svensk stad. På skolan arbetar lärarna i årskursvisa arbetslag. Klasserna är åldershomogent indelade i skolan, och det erbjuds fritidsverksamhet för lågstadielever samt klubben för mellanstadieelever. Tre SO-lektioner i geografi efter varandra observerades.

Informant 3 – Kim

Kim har arbetat som lärare i årskurs 3–9 i SO-ämnena under 16 år. Hen arbetar på en liten skola och undervisar bland annat i SO-ämnena i årskurs 4 som är en klass med 20 elever. Skolan ligger strax utanför en medelstor svensk stad. På skolan arbetar lärarna i stadiesvisa arbetslag. Klasserna är både åldershomogent och åldersblandat indelade på skolan och det erbjuds fritidsverksamhet för lågstadieleverna. Tre SO-lektioner i samhällskunskap efter varandra observerades.

Informant 4 – Sam

Sam är sedan tidigare förskollärare och har arbetat som lärare sedan 12 år tillbaka, men fick sin första läraranställning för 5 år sedan. Hen har främst undervisat i årskurs 1–3 men undervisar även på mellanstadiet idag. Hen har undervisat i SO-ämnena i 5 år. Hen arbetar på en liten skola och undervisar bland annat i SO-ämnena i årskurs 4 som är en klass med 12 elever. Sam undervisade klassen i SO-ämnena även i årskurs 3. Skolan ligger strax utanför en medelstor svensk stad. På skolan arbetar lärarna i stadietvisa arbetslag. Klasserna är både åldershomogent och åldersblandat indelade på skolan och det erbjuds fritidsverksamhet för lågstadieeleverna. Tre SO-lektioner efter varandra observerades. Lektionerna var både samhällskunskap och historia.

3.2 Val av metod

Som metod användes klassrumsobservationer (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013), samt semistrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) med de fyra informanterna. Varje lärare observerades under tre lektioner som ett komplement till intervjuerna. För att stärka reliabiliteten med vår studie använde vi triangulering som metod, det innebär att syfte och forskningsfrågor besvaras med hjälp av alla metoder, i detta fall intervju och observation (Bryman, 2008).

3.2.1 Observation

Vi har observerat fyra lärare i årskurs 4 under tre lektioner per lärare. Observationerna hade låg grad av struktur för att kunna inhämta så mycket information som möjligt inom området. Observationerna var teorigenererande eftersom att vi avsåg att belysa lärarnas arbete med begrepp i SO-ämnena, utgångspunkten i våra observationer var studiens forskningsfrågor. Som observatörer var vi passiva men öppna. Lärarna och eleverna hade informerats i förväg om att vi skulle observera läraren (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013).

3.2.2 Intervju

För att få veta hur lärarna lagt upp sina lektioner, hur de såg på utmaningarna med arbetet med ämnesspecifika begrepp, vilka metoder de använde samt hur de genomförde extra anpassningar för elever i språklig sårbarhet, genomfördes en semistrukturerad intervju med varje enskild lärare. Totalt genomfördes fyra intervjuer. Enligt Bryman (2008) innebär en semistrukturerad intervjuguide att man utgår ifrån ett antal i förväg fastställda frågor med utrymme för viss möjlighet att ställa ytterligare frågor för att följa upp informantens svar. Våra intervjuer hade sin utgångspunkt i ett cirkulärt tänkande, vilket enligt Hougaard (2003) innebär att frågorna syftar till få öppna och beskrivande svar. Den semistrukturerade intervjuguiden var ett bra sätt att få svar på de forskningsfrågor som ställdes i denna studie. Eftersom att vi valde öppna och cirkulära frågor hade lärarna stor frihet att besvara frågorna. Intervjuguiden är ett bra stöd för att säkerställa att samtalet följer forskningsfrågorna men samtidigt finns möjligheten att ställa följdfrågor. I en intervju har informanten möjlighet att ställa frågor till intervjuaren ifall frågorna behöver förtydligas. Intervjuaren kan även ställa följdfrågor vilket kan medföra mer

uttömmande svar där informanten bland annat kan beskriva sina egna erfarenheter (Bryman, 2008; Hougaard, 2003).

3.3 Procedur

Innan vi påbörjade vår studie hade vi informerat våra informanter och de hade givit ett skriftligt samtycke till att medverka i studien.

Under observationerna förde vi flytande fältanteckningar för hand (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). Vi satt längs klassrummets väggar för att inta en passiv observatörsroll, vi var inte delaktiga i det som hände i klassrummet. Efter avslutad observation renskrevs anteckningarna där vi även kunde lägga till och förtydliga det vi sett.

Intervjuerna genomfördes i ett tyst rum där vi säkerställt att vi inte skulle bli störda. Intervjuerna genomfördes kort tid efter den sista observationen. Vi valde att skriva en semistrukturerad intervjuguide där vi utgick ifrån Cederberg-Scheikes (2016) frågebatteri, se bilaga 1. Det innebär att samtliga informanter fick samma frågeställningar och svaren kunde kategoriseras utifrån frågeställningarna. Inför intervjuerna valde vi att genomföra en pilotintervju med en lärare för att se om frågorna fungerade. Enligt Bryman (2008) kan man genomföra en pilotstudie för att se om det finns eventuella oklarheter kring frågorna, men även för att se att frågorna är öppna och inbjuder till samtal. När vi korrigerat intervjuguiden fastställde vi den till huvudstudien. Efter avslutade observationer intervjuade vi lärarna. Intervjuerna spelades in, därefter transkriberades och kategoriserades de utifrån forskningsfrågorna.

3.3.1 Analys

Anteckningarna från observationerna sorterades och färgkodades för varje informant utifrån forskningsfrågorna för att kunna beskrivas och analyseras i förhållande till intervjuerna. Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant på dator så att de skulle kunna analyseras. Genom att transkribera intervjun kunde vi strukturera informanternas svar. Vi valde att färgkoda svaren från varje enskild informant och placera svaren under rätt fråga i intervjuguiden för att lättare kunna jämföra informanternas svar. Intervjuerna analyserades utifrån forskningsfrågorna. Varje enskild lärares intervju sammanfattades utifrån varje forskningsfråga för att lyfta fram kontentan från intervjusvaren. En samlad analys av alla fyra intervjuer gjordes där vi jämförde svaren och redovisade likheter och skillnader. Ytterligare en analys gjordes sedan av observationerna i relation till intervjuerna och forskningsfrågorna för att försöka få syn på likheter och skillnader mellan vad vi såg och vad lärarna beskrev.

3.4 Data

Fyra lärare observerades under 3 SO-lektioner vardera, totalt 12 observationer. Efter avslutade observationer renskrevs anteckningarna. Därefter genomfördes intervjuer med samtliga lärare, de varade mellan 22–60 min, och transkriberingarna var totalt på 18 760 ord. Se tabell 1 för detaljerad information.

Tabell 1: Data avseende observation och intervju.

Informant	Total observationstid	Obs. renskrivna ord	Intervjulängd	Transkribering antal ord
Alex	140 min	1818 ord	24:24 min	4153 ord
Chris	120 min	1059 ord	22:42 min	3591 ord
Kim	260 min	1409 ord	46:31 min	7199 ord
Sam	185 min	1405 ord	28:31 min	3817 ord

3.5 Etiska överväganden

I studien togs hänsyn till de forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet (2002) rekommenderar. De innefattar kraven gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Sedan 25 maj 2018 gäller även en ny dataskyddslag GDPR inom EU att förhålla sig till (Europaparlamentet, 2016). Alla uppgifter behandlas i enlighet med dataskyddsförordningen GDPR, vilket innebär att svar och resultat kommer att avidentifieras och behandlas konfidentiellt. Lärarna i studien informerades om de etiska aspekterna, och att de när som helst kunde välja att avsluta sin medverkan. Alla lärare skrev under en samtyckesblankett att medverka i studien där de samtyckte att uppgifterna behandlades utifrån de etiska principerna. Vi talade om för lärarna att deras medverkan i studien var anonym enligt Konfidentialiteskravet, samt att allt material skulle avidentifieras. De informerades även om att det insamlade materialet enbart skulle nyttjas till examensarbetet samt att inspelningarna skulle raderas efter avslutad studie.

4. Resultat

De fyra informanterna observerades under 3 lektioner vardera för att få en inblick i undervisningen, men även för att kunna göra kopplingar till intervjuerna. I anslutning till observationerna intervjuades informanterna enskilt. Här nedan presenteras resultaten av observationer och intervjuer utifrån forskningsfrågorna.

4.1 Tar läraren hänsyn till ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena när det gäller undervisningens upplägg?

