SPRÅKET SOM NYCKEL TILL ÄMNESKUNSKAP

- EN KVALITATIV STUDIE OM LÄRARES UPPFATTNINGAR OM ÄMNESLITTERACITET FÖR FLERSPRÅKIGA ELEVER

Avancerad nivå

Pedagogiskt arbete

Ellen Johansson s2206464

Stina Larsson s2205999

2026-LÄR4-6-A11

HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: LAG4622H
Svensk titel: Språket som nyckel till ämneskunskap - en kvalitativ studie om lärares uppfattningar om ämneslitteracitetsutveckling för flerspråkiga elever
Engelsk titel: Language as a key to subject knowledge - a qualitative study on teachers' perceptions of disciplinary literacy development for multilingual students
Utgivningsår: 2026
Författare: Ellen Johansson & Stina Larsson
Handledare: Nuhi Bajqinca
Examinator: Catrine Brödje
Nyckelord: Ämneslitteracitet, ämneskunskap, flerspråkighet, mellanstadiet, samhällsorienterande ämnen, kunskapsutveckling, språkutveckling

———

Sammafattning:
Denna studie syftar till att undersöka mellanstadielärares uppfattningar om erfarenheter för att belysa arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever inom undervisning för samhällsorienterande ämnen. Studien lyfter fram lärares didaktiska val samt de möjligheter och utmaningar de identifierar i sin undervisningspraktik.

Genom en kvalitativ metod har fyra semistrukturerade intervjuer genomförts med behöriga mellanstadielärare. Studiens teoretiska ramverk utgörs av ett sociokulturellt perspektiv, där begrepp som *scaffolding*, *den proximala utvecklingszonen* och *mediering* står i fokus.

Resultatet visar att lärarna betraktar ämneslitteracitet som en avgörande nyckel för både kunskaps- och språkutveckling, men att ämnesspråkets komplexitet ofta utgör en barriär för flerspråkiga elever. En central insikt är att elevers svårigheter ofta grundar sig i en ämneslitteracitetsbrist snarare än en brist på faktiska ämneskunskaper. De didaktiska strategier som framträder som mest betydelsefulla är användningen av multimodala resurser, strukturerad *scaffolding*, *interaktion* genom exempelvis didaktiska samtalsmodeller samt att inkludera elevernas modersmål som en resurs i lärandet.

Samtidigt synliggör studien att lärares möjligheter att bedriva en effektiv och språkutvecklande undervisning begränsas av organisatoriska faktorer såsom tidsbrist och otillräckliga resurser. Slutsatsen betonar vikten av att lärare integrerar språkutveckling och ämnesinnehåll systematiskt för att säkerställa en likvärdig utbildning i enlighet med styrdokumenten.

FÖRORD

Vi vill börja med att rikta ett stort tack till vår handledare Nuhi Bajqinca, för värdefull vägledning och stöd under arbetets gång. Vi tackar även de lärare som deltagit i studien och delat med sig av sina erfarenheter.

Vårt intresse för flerspråkighet väcktes under våra studier i Svenska som andraspråk vid Högskolan i Borås, vilket lade grunden för denna studie.

Vi har gemensamt planerat och utformat studiens syfte och frågeställningar, genomfört datainsamlingen samt bearbetat och analyserat det insamlade materialet. Arbetet har präglats av återkommande diskussioner och gemensamma reflektioner, vilket har bidragit till att fördjupa våra tolkningar och stärka studiens kvalitet.

Ellen Johansson & Stina Larsson
Borås 2026-03-18

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INTRODUKTION 1

1.2 Syfte och frågeställningar 2

1.3 Disposition 2

2. TIDIGARE FORSKNING RELEVANT FÖR DENNA STUDIE 3

2.1 Sökstrategi och urval 3

2.2 Förändringen av synen på flerspråkighet över tid 4

2.3 Ämneslitteracitet inom samhällsorienterande ämnen 4

2.4 Det vardagliga och interaktiva talspråket som socialt verktyg för flerspråkiga elever 5

2.5 Enspråkighetsnormens påverkan på undervisning och lärande 6

2.6 Språklig stöttning och lässtrategier i utvecklingen av ämneslitteracitet 6

2.7 Interaktion, samarbete och multimodala resurser som stöd för lärande 7

2.8 Tidigare forskning i relation till denna studie 7

3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 8

3.1 Koppling till den egna studien 9

4. METOD OCH MATERIAL 10

4.1 Kvalitativa intervjuer 10

4.2 Semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod 10

4.3 Urval av respondenter 11

4.4 Intervjuguide 13

4.5 Genomförande 13

4.6 Analysprocess och bearbetning av material 14

4.7 Forskningsetiska principer 16

4.8 Validitet och etiska överväganden 17

5. RESULTAT 19

5.1 Uppfattningar om erfarenheter av arbetet med ämneslitteracitet 19

5.2 Didaktiska strategier, arbetssätt och tillvägagångssätt i undervisningen 22

5.2.1 Multimodala verktyg som praktisk tillämpning 22

5.2.2 Interaktion mellan samtliga elever 23

5.2.3 Varierad *scaffolding* 24

5.2.4 Att möta eleverna i *den proximala utvecklingszonen* 24

5.2.5 Sammanfattning 25

5.3 Uppfattning om möjligheter och eventuella utmaningar i arbetet med ämneslitteracitet 26

6. DISKUSSION 28

6.1 Resultatdiskussion 28

6.2 Metoddiskussion 30

6.3 Implikationer för läraryrkets praktik 31

6.4 Slutsats 32

6.5 Förslag till vidare forskning 33

7. REFERENSER **34**

8. BILAGOR **37**

1. INTRODUKTION

Denna studie avser att undersöka mellanstadielärares uppfattningar om erfarenheter för att belysa arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever inom undervisning för samhällsorienterande ämnen. I denna studie avser *ämneslitteracitet* den språkliga och kommunikativa förmåga som krävs för att förstå och uttrycka kunskap inom ett specifikt skolämne (Axelsson 2016). *Flerspråkiga elever* hänvisar till de elever som använder, utvecklar eller möter fler än ett språk i vardagliga och skolrelaterade sammanhang, till skillnad från *enspråkiga elever* som endast använder, utvecklar och möter ett språk (Puskás & Björk-Willén 2017; Bajqinca 2019).

Den svenska skolan präglas idag av språklig mångfald, vilket innebär att många elever möter undervisningen på ett annat språk än sitt modersmål (Skolverket 2025). För flerspråkiga elever innebär detta ofta hantering av två parallella utvecklingsprocesser i skolan: att utveckla undervisningsspråket samtidigt som de ska tillägna sig ämneskunskaper (Uddling 2021). Inom samhällsorienterande ämnen ställs särskilt höga krav på språklig förmåga, då undervisningen präglas av abstrakta begrepp, ämnesspecifika resonemang och arbete med komplexa texter.

Forskning (Hammond 2006; Uddling & Danielsson 2022) pekar på att utvecklingen av ämneskunskaper och ämneslitteracitet sker i ett nära samspel, där språket fungerar som ett centralt redskap för tänkande, meningsskapande och kunskapsutveckling. Samtidigt påvisar Shanahan & Shanahan (2020) att skolans texter blir successivt mer specialiserade och språkligt krävande i högre årskurser. Detta kan innebära utmaningar för elever som utvecklar ämneskunskaper genom ett andraspråk, särskilt om undervisningen inte erbjuder ett medvetet och strukturerat stöd för ämneslitteracitetsutveckling.

Språket är avgörande för elevers lärande och kunskapsutveckling, vilket tydligt framgår i svenska styrdokument. Enligt skollagen (2010:800) ska undervisningen utformas utifrån alla elevers behov och förutsättningar, vilket innebär att skolan måste arbeta för att motverka språkliga hinder och säkerställa en likvärdig utbildning. I läroplanen (Lgr22) betonas att undervisningen ska stödja elevernas utveckling av ett ämnesspecifikt språk och ge dem möjlighet att resonera, tolka texter och uttrycka komplexa tankar inom de samhällsorienterande ämnena (Skolverket 2024). Lärare har därför ett ansvar att organisera undervisningen på ett inkluderande sätt som tar tillvara elevernas tidigare erfarenheter och språkliga resurser.

Språklig kompetens kopplas också till skolans demokratiuppdrag, där förmågan att förstå och diskutera samhällsfrågor ses som en förutsättning för aktivt deltagande i samhällslivet. I relation till barnkonventionen (Unicef 2009) innebär detta att alla barn har rätt till utbildning och möjlighet att utveckla sin fulla potential oavsett språklig bakgrund. För flerspråkiga elever inom den samhällsorienterande undervisningen innebär det att skolan behöver erbjuda en språkutvecklande miljö där elever kan förstå, diskutera och uttrycka komplexa samhällsfrågor.

Tidigare forskning (García & Wei 2014; Uddling 2021; Afitska 2015) betonar vikten av språkutvecklande arbetssätt, såsom *transspråkande*, *scaffolding* och explicit undervisning i ämnesspråk, samt presenterar olika modeller och strategier för hur undervisningen kan utformas. Samtidigt finns det ett behov av att undersöka hur dessa arbetssätt faktiskt fungerar i undervisningspraktiken, vilka strategier som är tillämpbara i klassrummet samt vilka möjligheter och utmaningar lärare upplever i praktiken. Detta synliggör ett glapp mellan forskningsbaserade modeller och den konkreta undervisningspraktiken, vilket motiverar behovet av föreliggande studie.

I vår framtida yrkesutövning som lärare kommer vi att möta och arbeta med elever med olika språkliga bakgrunder, vilket gör frågan särskilt angelägen ur ett professionsperspektiv. Mot denna bakgrund blir det relevant att genomföra en studie som belyser lärares uppfattningar om erfarenheter för att belysa arbetet med ämneslitteracitet. Studiens resultat förväntas bidra till ökad förståelse och insikt i hur lärare resonerar kring ämneslitteracitet för flerspråkiga elever, samt tillföra kunskap till det didaktiska forskningsfältet.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka mellanstadielärares uppfattningar om erfarenheter för att belysa arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever inom undervisning för samhällsorienterande ämnen. Frågor som ligger till grund för att genomföra studien är:

1. Hur uttrycks mellanstadielärares uppfattningar om erfarenheter av arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever inom samhällsorienterande ämnen?

Den övergripande frågan utvecklades sen till två specifika delfrågor:

2. Vilka didaktiska strategier, arbetssätt och tillvägagångssätt anser lärarna använda sig av i sin undervisning?
3. Hur uttrycks uppfattningar om möjligheter och eventuella utmaningar i arbetet med ämneslitteracitet?

1.3 Disposition

Studien inleds med en genomgång av tidigare forskning som är relevant för denna studie, där även sökstrategi och urval beskrivs. Därefter presenteras det teoretiska ramverket som vilar på ett sociokulturellt perspektiv. Metodavsnittet redogör för studiens kvalitativa ansats, semistrukturerade intervjuer, urval och analysprocess samt forskningsetiska överväganden. Vidare presenteras studiens resultat utifrån de tre frågeställningarna. Arbetet avslutas med en resultatdiskussion kopplad till teori och tidigare forskning, följt av metoddiskussion, slutsatser och förslag på vidare forskning.

2. TIDIGARE FORSKNING RELEVANT FÖR DENNA STUDIE

I föreliggande avsnitt presenteras tidigare forskning relevant för studiens syfte. Inledningsvis redogörs för studiens sökstrategi och urval. Därefter behandlas forskning om flerspråkighet och ämneslitteracitet med fokus på centrala begrepp, didaktiska perspektiv och undervisningspraktiker. Avslutningsvis sammanfattas forskningsläget i relation till denna studie, där även studiens forskningsbidrag tydliggörs.

2.1 Sökstrategi och urval

I denna studie har relevant forskning identifierats genom systematiska databassökningar i kombination med kompletterande manuella sökningar i referenslistor och facklitteratur. Litteratursökningarna genomfördes i databaserna Primo, ERIC och DiVa, vilka valdes för att möjliggöra sökningar inom både utbildningsvetenskaplig och ämnesdidaktisk forskning. Genom att använda flera databaser med delvis olika ämnesinriktningar och sökstrukturer minskas risken att relevant forskning förbises, samtidigt bidrar bredden i databassökningen till att urvalet bättre speglar forskningsfältets omfattning (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013).

