

Projektrapport FoU-projekt

Uppsala kommun 2022/23

Att begripa det obegripliga

- Språk- och
kunskapsutvecklande
arbetssätt inom SO-
ämnena

Titel: Att begripa det obegripliga: Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt i SO-
ämnena

Juni 2023

En projektrapport publicerad för Uppsala kommun

Författare: Zrinka Miljan, Fil.Dr. och Karin Gustafsson

E-post: zrinka.miljan@skola.uppsala.se, karin.gustafsson4@skola.uppsala.se

Uppsala kommun

Sammanfattning

Svenska samhället blir alltmer multikulturellt på grund av immigrationen i landet. Detta påverkar undervisningen eftersom skolan präglas av språkmångfald samt de olika förutsättningar som eleverna har med sig vad beträffar inläring av ny kunskap i olika ämnen. På grund av detta har vi i denna studie undersökt hur elevernas måluppfyllelse av begreppsförståelse och resonemangsförmåga förändras när man jobbar med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA) i SO-undervisningen. Vi redogör för hur en kombination av SKUA och ett mer elevaktivt klassrum påverkar elevernas måluppfyllelse med fokus på begreppsförståelse och resonemangs- och analysförmåga. Dessutom undersöktes hur elevernas motivation påverkas vid en undervisning baserad på SKUA samt elevernas upplevelse av studiehandledningens roll i inläringen. Studien genomfördes läsåret 2022/2023. Urvalet var två klasser, en årskurs 8 och en årskurs 9. Resultatet av studien tyder på att en kombination av SKUA och kooperativt lärande ger en bättre måluppfyllelse hos eleverna med ett annat modersmål än svenska men också hos elever som har svenska som modersmål, både när det gäller begreppsinläring och resonemangsutveckling. Samtidigt tyder resultatet på att eleverna blir mer motiverade och intresserade av undervisning som är mer elevaktiv samt att eleverna upplever studiehandledningen som en av de viktigaste förutsättningarna för att lyckas i skolarbetet. Därför kan vårt resultat, samt förslag på lektionsgenomförande, användas i undervisningen för att främja elevernas språk- och kunskapsinhämtning.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	3
Innehållsförteckning	5
Inledning.....	7
Bakgrund	9
Syfte och frågeställningar.....	27
Syfte	27
Frågeställningar	27
Metod	28
Urval.....	28
Forskningsetiska principer	30
Metodbeskrivning.....	30
Teoretisk överblick över metoder i denna studie	30
Praktisk överblick över metoder i denna studie	34
Vårt tillvägagångssätt i undervisningen	37
Lektionsdesign begrepp.....	40
Lektionsdesign resonemang	43
Resultat.....	45
Att begripa begreppen	45
Utveckling av begreppskunskaper	45
Jämförelse mellan undervisning med SKUA och en annan traditionell undervisning.....	49
Transspråkande i begreppsinnläringen	51
Resonemang inom SO	54
Koppling mellan SKUA och elevernas motivation.....	63
Elevernas upplevelse av studiehandledning på modersmålet.....	66
Diskussion	71
Begreppen.....	71
Resonemang	76
Motivation	77
Studiehandledning	78
Sammanfattningsvis i diskussionen	79
Referenser.....	80
Bilaga	84

Inledning

Enligt *Läroplanen för grundskolan, förskoleklass och fritidshem* (vidare Lgr 22), vilar skolan på demokratins grund.¹ Redan i Lgr11 och nu i den nya läroplanen för år 2022, ansvarar skolan för elevernas lärande och anammande av olika värden.² Vidare enligt Lgr 22 ”ska utbildningen förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och vår gemensamma miljö”.³

