

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Språkutvecklande undervisning i SO ur ett
andraspråksperspektiv

Annika Söderlind-Blank

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk, SIS133
Vt 2011

Handledare: Margareta Holmegaard och Ingegerd Enström

Abstract

Syftet med uppsatsen är att undersöka huruvida SO-undervisningen i två niondeklasser är språkutvecklande ur ett andraspråksperspektiv. Jag har använt mig av en kvalitativ metod där jag har kombinerat klassrumsobservationer med semistrukturerade intervjuer med två lärare i SO som arbetar på varsin skola i olika delar av Göteborg. Resultatet visar att de båda till viss del bedriver en språkutvecklande undervisning ur ett andraspråksperspektiv men också att de skulle kunna utveckla detta arbete i mycket större utsträckning.

Nyckelord: Språkutvecklande ämnesundervisning, språk- och ämnesintegrerad undervisning, svenska som andraspråk, SIOP-modellen, genrepedagogik.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
2. Tidigare forskning	2
2.1 Språkets betydelse för lärandet	2
2.2 Den systemisk-funktionella lingvistik	3
2.3 Andraspråksutveckling	4
2.3.1 Modersmålets betydelse för andraspråksutvecklingen och lärandet	4
2.3.2 Interaktionens betydelse för andraspråksutvecklingen	5
2.3.3 Motivation och stöttning	6
2.4 Språkundervisning i ämnesundervisningen	6
3. Material och metod	9
3.1 Kvalitativ metod	9
3.2 Urval	9
3.3 Genomförande	10
3.4 Etiska hänsyn	11
3.5 Validitet och reliabilitet	11
4. Resultat	12
4.1 Intervjuer	13
4.1.1 Lärarnas medvetenhet och resonemang om tvåspråkigas skolsituation och lärande	13
4.1.2 Lärarnas förhållningssätt till andraspråks eleverna och undervisningen	16
4.2 Klassrumsobservationer	19
4.2.1 Uttalade explicita mål	19
4.2.2 Användning av förkunskaper/förförståelse	19
4.2.3 Att ställa reflekterande frågor	20
4.2.4 Att stimulera till elevsamarbete	20
4.2.5 Tydliga och explicita arbetssätt	20
4.2.6 Rika och varierade hjälpmedel	20
4.2.7 Använda varierande och kompletterande källor	21
4.2.8 Språklig stöttning	21
5. Sammanfattning och slutdiskussion	22
5.1 Sammanfattning	22
5.2 Slutdiskussion	24
6. Källförteckning	27

Bilagor	31
Bilaga 1: Intervjuguide	31
Bilaga 2: Observationsschema	32

1. Inledning

Läsåret 2009/10 lämnade ungefär var fjärde elev med utländsk bakgrund grundskolan utan grundläggande behörighet till gymnasieskolan. Motsvarigheten hos elever med svensk bakgrund var då var tionde elev (Skolinspektionen 2010:10). För elever med utländsk bakgrund är detta en ökning med ca 5 % på elva år då andelen för läsåret 1998/99 var drygt var femte elev (Axelsson 2004:503). Detta visar på att likvärdigheten i svensk skola minskar allt mer och att utländsk bakgrund är, som vi kan se, en betydande faktor för sviktande skolframgång. Detta är även något som Thomas & Collier slår fast. Enligt deras studier kan det ta upp till tio år eller mer för en andraspråkselev att tillägna sig det språkbruk som krävs för att nå skolframgång (i Collier 1995). Skolframgång är alltså starkt förknippat med språkfärdigheter. Lindberg (2007:38) skriver att ”allt lärande i skolan sker genom språket och att nästan all bedömning utgår från språklig demonstration av kunskaper”.

I den nya läroplanen (Lgr11) förtydligas vikten av språkutveckling inom alla ämnen. Alla lärare ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven (...) - får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket 2011a:13). Detta ställer alltså även krav på ämneslärarna som måste ha ett språkligt perspektiv i sin undervisning, vilket leder mig till att undersöka SO-lärares medvetenhet om språkets betydelse för lärandet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka huruvida två lärares undervisning i SO är språkutvecklande ur ett andraspråksperspektiv. För att uppnå detta syfte bör följande frågeställningar besvaras:

- Vad anser lärarna skulle förbättra andraspråkselevernas skolsituation och resultat?
- Hur medvetna är ämneslärarna och hur resonerar de om språkets betydelse för lärandet och ämneskunskaperna?
- På vilket sätt förhåller sig ämneslärarna till sina andraspråkselever och deras flerspråkighet och hur visar det sig i undervisningen?
- I vilken omfattning är språkundervisningen integrerad i ämnesundervisningen?

2. Tidigare forskning

2.1 Språkets betydelse för lärandet

Enligt Vygotskijs sociokulturella teori för lärande byggs kunskap och färdigheter upp genom ett kommunikativt och interaktivt samspel mellan människor (Lindberg 2004:471). Språket, såväl förstaspråk som andraspråk, utvecklas givetvis också i ett socialt samspel människor emellan och möjliggör individens fortsatta kognitiva utveckling. Painter (1984, i Polias 2007:41ff) hävdar att:

As the child's ability to use language expands, it opens up new possibilities for thinking and learning. In other words, we can understand the increasingly technical and abstract meanings as we progress through school because we have developed the necessary linguistic resources.

Språket spelar således en avgörande roll för individens kunskapsutveckling. Undervisning blir med ett sociokulturellt perspektiv förutsättningen för individens utveckling och inte tvärtom där individen skulle sätta förutsättningarna för sin egen utveckling (Gibbons 2006:26, 2010:42, jfr. Piaget i Säljö 2000:65ff). Skolan får följaktligen krav på sig att skapa en sådan kommunikativ miljö som når alla elever; särskilt med tanke på att alla elever börjar skolan med olika förutsättningar att ta till sig skolans språkbruk, och i förlängningen kunskap (Schleppegrell 2004:4). På 1960- och 70-talen kom nämligen Basil Bernstein fram till att språklig kompetens var den avgörande faktorn för skolframgång hos elever med likvärdig intelligensnivå (Andersson 2007:66). Det visade sig att social bakgrund påverkade den verbala förmågan och att barn från medelklasshem var mest förtrogna med skolspråket före skolstart. De fick på så sätt ett försprång jämfört med barn från arbetarklasshem (Ibid.). Andra forskare har kommit fram till liknande resultat (August & Shanahan 2006, Heath 1986, i Skolverket 2011b:123-124). Detsamma gäller också för andraspråks elever - de med medelklassbakgrund utvecklar generellt sett sitt andraspråk fortare än de med arbetarklassbakgrund, och presterar således bättre i skolan (Thomas & Collier 1997:38ff). Det elever har gemensamt, oavsett bakgrund, är att det skolrelaterade språket ändå kommer att utgöra en stor skillnad mot det vardagliga språket som tillägnats före skolstart:

I skolan däremot sker lärandet till övervägande del i stället genom språket, med utgångspunkt från lärarens genomgångar, presentationer och förklaringar samt genom skrivna texter hämtade från läromedel och andra källor. Det innebär att kunskaperna fjärras från den konkreta verkligheten i tid och rum, vilket gör skolkunskaperna mer abstrakta, distanserade och svårtillgängliga än den typ av vardagskunskaper som eleverna tillägnat sig i förskoleåldern (Lindberg & Sandwall 2006:3).

Edling (2006) visar också att det vardagligare språket har långt fler konkreta inslag medan det skolrelaterade språket blir mer och mer abstrakt ju längre upp i årskurserna man kommer (i Skolverket 2011b:47). Cummins (1996) beskriver språkets abstraktionsgrad med hjälp av två parametrar. Den första mäter graden av kognitiv svårighetsnivå på ämnet, den andra huruvida språket är situationsberoende eller inte (i Abrahamsson & Bergman 2005:23). Han menar att den önskvärda utvecklingsgången för andraspråkselevs optimala språk- och kunskapsutveckling sker i tre steg: från låg kognitiv svårighetsgrad med situationsberoende till hög kognitiv svårighetsgrad med bibehållet situationsberoende, för att sedan gå över till hög kognitiv svårighetsgrad med situationsoberoende. I de första stadierna har eleverna alltså stöd av kontexten för att kunna förstå språkets innehåll, för att sedan klara kontextreducerad kommunikation på hög kognitiv svårighetsnivå. Det första steget handlar om grundläggande kommunikativ förmåga i vardaglig kontext, vilket tar ca två år att lära sig. I det sista steget kan språket i sig användas som tanke- och inlärningsverktyg samt uttrycksmedel i kognitivt krävande uppgifter, vilket tar ca fem till sju år att lära sig (Ibid.). Schleppegrell (2004:4) menar vidare:

Knowing how knowledge is construed in language can make the relationship between language and learning a focus of attention in schools and help teachers change the success patterns of students who currently do not succeed.