Sökprocessen inleddes med ett antal testsökningar i syfte att identifiera centrala begrepp och relevanta sökord. De valdes utifrån studiens bärande begrepp och med studiens syfte och frågeställningar i åtanke (Eriksson Barajas et al. 2013). Centrala begrepp var exempelvis *ämneslitteracitet*, *samhällsorienterande ämnen*, *lässtrategier*, *subject-specific literacy* och *multilingual*. Dessa sökord formulerade även sökprocessens söksträngar, exempelvis ”flerspråkighet AND kunskapsutveckling” och “disciplinary literacy OR subject-specific literacy OR social studies literacy AND multilingual OR bilingual OR emergent bilinguals”, “literacy OR subject-specific literacy OR social studies literacy AND multilingual OR bilingual OR emergent bilinguals”.

Urvalsprocessen genomfördes i flera steg. Efter genomförda databassökningarna granskades träffarna genom läsning av titlar och sammanfattningar, för att på ett systematiskt vis bedöma källornas relevans i relation till denna studies syfte. Källor som bedömdes som potentiellt relevanta gick vidare till nästa steg i urvalsprocessen. Där genomfördes gemensam fulltextsläsning för att säkerställa att studierna behandlade ämneslitteracitet i relation till samhällsorienterande ämnen och flerspråkighet samt att de hade ett tydligt fokus på undervisningspraktik och/eller elevers lärande på mellanstadiet. Granskningen genomfördes i flera omgångar, där bedömningar av relevans diskuterades gemensamt tills samsyn uppnåddes. Detta minskar risken för subjektiva tolkningar och bidrar till ett mer konsekvent och transparent urval (Eriksson Barajas et al. 2013). Studier som efter denna fördjupade granskning inte bedömdes bidra med relevant kunskap exkluderades.

2.2 Förändringen av synen på flerspråkighet över tid

Tidigare forskning (Bajqinca 2019) har länge präglats av en monolingual norm, där flerspråkighet ofta setts som en ”komplikation” eller en störning i elevens intellektuella utveckling. Under 1960-talet beskrevs flerspråkighet i svenska styrdokument som något som kunde leda till förvirring och ”underutvecklad intelligens”. Denna syn har dock genomgått ett radikalt skifte. Idag betraktas flerspråkighet som en kognitiv och social tillgång, och Bajqinca (2019) visar att elever som uppmuntras att använda hela sin språkliga repertoar utvecklar en djupare metalingvistisk medvetenhet och bättre förutsättningar för lärande. Modersmålsundervisningen är dessutom starkt politiserad och politiska beslut kring undervisning i elevernas modersmål reflekterar ofta bredare nationella intressen, exempelvis ambitionen att främja jämlikhet eller att istället driva homogenisering och ”försvenskning”. Detta innebär att flerspråkiga elevers möjligheter att utveckla sitt modersmål i skolan inte bara påverkas av pedagogiska överväganden utan även av politiska ideologier och diskurser. Uddling (2021) och Afitska (2015) menar att det är avgörande för flerspråkiga elever att undervisningen erbjuder ett medvetet och riktat språkligt stöd, eftersom de ofta utvecklar sitt andraspråk samtidigt som de tillägnar sig komplext ämnesinnehåll.

2.3 Ämneslitteracitet inom samhällsorienterande ämnen

Shanahan & Shanahan (2008) lyfter begreppet ämneslitteracitet som centralt för att förstå hur elever utvecklar avancerad läs- och skrivförmåga inom olika skolämnen. Ämneslitteracitet definieras som en form av avancerad litteracitetsutveckling som är inbäddad i specifika ämnesområden, däribland de samhällsorienterande ämnena. Begreppet kan illustreras som toppen av en pyramid av färdighetsutveckling, där eleven rör sig från grundläggande avkodning via mer generella strategier till de höggradigt specialiserade krav som ställs inom en enskild disciplin. Det handlar alltså inte om allmänna lässtrategier, utan om att läsa, skriva och tänka på det sätt som är unikt inom ett visst ämnesområde.

Enligt Axelsson och Magnusson (2012) samt Goldman, Britt, Brown, Cribb, George, Greenleaf, Lee, Shanahan (2016) innebär ämneslitteracitet inom samhällsorienterande ämnen att behärska specifika genrer som fyller olika funktioner, såsom historiska återberättelser, förklarande texter och argumentation. En central språklig resurs i dessa sammanhang är nominalisering, där processer och händelser omvandlas till substantiv, exempelvis när ”invandra” blir ”invandring”. Genom detta kan information packas tätare och mer abstrakta resonemang formuleras. Inom samhällsorienterande texter används dessa språkliga drag för att skapa generaliseringar och förskjuta fokus från det personliga och konkreta till det abstrakta och generella. García & Wei (2014) framhåller att detta är en särskild utmaning för flerspråkiga elever, eftersom de samtidigt förväntas tillägna sig ämnets specialiserade register och utveckla sin grundläggande kompetens i andraspråket.

2.4 Det vardagliga och interaktiva talspråket som socialt verktyg för flerspråkiga elever

Enligt Axelsson och Magnusson (2012) är en central utgångspunkt för att förstå flerspråkiga elevers språkutveckling distinktionen mellan *BICS* och *CALP*. BICS avser det vardagliga, interaktiva talspråket som används i sociala sammanhang och som stöds av gester, mimik och den omedelbara situationen. Det tar vanligtvis två till tre år för ett barn att utveckla ett fungerande vardagsspråk. CALP avser däremot den akademiska språkbehärskning som krävs för att förstå och använda språket i kognitivt krävande sammanhang, där språket självt bär informationsbördan. Att nå en nivå i CALP som motsvarar infödda kamraters skolnivå tar betydligt längre tid, ofta mellan fem och åtta år. Att stötta elever från vardagsspråk till ett mer avancerat ämnesspråk kräver hög språklig kompetens hos läraren (ibid.). Hammond (2006) poängterar att framgång för flerspråkiga elever inte handlar om att förenkla innehållet, utan om att kombinera höga kognitiva krav med tydlig och kraftfull stöttning.

Interdependenshypotesen visar att litteracitetsförmågor, såsom lässtrategier och begreppsförståelse, kan överföras från modersmålet till andraspråket. Flerspråkiga elever som har utvecklad läs- och skrivförmåga på sitt modersmål har därmed en betydande fördel vid inlärning av svenska (Axelsson & Magnusson 2012; Creese & Blackledge 2010). Vidare menar Juvonen och Uddling (2022) att modersmålet således kan fungera som ett kraftfullt verktyg för att stödja utvecklingen av ämneslitteracitet, och undervisning som aktivt inkluderar och värdesätter elevernas språkliga resurser har visat sig främja både lärande och måluppfyllelse.

2.5 Transspråkandets betydelse i undervisningen

García och Wei (2014) påpekar att ett transspråkande arbetssätt är en särskilt betydelsefull didaktisk strategi, eftersom det möjliggör för elever att använda hela sin språkliga och semiotiska repertoar för att bearbeta och förstå komplexa ämnesbegrepp. Genom att exempelvis diskutera innehållet i en samhällsorienterande text på modersmålet kan eleverna nå en djupare begreppslig förståelse, som därefter kan uttryckas i andraspråkets mer formella och ämnesspecifika register. Detta ligger i linje med vad García & Kleifgen (2019) poängterar, nämligen att när elever får växla mellan sina språk i undervisningen främjas en djupare förståelse för ämnesinnehållet eftersom stoffet bearbetas mer grundligt. Att legitimera elevernas alla språk i klassrummet bygger upp deras självförtroende. Det motverkar marginalisering och gör att eleverna vågar investera mer i sitt lärande då de känner sig erkända som kompetenta individer.

2.5 Enspråkighetsnormens påverkan på undervisning och lärande

Trots de pedagogiska möjligheter som transspråkande erbjuder, påpekar García och Wei (2014) att dess genomslag i praktiken ofta begränsas av en stark enspråkighetsnorm i skolan. Denna norm bygger på en språksyn där flerspråkighet ofta förstås som flera separata enspråkigheter snarare än som en samlad och dynamisk språklig resurs. I praktiken innebär detta att det svenska språket ofta ses som det enda legitima verktyget för kunskapsutbyte i undervisningen. Flyman Mattsson (2017) menar att ett sådant förhållningssätt kan ta sig uttryck i uppfattningen att ”här pratar vi bara svenska”, vilket riskerar att tysta elever och bidra till känslor av otillräcklighet. Vidare beskrivs detta som en form av symboliskt våld, där flerspråkiga elevers faktiska ämneskunskaper osynliggörs bakom ett ännu inte fullt utvecklat andraspråk, något som i förlängningen kan leda till sämre skolresultat.

Denna enspråkighetsnorm är fortfarande starkt närvarande i svenska klassrum. Cummins (2017) visar i en observationsstudie att elevers flerspråkighet i stor utsträckning inte tas tillvara i undervisningen, trots att den skulle kunna fungera som en resurs för lärande. Detta bekräftas även av Flyman Mattsson (2017) som menar att användningen av flerspråkighet i klassrummet kan upplevas som komplex och att lärare ofta har svårt att hitta en balans mellan att stödja elevernas språkutveckling och att upprätthålla undervisningens struktur.

2.6 Språklig stöttning och lässtrategier i utvecklingen av ämneslitteracitet

Walldén (2020) menar att lärarens roll är i den språkutvecklande undervisningen bör vara aktiv och stöttande. Genom att modellera metaspråklig kunskap, skapa trygga miljöer där elever kan pröva och ompröva språkliga val, samt balansera mellan utforskande frihet och ämnesmässig precision, ges elever möjlighet att utveckla både språk och ämnesförståelse.

Lindholm (2019) och Uddling (2019) lyfter fram att lärare ofta uttrycker en osäkerhet kring hur man praktiskt ska genomföra transspråkande i en vardag präglad av tidsbrist och heterogena elevgrupper. För att flerspråkiga elever ska klara den dubbla uppgiften att utveckla både språk och ämneskunskaper menar Uddling och Danielsson (2022) att det krävs systematisk *scaffolding*. Undervisningen behöver röra sig från situationsbundet, informellt tal till mer distanserat och formellt skriftspråk. Explicit modellering är därför central för att synliggöra hur texter inom samhällsorienterande ämnen är uppbyggda, hur vardagligt språk skiljer sig från ämnesspråk och hur språkliga val bidrar till meningsskapande. Afitska (2015) lyfter fram principen *focus-on-form*, vilket innebär att undervisningen huvudsakligen fokuserar på innehåll och kommunikation, men att läraren tillfälligt riktar elevernas uppmärksamhet mot språkliga strukturer när dessa blir betydelsebärande.

Inom utvecklingen av ämneslitteracitet spelar olika läsförståelsestrategier en viktig roll, särskilt när de används som redskap för gemensamt meningsskapande snarare än som isolerade tekniker. Lagergren och Minten (2012) lyfter fram *Reciprocal Teaching* som ett exempel på en sådan modell, där elever tränas i att förutsäga innehåll, ställa frågor, reda ut oklarheter och

sammanfatta texter. Även *Transactional Strategies Instruction* betonar dialogen mellan lärare och elever, där strategier diskuteras och prövas i relation till den aktuella texten. Genom *Questioning the Author* uppmuntras elever att kritiskt granska författarens val och budskap, vilket kan minska upplevelsen av att det är den egna förmågan som brister när förståelsen uteblir. Dessa strategier kan fungera som stöd för flerspråkiga elever i mötet med komplexa ämnestexter, särskilt när de integreras i ämnesundervisningen (ibid.).

2.7 Interaktion, samarbete och multimodala resurser som stöd för lärande

Walldén och Lindh (2021) påpekar att interaktion och språklig förhandling, exempelvis genom smågruppssamtal, samtalsmodeller och gemensamt begreppsarbete, skapar autentiska situationer där elever kan pröva sina tolkningar och aktivt använda språket. Kamratrespons och kollaborativt lärande bidrar ytterligare till denna process, då elever ofta utvecklar större medvetenhet om språk och struktur genom att ge respons, snarare än genom att enbart ta emot den. Bergh-Nestlog, Danielsson & Krogh (2020) lyfter fram att multimodala resurser, såsom bilder, diagram och tidslinjer, fungerar som språklig avlastning och gör det möjligt för elever att bearbeta innehåll utan att språkliga hinder blir avgörande.