Alex

Samtliga lektioner inleds med en genomgång av ämnesspecifika begrepp, läraren verkar arbeta medvetet med ämnesspecifika begrepp genom att prata om olika ord och begrepp samt sätta in dem i rätt kontext. På smartboarden visar Alex en presentation där orden presenteras för eleverna ett efter ett: *väderstreck, jordglob, skala, register, rutnät, kartecken* och *färger*. Alex arbetar likadant med alla begreppen. Eleverna får i uppgift att prata i sina grupper i ca 15 sekunder innan Alex avbryter och låter några grupper komma till tals. Läraren lyfter flera ämnesspecifika begrepp, ritar på tavlan för att förtydliga och låter eleverna prata i mindre grupper. Läraren tar hänsyn till ämnesspecifika begrepp genom att arbeta varierat, exempelvis genom repetition, *Fråga-fråga-byt*, bikupor och i helklass.

Under intervjun berättar Alex att hen tar hänsyn till ämnesspecifika begrepp i sin undervisning. Hen berättar att olika begrepp syftar på olika saker, hen ger ett exempel:

“demokrati är ett ämnesspecifikt begrepp men det är generellt för hela ämnet, men är det missväxt så rör det ju en viss tid men man kan även specificera ännu mer alltså migration, du vet ännu närmare en viss sak och sen Spinning Jenny då är man inne på en viss liksom punkt i historien så det finns ju som så olika nivåer på vad man menar med begrepp.”

Alex nämner även att det är svårt att ta hänsyn till ämnesspecifika begrepp beroende på vilken nivå undervisningen sker på. Eleverna behöver kunna och förstå många olika begrepp, exempelvis vad *runsten* och *vikingatid* är och betyder. Alex menar även att vissa begrepp är mer rymliga, exempelvis när man talar om jämlikhet och demokrati under vikingatiden. Hen menar att detta beror på vilken nivå man undervisar på och vilken kontext begreppen sätts in i. Alex säger att det är stor skillnad på hur undervisningen läggs upp beroende på vilken årskurs hen undervisar. Hen berättar att det är svårt att detaljerat planera hur begreppen ska förklaras.

Chris

Under observationerna verkar Chris inte ta hänsyn till ämnesspecifika begrepp. Eleverna arbetar med arbetsblad under samtliga lektioner. Uppgifterna går ut på att i par arbeta med att leta reda på fakta i böcker eller att fylla i lucktexter, men Chris nämner inte ämnesspecifika begrepp mer än en gång, då frågar hen eleverna vad *naturresurser* innebär. Under elevernas

högläsning läser de många ämnesspecifika ord och begrepp i texterna, däremot är det inget som Chris lyfter eller diskuterar med eleverna.

Under intervjun nämner Chris att hen tar hänsyn till ämnesspecifika begrepp under planeringen. Chris menar att SO-ämnena nästan uteslutande handlar om ämnesspecifika begrepp och att man behöver nöta begreppen för att de ska fastna. Det kan ta många år innan begreppen fastnar och eleverna förstår innebörden. Hen anser att grunden i alla skolämnen är språket och att läraren måste ta hänsyn till begreppen. Chris berättar att hen planerar in kontinuerlig bedömning för att säkerställa att eleverna hänger med. Hen menar att eleverna måste ha en bra språklig grund för att lyckas i skolan. Även fast Chris säger så, medger hen att: *“jag kan inte säga att typ när jag planerar eller så att jag tar jättemycket hänsyn till det språkliga.”*

Kim

På varje samhällskunskapslektion presenterar Kim mål, arbetsgång och avslutning. Några viktiga begrepp tas upp i lektionsmålen, till exempel inleds en lektion med målet “Få kunskap om *individens* möjlighet att *påverka*” och följande lektion med målet “Få kunskap om hur du kan skapa *opinion*.” Hen diskuterar begreppen *individ*, *påverka* och *opinion* vid presentationen av målet och återkopplar också till begreppen och målet med lektionen under och i slutet av lektionen. När de diskuterar ordet *opinion* beskrivs det i elevernas böcker som “*de åsikter och värderingar som en person eller grupp har i olika frågor*”. Kim verkar ha förberett sig på hur hen ska förklara även dessa ord då de genast skrivs på tavlan och en definition ges. Under en lektion återkopplar hen även till begrepp klassen jobbat med tidigare och haft i läxa. Det är de fyra grundlagarna och hen knyter ihop det genom att de kommer fram till att yttrandefrihetslagen och tryckfrihetsförordningen finns för att folket ska kunna vara med och påverka och skapa opinion. När de hittar svåra ord under läsning stannar Kim upp och förklarar orden, däremot stannar inte läraren upp och förklarar ord under filmerna som de ser. Kim får jobba hårt för att hålla igång intresset hos eleverna under lektionerna, till viss del kanske beroende på lektionernas längd. Hen ställer till exempel följdfrågor, hjälper till och ger inledningar till meningar eller ger exempel för att de ska komma igång.

Kim berättar vid intervjun att hen försöker koppla sin planering till kunskapskraven för att lättare få grepp om vad eleverna ska kunna. Kim beskriver att hen arbetar med att synliggöra uppbyggnaden av de olika texttyper som är typiska för SO-ämnena. Hen arbetar även med bilder och bildtexter för att förstärka. Kim berättar att hen plockar ut viktiga begrepp i förväg så att hen kan förklara för eleverna när de dyker upp under lektionen. Kim berättar även att hen försöker ta med sig begreppen från en lektion till en annan för att göra en återkoppling, stämma av vad de minns och sedan lägga upp lektionen utifrån det.

Sam

Sams klass har arbetat med demokrati i ämnet samhällskunskap under en period och under den första lektionen som observeras ska eleverna återkoppla och stämma av vad de minns. Läraren har samlat ihop ett antal begrepp som de jobbat med och vill att eleverna ska skriva egna definitioner. Av samtalen i paren framgår det att de har diskuterat dessa begrepp mer än en gång. Till exempel när de diskuterar minoritet säger en elev att *“minoritet - det är den mindre*

delen.” De får stöd i sina funderingar av de andra grupperna då de använder en metod som innebär att de roterar mellan olika stationer där olika begrepp står skrivna och fyller på varandras definitioner. De två följande lektionerna som observeras handlar om historia. De ska jobba med de tidsperioder som behandlades i årskurs 3 innan de längre fram ska gå in på ett nytt område, vikingatiden. Det verkar som att Sam har förberett sig väl kring de begrepp som är centrala och låter det ta tid att lyfta dessa begrepp under lektionerna. Läraren använder text och bild för att stödja samtalet och stannar till vid svåra ord. Läraren varvar i sitt bildspel textstycken, bilder och sidor med begreppsförklaringar. Hen lyfter till exempel begreppen *historia*, *orsaker* och *konsekvenser* och beskriver hur historia formas av händelser och vilka orsaker och konsekvenser som finns till dessa händelser. Sam exemplifierar ordet konsekvens med vilka konsekvenserna blir om man får punktering. Som en check-up inför fortsatt arbete får eleverna parvis jobba med ett antal begrepp. Det är till exempel begrepp som *fynd*, *grödor*, *bofast*, *jägare*, *samlare* och *inlandsis*. Eleverna ska försöka skriva ned vad de tror att de betyder. Läraren samlar in deras förklaringar för att få en uppfattning om vad de har för förkunskaper, vad de minns från förra årets lektioner.

Vid intervjun berättar Sam att hen tar hänsyn till ämnesspecifika begrepp när undervisningen planeras och att hen försöker bena ut syftet, vilka förmågor som ska bedömas för att sedan planera vilka aktiviteter som passar för att träna specifika förmågor. Hen gör detta redan i planeringsstadiet med hjälp av en matris där hen lyfter fram bland annat innehåll och begrepp som är viktiga för arbetsområdet. Sam berättar att det redan i planeringen finns en tanke med hur hen ska göra för att ta reda på om eleverna har tagit till sig kunskap och kan förklara och jämföra olika begrepp. Sam beskriver att de även arbetar med hur olika texttyper är uppbyggda samt gör jämförelser mellan begrepp för att synliggöra betydelsen. De arbetar även med bilder och bildtexter för att förstärka. Sam menar även att det är viktigt att ha strategier för läsning och att det är bra om eleverna lär sig att sökläsa. Sam berättar att hen kollar igenom texter för att plocka ut särskilda ord som kan behöva förklaras för eleverna under lektionerna. När klassen ser på film brukar de prata om ord som är svåra och hen berättar att eleverna brukar få hjälpa till att förklara orden. Hen menar att det är viktigt att förklara orden i den kontext de befinner sig i. Sam berättar även att hen skriver minnesanteckningar efter lektionerna för att få en översikt av vad eleverna gjort och kan så att hen vet hur nästa lektion ska läggas upp.