2.2 Den systemisk-funktionella lingvistik

Halliday, förgrundsgestalt inom den systemisk-funktionella lingvistik, (hädanefter förkortat SFL) framhåller också språket som en social konstruktion, där språket antar särskilda former beroende på kontexten det förekommer i (Kuyumcu 2004:574ff; Gibbons 2006:18). Man delar

in språket i två olika sammanhang: *kulturkontexten* och *situationskontexten* (Gibbons 2006:18). Den första avser att människor inom samma kultur delar språkliga normer för hur man exempelvis hälsar på varandra eller skriver affärsbrev. Poängen är att det inom olika kulturer ofta finns samma syften bakom språket, men att språket kan anta olika former i de olika kulturerna. Den andra avser tre faktorer i samspel, nämligen det man talar eller skriver om (*field*), förhållandet mellan talarna eller författaren och läsaren (*tenor*), samt om det är talspråk eller skriftspråk (*mode*) (Ibid.). Alla dessa faktorer utgör en texts - talad eller skriven - *register* (Gibbons 2006:19).

I skriftliga sammanhang talar man om *genrer* där varje genre har "ett specifikt syfte, en övergripande struktur, specifika språkliga drag och den delas av dem som ingår i den kulturen" (Gibbons 2006:82). Skolan är ett specifikt sammanhang som i sin tur består av en rad olika sammanhang. Därför går det att skönja olika *register* i skolans olika ämnen som består av ett antal så kallade *basgenrer*. Basgenrer är de vanligaste förekommande genrerna i skolsammanhang (Johansson & Sandell Ring 2010:269). Dessa är *återgivande, berättande, beskrivande, instruerande, diskuterande och argumenterande* texter (Gibbons 2006:89).

2.3 Andraspråksutveckling

Andraspråksutveckling är en komplex process där flertalet faktorer samspelar. Till de viktigaste hör (i detta sammanhang) faktorer som gäller modersmål, interaktion, motivation och stöttning.

2.3.1 Modersmålets betydelse för andraspråksutvecklingen och lärandet

I likhet med Painter (1984) kan tvåspråkighet, enligt Cummins (2000), kopplas till elevers språkliga och kognitiva utveckling (i Gibbons 2010:196). När förstaspråket är väl utvecklat underlättas tilläggnandet av ett andraspråk, vilket även Nygren-Junkins (2006:220) svenska studie kommit fram till. Thomas och Collier (2002) betonar också att det är av stor vikt att andraspråkselever får studiehjälp på modersmålet, då detta gynnar såväl kunskaps- som andraspråksutvecklingen (i Holmegaard & Wikström 2004:541ff).

Utvecklingen av modersmålet påverkas av elevernas attityder till sina språk och sin kultur, vilket i sin tur påverkas av vilket förhållningssätt

till deras bakgrund de möter i skolan (Haglund, 2004:382). Med andra ord är det en fördel om lärare synliggör elevernas modersmål samt låter dem använda dem i undervisningen, då elevernas kulturella och språkliga identiteter stärks, liksom deras kognitiva utveckling och tillägnande av andraspråket. Detta är också slutsatser som Thomas och Collier drar i studier från 1997 och 2002 (i Sellgren 2005:203ff). Skolor där eleverna är respekterade och där deras tidigare erfarenheter, inklusive modersmålet, tas tillvara i undervisningen har alltså ett så kallat *resursperspektiv* eller *interkulturellt förhållningssätt* vilket har visat sig gynna skolframgång (Ibid.). När man tar tillvara elevers tidigare erfarenheter, är läraren tvungen att ta reda på deras förförståelse, vilket underlättar för läraren att planera kommande arbetsområden och förbereda lämplig *stöttning* (se vidare 2.3.3). Till resursperspektivet bör höga förväntningar läggas till, då detta i flertalet studier visat sig ge förbättrade studieresultat hos elever i allmänhet (Gibbons 2010:25). Motsatsen är då ett *bristperspektiv*.

2.3.2 Interaktionens betydelse för andraspråksutvecklingen

För att andraspråksinläring ska ske måste man förstå det som sägs eller skrivs, något som Steven Krashen (1982) kallar för *comprehensible input*, som på svenska översatts till *begripligt inflöde*. För att göra inflödet begripligt kan man använda sig av ett flertal strategier såsom att först använda elevens modersmål i tal och skrift, eller genom att använda bilder av olika slag (Gibbons 2010:194). Gibbons (2010:194) listar ytterligare några exempel, där man kan bygga vidare på elevernas erfarenheter genom demonstrationer och upplevelser i form av exempelvis experiment. Användning av gester och mimik är ännu ett tillvägagångssätt liksom användandet av symboler, som i matematik eller kemi. Multimodalt material (text i kombination med bild) kan vara ett sätt att skapa förståelse liksom slutligen att variera sina uttryckssätt. Att inflödet är begripligt räcker ändå inte, utan det måste ligga snäppet över vad andraspråkstälaren själv kan uttrycka för att språkutveckling ska vara möjlig (Krashen 1982). Krashen ställer upp en formel för denna typ av inflöde: $I+1$ där I står för elevens redan behärskade språkförmåga och 1 står för vad som står på tur att utveckla inom den, av Vygotskij myntade, *närmsta utvecklingszonen*, som alltså befinner sig ”snäppet över” vad eleven redan tillägnat sig (i Lindberg 2004:471; i Sellgren 2005:218).

Begripligt inflöde är inte den enda faktorn för andraspråksutveckling utan *comprehensible output* - *begripligt utflöde* - krävs likaså enligt Merrill Swain (2000, 1995 i Gibbons 2010:194). Språklig produktion kräver att språkanvändaren tänker på sin mottagare så att yttrandena blir begripliga. Swain framhåller särskilt problemlösande dialog och menar att denna typ av interaktion främjar lärandet, då begripligt utflöde kan få talaren att använda s.k. *pushed language*, då gränserna för den språkliga förmågan tänjs (Ibid.). Både Krashens I+1 och Swains *pushed language* befinner sig alltså i den närmsta utvecklingszonen, som innebär det eleven kan klara av med hjälp av någon annan mer erfaren person såsom en lärare, en förälder, ett syskon eller en klasskamrat (Rosander 2005:104).

2.3.3 Motivation och stöttning

Termen *scaffolding*, som översatts till *stöttning* på svenska, myntades för första gången av Woods, Bruner och Ross 1976. Termen är en beteckning för det tillfälliga stöd som läraren ger för att eleverna ska utveckla nya begrepp och färdigheter (i Lindberg 2004:472). Stöttning är alltså likvärdigt med vad Vygotskij kallar för *mediering*, vilket blir lärarens redskap för att få eleverna att utvecklas inom den närmsta utvecklingszonen (Lindberg 2004:471).

Mariani (1997) har ställt upp en modell som tar hänsyn till graden av stöttning och graden av kognitiv utmaning (i Gibbons 2010:43ff). Den visar att det bästa är om undervisningen innehåller hög kognitiv utmaning i kombination med mycket stöttning. Denna typ av undervisning befinner sig i "utmaningszonen" inom vilken eleverna får anstränga sig men också klara av uppgifterna tack vare rikligt med stöttning. Detta skapar i sin tur intresse och motivation till att lära, till skillnad från "utträkningszonen" som präglas av låg stöttning och låg kognitiv utmaning (Ibid.). Det blir alltså viktigt att hålla höga förväntningar på eleverna, samt erbjuda tillräckligt med stöttning för att utveckling skall kunna åstadkommas inom den närmsta utvecklingszonen.

2.4 Språkundervisning i ämnesundervisningen

Gibbons (2006:24) menar att det - för att andraspråkselever ska nå goda skolresultat - krävs undervisning som integrerar både språk och ämne så att andraspråket utvecklas samtidigt som ämneskunskaperna. Dessa

slutsatser drar även Thomas och Collier i en amerikansk, longitudinell studie från 2002 (i Holmegaard & Wikström 2004:541ff).

Om det inte finns en integrering mellan ämnes- och språkundervisning kan negativa konsekvenser uppstå. Parszyk har i en studie från 1999 visat att risken är stor att eleverna inte blir medvetna om att andraspråket tjänar som redskap med vilket man tar till sig och kommunicerar kunskap (i Axelsson 2004:505).

Meltzer och Hamanns forskningsöversikt från 2005 sammanfattar de faktorer som visat sig främja flerspråkiga elevers lärande i ämnesundervisningen. Dessa är att läraren betonar läsning, skrivande, muntlig framställning, lyssnande och visualiseringar. Likaså är tankemässigt krävande uppgifter något som läraren behöver betona. Formativ bedömning av elevernas prestationer är att föredra, samt att klassrummet har en elevcentrerad miljö. Vidare krävs att läraren känner till och har möjlighet att analysera språket i sitt ämne, samt att ett systematiskt arbete för att utveckla ordförrådet är etablerat. Läraren måste också förstå vilka texter som är ämnestypiska samt veta vilka deras kännetecken är. Explicit undervisning om texternas uppbyggnad och olika lärandestrategier är likaså viktiga beståndsdelar för lärandet i ämnesundervisningen (i Skolverket 2011b:12ff). Allt detta är beståndsdelar som återfinns i *Content based instruction*.