Medan Lgr22 tar upp de teoretiska ramarna för elevernas utveckling till demokratiska medborgare är det lärare som möter hinder på vägen för att detta verkligen ska ske. Oftast är det just SO-ämnena (historia, geografi, religionskunskap och samhällskunskap) som tar upp olika moment vilka bidrar till elevernas förståelse för olika demokratiska förhållningssätt. Det som kan vara ett hinder när man samtalar med eleverna är de begrepp som förekommer när man ska förklara demokrati och vad som tillhör den samma. Om vi behandlar själva begreppet demokrati och olika villkor som formar en demokrati till att vara demokratisk behöver lärare ta upp följande med eleverna: fria, hemliga och regelbundna val, flerpartisystem och fri partibildning, fri opinionsbildning, föreningsrätt, majoritetsprincipen, rättssäkerhet och maktodelningsprincipen. Medan en vuxen utifrån egen erfarenhet kan sätta ord på betydelsen av dessa begrepp, har elever i tonårsåldern för det mesta inte sådana erfarenheter. Dels för att de inte är intresserade av själva begreppen, dels för att de fortfarande ännu inte deltar i val och därmed känner att detta inte handlar om dem. En till faktor som kan bidra till att eleverna kanske inte kan förklara vad dessa begrepp betyder är att de inte förstår själva ordet eller begreppet i sig. Dessa kan vara oförklarbara på svenska om eleverna har ett annat språk än svenska som sitt modersmål och därför inte kan klura ut betydelsen genom att exempelvis dela upp begreppet i två mindre ord.⁴

En SO-lärare befinner sig då i en situation där hen bör samtala om demokrati men först behöver hjälpa elever att hitta strategier för att förstå begreppen för att sedan använda dem i rätt sammanhang.

Det som är viktigt för alla SO-lärare, men även andra lärare som kontinuerligt möter svåra begrepp i undervisningen, är att skolans uppdrag är att skapa en likvärdig utbildning. ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.”⁵ Detta är mycket svårare för elever som har ett annat modersmål än svenska eftersom de har ett dubbelt uppdrag i skolan – förutom att lära sig sitt nya språk behöver de också lära sig ämnesbegrepp på ett annat språk. Dessutom är skolans mål att eleverna ska

¹ Lgr 22, s. 5.

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Med liknande tanke inleder Martin Stolare sin text om viktighet av förståelse och kontexten när man talar om begreppen inom SO-ämnena. Stolare, Martin. ”Ord och begrepp i SO-ämnena”. Modul *Att främja elevers lärande i SO*. Tillgänglig på: [Ord och begrepp i SO-ämnena \(diva-portal.org\)](http://ordochbegrepp.se). Skolverket, 2015., s. 2.

⁵ Lgr 22, s. 8.

kunna använda svenska språket på ett rikt och nyanserat sätt samt att kunna använda sig av de samhällsvetenskapliga kunskapsområdena för vidare studier samt i samhällsliv och vardagsliv.⁶

Man kan som lärare satsa på att intensivt undervisa i sina ämnen och eventuellt samarbeta med studiehandledaren som förklarar begreppen för eleven genom att samtala om dem på modersmålet och sedan sammanfatta på svenska. Läraren kan välja olika digitala verktyg eller program såsom Binogi eller Begreppa. Där finns det översättningar till olika språk, vilket gör det lättare för elever att förstå nya ämnesområden. Lärare kan också använda sig av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (vidare SKUA) i sin undervisning. SKUA utgör grunden för detta projekt eftersom vi tror att ett sådant kunskapande skapar goda förutsättningar för eleverna att lyckas att inhämta och utveckla de kunskaper de behöver i skolan. Genom en kombination av SKUA och kooperativt lärande lär sig eleverna att samtala och vara aktiva i ett socialt samspel som stärker deras språk men också deras sociala utveckling.⁷

⁶ Ibid, s. 13.

⁷ Mer om detta i kapitlet som kontextualiserar Vygotskij och utveckling av den proximala utvecklingszonen. Vygotskij la grunden till idén att man lär sig som bäst i olika sociala sammanhang. Samtidigt kan man läsa mer i t.ex. Cummins, Jim. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur, 2018., eller Gibbons, Pauline. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, 2020.