2.8 Tidigare forskning i relation till denna studie

Sammantaget visar García & Wei (2014), Flyman Mattsson (2017) samt Cummins (2017) att flerspråkighet i skolan historiskt har präglats av en enspråkighetsnorm, där flerspråkiga elevers språkliga resurser ofta inte tas tillvara. Uddling (2021), Afitska (2015), Uddling och Danielsson (2022) samt Lagergren och Minten (2012) betonar vikten av riktat språkligt stöd, transspråkande arbetssätt, explicit *scaffolding* och användning av läsförståelsestrategier för att kombinera utveckling av språk och ämneskunskaper. Shanahan och Shanahan (2008), Axelsson och Magnusson (2012) samt Goldman et al. (2016) menar på att ämneslitteracitet inom samhällsorienterande ämnen kräver att elever tillägnar sig specialiserade genrer, akademiskt språk och begreppslig förståelse, vilket ställer särskilda krav på undervisningens utformning. Vidare poängterar Bergh-Nestlog, Danielsson och Krogh (2020) samt Walldén och Lindh (2021) att interaktion, samarbete och multimodala resurser är centrala strategier för att stödja flerspråkiga elevers lärande och meningsskapande i ämnesinnehållet.

Trots dessa insikter finns det fortfarande begränsad kunskap om mellanstadielärares uppfattningar om erfarenheter med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever inom samhällsorienterande ämnen, vilka didaktiska strategier de anser sig använda samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i den praktiska undervisningen. Denna studie ämnar därför komplettera befintlig forskning och bidra med ytterligare kunskap som specifikt handlar om lärares uppfattningar om erfarenheter av ämneslitteracitetsutveckling för flerspråkiga elever inom de samhällsorienterande ämnena.

3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Denna studie tar sin teoretiska utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet på lärande, med grund i Vygotskijs teorier så som de tolkas och diskuteras i Bajqinca (2022), Axelsson och Magnusson (2012) samt Bråten (2011). Genom dessa tolkningar ges ett didaktiskt perspektiv på teorin, anpassat till dagens utbildningskontext, vilket möjliggör en konkretisering av Vygotskijs idéer i relation till undervisning och lärande i klassrummet. Verken bidrar till en förståelse av språk, lärande och ämneslitteracitet som sociala, interaktiva och kontextbundna processer, vilket är särskilt relevant i undervisning för flerspråkiga elever.

Det sociokulturella perspektivet utgår från antagandet att lärande och utveckling är grundläggande sociala processer (Bråten 2011). För individens utveckling och prestation, både vad gäller tänkande, språk och personlig mognad, är interaktion avgörande. Med andra ord utvecklas inte kunskap isolerat inom individen, utan i samspel med andra människor och genom deltagande i kulturellt organiserade aktiviteter (Bajqinca 2022; Bråten 2011). För flerspråkiga elever är det av stor vikt att kunskapsutvecklingen förstås i relation till de sociala och språkliga sammanhang där lärande äger rum, alltså att språkutveckling och ämneskunskapsutveckling sker parallellt och i nära samspel (Axelsson & Magnusson 2012). Centrala aspekter inom det sociokulturella perspektivet är *den proximala utvecklingszonen, scaffolding, mediering, internalisering, dialog* samt *interaktion.* Dessa begrepp kommer att redogöras för nedan.

Den proximala utvecklingszonen avser gapet mellan det en individ kan klara självständigt och det som kan uppnås vid stöd av kompetent ledning (Bråten & Thurmann-Moe 2011). Denna potential, mellan de färdigheter eleven besitter och vad den är på väg att behärska, drivs av det sociala samspel eleven befinner sig i. Därav bör gapet identifieras för att vägleda den pedagogiska verksamheten (Bajqinca 2022). Den kompetenta ledning som erbjuds kan förstås i termer av *scaffolding*, vilket innebär att läraren ger ett tillfälligt, anpassat stöd som successivt avvecklas i takt med att eleven utvecklar ökad självständighet (Axelsson & Magnusson 2012)

Ett ytterligare centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*, vilket innebär att individen använder kulturella verktyg, såsom språket, för att förstå, reflektera och agera i sin omvärld (Bråten & Thurmann-Moe 2011). Inom *den proximala utvecklingszonen* kan dessa *medierande* processer ge upphov till *internalisering*, där sociala handlingar och *interaktioner* gradvis omvandlas till individens egna kognitiva resurser (Bajqinca 2022; Bråten & Thurmann-Moe 2011). Genom deltagande i gemensamma aktiviteter och genom *dialoger* med mer kompetenta personer, överförs externa handlingar, strategier och språkbruk till interna färdigheter som eleven sedan kan använda självständigt (Bråten & Thurmann-Moe 2011).

Begreppen *dialog* och *interaktion* är tätt sammanknutna inom det sociokulturella perspektivet, och Dale (2011 s. 34) förklarar det som ”talet uppstår i begynnelsen som ett kontaktmedium mellan barnet och dess sociala omvärld. Därefter uppstår barnets inre tal som en huvudregel för barnets eget tänkande”. Med andra ord uppstår *dialogen* i samband med den sociala interaktion individer befinner sig i. Genom meningsskapande samtal är *dialogen* en kognitiv

formativ process, där deltagare tillsammans bygger förståelse. *Interaktion* är på så vis en grundläggande mekanism för lärande, där sociala aktiviteter både formar identitet och kunnande (Dale 2011).

3.1 Koppling till den egna studien

De presenterade teoretiska begreppen utgör studiens analytiska ramverk för att tolka mellanstadielärares uppfattningar om erfarenheter av arbetet med ämneslitteracitet. Det sociokulturella perspektivet används som ett verktyg för att förstå hur ämneslitteracitet i en flerspråkig kontext inte kan ses som en isolerad färdighet, utan som något som utvecklas i socialt samspel, språkliga interaktioner och kulturellt förankrade undervisningspraktiker (Axelsson & Magnusson 2012).

För att besvara studiens frågeställningar används de teoretiska begreppen *mediering*, *dialog, den proximala utvecklingszonen, scaffolding, interaktion* och *internalisering* för att analysera lärarnas perspektiv på språkets roll i undervisningen. Begreppen hjälper till att förstå hur språket fungerar som ett verktyg för eleverna att tillägna sig och uttrycka ämnesspecifika begrepp, resonemang och uttrycksformer inom de samhällsorienterande ämnena, samt hur det används för att delta i de kulturellt organiserade aktiviteter som undervisningen utgör. Genom att koppla dessa begrepp till lärarnas erfarenheter kan studien också belysa hur undervisning och stödstrukturer organiseras för att ge alla elever tillgång till ämnesspecifika litteracitetspraktiker, inklusive de som befinner sig i början av sin språkliga utveckling. Vidare synliggör begreppen hur det sociala samspelet i klassrummet bidrar till att elever gradvis internaliserar strategier och språkbruk som blir deras egna kognitiva resurser.

4. METOD OCH MATERIAL

I föreliggande avsnitt redogörs för studiens metodologiska utgångspunkter och hur undersökningen har genomförts. Inledningsvis presenteras valet av kvalitativa intervjuer som metod. Därefter motiveras användningen av semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Vidare beskrivs urvalet av respondenter och de kriterier som legat till grund för deltagandet i studien. Avsnittet fortsätter med en redogörelse för hur datainsamlingen genomfördes, följt av en beskrivning av analysprocessen. Avslutningsvis behandlas forskningsetiska överväganden samt studiens tillförlitlighet.

4.1 Kvalitativa intervjuer

Den kvalitativa intervjun syftar till att nå en fördjupad förståelse för människors upplevelser och hur de skapar mening i sin tillvaro (Kvale & Brinkmann 2014). Till skillnad från kvantitativa metoder, som ofta söker standardisering, kännetecknas den kvalitativa intervjun av en hög grad av flexibilitet (Bryman 2018). Detta innebär att forskaren har möjlighet att anpassa samtalet efter de svar som framkommer, vilket gör det möjligt att utforska oväntade men relevanta spår under intervjuns gång.

Enligt Bryman (2018) är fokus i den kvalitativa intervjun att fånga respondentens perspektiv. Ambitionen är att erhålla rika och detaljerade beskrivningar, snarare än svar som kan generaliseras statistiskt. Detta perspektiv delas av Dalen (2015), som beskriver intervjun som ett verktyg för att få tillgång till individens unika livsvärld och erfarenheter genom en öppen dialog.

Vidare betraktas inte den kvalitativa intervjun som ett passivt informationsinhämtande, utan som en kunskapsproduktion som sker i interaktionen mellan forskare och deltagare (Kvale & Brinkmann 2014). Beroende på studiens syfte kan intervjun vara antingen semistrukturerad eller ostrukturerad. I denna studie använder vi semistrukturerade intervjuer som beskrivs i nästa avsnitt.

4.2 Semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod

Valet av semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod motiveras främst av behovet av att kombinera struktur med flexibilitet. En semistrukturerad intervju utgår från vissa förbestämda frågor men ger utrymme för respondenten att tala fritt, medan den ostrukturerade intervjun liknar ett öppet samtal (Bryman 2018). Dalen (2015) betonar att oavsett graden av struktur krävs en medveten närvaro hos forskarna för att kunna ställa relevanta följdfrågor och skapa det förtroende som krävs för ett givande samtal. Enligt Bryman (2018) är denna metod särskilt fördelaktig när forskaren har ett tydligt fokusområde men samtidigt vill ge utrymme för respondenterna att lyfta fram det de själva anser vara betydelsefullt. Till skillnad från den ostrukturerade intervjun, som är helt öppen, ger den semistrukturerade ansatsen forskaren möjlighet att säkerställa att specifika teman täcks in, vilket underlättar jämförelser mellan olika intervjuer (Bryman 2018).

En av de främsta anledningarna till att använda semistrukturerade intervjuer är möjligheten att fånga upp respondenternas egna begreppsvärldar. Bryman (2018) menar att metoden tillåter forskarna att ställa följdfrågor som inte nödvändigtvis finns med i den förberedda intervjuguiden, men som uppstår naturligt ur samtalet. Detta bidrar till att skapa en djupare förståelse för de komplexa fenomen som studeras, då forskaren kan be respondenten att utveckla eller klargöra sina resonemang.

Ytterligare ett argument för metoden är dess anpassningsförmåga. Bryman (2018) lyfter fram att ordningsföljden på frågorna inte behöver vara strikt, vilket skapar ett mer naturligt samtalsflöde. Detta minskar risken för att intervjun upplevs som ett förhör och ökar istället chansen för att respondenten känner sig bekväm med att dela med sig av personliga erfarenheter och reflektioner.

4.3 Urval av respondenter

För att besvara studiens syfte och frågeställningar hade vi som ambition att tillämpa ett målstyrt urval i kombination med ett bekvämlighetsurval. Enligt Bryman (2018) innebär dessa urval att forskaren initialt tillfrågar det privata nätverket om att delta, samtidigt som deltagarnas relevans för forskningsfrågorna tas i beaktning. Under rekryteringsprocessen uppstod dock svårigheter att få tillgång till ett större antal respondenter på grund av studiens tidsram. Mot denna bakgrund kompletterades urvalsstrategierna med vad Bryman (2018) kallar ett snöbollsurval. Redan tillfrågade eller deltagande lärare bidrog till att förmedla kontakt med ytterligare potentiella respondenter. Detta möjliggjorde en utvidgning av urvalet, där vi kom i kontakt med fler skolor i olika kommuner, vilket bidrog till en ökad variation av erfarenheter och perspektiv.

Eftersom studien avser att belysa lärares uppfattningar om ämneslitteracitet inom samhällsorienterande ämnen är det är avgörande att respondenterna har specifik erfarenhet inom detta område (Dalen 2015). Bryman (2018) belyser problematiken kring att fastställa en exakt urvalsstorlek inom kvalitativ forskning, då det ofta är svårt att i förväg avgöra när teoretisk mättnad uppnåtts. Teoretisk mättnad innebär att ytterligare data inte längre bidrar med nya insikter eller perspektiv till det studerade fenomenet. I föreliggande studie genomfördes fyra intervjuer. Initialt fanns en ambition att inkludera fler deltagare, dock möjliggjorde deltagarantalet ett mer djupgående analysarbete av varje enskild intervju. De fyra intervjuerna bedömdes ge ett tillräckligt rikt och nyanserat material för att identifiera återkommande mönster och besvara studiens forskningsfrågor.

För att uppfylla de forskningsetiska kraven på konfidentialitet har lärarnas identiteter skyddats och de benämns i studien som L1, L2, L3 och L4.