När allt fler elever med engelska som andraspråk började i de amerikanska skolorna tog forskningen fart för att hitta metoder som gynnade dessa elevers språk- och kunskapsutveckling. I och med detta myntades content based instruction, (hädanefter förkortat CBI), (Sellgren 2005:216). CBI integrerar språk och innehåll och har enligt Sheppard (1997, i Sellgren 2005:216) flera inriktningar med olika strategier och metoder, material och arbetssätt varav ett av dem är SIOP-modellen som utvecklats i USA men också vunnit terräng i Nederländerna (Echevarria, Vogt & Short 2010, Hajer & Meestringa 2010). SIOP är en förkortning för *Sheltered Instruction Observation Protocol* som man kan översätta till *observationsprotokoll för undervisning anpassad till flerspråkiga elever*. Detta protokoll ger en översikt för lärare när de planerar undervisningsmoment så att de kan se till att undervisningen blir både språk- och kunskapsutvecklande (Skolverket 2011b:100ff). Kärnan består i att eleverna skall känna till och förstå målen för undervisningen, samt hur bedömningen skall gå till. Läraren behöver se till att knyta an till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper, det vill säga aktivera förförståelsen och sätta in det nya arbetsområdet i ett större sammanhang. Arbetet med språket, särskilt

ämnesspråket, skall ha en tydlig utformning så att alla delar täcks in: lyssna, tala, läsa, skriva. Fokus på centrala begrepp bör finnas och läraren behöver fundera på hur han eller hon bäst förmedlar innebörden i dessa begrepp. Det kan vara genom film, bilder, tabeller, texter av olika slag eller grafiska uppställningar. Ett språkligt fokus över de centrala begreppen är också av stor vikt, där allt ifrån uttal till vilka ord de kan kombineras med – så kallade konkordanser - tas upp. Samtal och interaktion lyfts fram så att eleverna får möjlighet att bearbeta begreppen och innehållet på ett varierat sätt. Här ingår också multimodala tekniker och att kunna behärska tabeller och diagram. Höga förväntningar och krav på att undervisningen ligger i utmaningszonen med mycket stöttning är likaså vitalt inom SIOP-modellen (Ibid.). Cummins (2001) förespråkar i likhet med SIOP-modellen varierade arbetsformer och medvetna strategier för att stödja andraspråkselevs förståelse och deltagande i ämnesundervisningen (i Axelsson 2004:505).

Genrepedagogiken med sin bas i SFL fokuserar också på en integrering av språk och ämne, där språkets roll i ämnet måste förtydligas för att eleverna ska kunna ta till sig innehållet, men också för att de i sin tur ska kunna förmedla det de har lärt sig, enligt ämnets språkliga normer (Sellgren 2005:231). Delpit (1998) menar att explicit undervisning om skrivkonventionerna är av största nödvändighet för andraspråkselever, då de annars förlorar mycket tid på att försöka knäcka den kulturella koden för skrivandets normer på egen hand (i Gibbons 2010:163). Det handlar om att skapa en språklig medvetenhet hos eleverna genom att få dem att börja fundera på hur språket används i olika situationer. Språket ses genomgående som något funktionellt och därför eftersträvas det alltid att bygga undervisningen på autentiska kommunikationssituationer (Gibbons 2006:91). Arbetet utgår från Cummins modell över språkets utveckling från konkretion till abstraktion. Genrepedagoger börjar därför oftast med att samtala med eleverna om ett ämne i vardagliga och konkreta termer, med ett kontextuellt stöd som till exempel bilder, experiment eller filmer. Sedan bearbetas ämnet i allt mer situationsberoende sammanhang, alltmedan språklig stöttning tillförs för att bygga upp ett mer och mer ämnesspecifikt språkbruk (Gibbons 2006:91ff).

3. Material och metod

Val av metod och informanter redogörs för i detta kapitel, liksom hur genomförandet av undersökningen har gått till.

3.1 Kvalitativ metod

Med tanke på att jag vill förstå hur ämneslärarna i SO förhåller sig till sin undervisning med avseende på andraspråkselever, är en kvalitativ metod att föredra (Lagerholm 2010:30). Jag kommer därför att genomföra intervjuer och deltagande observationer. Intervjuerna ger lärarna utrymme att redogöra för sina tankar kring andraspråkselevernas lärandesituation. Resultaten från intervjuerna tjänar också som jämförelsegrund med de deltagande observationerna.

3.2 Urval

Jag kom i kontakt med informanterna på två olika sätt. Den första, Anna, besökte jag på en skola i ett område med stor andel andraspråkselever. Det var en slump att jag träffade på henne och jag frågade helt enkelt om hon ville ställa upp som informant i min studie, och om hon kunde tänka sig att låta mig observera hennes undervisning i SO. Den andra informanten, Daniel, kom jag i kontakt med tack vare en lärarbekant som gav mig kontaktuppgifter till sin rektor som i sin tur tipsade mig om Daniel.

Den första informanten, Anna, tog sin lärarexamen 2003 i alla de samhällsvetenskapliga ämnena och har arbetat på skolan i fyra år. Innan hon blev lärare arbetade hon som utbildad barnskötare och utbildad fritidspedagog. Hennes nuvarande arbetsplats är en F-9-skola som ligger i en av Göteborgs förorter, som vi kan kalla Anndal, där området präglas av miljonprogram även om en del radhus återfinns. Elevupptaget är från området och så gott som alla har utländsk bakgrund. Med utländsk bakgrund avses elever som är födda utanför Sverige eller som är födda i Sverige av två utlandsfödda föräldrar (SCB 2002:10). I klass 9A har alla elever utom en utländsk bakgrund. De dominerande modersmålen är arabiska, kurdiska, somaliska, polska och serbiska. I klassen går 20 elever men Anna har endast 15 i SO-undervisningen då de övriga fem går i förberedelseklass under de lektionerna.

Den andra informanten, Daniel, har sedan han tog sin lärarexamen i svenska och historia, arbetat på samma skola i årskurserna 6-9 och till

sommaren 2011 blir det fyra år. Skolan han arbetar på ligger i ett område, som vi kan kalla Danielsberg, där det finns både hyreshus, radhus och villor. En bit bort ligger ett av Göteborgs förorters miljonprogram. Elevupptaget till skolan är i huvudsak från närområdet inklusive förorten. Andelen elever med svensk, respektive utländsk bakgrund, är omkring 50 % vardera. Med svensk bakgrund menas personer som är födda i Sverige av föräldrar som också är födda i Sverige (SCB 2002:10). I klass 9D har de sex eleverna med utländsk bakgrund varit i Sverige mellan tre och fyra år. Modersmålen är mandarin, grekiska, spanska, persiska/arabiska.

3.3 Genomförande

Undersökningen har genomförts under vårterminen 2011 på två grundskolor i Göteborg. Niondeklasserna har observerats genom deltagande observationer. Dessa har gjorts utifrån ett observationsschema med utgångspunkt i SIOP-modellen (se bilaga 2). De kategorier som bäst stämde överens med undervisningen kryssades för. Små anteckningar med beskrivande exempel nedtecknades som stöd för minnet och argument till den valda kategorin. Anteckningar utanför observationsschemat togs likaså för att kunna täcka in delar av undervisningen som inte direkt kunde kopplas till observationsschemat.

Jag besökte klass 9A vid ett tillfälle om 1 timme och 20 minuter. 9A:s parallellklass i vilken samma lärare undervisade besöktes också under ett lika långt lektionspass. Observationen i denna parallellklass ingår dock inte i min undersökning eftersom den inte tillförde något nytt till studien. Klass 9D besökte jag vid tre tillfällen à 60 minuter. Alla lektioner jag besökte var i ämnet historia där arbete med första och andra världskriget bedrevs. Att observationerna av de båda lärarnas undervisning skiljer så mycket i tid är att jag fann att ytterligare observationer av Annas undervisning inte tillförde någon ny data - så kallad teoretisk mättnad hade uppnåtts (Esaiasson m. fl. 2007:294).

Intervjuer med lärarna har skett utifrån en intervjuguide (se bilaga 1) med inspiration från Sellgrens studie *Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap* (2005). Den ena intervjun tog 45 minuter i anspråk och den andra 1 timme och 20 minuter. Intervjuerna är så kallat halvstrukturerade och tillåter öppna svar, för att få förståelse för ämnet och identifiera relevanta problem och frågeställningar (Kvale 1997:32ff). Detta tillvägagångssätt skapar ett avslappnat samtalsklimat tack vare den mer informella prägeln där

informanten får möjlighet att prata om sådant som vid en första anblick inte har en tydlig koppling till ämnet. Intervjuerna spelades in på både dator och mobiltelefon för att sedan transkriberas. Dock har helheten av intervjuerna inte transkriberats utan endast de delar som varit av vikt för undersökningen.