Bakgrund

Den svenska skolan idag präglas av mångfald, både språklig och kulturell. Våldigt många elever har utländsk bakgrund, vilket innebär att de själva är födda i ett annat land eller att båda föräldrarna är födda utomlands. Tillsammans talar dessa elever ungefär 140 olika språk och de är inte en homogen grupp. De har olika bakgrund, olika kulturer, olika åldrar, har varit olika lång tid i Sverige, lever i integrerade men även i segregerade områden och behärskar svenska språket på olika nivåer.⁸

I storstäder såsom Malmö, Göteborg eller Stockholm är antalet elever med ett annat modersmål än svenska oftast större än i småstäder och kan vara upp till 30 procent. I några skolor kan andelen elever med utländsk bakgrund röra sig mellan 75 procent och 100 procent.⁹ Allmänt kan man säga att antalet elever som har en annan kulturell bakgrund är ungefär 28 procent om vi tar hela elevpopulationen idag.

Skolverket har gjort en statistik om elever med rättighet till undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA). Det är synligt utifrån Tabell 1 att antalet elever som har rätt till modersmålsundervisning höjdes från 27 procent till nästan 29 procent mellan 2016 och 2021. Det är dock intressant att bara 17 procent av alla elever idag utnyttjar denna möjlighet. Detta är en realitet som står långt ifrån forskningen som påstår att flerspråkiga elever gynnas av modersmålsundervisning eftersom detta leder till språkutveckling på alla språk de kan/lär sig.

Tabell 1: Elever med undervisning i modersmål och SVA, läsår 2016/2017 – 2021/2022¹⁰

	Elever berättigade till modersmålsundervisning		Elever som deltar i modersmålsundervisningen		Andel (%) av	
	Antal	Andel (%) av samtliga elever	Antal	Samtliga elever	Berättigade elever	
2016/17	275 329	27,0	156 711	15,4	56,9	
2017/18	283 149	27,1	167 926	16,1	59,3	
2018/19	298 583	28,1	176 933	16,7	59,3	
2019/20	307 906	28,5	182 762	16,9	59,4	
2020/21	312 572	28,7	186 538	17,1	59,7	
2021/22	314 628	28,6	184 190	16,7	58,6	

⁸ Hajer, Maaike; Meestringa, Theun. *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 10.

⁹ Ibid.

¹⁰ [Sök statistik om förskola, skola och vuxenutbildning - Skolverket](#) (Tabell 8A – Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SvA), läsår 2016/2017-2021/2022).

	Elever berättigade till modersmålsundervisning	Andel (%) Utanför garanterad undervisningstid	Elever som deltar i svenska som andraspråk		Antal elever totalt
			Antal	Andel (%) av samtliga elever	
2016/17	275 329	59,5	108 087	10,6	1 019 891
2017/18	283 149	57,5	123 718	11,8	1 044 497
2018/19	298 583	56,9	128 866	12,1	1 062 529
2019/20	307 906	58,2	137 314	12,7	1 079 964
2020/21	312 572	64,5	143 275	13,1	1 090 901
2021/22	314 628	67,8	143 789	13,1	1 100 146

HISTORISK ÖVERBLICK OM SVA OCH ÖVERBLICK ÖVER FORSKNINGRESULTAT OCH ELEVER MED UTLÄNDSK BAKGRUND

Invandring till Sverige är inget nytt fenomen och SVA som ämne är etablerat sedan många år i Sverige. Det finns ganska omfattande forskning om elever som har ett annat modersmål när de kommer till Sverige. År 1975 fattade Riksdagen beslut om en formell invandrar- och integrationspolitik och den vilade på tre principer – jämlikhet, samverkan och valfrihet. Med detta tog man avstånd från kulturell assimilerings och började förespråka mångkulturalitet. År 1977 fick barnen laglig rätt till högst två timmars modersmålsundervisning i veckan i allmänna skolor. Ytterligare en förändring av modersmålsundervisningen skedde 1991 i samband med kommunaliseringen av skolan. Då började antalet elever som hade möjlighet att läsa modersmål minska, vilket berodde på besparingar. Antalet gick från 96000 elever år 1990 till 39 500 år 1994. Detta innebar en förminskning på 41 procent. Forskning som genomfördes på 2010-talet visade att bara 56 procent av alla elever som hade rätt till modersmålsundervisning utnyttjade denna rättighet.¹¹