Tabell 1. Översikt av studiens respondenter

Respondent	Behörighet	Antal år som behörig lärare	Minst tre års erfarenhet av att undervisa på mellanstadiet	Erfarenhet av att undervisa i SO	Erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever
L1	Samhälls-orienterande ämnena	19	Ja	Ja	Ja
L2	Samhälls-orienterande ämnena	28	Ja	Ja	Ja
L3	Samhälls-orienterande ämnena	27	Ja	Ja	Ja
L4	Samhälls-orienterande ämnena	5	Ja	Ja	Ja

Som tabellen ovan visar säkerställdes att respondenterna både var behöriga mellanstadielärare inom samhällorienterande ämnen, samt hade erfarenhet av att undervisa inom ämnet. Respondenterna skulle dessutom ha varit yrkesverksamma i minst tre år, vilket vi utgår från ger en etablerad och relevant erfarenhet för att kunna reflektera över undervisning och ämneslitteracitetsutveckling. Det krävdes också att lärarna hade erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever, eftersom det är denna elevgrupp som står i fokus för studiens kunskapsintresse. Genom dessa kriterier säkerställs att respondenterna besitter den kompetens som krävs för att bidra med insikter kring studiens syfte.

4.4 Intervjuguide

Intervjuguiden utformades med utgångspunkt i studiens syfte, frågeställningar samt teoretiska ramverk. Intervjuerna inleddes med bakgrundsfrågor om lärarnas yrkeserfarenhet, behörighet och undervisningskontext, exempelvis *Hur länge har du varit verksam som lärare?* och *Vilka samhällsorienterande ämnen undervisar du i på mellanstadiet?* Därefter följde mer övergripande frågor om erfarenheter av att undervisa flerspråkiga elever, såsom: *Vilka erfarenheter har du av att undervisa flerspråkiga elever i samhällsorienterande ämnen?*

Huvudfrågorna fokuserade på hur lärarna arbetar med ämneslitteracitet och språkutveckling i undervisningen, till exempel *Hur arbetar du didaktiskt för att utveckla flerspråkiga elevers ämneslitteracitet i SO-undervisningen?* När respondenterna inte svarade utifrån syftet eller frågeställningen ställde vi följdfrågor som *Kan du ge ett konkret exempel på hur du arbetar med detta i klassrummet?* Intervjuerna avslutades med frågor om möjligheter och utmaningar samt utrymme för deltagarna att tillföra egna perspektiv. Den fullständiga intervjuguiden återfinns i Bilaga 1.

4.5 Genomförande

Processen inleddes med rekrytering av respondenter. Inledningsvis kontaktades tidigare kontakter från den verksamhetsförlagda utbildningen, samt yrkesverksamma kollegor via e-post. Därefter utformades en semistrukturerad intervjuguide (se bilaga 1). Parallellt med detta formulerades en samtyckesblankett där de forskningsetiska principerna tydliggjordes. I enlighet med Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer informerades deltagarna om att deras medverkan var frivillig, att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande samt att alla personuppgifter och skolnamn skulle anonymiseras för att skydda deras konfidentialitet.

Själva intervjuerna genomfördes i en ostörd lokal via plattformen Zoom, vilket möjliggjorde ett flexibelt deltagande för respondenterna. För varje intervju avsattes en timme, men samtalen varade i genomsnitt cirka 40 minuter. För att säkerställa en noggrann dokumentation fördelades ansvaret mellan oss forskare: en ledde samtalet och ställde frågorna, samt följdfrågor, medan den andra förde detaljerade anteckningar och observerade samspel samt nyanser. Intervjun spelades in som en ljudfil och allt insamlat material förvarades säkert och oåtkomligt för obehöriga under hela arbetsprocessen.

4.6 Analysprocess och bearbetning av material

För att analysera det insamlade materialet användes en teoretisk tematisk analys. Enligt Åkesson (2024) innebär detta att analysen vägleds av förutbestämda teoretiska begrepp och idéer, vilka används för att identifiera och tolka mönster i det empiriska materialet. Metoden är särskilt lämplig när studien utgår från en tydlig teoretisk ansats som prövas i relation till empirin (ibid.). I föreliggande studie innebar detta att analysen tog sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivets begrepp redan vid utformningen av intervjuguiden (se Bilaga 1).

Analysprocessen inleddes med att det inspelade intervjumaterialet gemensamt lyssnades igenom upprepade gånger i syfte att skapa en helhetsförståelse samt uppmärksamma nyanser i respondenternas utsagor. Därefter transkriberades intervjuerna ordagrant. I linje med Dalen (2015) lästes det transkriberade materialet igenom flera gånger för att fördjupa förståelsen och säkerställa att tolkningen förblev nära respondenternas utsagor.

Analysarbetet genomfördes därefter i flera systematiska steg. Inledningsvis identifierades meningsbärande enheter i materialet, det vill säga utsagor som var relevanta i relation till studiens syfte och frågeställningar. Dessa omfattade exempelvis utsagor om lärarnas erfarenheter och uppfattningar, didaktiska strategier samt upplevda möjligheter och utmaningar i arbetet med flerspråkiga elevers ämneslitteracitet inom samhällsorienterande ämnen. De meningsbärande enheterna markerades enskilt med färgkodning, vilket möjliggjorde jämförelse av tolkningar och bidrog till ökad analytisk tillförlitlighet. Därefter kondenserades enheterna, vilket innebar att innehållet förkortades utan att dess centrala innebörd gick förlorad, och tilldelades koder.

Teman genererades med utgångspunkt i studiens frågeställningar samt intervjuguidens övergripande områden. Inom dessa teman genomfördes en teoretiskt styrd kodning, där de identifierade koderna sorterades och tolkades med hjälp av det sociokulturella perspektivets centrala begrepp: *scaffolding, den proximala utvecklingszonen, mediering, interaktion, dialog* och *internalisering*. Genom att låta dessa begrepp fungera som analytiska verktyg (se Tabell 2) möjliggjordes en systematisk koppling mellan empiri och teori, samtidigt som analysen förblev förankrad i det empiriska materialet.

Tabell 2: Analytisk översikt av resultat i relation till teoretiska begrepp

Kategori	Kod	Empiri	Analytisk koppling
5.1 uppfattningar om erfarenheter av arbetet med ämneslitteracitet	Mediering Internalisering	”Det är ingen kunskapsbrist utan en ämneslitteracitetsbrist” (L2)	Analys av hur brister i språket som medierande verktyg hindrar eleven från att tillägna sig och internalisera ämnesinnehållet.
	Scaffolding Den proximala utvecklingszonen	”De fler språkliga elever som inte är drivna riskerar att halka ner, kanske inte förstå allt innheåll och får istället svårt att nå kriterierna för godkänt” (L4)	Synliggör hur avsaknad av scaffolding kan leda till att elever inte får det stöd som krävs för att utvecklas inom sin proximala utvecklingszon.
5.2 didaktiska strategier, arbetssätt och tillvägagångssätt	Interaktion Dialog	”Epa och cirkelmodellen är två exempel på att arbetamed muntlig interaktion…” (L2)	Visar hur undervisningsmetoder som bygger på interaktion och dialog skapar möjligheter för elever att utveckla språk och förståelse i samband med andra.
	Scaffolding Mediering	”Så fort det är några begrepp, stoppa, och plocka fram bilder, visa film. Jobba tillsammans med att svara på frågorna, skriv tillsammans på tavlan. Lämna de aldrig helt själva.” (L1)	Beskriver hur läraren aktivt stöttar elevernas lärande genom olika medierande resurser och kontinuerlig scaffolding för att möjliggöra förståelse av ämnesinnehållet.
5.3 uppfattningar om möjligheter och eventuella utmaningar	Den proximala utvecklingszonen	”begränsade resurser gör att undervisningen ofta behöver läggas på en generell nivå…” (L3)	Synliggör utmaningen i att differentiera undervisningen så att den möter varje elev inom deras specifika proximala utvecklingszon, på grund av de organisatoriska ramarna.
	Mediering Internalisering Scaffolding	”I vissa fall har elever haft rätt till studiehandledning på modersmålet. Studiehandledning bidrar i sin tur mer till språkutvecklingen” (L3)	Visar hur användningen av elevernas modersmål fungerar som ett medierande verktyg som stödjer internaliseringen av ämnesinnehåll. Genom förtydliganden på modersmålet ock kontinuerlig scaffolding möjliggörs en djupare förståelse.

4.7 Forskningsetiska principer

Studien har genomförts i enlighet med god forskningssed, baserat på Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer. God forskningssed definieras som den moraliska praxis som utvecklas genom kritisk reflektion kring forskningens krav i dialog med det omgivande samhället. Arbetet har vägledds av de fyra grundprinciperna för forskningsintegritet: *tillförlitlighet, ärlighet, respekt* och *ansvar.* Nedan redogörs för hur dessa principer samt kraven på skydd för forskningspersoner har tillämpats.

Respekt innebär att forskningen ska genomföras med hänsyn till forskningspersoners integritet och rättigheter (Vetenskapsrådet 2024). I föreliggande studie har detta säkerställts genom att deltagarna givits fullgod information om studiens syfte, metod och villkor för deltagande. Samtliga lärare informerades skriftligen via ett informationsbrev där det tydliggjordes att deltagandet var helt frivilligt och att de när som helst, utan att ange skäl, kunde avbryta sin medverkan. I enlighet med denna princip inhämtades även uttryckligt samtycke från samtliga respondenter innan intervjuerna påbörjades.

Ärlighet innebär att forskningen ska genomföras och rapporteras på ett öppet och korrekt sätt (Vetenskapsrådet 2024). För att skydda deltagarnas integritet och säkerställa korrekt hantering av personuppgifter har ett omfattande konfidentialitetsskydd tillämpats. Alla personuppgifter har anonymiserats i det färdiga arbetet: inga namn på lärare, skolor eller kommuner förekommer, och citat har bearbetats för att förhindra identifiering av enskilda individer. Det insamlade materialet har förvarats på ett säkert sätt och varit tillgängligt enbart för forskarna under studiens genomförande.

Ansvar innebär att forskare bär ett individuellt ansvar för att forskningen följer god forskningssed genom hela forskningsprocessen, från planering till publicering (Vetenskapsrådet 2024). I denna studie har detta inneburit att det insamlade materialet uteslutande har använts för studiens specifika forskningsändamål och inte för några andra syften.

Tillförlitlighet handlar om att forskningen ska präglas av noggrannhet och att resultaten ska vara välgrundade (Vetenskapsrådet 2024). För att stärka tillförlitligheten har analysprocessen beskrivits transparent och metodvalen motiverats utifrån etablerad litteratur. Genom att relatera lärarnas utsagor till det teoretiska ramverket har en noggrann och systematisk tolkning eftersträvats, vilket bidrar till studiens trovärdighet.

4.8 Validitet och etiska överväganden

I föreliggande avsnitt redogörs för studiens validitet samt de etiska överväganden som har gjorts i genomförandet av studien. Studien har designats så att den systematiskt, både teoretiskt och metodologiskt, besvarar studiens syfte och frågeställningar.

För att säkerställa studiens kvalitet har fokus lagts på dess validitet. I ett kvalitativt sammanhang handlar validitet om huruvida forskaren har lyckats fånga och tolka de fenomen som studien avser att undersöka (Bryman 2018). Eftersom den kvalitativa intervjun bygger på mänsklig interaktion och tolkning är det avgörande att forskaren intar ett reflexivt förhållningssätt till den egna rollen i kunskapsproduktionen (Kvale och Brinkmann 2014). Vi har därför genom hela forskningsprocessen strävat efter att inta ett analytiskt och reflekterande förhållningssätt i enlighet med forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2024).

De citat som bedömts vara relevanta för studiens resultat har återgetts i originalform i syfte att stärka studiens transparens och ge läsaren möjlighet att själv ta del av det empiriska underlaget. Detta bidrar till att öka studiens trovärdighet och tillförlitlighet, då läsaren ges insyn i hur tolkningarna har gjorts.

För att säkerställa datamaterialets validitet och tillförlitlighet har de sociokulturella begreppen *scaffolding*, *interaktion*, *den proximala utvecklingszonen*, *mediering*, *dialog* och *internalisering* fungerat som stöd i tolkningen av intervjusvaren och har synliggjorts i analysen. Genom att konsekvent utgå från dessa begrepp vid kodning och tematisering har analysen genomförts systematiskt och teoretiskt förankrat. Att låta teorin vägleda analysen minskar även risken för att personliga åsikter och antaganden färgar resultatet.

En central aspekt av validiteten rör tolkningsprocessen. För att stärka studiens trovärdighet har vi, i den mån det varit möjligt, ställt sammanfattande och klargörande frågor för att säkerställa att vi uppfattat deltagarnas utsagor korrekt (Bryman 2018). Det finns alltid en risk att forskarens antaganden påverkar hur intervjusvaren tolkas. För att minimera denna risk har vi medvetet arbetat för att reducera påverkan av egna subjektiva uppfattningar genom att kontinuerligt återkoppla till det empiriska materialet och till den teoretiska referensramen (Kvale & Brinkmann 2014). Analysen har genomförts systematiskt och konsekvent med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, och analysprocessen har redovisats tydligt för att skapa transparens.