Sammanfattning

Vid intervjuerna berättar samtliga informanter att de tar hänsyn till ämnesspecifika begrepp när de planerar sin undervisning. Under de observationer som genomfördes kunde vi se detta hos tre av fyra informanter, Alex, Kim och Sam, men vi kunde inte riktigt se detta i Chris upplägg av lektionerna. Vi ser det genom att informanternas lektionsupplägg, som de visar på tavlan, innehåller olika moment där ämnesspecifika begrepp ingår och bearbetas. Det märks att informanterna förberett sig genom att plocka ut ämnesspecifika begrepp som de arbetar med under lektionen och som de har tänkt ut hur de ska förklara. De kopplar till exempel övningar och bildspel till de begrepp de vill lyfta. Den fjärde informanten Chris säger att SO-ämnen nästan uteslutande handlar om begrepp, men observationerna visar att hen är mer fokuserad på ämnesinnehållet och att hinna med ett visst centralt innehåll. Sam och Kim berättar i intervjuerna att de i planeringen tar hänsyn till kursplanen och funderar både över begrepp och

vilka lässtrategier som behövs för de texttyper eleverna möter. När de planerar lektionernas upplägg plockar de ut begrepp och funderar över hur de ska närma sig dem. Även Alex gör detta men menar att det är svårt att planera i detalj och att alla tre menar att elevernas språkkunskaper och förkunskaper påverkar upplägget.

4.2 Vilka utmaningar möter läraren i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena i årskurs 4?

Alex

De utmaningar som observeras i Alex klassrum gällande ämnesspecifika begrepp är bland annat att arbeta med begreppen så att alla elever förstår dem. Under *fråga-fråga-byt* är det en elev som inte förstår orden *register* och *rutnät*. Läraren tar eleven åt sidan och förklarar och visar, eleven säger att hen inte förstår vad läraren menar. En annan utmaning är att alla grupper inte får komma till tals. När eleverna pratat några sekunder i bikipor får ett par elever svara på gruppens samtal samt egna erfarenheter. Här är det en utmaning för Alex att hinna med att fråga alla grupper vad de kommit fram till.

Under intervju berättar Alex att den största utmaningen är planeringen, nämligen vilka begrepp eleverna redan kan och vilka de behöver kunna. Hen menar att det är svårt att individualisera arbetet med begrepp. Alex menar att man inte kan lära sig ämnesspecifika begrepp som glosor, eleverna behöver förstå orden och begreppens betydelse i en kontext. Hen berättar vidare att det är utmanande att möta elever med ett annat modersmål eftersom att vissa ord enbart används i skolan. Alex nämner även att det är en utmaning att följa med i elevernas samtal när de sitter i grupper. Planering, begrepp och förkunskaper nämns som utmaningar i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena i årskurs 4, likaså de komplexa texterna. Alex menar även att det är en utmaning att möta de elever som blir frustrerade över att de inte förstår allt till 100%, vilket Alex menar inte är ett krav.

Chris

Under observationen lägger Chris ner mycket tid på ämnesinnehållet, eleverna ska hinna med att läsa i textboken om geografi. Chris verkar stressad över att hinna med innehållet och säger till eleverna vad de ska hinna med under lektion, detta eftersom att de ska arbeta med något annat under nästa lektion. Chris ser ut att lägga mer tid på ämnesinnehållet och en utmaning verkar vara att tiden upplevs som ett hinder eftersom att hen påtalar att eleverna måste bli klara med arbetet under lektionen. Eleverna undrar vad som menas med första frågan i arbetsbladet: "*Vad betyder det att det är vanligt att bönderna specialiserat sig?*" Chris verkar ha svårt att nå fram till alla elever i sin förklaring, då väljer hen att gå runt i klassen och hjälpa de elever som fortfarande inte förstår frågan. Det upplevs som en utmaning att hinna gå runt till alla elever och säkerställa att de förstått frågorna i arbetsbladet.

Chris berättar att en utmaning i SO-ämnena är att de innehåller väldigt många ämnesspecifika begrepp och om eleverna inte förstår dem förlorar de helheten. Hen menar att det är en utmaning att säkerställa att elever i årskurs 4 har tagit till sig av begrepp och innehåll. Hen upplever att många elever har väldigt lite förkunskaper och att skillnaden mellan årskurs 3 och 4 är stor.

Chris menar vidare att eleverna håller på att lära sig att gå i skolan, och att det har betydelse vad eleverna har med sig hemifrån, och menar att det är en utmaning att möta eleverna där de befinner sig språkligt. Chris berättar att den största utmaningen i SO-ämnena är tiden, att man har relativt få minuter av SO-ämnena i årskurs 4 och att en del lektioner försvinner av olika anledningar.

Kim

De största utmaningarna som observeras i Kims klassrum är att cirka en fjärdedel av eleverna har väldigt kort uthållighet och tappar därför intresset så fort det blir för mycket prat eller läsning ur boken. Detta blir särskilt tydligt vid sista lektionstillfället som observeras då flera av dessa elever är sjuka och möjligheten till interaktion och uthållighet hos klassen förändras. De pratar till exempel en längre stund om innehåll och begrepp. Andra utmaningar är att lektionerna är väldigt långa, 85 samt 90 minuter. Läraren delar in lektionerna i flera olika moment vilket gör att de får naturliga avbrott. Ytterligare en utmaning för läraren observeras vid den första lektionen som besöks. Klassen har haft vikarie och Kim har lagt upp sin lektion utifrån vilka begrepp och vilket innehåll som skulle ha behandlats föregående lektion. Kim upptäcker vid samtalet med eleverna att det inte är många som minns något av vikarielektionen där de skulle ha fått samtala kring bilder men istället fick lyssna till vikariens läsning utan stöd av boken. Det får till följd att Kim blir tvungen att upprepa delar av förra lektionen då hen ville att eleverna skulle koppla sina kunskaper på bilderna.

Kim berättar vid intervjun att en utmaning är att eleverna möter mer omfattande texter i SO-ämnena. Hen menar att skolorden träder fram och att texterna bli mer komplexa i årskurs 4, *“många texter går ifrån att vara super, superlätta i trean till dubbelt så svåra”* och att detta är en stor utmaning. Kim nämner även elevernas skiftande förkunskaper som en utmaning i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena i årskurs 4. Kim märker en stor skillnad mellan de olika läroplanerna och hävdar att det idag läggs större vikt vid detaljer vilket kräver en tydligare planering och att hen upplever en stress av att hinna få med allt. Följden blir då att man inte djupdyker så mycket i något avsnitt. Kim tycker även att eleverna har svårare att befästa kunskap idag. Hen anser att det blir svårare att undervisa om elever inte kan avkoda ordentligt, då behöver läraren lägga ner mer tid på strategier för att ta sig an text istället för lektionens innehåll. Kim tycker det är svårt att veta om elever i årskurs 4 har tagit till sig av begrepp och innehåll.

Sam

Under en lektion som observeras i samhällskunskap använder Sam en metod som låter eleverna röra sig mellan olika stationer med jämna mellanrum. Några elever tröttnar ganska snart. Det finns flera elever som inte verkar klara av att ta sig an uppgiften på egen hand eller tillsammans med sina kompisar vilket bidrar till oro i klassrummet. Sam förflyttar sig mellan grupperna för att hjälpa eleverna och försöker fånga upp de som håller på med andra saker än uppgiften. Då hen väljer att stanna till hos en grupp hinner mycket hända som Sam inte ser. Uppgiften att tillsammans i par resonera om begreppens betydelse verkar vara för svårt för vissa elever, de söker lärarens stöttning för att komma framåt. Denna lektion, som ligger i slutet av elevernas skoldag, blir en utmaning för läraren. Detta märks genom att eleverna inte riktigt orkar bibehålla

fokus, deras koncentration sviktar och detta tvingar fram en del samtal om arbetsro istället för att de kan jobba vidare.

Sam berättar att en del av utmaningen är att eleverna möter omfattande texter i SO-ämnena. Hen menar att när eleverna inte har strategier för att förstå texter uppstår problem. De behöver även kunna många ord och begrepp. Hen anser att alla elever kommit olika långt i sin läsutveckling och att många elever fortfarande behöver stöd med både avkodning och strategier vilket försvåras av att begreppen inte är befästa. Sam tycker att det är svårt att förklara begreppen så att eleverna förstår dem. Planering av lektioner och skiftande förkunskaper upplever Sam också som utmaningar i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena i årskurs 4. Sam berättar vidare att det idag är mer kunskapsstoff som ska behandlas i SO-ämnena och att kunskapskraven är höga, att det är *mer krävande krav*. Under den förra läroplanen (Lpo 94) kunde man få in mer konkreta och praktiska saker för att det inte var lika mycket som skulle behandlas menar Sam. Man kunde få med kroppen och upplevelser på ett annat sätt.