Undervisningen i SVA infördes med skollagen 1995. Under åren 2015-2016 utnyttjade 10 procent av alla elever denna rättighet.¹² Problemet var att under årtionden var andraspråkslärarna de minst kvalificerade inom lärarkåren och många var inte behöriga i ämnet de undervisade i. Samtidigt var Sverige, med tillgång till studiehandledning och modersmålsundervisning, ett land i Europa med några av de mest progressiva lagarna när det

¹¹ Cummins, Jim. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur, 2018., s. 126-127.

¹² Ibid, 134-135.

gällde utbildning av elever med utländsk bakgrund.¹³ Lagen har dock inte tillämpats konsekvent och det beror dels på att utbildningssystemet har decentraliserats, dels på att utbildning av elever med en annan bakgrund än svensk inte har stått i fokus på lärarutbildningen.¹⁴

Det som är typiskt för elever med en annan bakgrund är att de ofta blir diskriminerade¹⁵ och det råder många fördomar om deras kunskaper som exempelvis:

- Eleverna är svaga och jämförbara med elever som har dyslexi eller koncentrationssvårigheter.
- Eleverna har dåliga kunskaper i svenska och utvecklas långsammare.
- Eleverna anstränger sig inte.
- Går eleven i en ”invandrarskola” kommer eleven aldrig lära sig svenska för att kunna lyckas.
- Utbildade föräldrar betyder att barnen inte kommer att lyckas i skolan.¹⁶

Dessa fördomar har till en viss del påpekats i de första analyserna av barn med utländsk bakgrund i svenska skolor. Ett viktigt exempel som talar för detta var Skutnabb-Kangas och Toukomaas som redan 1976 skrev om elever med finsk bakgrund i Sverige. Skutnabb-Kangas och Toukomaas skrev om finska invandrabarn i Sverige som kunde tala svenska och finska flytande men ändå inte kunde nå verbal kompetens i något av dessa språk när det gällde ämneskunskaper. Skutnabb-Kangas och Toukomaas beskriver att skillnaden mellan vardagsspråk och ämnesspråk handlar om skillnader mellan ytflyt och verbal förmåga i ämnesspråket. Pedagogerna som deltog i deras forskning uppmärksammade att barnen visade flyt i språket, men aldrig vid kognitivt svårare uppgifter. Efter att Skutnabb-Kangas och Toukomaas studie publicerats, började forskningen som kretsade runt hypotesen om ytflyt och verbal förmågan tas på allvar och det blev fler studier som undersökte orsaken till varför barn som hade ett flytande vardagsspråk lyckades sämre med ämnesspråket.¹⁷

MODERSMÅLET I UNDERVISNINGEN

Vikten av modersmålet för elever med utländsk bakgrund lyfts ofta eftersom modersmålet ger följande möjligheter till eleverna:

- Genom att underlätta kunskapsinhämtningen höjs elevers måluppfyllelse.
- Stöd för utveckling av dubbel kulturell identitet (eleven ska ha kunskaper om eget modersmål, hemlandet och eget kulturellt arv). Att samtidigt utveckla både svenska och modersmålet och genom detta en dubbel kulturtillhörighet anses vara en tillgång.
- Modersmålsundervisningen stärker självkänslan.
- Stöd för utveckling av andraspråket.

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Titta i e.ex. Cummins, Jim. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur, 2018. Om diskrimineringen pratar också Pauline Gibbons och andra författare som har jobbat med SKUA. Vi vill absolut påpeka att det är en generalisering och att från vår egen erfarenhet försöker skolan snarare motverka diskrimineringen.

¹⁶ Lothagen, Anika; Lundenmark, Pernilla; Modigh, Anna. *Framgång genom språket. Verktøy för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2012., s. 12-17.