3.4 Etiska hänsyn

Då jag känner till namnen på mina informanter, vilket oftast är fallet i kvalitativa intervjuer, är de inte anonyma för mig som har genomfört studien. Däremot kommer deras svar inte kunna härröras till dem då *konfidentialitet* (Trost 2005:41) etablerats med fingerade namn. I uppsatsen har de således fått *anonymitet*. Skolorna som de arbetar på har givetvis också fått påhittade namn.

På grund av att jag inte ville att lärarna skulle ändra sitt sätt att undervisa, informerades de inte om vad jag ville undersöka i samband med observationerna. Lärarna gav sitt samtycke till detta och när det var dags för intervjuerna informerades båda två om syftet med studien, samt att de när som helst kan avbryta sin medverkan. De fick också veta att jag ger dem och skolorna konfidentialitet och anonymitet i uppsatsen. Jag hade dock varit i kontakt med den ena informantens rektor som fått veta syftet med min studie. Rektorn hade i sin tur meddelat min informant om att jag var lärarstudent i ämnet svenska som andraspråk. Detta kan ha påverkat observationstillfället, men i vilken grad är svårt att avgöra.

3.5 Validitet och reliabilitet

Validitet är ett mått på huruvida man undersöker det man avser undersöka (Lagerholm 2010:29). Det handlar om att kunna operationalisera sin teori genom välvalda metoder och utförande. Givetvis korrelerar denna studies validitet med hur intervjuguiden och observationsschemat utformats, vars frågor har tydlig koppling till forskningen som bedrivs inom detta fält. Jag har här intervjuat lärare om deras medvetenhet kring språkutvecklade undervisning i SO och om deras förhållningssätt till sina flerspråkiga elever. I intervjuerna ger jag utrymme för informanterna att själva uttrycka sina tankar om, och insikter i ämnet. Klassrumsobservationerna kompletterade intervjun, men gav också en tydlig bild av huruvida undervisningen innehöll språk- och kunskapsutvecklande inslag i enlighet med forskningen.

Uppsatsresultatets validitet påverkas också av reliabiliteten (Esaiasson m.fl. 2007:70), som är ett mått på studiens tillförlitlighet (Lagerholm 2010:30). Tillförlitligheten kan påverkas av olika faktorer. I denna studie är de viktigaste, intervjuguidens och observationsschemats utformning, samt forskarens betydelse vid intervjuerna. Frågorna som ställs i intervjun är mycket direkta och specifika. Anledningen till att de är utformade på detta sätt är att jag ville undvika att tala om språk- och kunskapsutveckling i allmänhet då detta inte är relevant för att tillgodose uppsatsens syfte. Dock riskerar de att uppfattas som ledande om inte intervjuaren är uppmärksam på betoningar, röstläge, ansiktsuttryck och kroppsspråk. Detta är en del av vad som kallas för omedveten intervjuareffekt vilket kan vara svårt att helt undvika (Esaiasson m.fl. 2007:266). Vidare innehåller fråga 7 ett värdeladdat ord (Använder du dig någon gång av elevernas språkliga *kompetens* i undervisningen?) och är därför ledande. Intressant nog blev effekten inte sådan, då en av informanterna svarade nekande, och den andra redan hade tagit upp användande av elevernas språkliga kompetens i samband med tidigare frågor.

En studie med god reliabilitet ska också kunna göras om av andra forskare med bibehållet resultat. Dock tror jag att vissa skillnader skulle kunna uppstå då resultatet är avhängigt informanternas insikter och kunskaper i ämnet. Jag misstänker att denna faktor är förändrad efter det att intervjuerna genomförts, då båda informanter började reflektera över andraspråkselevens förutsättningar att tillägna sig undervisningen. Detta kan i sin tur påverka deras framtida undervisning, vilket skulle påverka observationsresultatet likaväl som intervjuresultatet. Det kan också vara så att lärarna har genomgått kompetensutvecklande insatser i andraspråksutveckling och dess roll för lärandet i andra skolämnen efter denna studies avslut, vilket troligtvis också skulle förändra deras svar och undervisning på ett kvalitativt plan. Ytterligare en aspekt av försvårandet av studiens reliabilitet är det faktum att jag lovat informanterna konfidentialitet och anonymitet. Jag får helt enkelt inte röja deras identiteter så att andra forskare kan kontakta dem för uppföljande studier.

4. Resultat

Resultatet av intervjuerna presenteras i kategorier som härrör till frågeställningarna för denna uppsats. De transkriberade citaten har

bearbetats för att passa skriftspråkets normer. Efter intervjuredovisningen presenteras klassrumsobservationerna i teman som rör faktorer för en språkinriktad ämnesundervisning: uttalade explicita mål, användning av förkunskaper/förförståelse, reflekterande frågor, stimulans till elevsamarbete, tydliga och explicita arbetssätt, rika och varierade hjälpmedel, användande av varierade och kompletterande källor samt språklig stöttning.

4.1 Intervjuer

4.1.1 *Lärarnas medvetenhet och resonemang om tvåspråkigas skolsituation och lärande*

Anna menar att det i ett område som Anndal sätts en kultur där man ”eftersträvar att vara bäst på att vara sämst”, vilket måste motverkas om eleverna ska ha samma möjligheter till framgång som de enspråkiga eleverna. Möjlighet att få gå kvar i förberedelseklass under längre perioder är en annan faktor som skulle öka förutsättningarna för de tvåspråkiga eleverna enligt Anna, men hon efterlyser också mer kämpaglöd hos de tvåspråkiga eleverna: ”har man två språk så får man jobba dubbelt så mycket som alla andra, och det finns ju de som gör det men ändå inte klarar målen. De sliter och sliter”.

Anna vill också att de tvåspråkiga eleverna, som inte har gått hela grundskolan i Sverige, räknas bort i statistiken över skolframgång, och att deras resultat således räknas för sig. Hon önskar också mer förståelse från kommunpolitiker över skolans situation. Hon tror att om de verkligen förstod, så skulle de se till att lärarnas administrativa uppgifter minskade, så att de kunde ägna sig helhjärtat åt planering, genomförande och utvärdering av undervisningen tillsammans med eleverna.

Daniel vet inte hur de faktiska förutsättningarna för de tvåspråkiga eleverna ser ut på sin skola, och om andra skolor också har samma upplägg med förberedelseklasser. Där jobbar lärarna i svenska som andraspråk och han vet inte exakt hur deras arbetssätt ser ut, men de kontakter i alla fall honom om några av deras elever slussas ut i hans klass. Han vet också att SVA-lärarna sköter utvecklingssamtal och all övrig kontakt med föräldrar tills eleverna är helt och hållet integrerade i de ordinarie klasserna. Daniel har åtminstone en känsla av att eleverna fungerar väldigt bra på skolan och att det går bra för dem. Därför drar han slutsatsen att skolans förberedelseklassmodell fungerar. Förutom förberedelseklasserna nämner han elevernas studiemotivation och deras

sociala trygghet i både hem och skola, som faktorer för skolframgång. Han resonerar kring huruvida föräldrarna fått det nya livet i Sverige att fungera och att resultatet oftast speglar av sig på barnen. Har föräldrarna lyckats så kanske hela familjen känner att Sverige är ok att bli en del av. Han tror också att skolan kan hjälpa till att synliggöra och framhäva elevernas starka sidor och låta andraspråkseleverna bli, som han säger, ”vårt ansikte”.

På frågan om lärarna samarbetar med skolans övriga lärare uppger Anna att hon har ett nära samarbete med arbetslagets NO-lärare och till hösten kommer även ett samarbete med svenskläraren att inledas. Att ämnesintegrera är något som uppmuntras av skolledningen då man har sett goda resultat av det. Samarbete är också något som lärarna uppmuntrar eleverna till genom att skapa uppgifter som kräver samarbete med klasskamrater, men också mellan klasser. Dessa uppgifter genomförs under skoltid men ibland också som läxor.

Daniel berättar att han samarbetar med skolans övriga SO-lärare inom ramen för ämneslagen, men att de alla vill ha mer tid till att utbyta erfarenheter. Då han även undervisar i svenska ingår han i det ämneslaget där även lärarna i svenska som andraspråk ingår. Han önskar att han hade ett större utbyte med sistnämnda lärarkategori, för att vara säker på att hans arbetssätt med de tvåspråkiga eleverna är bra, och för att hans undervisning ska bli bättre. Han menar också att det är en fråga för ledningen att se till att personalen skall få ökad kompetens i svenska som andraspråk, och han tror att detta skulle gynna de tvåspråkigas skolsituation. Ytterligare en positiv förändring skulle vara att inleda ett samarbete över ämnesgränserna för att på så sätt ge de tvåspråkiga eleverna mer tid till varje moment, så att de då arbetar mot flera mål samtidigt.