Sammanfattning

Observationerna visar att samtliga informanter möter utmaningar med att nå de elever som inte förstår eller orkar fokusera. Lärarna får jobba hårt för att hinna med alla och få eleverna att bibehålla fokus. En del elever klarar inte av att driva arbetet framåt på egen hand och när läraren inte ger dem sin uppmärksamhet tappar dessa elever fokus, det är svårt att veta vad detta beror på. Lektionernas placering på dagen kan påverka hur mycket eleverna orkar och vi ser deras oro samt att de uttrycker att de till exempel inte orkar. Informanterna nämner planering, begrepp och förkunskaper som utmaningar. De berättar att de texter eleverna möter är mer omfattande i årskurs 4 och att svårighetsgraden av texterna ökar, de blir mer komplexa, dessutom blir skolspråk och ämnesspråk mer påtagligt. Alex lyfter fram kontextens betydelse för att förstå begrepp, de går inte att plugga in som glosor menar hen. Sam säger att det är svårt att förklara begreppen så att eleverna förstår och Alex lägger till att individualisering av begreppsarbetet påverkas till exempel då det finns elever med ett annat modersmål. Chris anser att alla elever behöver grundliga genomgångar av de flesta begreppen men har svårt att få till detta i sin undervisning då tiden inte räcker till. Elevernas läsutveckling är av betydelse för undervisningen menar både Kim och Sam. Eleverna behöver både kunna avkoda och använda lässtrategier för att ta sig an SO-texter, något som de tycker försvåras. Både Kim och Sam nämner den senaste läroplanens detaljerade innehåll som en utmaning då de inte alltid hinner stanna vid ett moment och göra djupdykningar, eftersom tiden inte räcker till. Det blir ett stressmoment som leder till ytkunskaper. Samtliga informanter är överens om att det är svårt att säkerställa att eleverna verkligen har förstått och tagit till sig ämnesspecifika begrepp och ämnesinnehåll.

4.3 Vilka metoder använder läraren i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena?

Alex

Under observationerna använder sig Alex av flera olika metoder. Innan klassen ska arbeta med ett arbetssätt *demonstrerar* Alex de som är nya arbetssätt/metoder för eleverna, detta sker

genom att Alex *berättar* och *visar*. Hen låter eleverna *prata* i mindre grupper om ord och begrepp, detta benämner hen som *bikupor*. Därefter frågar Alex vad grupperna kommit fram till varpå några elever refererar till egna erfarenheter eller tidigare kunskaper. Läraren lyfter flera ämnesspecifika begrepp genom att *skriva* och *rita* på tavlan för att förtydliga. Hen visar även *bilder* som klassen *diskuterar* utifrån. Alex använder elevernas *högläsning* som metod och då har eleverna möjligheten att välja om de vill läsa texten ur boken eller från smartboarden. Hen använder sig även av *Fråga-fråga-byt* (en kooperativ struktur). I slutet av en lektion använder sig Alex av ett så kallat *exitpass*, i detta fall är det grupperna som *tillsammans* ska besvara frågorna.

Under intervjun berättar Alex att hen använder sig av *begreppskort* i arbetet med ämnesspecifika begrepp. Hen menar att det är bättre att använda ett fåtal begrepp, ca 8–10 stycken. Alex berättar att hen tidigare haft med 30 begrepp, men det blir svårare för eleverna att befästa om det är för många och menar att den djupa förståelsen för begreppen försvinner. Alex berättar även att hen brukar göra *fråga-fråga-byt* och att samma kort kan användas till *memory*. Hen brukar även *skriva ner* definitioner av ord och begrepp på tavlan som de arbetar med kontinuerligt, på detta sätt menar Alex att begreppen hålls levande. Hen använder sig även av *mind maps* där de *definierar* underbegrepp och kategoriserar. Alex berättar även att hen arbetar med *bildlexikon* där eleverna ritar till ord och begrepp som hen berättar om. Eleverna kompletterar sina bilder genom att prata med varandra. Alex säger att: "*har man någonting att rita till då blir det deras egna ord och de berättar om det*".

Chris

Under observationerna använder Chris ett fåtal olika metoder i arbetet med ämnesspecifika begrepp. Det centrala är elevernas *högläsning* där det förekommer flera ämnesspecifika begrepp, något som Chris inte uppmärksammar. Eleverna arbetar med *arbetsblad*, både *enskilt* där de får ta hjälp av varandra, och *i par*. Chris går runt bland eleverna, hen *lyssnar* och *pratar* med dem.

Under intervjun berättar Chris att SO-ämnena kräver grundliga *genomgångar* av de flesta begreppen. Hen menar att det är viktigt att öka elevernas förståelse och att hen planerar in många olika arbetsmetoder, exempelvis *högläsning*, *genomgångar*, *förklaring av ord* och *varierade arbetsmetoder*. Chris berättar att: "*går man igenom riksdag och regering, då börja man ju med att liksom definiera orden, men sen använder man dem om och om igen så att de liksom sätter sig*." Chris menar att det är viktigt för eleverna att *nöta in ord och begrepp* och att detta görs genom att *arbeta varierat*. Chris säger att det är viktigt att eleverna *arbetar tillsammans* eftersom att de kan hjälpa varandra.

Kim

Kims lektioner delas upp i olika moment och olika metoder som *textläsning*, *diskussion*, *film* samt *sammanfattande skrivande*. Det finns en variation av metoder. Kim *repeterar* begrepp och innehåll genom att göra en *återkoppling* till föregående lektion. Hen väljer att använda sin egen *högläsning* och vill att eleverna ska följa med i boken. Kim använder även *bilder* för att diskutera begrepp och innehåll. Kim skriver *sammanfattningar* eller *punktlistor* på tavlan för

att fånga upp tankar och uppmanar elever som behöver att använda det som stöd när de skriver själva. En arbetsmetod som läraren använder under diskussionsdelen av lektionen är att låta eleverna enskilt tyst fundera, därefter diskutera med sin bänkgårn för att sedan lyfta en diskussion i helklass där de får redogöra för paret tankar. Sista lektionen som observeras *modellar* läraren en metod som förberedelse på fortsatt arbete. Kim tar fram en text om Malala på smartboarden, läser högt och med hjälp av eleverna *stryks viktiga ord under*. Med hjälp av dessa ord skapar klassen en punktlista på tavlan, en sorts sammanfattning om Malala utifrån vilken de sedan läser/berättar om vem Malala är. Kommande lektion ska eleverna i grupper göra denna uppgift.

Kim berättar att hen ofta använder *högläsning* som metod och låter eleverna följa med i sin bok för att vara säkra på att alla tar till sig texten och för att kunna stanna upp vid svåra begrepp. Kim förklarar att hen helst arbetar med *bilder* och *tankekartor* men att hen även vill ha med text om det finns en bra text som passar ämnet som ska tas upp. Hen menar att man kan utgå ifrån en bild när man exempelvis berättar om en historisk händelse och då kan man även ta hjälp av tidslinjer. Kim anser att *stördord* är viktiga, då kan eleverna med hjälp av dem hitta igen viktiga delar i texter. Hen arbetar med att själv uppmärksamma viktiga begrepp inför lektionen, och under/efter läsning tittar klassen på dessa begrepp från texten och de *förklaras i helklass*. Kim berättar att de sedan kan ta upp samma begrepp i ett annat sammanhang till exempel genom att se en *film* för att befästa begreppet. Hen använder sig av bilder vid elevernas egen dokumentation och vid skrivande. Antingen ritas eleverna en bild till begreppet eller så tar Kim fram en passande bild till eleverna för att de ska ha något att hänga upp kunskapen på. Kim berättar även att hen återkopplar till tidigare lektioner och på så vis *repeterar* eleverna tidigare begrepp och kunskaper. Eleverna kan då få hjälp av bilder, tankekartor och viktiga ord för lättare kunna komma ihåg. Kim menar att det kan vara bra att låta det gå några veckor och därefter gå tillbaka och repetera viktiga begrepp. Hen brukar även arbeta med begreppen genom *memoryspel*. Kim berättar också att hen arbetar med KL.

Sam

Sam använder *bilder* och *samtal* kring dessa som metod. Hen *läser texterna högt* för klassen och leder samtal om begrepp och innehåll utifrån det. Sam tar smartboarden till hjälp för att visa texter eller bilder. Hen använder den även för att *aktivera eleverna* till exempel då de skulle göra en tidslinje över forntiden och märka ut de olika tidsperioderna som jägarstenåldern och bondestenåldern. Eleverna får gå fram och hjälpa till att rita tidslinjen på smartboarden. Sam använder även en metod där eleverna parvis får förflytta sig mellan olika stationer i klassrummet. Vid varje station finns en arbetsuppgift, i detta fallet ska de *definiera olika begrepp*. Eleverna läser vad andra skrivit, fyller på eller omformulerar med sina egna tankar. Sam använder arbete i par, grupp eller helklass vid observationstillfällena, aldrig enskilt arbete. Hen förklarar under intervjun att hen använder sig av fortlöpande utvärdering. Eleverna behöver inte visa via prov vad de kan, utan hen går runt och lyssnar på elevernas samtal och försöker föra in det i sin anteckningsbok för att dokumentera både för bedömning och fortsatt planering. Sam berättar att hen arbetar med faktatexter genom att *plocka ut* ämnesspecifika ord, prata om orden, läsa en text, *diskutera* det eleverna läser och försöka hitta *synonymer* till orden. Sam använder sig också av *filmer* och *bilder* för att arbeta med begrepp. Hen för då samtal om

begrepp med utgångspunkt i bilderna. Sam berättar att eleverna även använder dator för begreppsträning, hen ger eleverna *flervalsövningar* (ett begrepp med flera alternativ varav ett av dem är rätt) och eleverna får försöka förklara för varandra. Hen använder sig även av *venndiagram* där eleverna punktar upp likheter och skillnader.