En ytterligare metodologisk och etisk utmaning är risken för socialt önskvärda svar. Respondenter kan, medvetet eller omedvetet, formulera sina svar på ett sätt som framstår som professionellt eller normativt korrekt. För att stärka studiens validitet har vi därför skapat ett tryggt intervjuklimat där anonymitet och konfidentialitet betonats vilket kan öka sannolikheten för öppna och ärliga svar (Kvale och Brinkmann 2014). Detta ligger även i linje med Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer.

Slutligen har frågan om datamaterialets omfattning och djup beaktats. Även om urvalet är begränsat till fyra lärare har ambitionen varit att nå en fördjupad förståelse av fenomenet snarare än statistisk generaliserbarhet. I kvalitativ forskning handlar överförbarhet om i vilken utsträckning resultaten kan vara relevanta i liknande sammanhang (Bryman 2018). Genom att noggrant redogöra för urval, genomförande och analys ges läsaren möjlighet att själv bedöma studiens rimlighet och överförbarhet.

5. RESULTAT

I detta avsnitt presenteras studiens resultat. Resultatet har strukturerats så att det följer och besvarar studiens syfte och frågeställningar. De citat som bedömts vara relevanta för studiens resultat har återgetts i originalform i syfte att stärka studiens transparens och ge läsaren möjlighet att själv ta del av det empiriska underlaget.

Först behandlas den första frågeställningen som rör mellanstadielärares uppfattningar om erfarenheter av arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever inom samhällsorienterande ämnen. Därefter redovisas de didaktiska strategier, arbetssätt och tillvägagångssätt lärarna anser sig använda i sin undervisning. Avslutningsvis presenteras lärarnas uppfattningar om möjligheter och eventuella utmaningar i arbetet med ämneslitteracitet.

5.1 Uppfattningar om erfarenheter av arbetet med ämneslitteracitet

Det mest framträdande resultatet utifrån respondenternas utsagor är att ämneslitteracitet utgör en avgörande grund för både kunskaps- och språkutveckling. Lärarna uttrycker att flerspråkiga elever ofta möter särskilda utmaningar inom samhällsorienterande ämnen på grund av ämnesspråkets komplexitet. L2 beskriver detta på följande sätt:

> Man kan uppleva att om man inte har en stark ämneslitteracitet, kan man få fel sorts svar. Man beskriver vad som händer istället för varför det händer [...] det är ingen kunskapsbrist, utan en ämneslitteracitetsbrist.

Detta påvisar att svårigheterna inte ligger i elevernas ämnesförståelse i sig, utan i deras förmåga att uttrycka och bearbeta kunskap med hjälp av ämnesspecifikt språk. Ämneslitteracitet blir därmed en nyckel för både lärande och kommunikativ delaktighet i klassrummet. L2 förtydligade även att svårigheten inte ligger i elevernas förståelse av innehållet i sig, utan i deras möjlighet att uttrycka resonemang med hjälp av ett utvecklat ämnesspråk. Detta kan kopplas till *mediering* och *internalisering,* eftersom elever som kan innehållet ändå kan ge ofullständiga svar. Språket fungerar således som ett verktyg för att uttrycka och bearbeta kunskap, och möjliggör deltagande i de sociala och kulturellt organiserade aktiviteter som undervisningen utgör.

L3 lyfter också fram en didaktisk utmaning kopplad till bedömning. L3 menar att det finns en risk att lärare i praktiken bedömer elevernas språkliga uttryck snarare än deras faktiska ämneskunskaper. När elever har svårt att formulera sina resonemang på ett utvecklat ämnesspråk kan deras svar framstå som enklare än vad deras förståelse egentligen är. Detta synliggör hur språk och kunskap är tätt sammanflätade inom undervisningen för samhällsorienterande ämnen och hur viktigt det är att läraren är medveten om denna risk i bedömningssituationer.

L4 kontrasterar detta genom att lyfta fram ämneslitteracitet som en dynamisk process snarare än en statisk brist, och menar att flerspråkighet i sig inte avgör elevernas möjligheter, utan att språkliga resurser, motivation och engagemang samverkar i processen:

> [...] de flerspråkiga elever som inte är drivna riskerar istället att halka ner, kanske inte förstår allt innehåll och får istället svårt att nå kriterierna för godkänt.

Utsagan i citaten ovan kan kopplas till de teoretiska begreppen *scaffolding* och *den proximala utvecklingszonen,* där läraren ger stöd som anpassas till elevens förmåga och successivt avvecklas i takt med ökad självständighet. L2 nyanserar bilden ytterligare genom att framhålla lärarens aktiva roll:

> [...] om du som lärare i din profession vet hur du bäst fångar eleverna som är flerspråkiga så går det väldigt bra.

Som det framgår ovan synliggörs hur kompetent ledning och *mediering* gör ämnesspråket tillgängligt, och hur lärarens strategier möjliggör *internalisering* av ämnesspecifika begrepp och resonemang. Samtidigt uttrycker L1 och L3 att samtliga elever utmanas av ämnesspråket:

> L1: Jag har haft svenska elever som aldrig har varit i en kyrka, och inte vet vad ett dop är, och då blir begrepp också svårt för dem [...] SO är ett typiskt kunskapsämne med mycket begrepp [...] man kan aldrig förutsätta att alla är med, och du måste jobba språkutvecklande hela tiden.

> L3: Ja... alltså många av begreppen man jobbar med i SO är ganska kluriga...Ta exempelvis demokrati, diktatur, successionsordning, tryckfrihetsförordning, klimatzoner, högtider eller källkritik och källgranskning, det är ju inte direkt enkelt. Och det gäller ju faktiskt inte bara de flerspråkiga eleverna, utan många elever kan tycka att det är knepigt.

Ovan citat pekar på även enspråkiga elever kan ha svårt med ämnesspråket, men att flerspråkiga elever ofta behöver mer stöd med begrepps- och textförståelse. L3 och L4 menar även på att elevernas tidigare erfarenheter kan fungera som en resurs i undervisningen. L3 beskriver att elever med olika kulturell bakgrund kan bidra med perspektiv som berikar förståelsen, exempelvis vid teman som världsreligioner eller samhällsförhållanden. L4 poängterar att den språkliga variationen i klassrummet kan bidra till delad förståelse för ord och begrepp.

> L3: [...] till exempel när vi jobbar med världsreligioner märks det att elever med olika bakgrund kan bidra med egna perspektiv och erfarenheter, vilket blir jättevärdefullt i undervisningen. Och elever som kanske har erfarenhet av krig kan också komma med viktiga reflektioner.
>
> L4: [...] ibland förekommer ord på andra språk där eleverna blir en tydlig tillgång för de andra.

Detta visar hur *interaktion* och *internalisering* sker när elever deltar i meningsskapande dialoger, och hur dessa erfarenheter kan fungera som kognitiva resurser för både individen och gruppen.

Samtidigt framkommer ett gemensamt synsätt bland lärarna: de betonar att flerspråkiga elever inte bör förstås utifrån ett bristperspektiv. Tvärtom uttrycker flera av lärarna en tydlig uppfattning om att flerspråkiga elever har samma möjligheter att lyckas i skolan som andra elever, och att de i många fall kan utveckla starka resurser genom sin flerspråkighet. Lärarna återkommer till att elevernas möjligheter i hög grad påverkas av hur undervisningen organiseras och vilket stöd de får i arbetet med ämnesspråket. L2 uttrycker:

> Jag upplever att flerspråkiga elever ofta tar till sig innehållet på ett utmärkt sätt. Men det kräver att man arbetar mycket med ämnesspecifika texter och att man lägger tid på ämnets begrepp och ord [...]

Ovan framträder att ämneslitteracitet både kan fungera som en barriär och som en möjlighet, och att behovet av språkutvecklande undervisning är återkommande oavsett elevernas bakgrund. Lärarnas erfarenheter bekräftar det sociokulturella perspektivet, där lärande förstås som en social, *interaktiv* och kontextbunden process, och där lärarens strategier och *scaffolding* möjliggör att elever kan *internalisera* ämnesspecifika begrepp och resonemang.

5.2 Didaktiska strategier, arbetssätt och tillvägagångssätt i undervisningen

Lärarnas utsagor visar att deras undervisning präglas av en kombination av planering, interaktion, stödjande arbetssätt och medveten användning av flerspråkighet som resurs. Strategierna är nära kopplade till elevernas språkliga och ämnesmässiga utveckling, vilket kan förstås i termer av *mediering*, *scaffolding* och *internalisering*. Nedan presenteras olika strategier, med fokus på deras praktiska tillämpning i klassrummet.

5.2.1 Multimodala verktyg som praktisk tillämpning

Samtliga respondenter framhåller att multimodala resurser är centrala för att stötta flerspråkiga elevers förståelse. På frågan gällande huruvida de använder digitala verktyg och andra resurser i klassrummet, beskriver L1 och L4 att de använder bilder och filmer för att konkretisera abstrakta begrepp.

> L4: Som startuppgift varje lektion gör vi tre till fyra begrepp, där jag på storskärm visar begrepp med bild och förklaring [...] vi går sedan igenom dem innan vi läser sidorna eller tittar på filmen.

> L1: Så fort det är några begrepp, stoppa, och plocka fram bilder, visa film. Jobba tillsammans med att svara på frågorna, skriv tillsammans på tavlan. Lämna de aldrig helt själva.

Lärarna belyser språket som ett verktyg för lärande och *mediering*, där lärarens *scaffolding* även är av betydande vikt. Eleverna får möjlighet att förstå och uttrycka begrepp i olika former, både visuellt, muntligt och skriftligt. Även om lärarnas fokus skiljer sig i viss mån är målet gemensamt: att göra innehållet tillgängligt och förståeligt för alla elever. L2 påpekar även vikten av interaktiva verktyg och L3 kompletterar med översättningsprogram:

> L2: [...] didaktiska verktyg, ni vet, så som, interaktiva läromedel och bra filmer, som översätts till deras språk. Bra appar finns det med. Digitala verktyg kan användas på ett bra sätt [...] man får inte glömma de interaktiva och de digitala verktygen.

> L3: På senare år har undervisningen av flerspråkiga elever underlättats avsevärt i takt med den digitala utvecklingen [...] bland annat då genom användning av översättningsprogram.

L2 och L3 menar på att genom användningen multimodala verktyg, interaktiva appar och översättningsprogram får de möjlighet att möta elevernas olika språkliga förutsättningar samtidigt som de gör undervisningen mer inkluderande.

5.2.2 Interaktion mellan samtliga elever

Elevaktivitet och interaktion är centrala komponenter i samtliga lärarnas undervisning. Exempelvis poängterar L4 att kunskapsutvecklingen sker i samspel mellan samtliga elever i klassen:

> Man ska aldrig lämnas ensam i inlärningen [...]
> vi måste träna tillsammans för att vi ska lära oss.

Citatet kan kopplas till begreppen *dialog* och *interaktion* och vikten av att använda språket i sociala sammanhang i lärandet och i elevernas språkliga utveckling. L2 kompletterar utsagan genom att lyfta fram explicita strategier:

> Epa och cirkelmodellen är två exempel på att arbeta
> med muntliga interaktion i klassrummet, men också
> att eleven får möjlighet att vara delaktiga i min
> undervisning när jag föreläser.

Interaktion och *dialog* används alltså inte enbart som träning i språk och begrepp, utan också för att ge eleverna möjlighet att delta aktivt i undervisningen och ta del av gemensamma lärandeprocesser. Genom strategier som EPA och cirkelmodellen, tillsammans med möjligheten att vara delaktig under lärarens föreläsning, får eleverna stöd i att använda ämnesspecifika strategier och språkbruk, vilket successivt kan *internaliseras* som egna kognitiva resurser.

L1 nyanserar bilden gällande *interaktion* och kompletterar på samma fråga som ovan:

> Vi har alltid blyga elever, även bland de svenska, de
> ska också få plats [...] Du har inte så mycket tid över
> att möta enskilda elever. När man har lite friare
> arbetsuppgifter kan man gå runt bland elever och lyssna
> och prata [...] den avsatta tiden för att möta elever en till
> en, är knaper.