På frågan om i vilken utsträckning lärarna tänker på att de har elever som lär sig via sitt andraspråk svarar Anna att det är något ständigt närvarande:

Alltid, man säger alltid samma sak på flera sätt. Jag tänker på det, men det går av sig själv. Det är lätt att man blir övertydlig. Sen så vill man ju att de ska lära sig svårare ord och begrepp, och tar in dessa i texter. Sen får man ta tag i svårigheter när de kommer upp. Det är inget problem [för eleverna] med att ställa frågor om ord.

Daniel svarar att han tänker på det men att han nog borde tänka på det ännu mer. Ordval är det han tänker mest på men också på att tala lite långsammare, samt att använda whiteboardtavlan som extra stöd för att

skriva ner förklaringar medan han visar PowerPoint-presentationer. Han brukar också ge eleverna längre tid på sig att läsa texter och han tror att det är bättre att arbeta med ”det befintliga materialet” till skillnad från förenklade versioner:

Jag lägger lite eller mer tid på att prata om dem och att lista ord så att de snarare ökar sitt ordförråd. Ibland läser jag högt och jag stannar ibland, hjälper till att fokusera på viktiga ord och tar upp ords flertaliga betydelser.

På frågan om lärarna anser att de tvåspråkiga eleverna har specifika behov i undervisningen och vilka i så fall, svarar Anna att det är självklart att de har det, och nämner att alla borde få studiehandledning på sitt modersmål. Hon önskar också att det fanns mer anpassat material och större tillgång till inlästa läromedel så att eleverna kan ta till sig stoffet genom att lyssna. Hon nämner vikten av att aktivera alla sinnen så att de får förståelse på flera olika sätt. Andra behov är att arbeta i större utsträckning med läsförståelse och ord- och begreppsinnläring.

Daniel säger till en början att han inte har upptäckt några specifika behov hos de tvåspråkiga eleverna mer än att de delvis behöver utveckla sina uttrycksförmågor i skrift. Han tar också upp samtal i helklass:

Helklassdiskussioner kanske kan hämma dem om det går väldigt snabbt, och det är inte de som mest frekvent räcker upp handen för att svara. Då brukar jag fundera på hur jag kan göra för att de ska hinna snappa upp det som deras klasskompisar säger.

Trots att Anna är SO-lärare ser hon även sig själv som språklärare och hon rättar ofta sina elever:

Allting beror på vad för relation man har till eleverna, hur man kan säga saker och hur man kan göra saker. Har du en bra relation med en elev så kan du i princip säga vad som helst och de förstår att det är väl menat. Du kan bli arg, du kan vara ledsen, du kan vara glad, du kan skämta osv. och det funkar. Har du byggt upp en relation så funkar det. Oavsett var eleverna kommer ifrån så är relationen viktig både med eleverna och med föräldrarna.

Daniel ser också sig själv som språklärare inom SO-ämnet:

Ja, det är klart att jag blir det. När vi skriver prov så undrar de om det är viktigt att de stavar rätt, och då säger jag att det inte är det, men om de ska skriva en inlämningsuppgift så ska den vara språkligt korrekt. Det är ju inte det yttersta kriteriet att skriva korrekt i SO, men i och med att jag

är svensklärare, kan jag bidra till att de också utvecklas språkligt genom att gå in och säga vad de ska tänka på till nästa gång.

Då han också är behörig svensklärare säger han sig ha stor nytta av de retorikkunskaper han tillägnat sig i samband med sin svensklärarutbildning och att han lätt kan göra kopplingar mellan SO och skönlitteratur och film.

4.1.2 Lärarnas förhållningssätt till andraspråkseleverna och undervisningen

Anna tar hänsyn till elevernas specifika behov vid planeringen av undervisningen och framhåller att hon måste täcka in alla delar, att det inte är enbart andraspråksproblem, utan också dyslexi- och andra inlärningssvårigheter. För att tillgodose allas behov brukar hon utforma uppgifter som passar alla, då de ska gå att lösa på ett spektrum mellan basala och avancerade nivåer.

Daniel tänker mycket på ordval när han planerar undervisningen och framhåller att det är särskilt viktigt att alla elever förstår vad målet och syftet med kursen är och vad som står i läroplanen:

Skulle jag bara lägga över läroplanens text så skulle nog alla sitta och undra vad vi ska göra. Så man får skriva om den, och jag lägger ännu mer tid på det när jag vet att det finns tvåspråkiga. Kommer jag inte på ett bra ord som är tillräckligt lätt att förstå i sammanhanget (...) då får jag hjälpa till själv att förklara.

Muntliga redovisningar, debatter och diskussioner är moment i Annas undervisning som hon tror gynnar elevernas språkutveckling i hög grad för att de blir tvungna att uttrycka sig. Detsamma gäller det skriftliga arbetet då de måste nyttja samhällsvetenskapliga ord och begrepp, samt uttrycka sig korrekt. Hon tror också att de skrivmallar de använder sig av gynnar lärandet. En sista del som hon ser som språk- och kunskapsutvecklande är arbetet med filminspelningar, där de redovisar sina kunskaper genom ett muntligt och visuellt medium.

Att lägga mer tid på varje moment, och särskilt texter, är något som Daniel tror specifikt gynnar de tvåspråkigas språk- och kunskapsutveckling. Att ge stöd för ord- och begreppsinsläring är en annan, då de gör ordlistor och uppmanas att stryka under och anteckna i marginalen. Genomgångarna har också ett lägre tempo för att han ska få mer utrymme att ge förklaringar. Andraspråkselevernas muntliga utveckling tror han gynnas av arbete i små grupper, eftersom de i

dagsläget inte tar någon plats själva i helklassdiskussioner. Han brukar dock rikta frågor till de mer tystlåtna och då får han svar givetvis. För att öka den skriftliga kompetensen menar han att man kan skriva tillsammans i helklass. Detta brukar han göra med yngre elever, och inser under samtalets gång, att det också skulle kunna vara bra för andraspråkselever:

Vi har tillsammans i helklass suttit och skrivit faktatexter i PowerPoint och sen får de skriva en egen faktatext och då har de en grundmall att utgå ifrån. Det kom jag på nu att det kanske skulle vara bra för andraspråkselever. Man kan ju göra samma sak oavsett ålder. Det handlar nog mer om svårighetsgrad.

Svårighetsgrad och tid är två återkommande teman i Daniels resonemang, där han menar att det är viktigt att inte ge förenklade uppgifter utan att hålla förväntningarna och kraven höga så att eleverna utmanas till utveckling. Viktigt blir dock att understryka att det stundtals kommer att bli svårt, men att tid och stöd att klara uppgiften kommer att finnas:

Kan du läsa, och ska utveckla läsförmågan så kan du ju inte läsa samma bok om och om igen, du får ju lyfta hela tiden. Och ska de som har svenska som andraspråk utveckla sitt ordförråd och sin förståelse för det nya språket så mår de ju inte bra av att jag väljer förenklade texter. Utan jag pushar dem hellre och säger att det är lite svårt men att vi kommer ha tid till att lösa det.

Anna menar att de tvåspråkiga eleverna har vissa fördelar i ämnet SO, men att det inte beror på tvåspråkigheten i sig, utan på deras ursprung, kultur och religion, som gör att de har andra värdefulla kunskaper än enspråkiga. Men hon säger också att dessa kunskaper inte kommer till nytta om de inte kan uttrycka dem på svenska: "Språket är jätteviktigt i mitt ämne så länge man inte har studiehandedare till alla. Vi får kämpa tillsammans ungarna och jag. Det funkar bra."

Daniel svarar också ja på frågan om de tvåspråkiga har fördelar i SO när det gäller deras tvåspråkighet. Han berättar att de har bidragit till undervisningen rent språkligt, då de har översatt bildtexter eller vad personer säger i filmklipp, men också genom deras personliga erfarenheter från sina ursprungsländer. Deras bidrag har ökat inlevelsen och förståelsen för ämnet hos de övriga eleverna, samt att de tvåspråkiga kommer med i klassen mer, tror han. I övrigt säger han att han tror att

det på ett allmänt plan är fördelaktigt att vara tvåspråkig, inte minst i yrkeslivet.

När det kommer till nackdelar nämner Anna att det endast är ett dåligt utvecklat andraspråk som är det största hindret för att lyckas i SO.