Sammanfattning

Lärarna arbetar med många olika metoder i klassrummen. Två av informanterna, Kim och Sam, använder lärarens högläsning, där eleverna följer med i texten, som en metod för att nå alla och kunna lyfta begreppen under läsning. Alex och Chris arbetar främst med elevernas högläsning, där eleverna turas om att läsa och klassen följer med i texten. En skillnad mellan dessa lärare är dock att Alex innan läsningen går igenom ämnesspecifika begrepp för att öka elevernas förståelse för textens innehåll. Samtliga informanter arbetar med par- och gruppaktiviteter utifrån Kooperativt lärande. Dessa aktiviteter engagerar eleverna och leder till diskussioner samt att de tar hjälp av varandra. Hos Alex, Kim och Sam framgår detta arbetssätt tydligt vid intervjuerna och observationerna, medan det hos Chris är mer en tanke som lyfts vid intervjun än en tydlig metod som vi kan se vid observationerna. Däremot observeras inslag av pararbete och enskilt arbete även hos Chris. Alex, Kim och Sam använder bilder som en tydlig metod för att diskutera både innehåll och begrepp. Återkoppling till och repetition av det de jobbat med tidigare är också en genomgående strategi hos Alex, Kim och Sam och de låter detta ta en stund av lektionen innan de går vidare, medan Chris upplevs mer fokuserad på att gå vidare och nämner föregående lektion eller begrepp i förbifarten. Andra metoder för att arbeta med innehåll och begrepp som framkommit är punktlister och skrivande, till exempel i form av en avslutande sammanfattning av lektionens innehåll. Även tankekartor och venndiagram används och Alex använder sig av bildlexikon där eleverna får rita bilder som förklaringar till det som läraren tar upp. Alex talar om vikten av att variera sig och vi ser att även Kim och Sam använder många olika metoder i begreppsarbetet.

4.4 Vilka extra anpassningar gör läraren för elever i språklig sårbarhet?

Alex

Under observationen gör Alex några generella anpassningar, bland annat en genomgång av lektionens upplägg och mål samt text från boken som visas på smartboarden. En annan generell anpassning verkar vara att eleverna arbetar i grupper och/eller par, de elever som upplevs befinna sig i språklig sårbarhet får hjälp av klasskamrater i arbetet. Vid elevernas högläsning följer alla elever med i texten, antingen i boken eller på smartboarden. Innan eleverna sätter igång med arbetet modeller Alex oftast, detta för att visa eleverna hur de ska göra. Alex går även runt bland eleverna och kan på detta sätt hjälpa elever att komma vidare om de fastnat, men även för att vägleda och återföra dem till arbetet.

Alex berättar att det finns elever i språklig sårbarhet i klassen som hen undervisar i. Enligt Alex har det en viss påverkan på lektionsplaneringen. Hen berättar att extra anpassningar ofta blir mer generella än individuella. Alex berättar att elevernas högläsning i klassrummet kan bli en extra anpassning, det vill säga att en elev med språkliga svårigheter inte nödvändigtvis behöver läsa högt, eller så blir mängden reducerad. Hen använder sig även av generella anpassningar

som tidigare var extra anpassningar för enskilda elever, exempelvis att visa texten på tavlan och att avgränsa texten. Alex berättar att hen har en del extra anpassningar riktat till enskilda elever och att det inte fungerar utan dem, ett exempel är upprepade individuella instruktioner, det är inget Alex planerar, men någon hen gör.

Chris

Chris observeras inte göra så många extra anpassningar riktat till enskilda elever, däremot en del generella anpassningar. I början av samtliga lektioner går Chris igenom lektionens upplägg och mål. Vid högläsning följer alla elever med i texten när eleverna turas om att läsa högt. Under tiden eleverna arbetar går Chris runt bland eleverna och hjälper de som behöver hjälp.

Under intervjun berättar Chris att hen undervisar elever i språklig sårbarhet och att det påverkar lektionsplaneringen i viss mån. Hen menar även att många av de extra anpassningar som görs blir generella anpassningar så att fler elever kan ta del av anpassningarna. Chris berättar att hen låter eleverna hjälpa varandra genom att arbeta tillsammans. Hen menar att det inte finns tid till att möta eleverna där de befinner sig språkligt. Chris berättar att det är viktigt att ha kontakt med hemmet bland annat via utvecklingssamtal för att göra överenskommelser. Ibland skriver hen ut åhörarkopior och använder visuellt stöd för att underlätta för vissa elever, detta som en extra anpassning.

Kim

De extra anpassningar som observeras under lektionerna är nästan uteslutande anpassningar på gruppnivå. Det finns en röd tråd i form av en tydlig inledning av lektionen där lektionens mål och upplägg presenteras både muntligt och visuellt. Eleverna får hjälp av varandra genom att de arbetar i par eller helklass. Paren presenterar tillsammans sina tankar för alla efter sin diskussion i stället för att de svarar enskilt. Läraren är aktiv under lektionerna och går runt under diskussioner och skrivande, ger förslag på hur de kan börja eller hjälper till att formulera meningar då det ska skrivas. Kims högläsning för eleverna stödjer förståelse och uppmärksammar begrepp. Lektionerna avslutas alla lika tydligt där Kim med hjälp av eleverna sammanfattar det viktigaste från lektionen och de får skriva detta i sin skrivbok. Hen hjälper till genom att skapa struktur i skrivböckerna och visa hur de ska dela in sidan i spalter, rubriker och så vidare. Kim visar under en lektion hur man tar ut nyckelord ur text och förklarar för klassen att det är för att förbereda dem för eget arbete kommande lektion.

Kim berättar vid intervjun att hens extra anpassningar blir mer generella än individuella. Kim säger att hen försöker låta eleverna göra uppgifterna gemensamt så långt det är möjligt för att hålla ihop gruppen. Hen gör så särskilt under första delen av årskurs 4 för att visa hur man kan jobba. Kims plan är att minska det gemensamma arbetet allteftersom de klarar av att jobba mer på egen hand. Kim brukar ibland även förklara begreppen innan för vissa elever, på så vis kan eleverna lättare hänga med under lektionen. Hen berättar att uppgifter utformas på en basnivå och sedan lägger Kim till en fördjupad nivå för att utmana, för att nå alla elever. Hen anser även att det är viktigt att ge elever strategier att komma vidare, till exempel hur man sökläser.

Sam

De extra anpassningar som observeras i Sams klassrum är generella anpassningar riktade till hela gruppen. Sam inleder alla lektioner med en återkoppling till vad de gjorde förra lektionen och med att visa upp en plan för dagens lektion som visualiseras med bilder. Hen scannar in texter från läroboken och använder smartboarden för att visa texten samtidigt som hen läser. Genom att göra detta kan Sam peka på begrepp eller fakta i texten och alla kan se och följa med. Eleverna har också egna textböcker att titta i. Texter och bilder varvas med förklaringar av begrepp i Sams bildspel. Allting görs tillsammans i klassen när det gäller textläsning under de observerade lektionerna. Sam leder även samtal med eleverna om bilder och bildtexter. Hen varierar sina genomgångar och det verkar hålla eleverna intresserade. Sam läser inte alltid innantill utan verkar kunna innehållet ganska bra och berättar även en del fritt. Under elevernas egna arbete med begrepp och frågor rör sig läraren runt och ställer frågor för att få igång diskussionerna och uppmanar eleverna till att resonera. Sam går ofta och hjälper ett par elever att komma vidare, de verkar ha det lite svårare med motivation eller med förmågan till att jobba självständigt. Hen ger ibland skrivhjälp, bland annat genom att hjälpa till att formulera meningar. Lektionerna avslutas med en blick framåt som en förberedelse på vad de ska göra nästa lektion.

Sam berättar att det finns elever i språklig sårbarhet i klassen och menar att det har en viss påverkan på lektionsplaneringen. Hen menar att de extra anpassningar som görs blir mer generella än individuella. Sam har arbetsordningen på smartboarden som stöd för att eleverna ska kunna arbeta steg för steg. Sam hävdar att hens placering i klassrummet är viktig och försöker finnas nära de elever som behöver mer stöd. Ibland kan en elev behöva hjälp med att läsa en text, en annan gång med att skriva. Sam tycker att det är bra att göra uppgifter gemensamt och poängterar att det är viktigt med god kommunikation. Hen vill att eleverna ska interagera med varandra, då kan de hjälpa varandra och de svagare eleverna kan få draghjälp.