På så sätt framgår att även om *interaktion* och gemensamma strategier är centrala, finns praktiska begränsningar i klassrummet som påverkar möjligheten att ge varje elev individuell uppmärksamhet. L1:s utsaga visar att lärarens arbete med *interaktion* behöver balansera mellan att engagera hela klassen och att möta enskilda elevers behov, vilket innebär en dynamisk avvägning mellan kollektivt och individuellt stöd.

5.2.3 Varierad *scaffolding*

Samtliga respondenter belyser att de använder sig av olika typer av *scaffolding*, trots att de aldrig benämner begreppet i sig. Exempelvis påpekar L3 på frågan gällande om lärarna anpassar undervisningsmaterialet för de flerspråkiga eleverna:

> [...] endast i särskilda fall... exempelvis när eleverna är relativt nyanlända [...] i övrigt handlar anpassningarna främst om extra stöd från mig som lärare, och att arbetsuppgifter avgränsas och förtydligas.

Utsagan påvisar att en central del av de anpassningar L3 gör bygger på principer för *scaffolding*, läraren ger stöd som gradvis kan tas bort i takt med att eleverna blir mer självständiga. L2 kompletterar bilden genom att lyfta fram behovet av kontinuerlig *mediering*, särskilt för flerspråkiga elever som kan vara mer passiva i klassrummet:

> L3: Flerspråkiga elever är lite tystare och mer passiva, och då behöver du ha ett klassrum som är tillåtande och tryggt [...] du måste hela tiden modellera ämnesspråk [...] se till att eleverna konstant använder ämnesspecifika formuleringar.

> L4: Det finns nyckelord som är svåra för även svenska elever, reflektera, resonera, analysera, jämföra [...] vi använder de som didaktiska kommandon, men vi behöver undervisa om dem, för att alla elever ska kunna ta in och använda dem själva.

Tillsammans visar L3 och L2 hur *scaffolding* kan ta sig olika uttryck: L3 betonar avgränsning och riktat stöd för specifika behov, medan L2 lyfter fram ett mer kontinuerligt stöd där eleverna aktivt tränar språk och begrepp under hela processen.

5.2.4 Att möta eleverna i *den proximala utvecklingszonen*

Respondenterna poängterar vikten av lärarens ansvar för att skapa struktur och planering som gör innehållet tillgängligt, och L4 uttrycker följande:

> Jag tror att man som lärare behöver ha en väldigt genomtänkt struktur och planering för lektionen för att möta dessa elevers språkbehov. Om man inte är inläst och förberedd med begreppslistor, förklaringar så blir det svårt för dessa elever att förstå helheten av innehållet. Alla samhällsorienterade ämnen innehåller ett språk som barnen inte möter i sin vardag [...] där måste vi hjälpa dem, alla barn. Men framförallt de flerspråkiga eleverna.

I utsagan framträder vikten av att möta eleverna i *den proximala utvecklingszon*, det vill säga att anpassa och variera undervisningen utifrån elevernas förkunskaper, erfarenheter och behov. I linje med detta framhåller L3 betydelsen av att kartlägga elevernas förkunskaper:

> Vi kartlägger alltid elevernas förkunskaper inför ett nytt arbetsområde [...] vi jämför dessa med de kunskaper de har utvecklat efter avslutat arbetsområde. I de fall där språkbarriären är stor kan eleverna få visa sina kunskaper genom översatt material.

Genom kartläggning av elevernas förkunskaper skapas möjligheten för läraren att kunna anpassa undervisningen efter gruppens behov, och på så vis utforma undervisningen till elevernas *proximala utvecklingszon.* L2 kompletterar bilden genom utsagan:

> Det är viktigt med tydlighet och struktur [...] eleverna ska hela tiden veta vad som förväntas av dem. Som lärare måste man följa lärandet nära för att kunna stödja dem precis där de befinner sig i sin utveckling.

I utsagan lyfts behovet av kontinuerlig närvaro och stöd under hela lärandeprocessen. Samtidigt problematiserar L1 bilden av *scaffolding* i *den proximala utvecklingszonen,* utifrån sina erfarenheter av studiehandledare och modersmålslärare:

> En del studiehandledare hjälper eleverna för mycket, "skriv så, skriv så" [...] En del av ämneskunskaperna är också för svåra för studiehandledarna.

L1:s erfarenheter visar att även välmenande stöd kan hämma kunskapsutvecklingen om det inte är korrekt anpassat efter elevernas nivå och behov, eller om den vuxne saknar ämneskompetens. Detta problematiserar alltså idealbilden av hur *scaffolding* och *mediering* fungerar inom *den proximala utvecklingszonen* och påminner om att kvalitet och kompetens hos den som ger stöd är avgörande för att eleverna verkligen ska kunna internalisera ämnesspecifika begrepp och strategier.

Tillsammans illustrerar lärarnas utsagor både möjligheter och begränsningar: L4 fokuserar på planering, L3 på kartläggning, L2 på kontinuerligt stöd, medan L1 visar att externa resurser som studiehandledare kan behöva kompletteras med lärarens direkta *scaffolding* för att stödet ska bli effektivt.

5.2.5 Sammanfattning

Samtliga aspekter ovan svarar på frågan om vilka didaktiska strategier lärarna använder för att utveckla flerspråkiga elevers ämneslitteracitet. Undervisningen bygger på en kombination av multimodala verktyg, interaktion, scaffolding och tydlig planering, där språket används som verktyg för lärande. Lärarna betonar vikten av att möta eleverna i deras proximala utvecklingszon, genom kartläggning, kontinuerligt stöd, struktur och modellering av ämnesspråk, för att eleverna ska kunna internalisera begrepp och strategier.

Sammanfattningsvis visar utsagorna att flexibel *mediering* och situationsanpassade arbetssätt är centrala för att göra ämneslitteraciteten tillgänglig för alla elever.

5.3 Uppfattning om möjligheter och eventuella utmaningar i arbetet med ämneslitteracitet

Samtliga lärares utsagor visar att arbetet med ämneslitteracitet präglas av både utmaningar och möjligheter, där organisatoriska faktorer ofta påverkar vilka insatser som kan genomföras. En återkommande svårighet som lyfts fram av flera lärare handlar om tid och resurser. L1 uttrycker följande:

> Tider och resurser räcker inte till, undervisningens organisationen är undermålig. Den som drabbar hårdast är de som inte har förmåga själva, eller föräldrarförmåga. För de eleverna får vi som lärare slåss för [...] reglera undervisningstiden och ge mer tid åt undervisningsuppdraget. Vi ska inte behöva sitta hemma och planera eller sitta på toaletter på jobbet och maila [...] hade allt det klaffat, hade man klarat av de språkliga problemen.

Utsagan ovan är ett exempel på en återkommande svårighet som lyfts fram av flera lärare, nämligen tid och resurser. L1 beskriver att begränsad undervisningstid och otillräckliga resurser gör det svårt att ge elever med störst behov tillräckligt stöd. I linje med L1 poängterar även L3 att resurser ofta begränsar undervisningens nivå, vilket gör att den måste utformas så att den fungerar för majoriteten:

> Begränsade resurser gör att undervisningen ofta behöver läggas på en generell nivå som fungerar för majoriteten av eleverna.

Utsagan poängterar att en utmaning i undervisningen är att möta eleverna i *den proximala utvecklingszonen*, på grund av de begränsade resurserna som finns tillgängliga. L4 betonar å andra sidan att tid, kompetens och engagemang styr möjligheterna att utveckla flerspråkiga elevers ämneslitteracitet:

> Tid, kompetens och vilja är det som styr [...] möjligheterna är oändliga. Vi måste veta vilka tillgångar vi har och hur vi bäst nyttjar dem, vi måste få tid men också prioritera vår tid för att planera för denna typ av undervisning [...] och framförallt måste det finnas en vilja hos läraren att förverkliga det.

Samtidigt framhåller lärarna flera möjligheter som kan förstärka flerspråkiga elevers språkutveckling och ämneslitteracitet. L2 uttrycker följande:

> [...] Uppmana eleverna att använda det pedagogiska transspråket där eleverna kan använda hela sin språkliga repertoar [...] multimodala resurser stödjer förståelsen.

L2 lyfter fram modersmålet som en resurs, och att elever uppmuntras att använda hela sin språkliga repertoar, till exempel genom pedagogiskt transspråkande. L2 ger också exempel på hur studiehandledare kan bidra i praktiken, vilket även poängteras av L3:

> L2: Låt oss säga att jag träffar en klass fem tillfällen under en vecka. Vid tre av dessa tillfällen finns en studiehandledare med. Då har jag haft en kommunion med den läraren innan och berättat mål och syfte [...] då plockar hon ut de [...] eleverna och så jobbar hon med dem i rummet bredvid.

> L3: I vissa fall har elever haft rätt till studiehandledning på modersmålet. Studiehandledning bidrar i sin tur mer till språkutvecklingen.

Utsagorna pekar på vikten att ta vara på elevernas modersmål, för att på så vis möjliggöra *internalisering* och *mediering.* Genom förtydliganden på modersmålet och *scaffolding* möjliggörs en djupare förståelse för ämnesinnehållet. L1 problematiserar dock att studiehandledare ibland kan hjälpa eleverna för mycket, vilket riskerar att eleverna inte får träna ämnesspråket själva:

> Studiehandledare hjälper ibland eleverna för mycket, "skriv så, skriv så" [...] En del av ämneskunskaperna är också för svåra för studiehandledarna.

Ovanstående utsagor påvisar att möjligheter och utmaningar är nära sammanlänkade. Resurser, tid och planering begränsar ofta vad som kan genomföras, men när dessa faktorer finns på plats, kan modersmålet, studiehandledning och multimodala resurser utnyttjas för att stödja flerspråkiga elevers ämneslitteracitet. Lärarna upplever att dessa strategier kan göra undervisningen både mer inkluderande och effektiv, och bidra till att eleverna internaliserar ämnesspecifika begrepp och språkbruk.

6. DISKUSSION

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till det teoretiska ramverket och tidigare forskning. Vidare förs en kritisk reflektion kring studiens metodval och genomförande. Avsnittet avslutas med en diskussion om studiens implikationer för läraryrket, slutsatser samt förslag på framtida forskning inom området.

6.1 Resultatdiskussion

Utgångspunkten för denna studie har varit att undersöka mellanstadielärares uppfattningar om erfarenheter för att belysa arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever inom undervisning för samhällsorienterande ämnen. Studiens resultat visar att både L1, L2, L3 och L4 uttrycker en positiv inställning till flerspråkiga elevers möjligheter att tillägna sig ämnesinnehållet, samtidigt som de lyfter fram flera utmaningar kopplade till språkets roll i undervisningen. Detta ligger i linje med tidigare forskning (Uddling, 2021; Afitska, 2015) som visar att flerspråkiga elever ofta utvecklar sitt andraspråk parallellt med att de förväntas tillägna sig komplext ämnesinnehåll, vilket ställer särskilda krav på undervisningens språkliga stöd.

Både L1, L2, L3 och L4 betonar genomgående att språket är en central förutsättning för att elever ska kunna visa sina kunskaper i de samhällsorienterande ämnena, de beskriver också hur ämnesspråket inom de samhällsorienterande ämnena ofta innehåller abstrakta och komplexa begrepp. Vidare uttrycks åsikter om att detta kan skapa hinder för elever som ännu inte utvecklat ett tillräckligt starkt ämnesspråk på svenska. I L2:s utsaga framkommer exempelvis att elever ibland kan förstå innehållet men ändå ha svårt att uttrycka sina resonemang på ett sätt som motsvarar kunskapskraven. Detta synliggör hur brister i ämneslitteracitet kan riskera att tolkas som bristande ämneskunskaper, trots att svårigheten snarare ligger i språkets uttrycksformer än i förståelsen av innehållet. Resultatet kan förstås i relation till distinktionen mellan vardagsspråk och akademiskt språk, där utvecklingen av ett mer avancerat ämnesspråk tar betydligt längre tid än utvecklingen av ett vardagligt kommunikativt språk (Axelsson & Magnusson 2012).

Samtidigt framkommer det i både L1, L3 och L4:s utsagor att dessa språkliga utmaningar inte enbart gäller flerspråkiga elever. De menar att många av de begrepp som används inom undervisningen, exempelvis demokrati, diktatur eller källkritik, är komplexa även för enspråkiga elever. Detta tyder på att arbetet med ämneslitteracitet inte enbart bör ses som ett stöd för flerspråkiga elever, utan som en central del av undervisningen för alla elever. Detta resonemang ligger nära den forskning (Shanahan & Shanahan, 2008; Axelsson & Magnusson, 2012) som beskriver ämneslitteracitet som en specialiserad form av litteracitet kopplad till specifika ämnesdiscipliner, där elever behöver lära sig att läsa, skriva och resonera på sätt som är typiska för just det aktuella ämnet. I detta sammanhang framträder lärarens roll som avgörande, där L4 betonar att det är lärarens ansvar att strukturera undervisningen på ett sätt som gör ämnesspråket tillgängligt.