Daniel å sin sida säger:

Det vore intressant att fråga dem om de tycker att de behärskar språket och vad de eventuellt tycker att de saknar. Jag tror att de känner ibland att deras språk inte räcker till på svenska. De söker sig ofta till varandra i korridorerna. Jag misstänker att det är en trygghetsfaktor att få prata sitt språk och få vara med sina, där vi i klassrummet kan hjälpa till genom att dela upp dem. På rasterna kan vi ju inte tvinga dem att dela på sig bara för att prata svenska. De har ju inte bott här så länge. Skulle man inte ta tid med texter så skulle nog vissa textmassor vara ett problem givetvis. SO är ett block där vi läser ganska mycket, även om vi tittar ganska mycket på film och bilder så är textmassan ganska betydlig, och där blir det nog problem om man inte tar sig tid. Och jag vet inte hur ärliga de är mot sig själva, om de stannar upp och frågar och slår upp ord (...) jag vet ju inte om de mörkar helt enkelt, men intrycket är inte att de inte gör det, de grejar det.

Om Anna någonsin använder sig av de tvåspråkigas språkliga kompetens i modersmålen i SO-undervisningen svarar hon:

Nej, det har jag inte gjort för det har jag ingen nytta av. För om de ska prata på sitt språk då har jag ingen aning om vad de säger, men det är klart att de skulle kunna läsa på sitt eget språk men då har vi inget material, men det var en bra idé.

Det framkommer också att eleverna inte har tillåtelse att tala sina modersmål på skolan i Anndal, varken under raster eller under lektioner, med undantag för modersmålsundervisningen. Anledningen är att lärarna upplever att eleverna annars stagnerar i sin språkutveckling i svenska, och att det blir svårt att veta om det försiggår trakasserier och kränkningar på modersmålen: ”Vi är stenhårda med det faktiskt men det är för deras egen skull. Man får prata sitt eget språk hemma och det gör de ändå, så här måste vi vara hårda med det.”

Daniel använder sig å andra sidan av sina tvåspråkiga elevers språkliga kompetens i undervisningen, och utgår från att lärare använder sig av elevernas språkliga resurser för att lärarnas kunskaper är obefintliga i de här språken. Ett exempel på tillfällen som han använder sig av elevernas språkliga repertoar är när de ser på bilder. Han säger att det berikar då det är frustrerande att titta på en bild där det står något

som man inte kan översätta, och att det tar bort en dimension av det hela. Generellt sett är läromedel, enligt honom, inte alltid duktiga på att översätta förekommande text på andra språk än svenska i bilder. Daniel berättade om en bild på kinesiska fångar som transporterades genom städerna för allmän förnedring, där de bar skyltar där det stod att de hade begått vissa brott mot staten. Hade han inte haft kinesiska elever i sin klass skulle de aldrig fått veta vad som stod på fångarnas skyltar. Ett annat exempel är religionsundervisningen, där de ibland tittar på Al-Jazeera och de arabisktalande kan översätta, och han säger att det är ”underbart”.

4.2 Klassrumsobservationer

4.2.1 Uttalade explicita mål

Lektionsstrukturen är tydlig, då Anna börjar med att tala om att lektionen är en genomgång av första världskriget. Däremot är ämnesmålen mestadels implicita, förutom när vissa begrepp tas upp där läraren uttryckligen säger angående *trippelententen* och *trippelalliansen* att: ”dessa begrepp ska ni kunna”.

Målen är implicit uttalade för Daniels lektionspass, men däremot får eleverna veta att de skall göra en ämnesfördjupning inom andra världskriget som skall redovisas i uppsatsform innan temaarbetet är avslutat. Ämnesförslag presenteras och delas ut på en A4. De får också veta att de nästkommande vecka skall få se filmen *Pianisten* som utspelar sig i Polen under andra världskriget.

4.2.2 Användning av förkunskaper/förförståelse

Anna knyter genomgående an till tidigare lektionspass om t.ex. kolonialiseringen och slavhandeln. Här uppmuntras till diskussion och på så sätt aktiveras elevernas förförståelse.

Daniel ställer frågor om vad de redan kan om ämnet som exempelvis ”permittenttrafik, vad var det?” och ”vad är getto?” och tar in elevernas tidigare kunskaper. Inför visning av filmen *Pianisten* introducerar läraren klassen till regissören och huvudpersonerna i filmen. Inför pass nummer två av filmen frågar läraren eleverna om de har några frågor sedan första passet. Han passar också på att prata om Treblinka som omnämns i filmen, och klargör att det enbart var ett förintelsläger, där tvångsarbete inte förekom.

4.2.3 Ställa reflekterande frågor

Anna visar en bild från ett av de enorma gravfälten i Frankrike och låter eleverna reflektera kring den.

Daniel ställer en reflekterande fråga under presentationen av andra världskriget då eleverna får fundera kring en bild på en engelsk soldat under andra världskriget. Mellan ett av filmpassagen undrar han hur länge en människa klarar sig utan mat, då hunger är ett av de centrala temana i resten av filmen.

4.2.4 Stimulera till elevsamarbete

Anna låter eleverna småprata runt bilden som nämndes i föregående avsnitt.

Då de första lektionspassen präglades av genomgångar uppmuntrades inget elevsamarbete i Daniels undervisning, men eleverna fick senare chans att bearbeta filmen *Pianisten* tillsammans.

4.2.5 Tydliga och explicita arbetssätt

Annas lektion inleds med att hon klargör att det är en genomgång av första världskriget och att de ska ta anteckningar under tiden, som de ska spara i en särskild mapp på sina bärbara datorer. Det finns med andra ord fokus på inlärningsstrategier för hur de ska strukturera upp arbetet. Även arbetet med ordförståelsen är väl förankrat i klassen då de genomgående talar om ords och begrepps betydelser.

Viss uppmärksamhet ägnas åt språkliga inlärningsstrategier då Daniel aktivt uppmanar eleverna att stryka under ord och begrepp som är svåra i det texthäfte som sammanfattar vad han just har gått igenom muntligt, vilket han också låter klassen veta innan läsningens påbörjas: "ett häfte som sammanfattar vad jag säger".

4.2.6 Rika och varierade hjälpmedel

Vid lektionens inledning talar Anna om att de skall arbeta med första och andra världskriget samt att de ska få "ta till sig ämnet genom alla sinnen" – lyssna, tala, läsa och skriva. "Ni ska få tillfälle att använda kunskaperna på flertalet sätt". Sedan följer en muntlig genomgång ackompanjerad med en PowerPoint med bilder och stödord. Slutligen kommer en grafisk uppställning över orsakerna till första världskriget.

Daniel använder sig av bilder, citat och sammanfattningar av det viktigaste stoffet i skrift i sina genomgångar. Utöver detta får han klassen att arbeta på ett varierat sätt, där ämnet behandlas genom textläsning, filmvisning, muntliga diskussioner samt eget textproducerande.

4.2.7 Använda varierande och kompletterande källor

Eleverna i Anndal har tillgång till sökmotorer på internet medan redovisningen pågår, och några elever ”verifierar” det Anna säger och ställer frågor. Senare under arbetet med världskrigen uppger hon att de också ska se på film för att öka sin förståelse.

Daniels elever kommer att få söka själva efter kompletterande information i och med den individuella ämnesfördjupningen. Filmen *Pianisten* är också en kompletterande källa.

4.2.8 Språklig stöttning

Den språkliga stöttnen kommer i Annas klassrum till uttryck dels genom den etablerade stämningen, där det är helt och fullt accepterat att avbryta henne för att fråga om ords betydelser, dels genom att hon har systematiserat sitt sätt att förklara ord och begrepp på ett flertal olika sätt, där hon ofta exemplifierar med något vardagligt som eleverna kan relatera till. Hon tar också bilder till stöd för att förmedla ämnet, liksom hon i punktform ställer upp lektionens innehåll i PowerPointpresentationen. Den senare läggs upp på klassens gemensamma studieportal så att eleverna kan gå igenom presentationen i lugn och ro vid senare tillfällen.

Daniel använder rikligt med synonymer i sina genomgångar samt behandlar innehållet både muntligt och skriftligt. Det finns ett spektrum av ett vardagligt och mer skolrelaterat språkbruk. Han säger: ”orden och frågorna ni listar i texthäftena kommer vi att gå igenom tillsammans”. Han talar också om att uppsatser skrivs enligt ett visst mönster och att eleverna kommer att få hjälp med detta.

5. Sammanfattning och slutdiskussion

Detta kapitel inleds med en sammanfattning av resultaten kopplat till frågeställningarna för att sedan följas av en diskussion med anknytning till den tidigare forskningen.

5.1 Sammanfattning

Under intervjuerna resonerar både Anna och Daniel om socioekonomiska faktorer bakom skolframgång liksom elevernas studiemotivation. Daniel talar om lyckad integration för elevernas familjer i det svenska samhället som en faktor för skolframgång. Anna efterlyser en större medvetenhet om skolans och lärarnas situation hos kommunpolitiker då dessa har makt att förändra. Hon önskar att det fanns resurser så att eleverna fick möjlighet att gå kvar längre i förberedelseklass. Daniel upplever sin skolas system med förberedelseklasser som väl fungerande.