¹⁷ Toukomaas, Pertti; Skutnabb-Kangas, Tove. *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age*. University of Tampere: Department of Sociology, 1976., s. 48.

- Stöd för en kontrastiv kunskap och förståelse för det svenska samhället.
- Stöd för socialisationen i familjen.¹⁸

Vidare skriver Monica Axelsson och Nihad Bunar om nyanlända elever och språkinhämtning.¹⁹ Axelsson framhåller att det är av stor vikt att lärarna tar hänsyn till elevernas skolbakgrund men de ska absolut inte förenkla ämnesstoffet. Därför är samarbetet mellan ämneslärare, lärare i SvA, modersmåls lärare samt studiehandledare nyckel till framgång i ett sådant arbete.²⁰ Dessutom ska alla pedagoger i ett samarbete tänka på följande: Miljön för eleverna ska vara sociokulturellt stödjande, elevernas språk ska utvecklas, samtidigt ska ämneskunskaper utvecklas och slutligen ansvarar pedagoger för kognitiv utveckling hos eleverna.²¹ Axelssons forskningsresultat och förslag på hur man ska jobba med nyanlända elever kom efter många rapporter som under 2000-talet och 2010-talet publicerades antingen genom Skolinspektionen, Skolverket eller Vetenskapsrådet. Rapporterna handlar om de svårigheter nyanlända elever möter när de påbörjar sin undervisning i Sverige vilka kan leda till sämre resultat i skolan.²² Liknande slutsatser ger Bunar i sina böcker om nyanlända och flerspråkiga elevers behov av språkligt stöd i skolan.²³

För att undersöka flerspråkiga elevers begränsningar, möjligheter och framsteg, och för att följa Axelssons förslag på hur man kan jobba med flerspråkiga elever i skolan, bestämde vi oss för att jobba med SKUA. Det är en metod som ger eleverna stöd i skolan för att nå både språkutveckling och ämnesutveckling samtidigt. I anslutning till SKUA som metod följer ett teoretiskt ramverk om detta vad SKUA innebär och vilka som är dess karakteristiska drag.

SPRÅK- OCH KUNSKAPSUTVECKLANDE ARBETSSÄTT

När vi började fundera på detta projekt har vi haft följande bild i fokus:

¹⁸ Lothagen, Anika; Lundenmark, Pernilla; Modigh, Anna. *Framgång genom språket. Verktøy för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2012., s. 154.

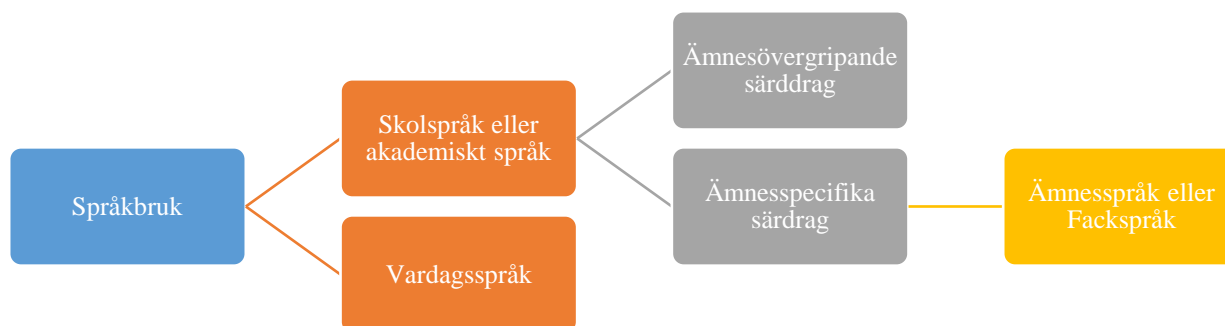
¹⁹ Titta exempelvis på nyaste boken av Bunar, Nihad (ed). *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever*. Stockholm: Natur & kultur, 2021.

²⁰ Axelsson, Monica. "Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv." I: Bunar, Nihad (ed.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur, 2015., s. 81-138.