Sammanfattning

Samtliga informanter har dagens mål och lektionens innehåll på tavlan, en tydlig struktur som gynnar elever i språklig sårbarhet. Alex, Kim och Sam visar texter på smartboarden för att eleverna ska kunna följa med där även om de också har en egen bok. Samtliga lärare arbetar även med lärande i grupp eller i par där eleverna får ta hjälp av varandra, däremot har informanterna kommit olika långt i det arbetet. Informanterna nämner att de arbetar med Kooperativa strukturer där eleverna blir resurser för varandra och interagerar, det är ett sätt att arbeta så att eleverna får stöd av varandra. Genom att arbeta på detta sätt menar informanterna att elever blir delaktiga under lektionen. Alex, Kim och Sam visar eleverna hur de ska göra genom att modellera. Samtliga informanter använder högläsning som metod, något som även är en anpassning. Kim och Sam läser för eleverna som följer med i texten medan Alex och Chris låter eleverna turas om att läsa högt. Lärarna menar att det är bra att arbeta gemensamt så att man har med sig alla. Samtliga lärare går runt och hjälper enskilda elever att komma igång med arbetet. Kim och Sam hjälper även elever som behöver läs- och skrivhjälp. Samtliga lärare undervisar elever i språklig sårbarhet och förklarar att det påverkar deras planering. De beskriver de extra anpassningar som görs som mer generella där man anpassar på gruppnivå till exempel genom att visa texten på smartboarden. Alex ger exempel på en enskild anpassning

där hen brukar gå till vissa elever och ge enskilda instruktion i efterhand, Sam menar att hens placering i klassrummet är viktig och försöker vara nära de som behöver mer stöd. Att utforma uppgifter i två nivåer är ett sätt för Kim att anpassa så att det finns något för alla. Kim och Sam menar att de anpassar genom att lära ut strategier så att eleverna till exempel får hjälp att ta sig an text om de har svårt med läsning

5. Diskussion

I denna del kommer resultatet från observationer i fyra klassrum och intervjuer med lärare att diskuteras i förhållande till tidigare forskning. Vi kommer även att diskutera studiens.

5.1 Resultatdiskussion

Ämnesspecifika begrepp och lektionernas upplägg

Vid observationer och efter samtal med lärarna kommer det fram att planeringsstadiet är viktigt. Lärarna beskriver svårigheterna med att välja ut begrepp och att det är svårt att veta vilken nivå eleverna befinner sig på. Att utgå från elevernas förförståelse, aktivera deras förkunskaper och sätta in begrepp i en kontext som eleverna förstår är inte lätt, men något som är oerhört viktigt vilket både informanterna och litteraturen är överens om (Gibbons, 2013; Hajer, 2016; Hajer & Meestringa, 2014). Informanterna tycker att det är viktigt att de själva har funderat över vilka ämnesspecifika begrepp de behöver förklara och låta eleverna öva på. Både vid intervjuer och observationer kan vi se hur framförallt tre av informanterna förberett sig genom att de medvetet förklarar och går igenom vissa begrepp, arbetar aktivt med dem till exempel med kooperativa strukturer, venndiagram, begreppskort, tankekartor och diskuterar definitioner tillsammans med eleverna. Flera av informanterna valde att lägga upp undervisningen så att de varierade sig med både bild, text, film och gruppövningar så att eleverna får ett rikt språkligt inflöde med visuellt stöd och möter begreppen i flera olika sammanhang. Detta är bra för den språkliga utvecklingen (Hajer & Meestringa, 2014).

Utmaningar i SO-ämnena

Begreppsarbetet i SO-ämnena innebär utmaningar. Förutom vanliga utmaningar med elever som inte orkar hålla fokus och yttre ramfaktorer som lektionernas längd eller tidpunkt på dagen, observeras även planeringsmässiga utmaningar. Elevernas skiftande språk- och bakgrundskunskaper påverkar mycket liksom att texter i SO-ämnena har ett svårt språk med många komplexa ord och begrepp. Den nuvarande läroplanens omfattande kunskapskrav och stora mängd stoff som ska behandlas stressar lärare och elever. Flera av informanterna lyfter detta och vid observationerna och i intervjuerna kan vi se denna stress att hinna med allt framförallt i Chris klassrum. Chris har minst antal år i yrket och är också den som har mest bråttom att fortsätta framåt i planeringen. Den stress som lärare känner över det stoff som eleverna ska kunna, hindrar det lärarna att arbeta med språket på ett djupare plan? Vår upplevelse är att de informanter som hade koll på vilka begrepp de ville arbeta med, kändes mer avslappnade. De tog sig an ämnesinnehållet genom att diskutera bilder och begrepp och lät sig inte stressas av allt stoff som ska behandlas. Möjligtvis är det så att lärare som arbetat ett tag känner att den tid det tar att djupdyka i och arbeta med vissa begrepp eller ämnesområden ändå ger ett bra resultat i slutändan. Forskning visar att bara för att man arbetar med fokus på det språkliga och begreppen i ämnesundervisningen, förlorar eleverna inte ämneskunskaper. De tillgodosgör sig ändå ämnesinnehållet tack vare att man arbetar med begreppen på ett sådant sätt att eleverna får interagera och diskutera begreppen i en kontext (Graham et al., 2015; Short et al., 2012; Swanson et al., 2015). Man kan fundera över om alla lärare har förutsättningar att jobba med språket. Vad har de med sig från sin utbildning? Har de fått kunskaper om och

metoder för att arbeta språkligt? Om det är så att dessa förutsättningar inte finns så blir Läslyftet, där alla lärare inkluderas i samtal om text, begrepp och språkutveckling, extra viktigt för att skolan ska få en gemensam syn på språkets betydelse och för att alla ska arbeta språkfrämjande. Ett annat sätt för skolorna att ge alla lärare samma förutsättningar är att utse mentorer som kan stötta lärare under deras första år i yrket. Förutom utmaningen med många nya och svåra begrepp i SO-ämnena påverkas inläringen även av elevernas läsförmåga enligt informanterna. När klasserna ska arbeta med text blir det därför extra svårt för läraren att hjälpa de elever som dessutom har svårigheter med avkodningen. Flera av lärarna berättar även att arbete i par eller grupp är ett sätt att hjälpa dessa elever och en medveten strategi i lektionsupplägget.

Metoder

Lärarna uttryckte under intervjuerna att det är viktigt att variera undervisningen. De försöker hitta många olika sätt att synliggöra begrepp och ämnesinnehåll och använder sig av både högläsning, filmer, bilder, texter och samtal för att göra detta. Vi kunde se att framförallt tre av våra informanter arbetade med varierande metoder. Variation av metoder är något som även Iltter (2017) lyfter i sin studie medan Alexander-Shea (2011) och Scammacca och Stillman (2018) poängterar att repetition av begrepp är nödvändigt och det säger även våra informanter. De uttrycker även att praktiska inslag med begreppsträning, begreppskartor och venndiagram är viktiga. Enligt Habók (2012) och Reichenberg (2014) är begreppsförståelsen central i SO-ämnena. Att begreppen synliggörs och att förklaringar finns tillgängliga, gärna uppskrivna i klassrummet samt visuellt stöd hjälper eleverna. Vidare leder brister i begreppsarbetet till brist på förståelse i SO-ämnena menar Alexander-Shea (2011) och Levesque et al. (2017) vilka även påpekar att det är viktigt att ordförrådsträning får ta plats i undervisningen även under mellanstadietiden. Samtliga informanter tycker att det är viktigt att aktivera eleverna och låta dem samarbeta för att stödja varandras utveckling. I Kooperativt lärande används gruppen som resurs, det är uppskattat av samtliga informanter. Kooperativa strukturer är bra för interaktion, språklig utveckling och ger bra träning för den sociala samverkan som vårt samhälle bygger på (Dysthe, 2001; Fohlin et al., 2017; Hajer & Meestringa, 2014; Short et al., 2015; Swanson et al., 2015).