Såväl Anna som Daniel är medvetna om språkets betydelse för lärandet och ämneskunskaperna. Anna tänker ständigt på att hon har elever med annat modersmål än svenska. Daniel tänker på det men säger att han borde tänka mer på det. Båda två fokuserar mycket på ord- och begreppsinnläring. Båda två menar också att de tvåspråkiga eleverna har specifika behov. Daniel framhäver behovet av förbättrad uttrycksförmåga i skrift och förbättrad samtalsförmåga i helklassdiskussioner, medan Anna tar upp ytterligare studiehandledning på modersmålet, mer anpassade läromedel med möjlighet att lyssna på texter samt fördjupning i läsförståelse och ord- och begreppsinnläring. Gemensamt för de båda är att de ser sig själva som språklärare utöver SO-lärartjänsten och därför integrerar de språkundervisning i ämnesundervisningen så gott de kan.

Vid planeringen av undervisningen brukar Anna utforma uppgifter som går att lösa för alla elever trots att de har skilda behov och förkunskaper. Daniel tänker mycket på ordval, att förtydliga målen med kursen och syftet med undervisningen. Anna menar att hennes varierande arbetssätt, med krav på att eleverna ska uttrycka sig muntligt, skriftligt och multimodalt, gynnar språk- och kunskapsutvecklingen. Daniel å sin sida tror på höga krav med mer tid på varje moment och stöttning av ord- och begreppsinnläringen. Han tror också att den muntliga språkutvecklingen gynnas av smågruppsarbete, medan den skriftliga gynnas av att skriva gemensam text för att få förebilder för

eget bruk. Daniel önskar dock ett större samarbete med övriga lärare och särskilt de i svenska som andraspråk. Språkundervisningen skulle med andra ord kunna vara ännu mer integrerad i ämnesundervisningen även fast båda två samarbetar med skolans övriga lärare. Anna har dock ett bättre etablerat samarbete runt undervisningen med sina kollegor än Daniel.

Klassrumsobservationerna syftade till att ta reda på huruvida ett språkutvecklande arbetssätt fanns i ämnesundervisningen. Observationerna visade att Annas lektionsstruktur är tydlig men att ämnesmålen mestadels är implicit uttryckta. Detsamma gäller för Daniel, men han talar om hur arbetet kommer att redovisas framgent och om kommande lektionsinnehåll. Förförståelsen aktiveras i bådas klassrum om än på olika sätt. Anna knyter an till tidigare lektionspass och Daniel inleder samtal och ställer frågor om ämnet. Reflekterande frågor får lite utrymme hos såväl Anna som hos Daniel, även om de finns under lektionerna. Möjligheter till interaktion ges i Annas klassrum under observationen men inte hos Daniel, men eleverna får veta att de muntligt skall diskutera en film längre fram. Lärarna har tydliga arbetssätt för att stödja ord- och begreppsinnläring med hjälp av ordlistor, samtal om ords betydelser och genomgångar av centrala begrepp. Anna har ett ännu tydligare sätt att strukturera upp innehåll och material i undervisningen genom en gemensam klassportal på internet. Båda två använder varierade läromedel såsom PowerPoint, filmvisning, textläsning, grafiska uppställningar och muntliga diskussioner. Detta gör att källmaterialet är relativt varierat. Till detta kan läggas Stadsbibliotekets resurser samt sökmotorer på internet. Språklig stöttning erbjuds hos både Daniel och Anna. De använder båda rikligt med synonymer och ett spektrum av konkreta och abstrakta ord samt stöd för att få till rätt struktur på skriftliga arbeten.

Anna och Daniel är överens om att de tvåspråkiga har fördelar i SO, då de kan tillföra fler perspektiv tack vare sitt ursprung med andra kulturella och religiösa erfarenheter. De bristande kunskaperna i andraspråket är däremot en nackdel för dem. Modersmålet är enligt Anna inte heller en fördel medan Daniel brukar fråga sina flerspråkiga elever om översättningar från fotografier där det förekommer text på någon av elevernas modersmål. Han säger att detta tillför ytterligare en dimension till undervisningen.

5.2 Slutdiskussion

Resultatet i denna undersökning är på intet sätt generaliserbart, då antalet informanter är lågt. Resultatet sammanfaller dock till viss del med Skolinspektionens undersökning som visar att det behövs mer kompetens inom språk- och ämnesintegrerat arbete (2010).

När det kommer till Anna och Daniels språkliga stöttning inom ramen för ämnesundervisningen, finns det mycket som fungerar bra, men också mycket som skulle kunna läggas till för att få en tydligare struktur med större effektivitet i arbetet. Daniel använder sig av både sådant som genrepdagogen och SIOP-modellen förespråkar, nämligen höga krav och förväntningar i kombination med stöttning, förtydligande av ämnesmål och syfte med undervisningen, interaktion mellan lärare och elever, elever och elever, samt varierade läromedel. Samarbete med lärarna i svenska som andraspråk skulle kunna ge Daniel ytterligare redskap och nya arbetssätt för att stärka de flerspråkiga elevernas språk- och kunskapsutveckling. Detsamma gäller för Anna som i dagsläget är strukturerad i sitt arbete och dessutom hjälper eleverna att ha struktur i sitt arbete. Hon skulle dock kunna vara tydligare med målen och syftet med undervisningen vilket SIOP-modellen förespråkar. Vidare innehåller hennes lektioner interaktion och samarbeten mellan eleverna samt att grupparbeten även ges i läxa. Detta leder till ökad interaktion på svenska utanför skoltid, samt att samtalen kräver begripligt inflöde och utflöde från alla parter runt ett skolrelaterat ämne med högre abstraktionsnivå än de typiska vardagliga samtalen.

Anna skulle vilja att de tvåspråkiga eleverna fick mer studiehandledning på modersmålet, men med tanke på att hon själv skulle kunna förbättra sitt språk- och ämnesintegrerade arbete kanske inte den extra studiehandledningen skulle behövas i samma utsträckning. Givetvis finns det ändå en poäng i att ha mer studiehandledning på modersmålet, då eleverna får chans att ytterligare utveckla ett kunskapsrelaterat språk på sina förstaspråk, vilket även kommer hjälpa samma process på andraspråket (Thomas & Collier 1997, 2002, Nygren-Junkin 2006).

Daniel skulle behöva se att användningen av modersmålen går att utöka betydligt. Istället för att enbart använda dessa i översättningssammanhang, som övriga klassen får ta del av, kan de också användas som resurs för de enskilda andraspråkseleverna. Då används modersmålet som stöttning för förståelsen för ämnet, men också för andraspråksutvecklingen (Ibid.). Detta gäller givetvis också

för Anna som i dagsläget inte alls använder sig av modersmålen i undervisningen. Anna är dock positiv till tanken men verkar se vissa svårigheter i att implementera detta i arbetet. Här skulle eventuellt ett utökat samarbete mellan studiehandledare, modersmåls lärare och Anna vara gynnsamt, vilket torde fungera bra då Anna är van att samarbeta med sina andra kollegor. Daniel borde ha goda förutsättningar i det språkutvecklande arbetet inom ämnet för att han, enligt Marianis utmaningszon, redan ställer höga krav och ger stöttning i form av mer tid på varje moment och gemensamt fokus på centrala begrepp. Men åter igen skulle han kunna utvidga sin repertoar av sätt att ge stöttning på (jfr. Meltzer & Hamanns 2005).

Elevernas flerspråkighet har en tendens att ses med ett bristperspektiv i undervisningssammanhang om den inte kan komma övriga klasskamrater till gagn. Här skulle jag vilja efterlysa ett mer individualistiskt perspektiv, där man ser värdet av att låta den enskilda eleven utveckla sitt modersmål. På lång sikt ger det bättre skolresultat enligt forskningen och förmodligen är detta något som kommer vara av nytta för samhället i stort, då rikliga språkliga resurser skulle finnas att tillgå, samt minskat antal elever som hamnat efter i skolsystemet, vars framtidsutsikter mot kvalificerade arbeten inte är så goda. Daniel innehar dessa tankar men skulle behöva se att han kan göra skillnad för att leda sina elever i rätt riktning.

Anna efterlyser större medvetenhet hos politiker om skolans situation för att få mer resurser till skolan. Jag tänker att mer resurser i sig inte behöver göra någon avgörande skillnad om inte rätt kunskaper att förändra trenden finns. Skolan i Anndal behöver inse vikten av modersmålets betydelse för andraspråsutvecklingen och i förlängningen skolframgång. Att då förbjuda eleverna att tala sina modersmål under skoltid sänder helt fel signaler, särskilt då Haglund (2004) och Thomas och Collier (1997, 2002) betonar vikten av en positiv attityd till elevernas kulturella och språkliga bakgrund för att gynna utvecklingen av modersmålet. Skolans förfarande, tycks för mig, vara en del av en monokulturell diskurs. Detta trots att skolan är belägen i ett område där flerspråkighet och flertalet kulturella referensramar utgör normen. Visserligen kan jag förstå att man inte vill att eleverna ska prata sina modersmål under rasterna, för att man lättare ska kunna upptäcka verbala kränkningar. En lösning skulle vara att rasterna är det enda tillfället där enbart svenska tillåts, men att man istället drar nytta av modersmålen i undervisningen. För att kunna göra det krävs möjligtvis mer resurser.