Resultatet visar även att både L1, L2, L3 och L4 i stor utsträckning beskriver ett medvetet arbete med språkutvecklande undervisning. I utsagorna framkommer att de använder olika didaktiska strategier för att stötta elevernas utveckling av ämneslitteracitet, exempelvis genom modellering av ämnesspråk, gemensamt skrivande, arbete med begreppslistor samt användning av multimodala resurser såsom bilder, filmer och digitala verktyg. L1, L2, L3 och L4 lyfter också fram vikten av *interaktion* i klassrummet, där elever ges möjlighet att diskutera innehållet i par eller i mindre grupper innan de formulerar sina svar i helklass. Dessa arbetssätt kan förstås som former av språklig stöttning eller *scaffolding*, där läraren aktivt stödjer elevernas utveckling från mer vardagligt språk till ett mer ämnesspecifikt och abstrakt språk (Uddling & Danielsson, 2022; Afitska, 2015). Betoningen på *interaktion* och samarbete ligger även i linje med forskning (Bergh-Nestlog, Danielsson & Krogh, 2020; Walldén & Lindh, 2021) som visar att dialog, samarbete och multimodala resurser kan fungera som viktiga stöd i flerspråkiga elevers meningsskapande i ämnesundervisningen.

En annan aspekt som framkommer i L3 och L4:s utsagor är att flerspråkighet i vissa situationer kan fungera som en resurs i undervisningen. De beskriver hur elevernas olika språkliga bakgrunder kan bidra till att bredda perspektiv i klassrummet, exempelvis i samtal om levnadsvillkor, religion eller kulturella traditioner. Detta överensstämmer med forskning (García & Wei, 2014; Juvonen & Uddling, 2022) som betonar att elevernas hela språkliga repertoar kan fungera som en resurs för lärande och bidra till en djupare begreppslig förståelse. Samtidigt framkommer det i L1, L2 och L4:s utsagor att möjligheten att arbeta aktivt med flerspråkighet som resurs ofta påverkas av praktiska förutsättningar, såsom tillgång till studiehandledning, samarbete med lärare i svenska som andraspråk samt användning av digitala översättningsverktyg. Detta kan relateras till tidigare forskning (García & Wei, 2014; Flyman Mattsson, 2017) som visar att flerspråkiga resurser i undervisningen ofta begränsas av organisatoriska förutsättningar och av en kvarvarande enspråkighetsnorm i skolan.

Trots den positiva inställningen till språkutvecklande arbetssätt framhåller både L1, L2, L3 samt L4 att arbetet med ämneslitteracitet också innebär vissa utmaningar. I deras utsagor lyfts framför allt faktorer som tidsbrist, behov av kompetens och tillgång till resurser som betydelsefulla för hur undervisningen kan utformas. Detta ligger i linje med forskning (Lindholm, 2019; Uddling, 2019) som visar att lärare ofta upplever osäkerhet kring hur språkutvecklande arbetssätt kan genomföras i praktiken, särskilt i undervisningssituationer präglade av heterogena elevgrupper och begränsade resurser. L4 betonar även att arbetet med språkutvecklande undervisning kräver en medveten planering där ämnesinnehåll och språk integreras på ett genomtänkt sätt. Detta innebär att läraren inte enbart behöver ha ämneskunskaper, utan även en tydlig förståelse för hur språket fungerar som redskap för lärande i de samhällsorienterande ämnena, något som också lyfts fram av Walldén (2020) om språkutvecklande ämnesundervisning.

Sammantaget visar studiens resultat att samtliga lärare uppfattar arbetet med ämneslitteracitet som en central del av undervisningen, särskilt vad gäller flerspråkiga elever. Detta ligger i linje med tidigare forskning (Shanahan & Shanahan, 2008; Axelsson & Magnusson, 2012) som framhåller att utvecklingen av ämnesspråk är avgörande för att elever ska kunna tillägna sig

och uttrycka ämneskunskaper inom olika discipliner. Resultaten bekräftar även forskning (Bergh-Nestlog, Danielsson & Krogh, 2020; Walldén & Lindh, 2021) som betonar att språkutvecklande arbetssätt, såsom *modellering*, *interaktion* och användning av *multimodala resurser*, kan fungera som viktiga verktyg för att stödja elevernas ämneslitteracitetsutveckling. Samtidigt synliggör samtliga lärares utsagor den dubbla uppgift som tidigare forskning (García & Wei, 2014) beskriver för flerspråkiga elever, där de samtidigt förväntas utveckla ett andraspråk och tillägna sig avancerat ämnesinnehåll.

Genom att synliggöra dessa aspekter bidrar studiens resultat till en fördjupad förståelse av hur lärare uppfattar arbetet med ämneslitteracitet i undervisning med flerspråkiga elever. Samtidigt pekar resultaten på att arbetet med ämnesspråk är en central del av undervisningen i samhällsorienterande ämnen generellt, vilket överensstämmer med forskning (Goldman et al., 2016; Axelsson & Magnusson, 2012) som visar att ämneslitteracitet inte enbart är en fråga om språkstöd för flerspråkiga elever, utan en central del av ämnesundervisningen för alla elever. Resultatet belyser därmed både möjligheter och begränsningar i lärarnas arbete, där språkutvecklande strategier framstår som viktiga verktyg, men där genomförandet också påverkas av faktorer såsom tid, resurser och undervisningens organisation. Denna komplexitet speglar tidigare studier (Uddling, 2019; Lindholm, 2019) som lyfter fram hur lärares möjligheter att arbeta språkutvecklande ofta påverkas av strukturella förutsättningar och organisatoriska ramar i skolan.

6.2 Metoddiskussion

I genomförandet av studien använde vi en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod. Under genomförandeprocessen redovisade vi tydliga kriterier för urvalet av respondenter. Urvalet på fyra lärare kan ha inneburit att resultate inte gett en heltäckande bild av lärares erfarenheter, men eftersom vi valde behöriga mellanstadielärare inom två olika komuner, med minst tre års erfarenhet samt erfarenhet av undervisning av flerspråkiga elever inom samhällsorienterande ämnen har det möjliggjorts en djupare analys av lärarnas utsagor. Syftet med ovan kriterier var att säkerställa att deltagarna hade relevant erfarenhet för att kunna bidra med insikter om ämneslitteracitet i flerspråkiga kontexter.

Vi använde semistrukturerade intervjuer för att ge respondenterna möjlighet att uttrycka sina egna perspektiv och erfarenheter. Detta gjorde det möjligt att fånga oväntade men relevanta aspekter, men medförde också vissa utmaningar i tolkningen av intervjusvaren, särskilt när svaren var korta eller spontana. För att minska risken för subjektiva tolkningar utgick vi ifrån de teoretiska utgångspunkterna som innebär att vi använde de sociokulturella begreppen som analytiska verktyg, såsom *scaffolding*, *interaktion*, *den proximala utvecklingszonen, mediering* och *internalisering.*

Vi strävade kontinuerligt efter öppenhet och transparens i alla steg av studien. Intervjuerna dokumenterades noggrant, transkriberades ordagrant och citat återgavs i originalform för att ge läsaren möjlighet att själv bedöma materialet. Den systematiska analysprocessen, där materialet bearbetade genom kodning, utifrån det sociokulturella ramverket, har bidragit till att

stärka trovärdigheten. Dock löste det inte alla tolkningsproblem, att förstå respondenternas tankar och avsikter bakom vissa svar förblev en metodologisk utmaning.

Reliabilitet i traditionell kvantitativ bemärkelse användes inte eftersom studien var kvalitativ. Vi genomförde inte samma intervjuer flera gånger, vilket är vanligt i kvantitativa studier för att mäta reproducerbarhet. Istället fokuserade vi på att fånga deltagarnas unika erfarenheter och uppfattningar, vilket är en styrka i kvalitativ forskning men innebär att resultaten inte kan generaliseras statistiskt.

Användningen av kvalitativa intervjuer visade sig vara lämplig för att undersöka komplexa erfarenheter och uppfattningar, eftersom metoden möjliggjorde rika och nyanserade svar. Samtidigt identifierades metodens begränsningar, särskilt kring tolkning av korta eller otydliga svar samt risken för socialt önskvärda svar. Vi försökte hantera detta genom att skapa ett tryggt intervjuklimat, ställa följdfrågor vid behov och använda teoretiska begrepp för att strukturera tolkningen.

Sammanfattningsvis visade metoden på både styrkor och begränsningar. Genom att använda teoristyrda begrepp, återge citat i originalform och kontinuerligt sträva efter öppenhet och systematik kunde vi minska subjektivitet och stärka trovärdigheten. Samtidigt kvarstod vissa tolkningsutmaningar, och urvalets storlek och specifika kontext begränsade möjligheten till bredare generalisering.

6.3 Implikationer för läraryrkets praktik

Denna studie har visat att flerspråkiga elevers utveckling av ämnesspråk är avgörande för deras möjligheter att förstå och uttrycka kunskap inom den samhällsorienterande undervisningen. Då resultaten specifikt belyser att eleverna ofta fastnar vid abstrakta begrepp som *demokrati* eller *rättvisa*, blir den praktiska implikationen att lärare inte enbart kan förlita sig på generella språkliga stöttor. Istället krävs en begreppsspecifik stöttning där dessa abstrakta ord konkretiseras. För läraryrket innebär detta att undervisningen behöver anpassas så att eleverna får både språkligt och ämnesmässigt stöd, exempelvis genom strukturerad modellering, samarbete i smågrupper och visuella eller språkliga stödmaterial.

Resultaten har tydliga kopplingar till styrdokumenten. Enligt Skollagen (2010:800) ska utbildningen vara likvärdig och tillgänglig för alla elever, vilket kräver att lärare aktivt arbetar för att möta olika elevers behov. *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (*Lgr22, Skolverket, 2024) understryker att undervisningen ska främja elevernas språk- och kunskapsutveckling och ge alla elever möjlighet att delta i lärande och diskussioner. Genom att arbeta med språk- och ämnesutvecklande strategier konkretiseras också Barnkonventionens (UNICEF, 2009) princip om barns rätt till utbildning och delaktighet, där varje elevs röst och förståelse ska tas på allvar.

Sammantaget pekar studien på att lärare behöver integrera språkutveckling och ämnesinnehåll i undervisningen på ett medvetet och systematiskt sätt, använda varierade stödstrategier och

reflektera över hur undervisningen kan göras inkluderande. Detta stärker elevernas förmåga att förstå och uttrycka ämneskunskap och säkerställer att skolans uppdrag enligt Skollagen (2010:800) och Lgr22 (Skolverket, 2024) uppfylls.

6.4 Slutsats

Syftet med denna uppsats har varit att undersöka mellanstadielärares uppfattningar om erfarenheter för att belysa arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever inom undervisning för samhällsorienterande ämnen. Resultaten visar att flerspråkiga elevers utveckling av ämneskunskaper och ämneslitteracitet är nära sammankopplad och ställer höga krav på undervisningens språkliga stöd, vilket ligger i linje med den tidigare forskningen (Shanahan & Shanahan, 2008; Uddling & Danielsson, 2022; García & Wei, 2014) som presenterats. Skollagen (2010:800) och Lgr22 (Skolverket, 2022) betonar att skolan ska ge alla elever möjlighet att utveckla ett ämnesspecifikt språk och aktivt delta i undervisningen. Hur detta stöd utformas kan dock variera, vilket gör det relevant att undersöka hur mellanstadielärare själva beskriver sina erfarenheter och didaktiska val i arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever.

Dels belyser studien nya sätt att organisera undervisning och möta flerspråkiga elevers behov, exempelvis genom differentierade uppgifter, medveten planering av språkligt stöd och inkludering av elevernas modersmål i klassrummet. Dels synliggör den praktiska utmaningar som lärare ställs inför, såsom hur balans mellan ämnesinnehåll och språkligt stöd kan uppnås, hur tid och resurser begränsar möjligheterna att genomföra språkutvecklande strategier, och hur lärarens kompetens och engagemang blir avgörande för framgångsrik undervisning. Dessa insikter bidrar med konkreta exempel på hur flerspråkiga elevers ämneslitteracitet kan främjas i praktiken, vilket utgör ett viktigt kunskapsbidrag till forskningsfältet.