Anpassningar

De anpassningar vi observerade och som lärarna berättar om är ofta generella anpassningar som gynnar alla elever och som är tidsbesparande. Anpassningarna vi observerar är exempelvis högläsning, tydlig struktur på lektioner och aktiviteter, gärna med bildstöd, samt användandet av gruppen som resurs. I mötet med elever i språklig sårbarhet är det viktigt att variera ämnesinnehållet och använda bilder och annat visuellt stöd, då är chansen större att lyckas nå eleven menar Gibbons (2013). Tre av våra informanter modellade för eleverna hur de skulle ta sig an uppgifterna. De läste texterna gemensamt, diskuterade nyckelord och gav stöd i skrivprocessen. Det är viktigt att modellera och göra saker med hela klassen även högre upp i åldrarna och inte ta för givet att de redan kan. Gibbons (2013) menar att läraren behövs för att språkligt stötta eleverna, förklara, demonstrera och visa modeller. Lärare som prioriterar språket och inbjuder till läsning och samtal påverkar eleverna positivt (Damber, 2010; Gamez & Lesaux, 2015). Det ingår i lärarens uppdrag att hjälpa eleverna inom ramen för ordinarie verksamhet (Skolverket, 2014; Skolverket, 2018; SFS 2010:800). Chris uttryckte svårigheter

med att få tiden att räcka till för att göra de individuella anpassningarna även om hen vet att det ska göras. Om det finns många elever i språklig sårbarhet i klassen så blir lärarnas kännedom om elevernas språkliga kunskaper ännu viktigare för planering och upplägg av undervisningen och specialläraren får där en viktig roll. Specialläraren behövs både för att kartlägga elevernas kunskaper och för att föreslå och hjälpa till med anpassningar. En fundering som väcktes under våra observationer och analyser är om lärarna i sin strävan att försöka möta alla elevers behov omvandlat generella anpassningar till att bli ett allmänt förhållningssätt och en undervisningsmetod. Alla våra informanter jobbar med ungefär samma generella anpassningar och det har blivit en del av deras lektionsstruktur och ett sätt att inkludera samtliga elever. En annan fråga är hur utvecklande det är för de elever som kommit längre att arbetssättet blivit så strukturerat och att så mycket arbete görs gemensamt. Hur utmanas eleverna i att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och dra egna slutsatser? Detta är en del av lärarnas dilemma, de ska arbeta för inkludering men också göra individuella anpassningar och utmana eleverna att nå nästa nivå. Även här krävs en dialog mellan undervisande lärare och speciallärare.

Sammanfattningsvis är vår upplevelse att det finns mer att göra gällande arbetet med ämnesspecifika begrepp under mellanstadiet. Detta arbete är inte något som är särskilt förbehållet ämnet svenska utan man behöver jobba med det specifika språket i varje ämne. Är alla lärare redo att ta sitt ansvar för skol- och ämnesspråket? Har lärare de förutsättningar som krävs? Som blivande speciallärare blir det vår uppgift att hjälpa de elever som på olika sätt har svårt att ta till sig kunskaper. Vår uppfattning är att speciallärare ofta riktar sitt stöd mot basämnen svenska, matematik och engelska. I skenet av det våra informanter berättar och det vi läst i litteraturen om att alla lärare har en funktion som svensklärare (Gibbons, 2013; Kim et al., 2017) behövs de specialpedagogiska insatserna minst lika mycket i till exempel SO-ämnen. Eleverna behöver ständigt utveckla sitt språk för att kunna använda språket som verktyg för att ta till sig ny kunskap. För att kunna ta till sig det skrivna, mer akademiska språk de möter i skolan behöver eleverna kunna skolspråket och ämnesspecifika begrepp (Hajer, 2016; Hajer & Meestringa, 2014). Av egen erfarenhet och med stöd av forskning och det våra informanter upplever, är övergångarna mellan olika stadier en kritisk tidpunkt (Gibbons, 2013). Kunskapskraven eleverna ska sträva mot blir mer omfattande vid övergången till årskurs 4 och årskurs 7, texterna i läroböckerna blir längre och språket alltmer akademiskt. När eleverna möter nya lärare, exempelvis vid stadiövergångar, finns risken att de inte vet var eleverna befinner sig språkligt och att undervisningen läggs på fel nivå. För att nå bra resultat i SO-ämnen krävs utveckling av både ämnes- och språkkunskaper. Elever i språkliga svårigheter behöver mer stöd kring detta då de ofta har luckor i det mer akademiska skolspråket (Gibbons, 2013; Kim et al., 2017). Här får specialläraren en väldigt viktig roll med att hjälpa läraren att kartlägga elevernas förkunskaper och hitta rätt nivå att utgå ifrån.

5.2 Metoddiskussion

I denna studie valde vi att undersöka forskningsfrågorna med hjälp av observationer och intervjuer. Det är vanliga metoder vid kvalitativa studier och vi använder oss av triangulering, det vill säga besvarar alla forskningsfrågor med hjälp av båda metoderna, detta för att stärka tillförlitligheten (Bryman, 2008). Underlaget för vår studie är litet vilket gör att vi inte kan

generalisera resultatet. Vi har besökt tre skolor, fyra olika klasser och intervjuat fyra lärare. Vi hade kunnat observera fler lektioner för att minimera risken att lärarna påverkades av vår närvaro i klassrummet. Nervositeten, som vi såg framförallt hos en av lärarna, på grund av vår närvaro upplevde vi minskade efterhand. För att ta del av fler lärares tankar hade vi också kunnat använda oss av enkäter. Då hade vi kunnat rikta oss till lärare på ännu fler skolor på ett större geografiskt område och på så sätt kunnat dra fler generella slutsatser angående lärares undervisning i SO-ämnena. Vi ville få en djupare förståelse för hur lärare upplevde arbetet med ämnesspecifika begrepp vilket inte hade varit möjligt med enkäter då dessa blir mer generella och kvantitativa. De klasser vi besökt är relativt homogena avseende etnisk tillhörighet och kanske hade resultaten sett annorlunda ut med en större spridning avseende etnicitet och skolornas geografiska placering. En interventionsstudie där man tittar närmare på metoder och begreppsarbete i olika klasser med en försöksgrupp och en kontrollgrupp, kanske ytterligare hade kunnat belysa vilka metoder för begreppsträning som fungerar bättre och sämre i klassrummen. En sådan studie av elevers utveckling kunde dock inte genomföras inom loppet av några veckor, och var därför inte ett realistiskt alternativ i denna studies begränsade omfattning.

6. Avslutande kommentar

Vi har inte hittat några svenska interventionsstudier där man undersökt hur eleverna svarar på riktad begreppsträning och det skulle vara intressant att genomföra en studie med en sådan forskningsansats. Detta skulle man kunna göra genom att medvetet följa Hajer och Meestringas (2014) fyrfältare och genom att systematiskt arbeta med kontextualisering, interaktion och språklig stöttning utifrån olika stödmallar för planering och metodförslag. Mycket forskning om riktad begreppsträning är gjord på andraspråks elever utifrån deras språkliga svårigheter och utmaningar. Vår erfarenhet är dock att många andra elever upplever samma utmaningar, till exempel elever från mindre språkrika miljöer eller elever med dyslexi eller språkstörning. Det skulle vara intressant att följa studier som gör riktad begreppsträning även med denna målgrupp.

Efter vår studie och litteraturstudierna konstaterar vi att medvetet arbete med språk och begrepp är en viktig del i alla ämnen. Begreppsförståelse är ett verktyg för att ta till sig kunskap via läsande, lyssnande, skrivande och samtalande. Det medvetna arbetet börjar redan vid lärarnas planering av lektionernas upplägg då de behöver uppmärksamma sitt ämnes språkliga utmaningar. Elevernas varierande språkkunskaper är en utmaning och därför måste läraren även lägga tid på att kartlägga elevernas språkliga kunnande inför ett nytt arbetsområde. Övergångarna mellan stadierna är också viktiga att uppmärksamma, det är en fördel om speciallärare är med och gör denna övergång smidigare med sin kännedom om elever i språklig sårbarhet.

Referenser

- Alexander-Shea, A. (2011). Redefining Vocabulary: The New Learning Strategy for Social Studies. *The Social Studies*, 102(3), 95–103.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Cederberg-Scheike, A. (2016). *Handledning för kollegialt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working papers on Bilingualism* 19, 179–205.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire* (Bilingual Education and Bilingualism; 23). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP. Origins and rationale for the distinction. In C.B. Paulston, & G.P. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics. The essential readings* (pp. 322–382). Oxford: Blackwell.
- Damber, U. (2010). *Reading for Life: Three Studies of Swedish Students' Literacy Development*. Linköpings universitet: Linköping.
- Daugaard, H., Cain, T., & Elbro, K. (2017). From Words to Text: Inference Making Mediates the Role of Vocabulary in Children's Reading Comprehension. *Reading and Writing*, 30(8), 1773–1788.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., & Igländ, M. (2001). Vygotskij och kulturen I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.75–94). Lund: Studentlitteratur.
- Europaparlamentet. (2016). *Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2016/679* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&rid=1> (Hämtad 2018-12-25).
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L., & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande: Vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gámez, P.B., & Lesaux, N.K. (2015). Early-Adolescents' Reading Comprehension and the Stability of the Middle School Classroom-Language Environment. *Developmental Psychology*, 51(4), 447–458.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (2., uppdaterade uppl.). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Graham, L., Graham, A., & West, C. (2015). From Research to Practice: The Effect of Multi-Component Vocabulary Instruction on Increasing Vocabulary and Comprehension Performance in Social Studies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 147–160.
- Habók, A. (2012). Evaluating a Concept Mapping Training Programme by 10 and 13 Year-Old Students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 459–472.
- Hajer, M. (2016). *Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande. Från vardagsspråk till ämnesspråk: Del 1. Språkutveckling främjar lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Hajer, M., Meestringa, T., Löthagen, A., & Verwijst, Y. (2014). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. (2. uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hammar Chiriack, E., & Einarsson, C. (2013). *Gruppobservationer: Teori och praktik* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hougaard, B. (2003). *Praktisk vägledning i kommunikation*. Stockholm: Liber AB.