Daniel nämner skollidningens roll för att etablera samarbeten mellan lärare och se till att kompetensen inom svenska som andraspråk motsvarar behoven bland skolans elever. I framtida studier skulle det därför vara intressant att undersöka rektorers medvetenhet om flerspråkigas skolsituation och hur man kan främja skolframgång i denna elevgrupp.

6. Källförteckning

- Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman (red.), 2005. *Tankarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Andersson, Lars-Gunnar 2007. Dialekter och sociolekter. I: Sundgren, E. (red.), *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber.
- August, Diane & Timothy Shanahan (red.), 2006. *Developing Literacy in Second-Language Learner: Report on the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Executive Summary. Mahwah. N.Y.:Lawrence Erlbaum Ass. Inc., Publ. http://www.cal.org/projects/archive/nlpreports/Executive_Summary.pdf. Hämtad 2011-08-10.
- Axelsson, Monica 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Collier, Virginia 1995. Acquiring a Second Language for School. (11 sidor). http://www.thomasandcollier.com/Downloads/1995_Acquiring-a-Second-Language-for-School_DLE4.pdf. Hämtad: 2011-07-25.
- Cummins, Jim 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 2000. *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon Storbritannien: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång - en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucér, Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Delpit, Lisa 1998. The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review* 58 (3): 280-98.
- Echevarria, Jana; Vogt, MaryEllen & Deborah J. Short 2010. *Making Content Comprehensible for English Learners. The SIOP Model*. Boston: Pearson Education Inc.
- Edling, Agnes 2006. *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language*. Uppsala: Universitetsbiblioteket.
- Esaiasson, Peter m.fl. 2007. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

- Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline 2010. *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Haglund, Charlotte 2004. Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hajer, Maaïke & Theun Meestringa 2010. *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Heath, Shirley Brice 1986. What no bedtime story means. I: Schieffelin, Bambi B. & Elinor Ochs (red.), *Language socialization across cultures*. New-York: Cambridge University Press.
- Holmegaard, Margareta & Inger Wikström 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring 2010. *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Krashen, Steven 1982. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kuyumcu, Eija 2004. Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per 2010. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2001. Samtalet som didaktiskt verktyg. I: Naucclér, Kerstin (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
http://www.andrasprak.su.se/content/1/c6/09/04/44/2000_4_Lindberg.pdf. Hämtat 2011-05-19.
- Lindberg, Inger 2004. Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2007. Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I: Olofsson, Mikael (red.), *Symposium 2006: bedömning, flerspråkighet*

- och lärande*. Stockholm: HLS förlag: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Lindberg, Inger & Karin Sandwall (red.), 2006. *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapporter i svenska som andraspråk (ROSA) 7. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborg.
- Mariani, L. 1997. "Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy." *Perspectives: A Journal of TESOL Italy* 23 (2).
- Meltzer, Julie & Edmund T. Hamanns 2005. *Meeting the Literacy Developing Needs of Adolescent English Language Learners Through Content Area Learning*. Brown University, Providence.
- Nygren-Junkin, Lilian 2006. Modersmål har vi allihopa – dom med och vi med. I: Andersson, Patrik J. et al. *Dom – och vi. Humanistdag-boken nr 19*. Humanistiska fakultetsnämnden vid Göteborgs universitet.
- Parzyk, Ing-Marie 1999. *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Painter, Clare 1984. *Into the Mother Tongue*. London: Pinter.
- Polias, John 2007. Assessing learning: a language based approach. I: Olofsson, M. (red), *Symposium 2006 – Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS förlag.
- Rosander, Carin 2005. Performansanalysen som redskap – barnets språkutveckling och pedagogens arbete. I: Axelsson, Monica, Carin Rosander & Mariana Sellgren, *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Rinkeby: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- SCB 2002. *MIS, Personer med utländsk bakgrund, Riktlinjer för redovisning i statistiken*. Stockholm: SCB.
- Schleppegrell, Mary J. 2004. *The Language of Schooling. A Functional Linguistic Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sellgren, Mariana 2005. Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. I: Axelsson, Monica, Carin Rosander & Mariana Sellgren, *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Rinkeby: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Sheppard, Ken 1997. Integrating Content-ESL: A Report from the Front. I: Snow, Ann M. & Brinton, Donna M. (red.), *The Content-Based Classroom*. London: Longman.

- Skolinspektionen 2010. *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16. <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/sprak-kunskapsutveckling/kvalgr-sprakutv-slutrapport.pdf>. Hämtad: 2011-07-29.
- Skolverket 2011a. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011b. *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Swain, Merrill 2000. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. I: Lantolf, J. (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill 1995. Three Functions of Output in Second Language Learning. I: Cook, G. & Seidlehofer, B. (red.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Andra upplagan. Stockholm: Norstedts (Bokförlaget Prisma).
- Thomas, Wayne P. & Virginia Collier 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED436087.pdf>. Hämtad: 2011-07-25.
- Thomas, Wayne P. & Virginia Collier 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Student's Academic Achievement*. Center of research on education, diversity & excellence. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED475048.pdf>. Hämtad 2011-07-25.
- Trost, Jan 2005. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Woods, D., Bruner, J. & G. Ross 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

1. I vilken utsträckning tänker du på att du i klassen har ett antal elever som lär sig stoffet via sitt andraspråk svenska?
2. Anser du att de tvåspråkiga eleverna har specifika behov i undervisningen? Vilka i så fall?
3. När du planerar undervisningen, hur tar du då hänsyn till de tvåspråkiga elevernas specifika behov?
4. Vilka moment i din undervisning idag tror du specifikt gynnar de tvåspråkiga elevernas språk- och kunskapsutveckling?
5. Om du tänker specifikt på ditt ämne (SO) och de tvåspråkiga eleverna; finns det fördelar som de kan ha av att vara tvåspråkiga?
6. Och tvärtom; några nackdelar?
7. Använder du dig någon gång av elevernas språkliga kompetens i undervisningen (modersmålet/n)?
8. Ser du dig själv även som språklärare inom ämnet SO?
9. Om du tänker på hela skolsituationen för de tvåspråkiga eleverna, vad anser du vara viktigt för att de ska ha samma möjligheter till framgång som de enspråkiga eleverna?
10. Brukar du samarbeta med skolans övriga lärare? Med vilka? På vilket sätt? Gynnar detta samarbete de tvåspråkiga elevernas skolsituation? I så fall, hur?

Bilaga 2: Observationsschema

Inledning		
<i>Uttalade/explicita mål</i>		
Ämnesmålen och lektionsstrukturen är otydlig	Ämnesmålen och lektionsstrukturen är tydlig, men implicit/underförstådd	Ämnesmålen och lektionsstrukturen är tydliga och klart definierade för eleverna
<i>Användning av förkunskaper/förförståelse</i>		
Ingen frågar efter elevernas förkunskaper	Hänvisning till elevernas förkunskaper sker	Förkunskaper efterfrågas och används i undervisningen
<i>Ställa reflekterande frågor</i>		
Eleverna får inga frågor som stimulerar deras analytiska förmåga i högre grad	Eleverna får någon enstaka gång en fråga som stimulerar till tänkande	Läraren ger eleverna reflekterande frågor eller ger dem tillfälle att själva formulera sådana inom temat
<i>Stimulera till elevsamarbete</i>		
Eleverna arbetar i huvudsak självständigt	Eleverna ges, vid enstaka tillfällen, möjlighet att konferera med varandra	Eleverna uppmuntras att samtala kring temat

<i>Tydliga och explicita arbetssätt</i>		
Det finns ingen bakomliggande tanke med arbetssätten	Viss uppmärksamhet ägnas åt språkliga inlärningsstrategier	Mål och arbetssätt är tydliga och inlärningsstrategier får mycket uppmärksamhet
Bearbetning och fördjupning		
<i>Rika och varierade hjälpmedel</i>		
Klassen arbetar bara med läroboken	Det finns några andra källor	Det finns många kompletterande läromedel och andra källor
<i>Använda varierande och kompletterande källor</i>		
Inga kompletterande källor används	Det finns ett fåtal möjligheter att arbeta med andra informationskällor	Eleverna får eller söker själva efter kompletterande information
<i>Ställa reflekterande frågor</i>		
Läraren ställer inga frågor som utmanar	Någon gång ibland ställer läraren frågor	Läraren ställer regelbundet frågor

tänkandet	som utmanar tänkandet	som utmanar tänkandet, och som eleverna måste klä i ord
<i>Erbjuda språklig stöttning</i>		
Ingen språklig stöttning	Låg grad av språklig stöttning	Olika typer av språklig stöttning, bl.a. genom nyckelscheman och skrivmallar