Slutsatserna i studien visar att flerspråkighet inte endast behöver ses som en utmaning utan också som en resurs i undervisningen, och att medvetna didaktiska val kan göra ämnesspråket mer tillgängligt för alla elever. Genom att synliggöra både möjligheter och begränsningar i klassrummet bidrar studien till en fördjupad förståelse för lärarens roll i språkutvecklande undervisning inom de samhällsorienterande ämnena och ger vägledning för hur styrdokumentens intentioner om likvärdig undervisning och stöd för flerspråkiga elever kan omsättas i praktik (2010:800; Skolverket, 2024).

Det förefaller därför rimligt att dra slutsatsen att denna studie, som haft till syfte att undersöka mellanstadielärares uppfattningar och erfarenheter i syfte att belysa arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever i samhällsorienterande ämnen, bidrar med fördjupad kunskap om hur dessa lärare uppfattar och arbetar med ämneslitteracitet i undervisningenAnalysen av det empiriska materialet visar att begrepp och strategier såsom *scaffolding*, *transspråkande*, *interaktion* i smågrupper och användning av multimodala resurser har stor betydelse för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Studien tydliggör hur dessa strategier kan integreras i undervisningen för att skapa möjligheter för elever att utveckla både ämneskunskaper och ämnesspråk, vilket bekräftar och konkretiserar tidigare forskning (Uddling & Danielsson, 2022; García & Wei, 2014; Axelsson & Magnusson, 2012) kring

flerspråkighet och ämneslitteracitet. Dessa slutsatser kan fungera som underlag för vidare forskning och som vägledning för yrkesverksamma lärare i arbetet med flerspråkiga elever i samhällsorienterande ämnen.

6.5 Förslag till vidare forskning

I denna studie har vi undersökt mellanstadielärares uppfattningar och erfarenheter för att belysa arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever inom undervisning för samhällsorienterande ämnen. Vi har undersökt fyra lärares erfarenheter, vilket har gett insikt i deras strategier och reflektioner kring undervisningens språkliga stöd. Resultaten visar att lärarna använder olika strategier för att stödja elevernas språk- och kunskapsutveckling. Samtidigt möter undervisningen flera praktiska utmaningar, såsom variation i elevernas språkliga förutsättningar och behov av anpassat stöd. Därför behövs mer forskning för att få en djupare förståelse av hur undervisningen kan utvecklas.

Mot bakgrund av detta framstår det som relevant att föreslå en ny studie med longitudinell karaktär, för att få en djupare förståelse av ämneslitteracitet över tid. I en sådan studie kan flera aktörer inkluderas, exempelvis rektorer, modersmålslärare och skolledare. Denna typ av studie skulle kunna ge en djupare förståelse för hur olika organisatoriska och pedagogiska insatser samverkar över tid och hur de påverkar elevernas ämneslitteracitetsutveckling i de samhällsorienterande ämnena.

7. REFERENSER

Afitska, O. (2015). Role of focus-on form instruction, corrective feedback and uptake in second language classroom: some insights from recent second language acquisition research. *The Language Learning Journal*, 43(1) DOI: 10.1080/09571736.2012.701320

Axelsson, M. (2016). Litteracitetsutveckling i olika åldrar och ämnen. Skolverket

Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet: om kunskapsutveckling under skolåren. I Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.) *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Bajqinca, N. (2019). Mother Tongue Education: The Interest of a Nation. A policy study in Sweden 1957-2017. Göteborgs universitet

Bajqinca, N. (2022). Modersmål på ”ta-igen-tid”: aktionsforskning om modersmålsundervisning. Books on Demand

Bergh Nestlog, E., Danielsson, K. & Krogh, E. (2020). Multimodala elevtexter i geografiämnet: en textstudie på mellanstadiet. *Humanetten*, (44). DOI: 10.15626/hn.20204402

Bryman, A. (2018). Samhällsvetenskapliga metoder. 3 uppl. Stockholm: Liber

Bråten, I. (2011). Om Vygotskijs liv och lära. I Bråten, I. (red.) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (2011). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I Bråten, I. (red.) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *Modern Language Journal*, 94(1). DOI: 10.1111j.1540-4781.2009.00986.x

Cummins, J. (2017). Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid. Stockholm: Natur & Kultur

Dale, E.L. (2011). Lärande och utveckling i lek och undervisning. I Bråten, I. (red.). *Vygotskijs och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

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

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar. Stockholm: Natur & Kultur.

Flyman Mattsson, A. (2017). Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund. Lund: Studentlitteratur.

García, O. & Kleifgen, J. O. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4). DOI: 10.1002/rrq.286
García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D., Shanahan, C. & Project READI. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: a conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51(2). DOI: 10.1080/00461520.2016.1168741

Hammond, J. (2006). High challenge, high support: integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4). DOI: 10.1016/j.jeap.2006.08.006

Juvonen, P. & Uddling, J. (2022). Språk- och kunskapsutvecklande arbete i språkligt heterogena klassrum. I Nordin, A. & Uljens, M. (red.) *Didaktikens språk: om skolundervisningens mål, innehåll och form*. Gleerups.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lagergren, T. & Minten, E.
(2012). Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet.
Stockholm: Skolverket.

Lindholm, A. (2019). Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier. *Nordand*, 14(1). DOI: 10.18261/issn.2535-3381-2019-01-04

Puskás, T. & Björk-Willén, P. (2017). Flerspråkighet och andraspråksutveckling. Skolverket.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Shanahan, C. & Shanahan, T. (2020). Disciplinary literacy. I Patterson, J. (red.) *The SAT® suite classroom practice: English language arts/literacy*. College Board

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1). DOI: 10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Skolverket (2024). Läroplan för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22.

Skolverket (2025). Rätt till modersmålsundervisning.

Uddling, J. (2019). Att integrera ett språkligt fokus i ämnesundervisningen. I Aldén, K. & Bigestans, A. (red.) *Litteraciteter och flerspråkighet: Symposium 2018*. Stockholm: Liber.

Uddling, J. (2021). To integrate a language focus in a linguistically diverse physics classroom. *Language and Education*, 35(5). doi:10.1080/09500782.2021.1933018

Uddling, J. & Danielsson, K. (2022). Elever i ett språkligt heterogent klassrum rör sig mot naturvetenskapliga beskrivningar av ljud. *Humanetten*, (48). doi:10.15626/hn.20224806
UNICEF (2009). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Walldén, R. (2020). Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk. Lund: Studentlitteratur.

Walldén, R. & Lindh, C. (2021). Skrivpraktiker i historieämnet: strukturerat textarbete i undervisning om Vasatiden. *Nordidactica,* Vol.11 (1)

Åkesson, E. (2024). Teoretisk tematisk analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. *Handbok i kvalitativ analys*. (red.) Stockholm: Liber.

8. BILAGOR

Bilaga 1: Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

1. Hur länge har du varit verksam som lärare?
   a) Har du erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever?
2. Vilka samhällsorienterande ämnen undervisar du i på mellanstadiet?
   a) Hur stor andel av eleverna i dina klasser är flerspråkiga?

Generella frågor om erfarenheter

3. Vilka erfarenheter har du av att undervisa flerspråkiga elever i samhällsorienterande ämnen?
   a) Hur upplever du att flerspråkiga elever tar till sig innehållet i SO-undervisningen?
   b) Finns det något i SO-ämnena som du upplever är särskilt språkligt krävande för dessa elever?

Huvudfrågor

Ämneslitteracitet och språklig förståelse

4. Upplever du att ämneslitteracitet tar sig olika uttryck hos flerspråkiga elever jämfört med enspråkiga elever?
5. Hur ser du på sambandet mellan språkutveckling och kunskapsutveckling i SO-undervisningen för flerspråkiga elever?
   a) På vilket sätt påverkar språket elevernas möjlighet att visa sina ämneskunskaper?
   b) Hur märker du om eleverna förstår innehållet i undervisningen?

Didaktiska strategier och arbetssätt

6. Hur arbetar du didaktiskt för att utveckla flerspråkiga elevers ämneslitteracitet i SO-undervisningen?
   a) Vilka strategier eller arbetssätt använder du i undervisningen? Ge gärna exempel.
   b) Hur arbetar du med ämnesspecifika begrepp och texter inom SO-ämnena?

Kommunikation, interaktion och arbetssätt

7. Hur ser balansen ut mellan muntlig och skriftlig kommunikation i din SO-undervisning?
   a) Hur arbetar du med samtal, diskussioner och interaktion i klassrummet?
   b) Hur arbetar du med läsning och skrivande kopplat till ämnesinnehållet?

Läromedel, resurser och flerspråkighet

8. Hur använder du läromedel, digitala verktyg och andra resurser i undervisningen för att stödja flerspråkiga elevers språkutveckling och ämnesförståelse?

a) Anpassar du undervisningsmaterial för flerspråkiga elever? I så fall hur?
b) Finns det situationer där flerspråkighet blir en tydlig resurs i undervisningen?

9. Hur ser du på användningen av andra språk än svenska i klassrummet?

Avslutande frågor

10. Vilka möjligheter ser du med att arbeta språkutvecklande och med ämneslitteracitet i SO-undervisningen för flerspråkiga elever?
11. Vilka utmaningar eller svårigheter upplever du i arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever i SO?
    a) Handlar utmaningarna främst om språk, tid, resurser eller undervisningens organisation?
12. Finns det något ytterligare du vill lyfta kring arbetet med flerspråkiga elever och ämneslitteracitet i samhällsorienterande ämnen?

Bilaga 2: Samtycke till insamling av uppgifter om dig

Som en del av kursen CF6E80 - Examensarbete del 2 vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att undersöka mellanstadielärares uppfattningar och erfarenheter för att belysa arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever i samhällsorienterande ämnen.

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt befattning och yrkesverksam erfarenhet. Uppgifterna kommer att användas för att undersöka yrkesverksamma lärares erfarenheter av arbetet med ämneslitteracitet för flerspråkiga elever i samhällsorienterande ämnen.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke). Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

Resultaten av studien kommer att sammanställas i avidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

_____
Underskrift

_____
Namnförtydligande

_____
Ort och datum

Information om behandlingen av personuppgifter

Din personliga integritet är viktig för oss på Högskolan i Borås. Därför är vi angelägna om att all behandling av personuppgifter sker på ett korrekt och säkert sätt i överensstämmelse med gällande lagar och förordningar. Högskolan följer bland annat dataskyddsförordningen, mer känd som GDPR.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för all behandling av personuppgifter inom högskolans verksamhet. Om du har några frågor kring hur dina personuppgifter behandlas

kan du läsa mer om hur högskolan behandlar personuppgifter på vår webbplats, http://www.hb.se/dataskydd. Du är också välkommen att kontakta ansvarig för den aktuella kursen med frågor.

Dina rättigheter

• Högskolan är öppen med hur vi behandlar dina personuppgifter. Om du vill veta vilka personuppgifter som vi behandlar om dig kan du kostnadsfritt en gång per år begära ett utdrag med information om detta (ett så kallat registerutdrag). För att beställa ett registerutdrag kan du använda blanketten för begäran om registerutdrag på högskolans webbplats, http://www.hb.se/dataskydd.
• Om du lämnar samtycke (godkännande) till behandling av dina personuppgifter kan du när som helst ta tillbaka samtycket. Vi kommer då inte att fortsätta att behandla dina personuppgifter. Uppgifter som har offentliggjorts påverkas däremot i regel inte av ett återkallat samtycke. På grund av lagkrav kan vi även vara förhindrade att omedelbart radera uppgifterna.
• Du har rätt att inte bli föremål för automatiserat beslutsfattande, inklusive profilering, dvs. beslut som fattas på teknisk väg utan mänsklig inblandning. Högskolan fattar inte sådana beslut.
• Du har rätt att få behandlingen av dina personuppgifter begränsad.
• Du har rätt att få dina personuppgifter ändrade eller kompletterade om de skulle visa sig vara felaktiga eller ofullständiga.
• Du har rätt att i vissa fall få dina personuppgifter raderade.
• Du har rätt att få dina personuppgifter i ett allmänt använt format för att överföra dessa till en annan personuppgiftsansvarig.
• Du har rätt att klaga på högskolans behandling av dina personuppgifter till Datainspektionen som är tillsynsmyndighet.

Kontakta oss

Personuppgiftsansvarig
Högskolan i Borås
501 90 BORÅS
Tel. 033-435 40 00
E-post: registrator@hb.se
Org.nr: 202100-3138

Dataskyddsombud
Åsa Dryselius
E-post: dataskydd@hb.se

HÖGSKOLAN
I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se