- Håkansson, G., & Hansson, K. (2007). Grammatisk utveckling. I U. Nettelblatt, & E. Salameh, (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon (171–198)*. Lund: Studentlitteratur.
- Institutet för språk och folkminnen. (2018). *Terminologins grunder*. <https://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/terminologi/terminologins-grunder.html> (Hämtad 2018-12-02).
- Iltter, I. (2017). Concept-Teaching Practices in Social Studies Classrooms: Teacher Support for Enhancing the Development of Students' Vocabulary. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1135–1164.
- Kim, W., Ok, M., & Yoo, Y. (2018). The Effects of Self- and Peer-Monitoring in Social Studies Performance of Students with Learning Disabilities and Low Achieving Students: Strategic vocabulary instructions in social studies. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 87–98.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kärnebro, K., & Carlbaum, S. (2018). *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 6*. Umeå: Umeå Centre for Evaluation Research, Umeå University, Sweden.
- Laurian, S., & Fitzgerald, C.J. (2014). Direct and Multifaceted Approaches to Teach Important Vocabulary. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128(C), 509–515.
- LegiLexi. (2018). *Olika läsfärdigheter lägger grunden till läsning* <https://www.legilexi.org/inspirationsbibliotek/introduktion/the-simple-view-of-reading/?fbclid=IwAR0wcN358xPIvBWY0cJpdYe9rMTbuAZiuGZaIoitSPFpFhF8Eqk860AIzes> (hämtad 2018-11-16).
- Levesque, K.C., Kieffer, M.J., & Deacon, S.H. (2017). Morphological Awareness and Reading Comprehension: Examining Mediating Factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 1–20.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2004). Direct and Rich Vocabulary Instruction. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 13–27). New York, NY: The Guilford Press.
- Nettelblatt, U. (2007). *Lexikal utveckling*. I U. Nettelblatt, & E. Salameh, (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon* (s. 199–230). Lund: Studentlitteratur.
- Proctor, C.P., Silverman, R.D., Haring, J.R., & Montecillo, C. (2012). The Role of Vocabulary Depth in Predicting Reading Comprehension among English Monolingual and Spanish-English Bilingual Children in Elementary School. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(7), 1635–1664.
- Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse: Texten, läsaren, samtalet* (2. uppl.). Stockholm: Natur och kultur.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och kultur.
- Rupley, W.H., Nichols, W.D, Mraz, M., & Blair, T.R. (2012). Building Conceptual Understanding through Vocabulary Instruction. *Reading Horizons*, 51(4), 299–321.
- Scammacca, N., & Stillman, S. (2018). The Effect of a Social Studies–Based Reading Intervention on the Academic Vocabulary Knowledge of Below-Average Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 34(4), 322–337.
- Short, D., Fidelman, C., & Louguit, M. (2012). Developing Academic Language in English Language Learners Through Sheltered Instruction. *Tesol Quarterly*, 46(2), 334–361.
- Skollag. (SFS 2010:800). *Svensk författningssamling 2010:800*.
- Skolverkets rapport 398. (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd, och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket rapport 450. (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket rapport 463. (2017). *PIRLS 2016 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018b). *Moduler för Språk-, läs- och skrivutveckling (Läsliftet)* <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/alla/alla> (Hämtad 2018-10-02).
- Swanson, E., Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Fall, A. (2015). Improving Reading Comprehension and Social Studies Knowledge Among Middle School Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 426–442.
- Swart, N.M., Muijselaar, M.M.L., Steenbeek-Planting, E.G., Droop, M., De Jong, P.F., & Verhoeven, L. (2017). Differential Lexical Predictors of Reading Comprehension in Fourth Graders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30(3), 489–507.
- Utbildningsdepartementet, Regeringsbeslut. (2013). *U2013-7215-S. Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läsliftet*.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.

Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hur många år har du arbetat som lärare?
2. Hur länge har du undervisat i SO-ämnena?
3. Vilka årskurser har du undervisat i?
4. Hur många elever går det i klassen jag observerat?
5. Vad är viktigt att tänka på i SO-ämnena vad det gäller förståelse?
6. Vad är viktigt för dig när du planerar i SO-ämnena?
7. Tar du hänsyn till ämnesspecifika begrepp när du planerar din undervisning?
8. Hur arbetar du med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena?
9. Vilka metoder använder du i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena?
10. Vilka metoder anser du fungerar bättre/sämre i arbetet med ämnesspecifika begrepp?
11. Finns det andra aspekter av språket du behöver ta hänsyn till i SO-ämnena förutom ämnesspecifika begrepp?
 - Exempelvis; texternas uppbyggnad (texttyper), sambandsord, tempus etcetera.
12. Vilka utmaningar möter du i arbetet med ämnesspecifika begrepp i SO-ämnena i årskurs 4?
13. Har du några elever i språklig sårbarhet?
 - Om ja, på vilket sätt påverkar det din lektionsplanering?
14. Hur lägger du upp arbetet för att möta eleverna där de befinner sig språkligt?
15. Vilka extra anpassningar gör du för elever i språklig sårbarhet?
 - Kan du använda dig av enskilda anpassningar på gruppnivå?
16. Hur gör du för att säkerställa att eleverna har tagit till sig begrepp och ämnesinnehåll?
17. Om du fick önska, hur skulle den perfekta SO-lektionen se ut i arbetet med ämnesspecifika begrepp?
18. Finns det något annat du vill lägga till eller berätta om gällande ämnesspecifika begrepp i din undervisning i SO-ämnena?

Bilaga 2: Information och samtycke

Begreppens betydelse för förståelse – Ett examensarbete för speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling - information till studiens informanter

Vi heter Anna Westin och Cecilia Bogmer och läser vår sista termin på speciallärarprogrammet vid Umeå universitet. Under hösten 2018 skriver vi vårt examensarbete om SO-undervisning i årskurs 4. Du har visat intresse för att delta i vårt projekt *Begreppens betydelse för förståelsen* och vi vill informera dig om etiska aspekter samt om hur vi kommer att gå till väga med vår studie.

Vårt urval till studien baseras på att vi vill observera och intervjua lärare som undervisar i SO-ämnena i årskurs 4. Varför just du blivit utvald är för att vi har kommit i kontakt med dig i vårt yrkesliv och vet att du undervisar i SO-ämnena. Vi har valt lärare från olika skolor i kommunen.

Först har vi en inledande kontakt där vi tillsammans bokar in 3 observationstillfällen i samma klass. Efter observationsstudien träffas vi för en avslutande intervju som kommer att spelas in och transkriberas. Intervjun baseras på våra observationer och ditt lektionsinnehåll. Efter att intervjun är transkriberad har du möjlighet att läsa igenom dina svar och lägga till/ta bort något om du så önskar, meddela oss i så fall detta. Vi kommer även informera eleverna samt deras vårdnadshavare om projektets tillgång.

Alla uppgifter kommer att behandlas i enlighet med dataskyddsförordningen (GDPR). Det innebär att dina svar och resultat kommer att avidentifieras och behandlas konfidentiellt. Ditt deltagande är frivilligt och ditt medverkande kan när som helst avbrytas. Resultaten kommer att publiceras i vårt examensarbete på speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling.

Fyll i samtyckesblanketten och lämna den till någon av oss. Du får gärna kontakt oss om du vill ha mer information eller om du har några frågor. Är du inte intresserad av att delta behöver du inte göra något speciellt.

Anna Westin
anna.westin@xxx.se
mobiltelefonnummer

Cecilia Bogmer
cecilia.bogmer@xxx.se
mobiltelefonnummer

Handledare:
Yvonne Knospe
yvonne.knospe@umu.se

Samtycke till att delta i studie

Jag har fått muntlig och skriftlig information om projektet *Begreppens betydelse för förståelsen*, och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i ovan nämnd studie.
- Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som det beskrivs i ovan.

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

Anna Westin
anna.westin@xxx.se
mobiltelefonnummer

Cecilia Bogmer
cecilia.bogmer@xxx.se
mobiltelefonnummer

Handledare:
Yvonne Knospe
yvonne.knospe@umu.se