²¹ Axelsson, Monica. "Flerspråkighet och lärande." I: Hyltenstam, Kenneth; Lindberg, Inger (ed.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 2013., s. 547-577.

²² Skolinspektionen. *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Skolinspektionens rapport 2009:3. Stockholm: Skolinspektionen, 2009.; Skolinspektionen. *Regelbunden tillsyn 2011*. Skolinspektionens rapport Dnr 40-2012:1565. Stockholm: Skolinspektionen, 2012. Skolinspektionen. *Utbildning för nyanlända elever*. Skolinspektionens rapport 2014:03. Stockholm: Skolinspektionen, 2014.; Skolverket. *Behovsinventering för kompetensutvecklingsinsatser för kartläggning av nyanländas kunskaper*. Stockholm: Skolverket, 2014.; Vetenskapsrådet. *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 2010:6. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2010.; Vetenskapsrådet. *Barn och ungas utbildning i ett segregerat samhälle*. Vetenskapsrådets rapportserie 2014. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2014.

²³ T.ex. Bunar, Nihad (ed). *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever*. Stockholm: Natur & kultur, 2021., s. 11-30.



Figur 1: Hur kan språket brukas i vardagen? (fritt efter Haaier och Meestringa)²⁴

Figur 1 visar att språkbruket delas upp i vardagsspråk och i skolspråk eller akademiskt språk. Vidare delas skolspråk eller akademiskt språk i två undergrupper – det som har generella ämnesövergripande särdrag och det som har ämnesspecifika särdrag. Ämnesspecifika särdrag kännetecknas av ämnesspråk eller fackspråk och detta möter vi varje dag i undervisningen. Denna bild hade vi i fokus eftersom vi var medvetna om vilka framgångar och motgångar våra elever möter i sin skolvardag. Det är i SO-undervisningens ämnesinnehåll som eleverna möter SO-ämnets specifika ämnesspråk – de talar, läser, diskuterar och skriver inom ramarna för detta akademiska språk. Det är därför en SO-lärare behöver ägna mycket tid åt att lyssna in och läsa av hur långt eleverna har kommit med att utveckla sina förmågor och kunskaper inom ett visst SO-ämne. Denna bedömning gör läraren utifrån det som eleverna säger och hur de uttrycker sin kunskap. Därefter kan läraren komma på olika sätt hur hen ska utforma aktiviteter som stöttar eleverna att nå längre i sin kunskapsutveckling.²⁵ För att kunna tillgodogöra elevernas behov av språk- och ämnesutveckling behövde vi använda oss av SKUA.

TEORETISKT RAMVERK KRING SKUA

Det finns många teoretiker som argumenterar och utvecklar tankar och idéer kring SKUA. Vi ska ta upp några exempel i denna inledning eftersom vi erfar att dessa böcker har påverkat oss på en teoretisk nivå som vi senare har kunnat implementera praktiskt i vår undervisning.

²⁴ Hajer, Maaïke; Meestringa, Theun. *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 8.

²⁵ Hajer, Maaïke. "Introduktion: språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnena". Modul *Att främja elevers lärande i SO*. Tillgänglig på: [Del 1. Introduktion : språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnena \(diva-portal.org\)](#). Skolverket: 2015, s. 2.

Vi inleder med Jim Cummins och hans bok *Flerspråkiga elever*. Cummins utgår i sin bok att elever inte har så svårt att anamma svenska som vardagsspråk (BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills) men däremot är det en mycket svårare process när det gäller inläring av ämnesrelaterade språk (CALP – Cognitive Academic Language proficiency). Processen att utveckla CALP kan ta mellan 2 och 8 år beroende på hur gammal eleven är. Om eleverna kommer in i ett nytt språksammanhang i en ålder av 5 till 7 år behöver de enligt Collier 3-8 år att nå infödd nivå i skolans läsåmnen. För elever som anländer vid 8-11 års ålder handlar det om 2-5 år och för elever mellan 12-15 år handlar det om 6-8 år.²⁶ Cummins talar också om kontextbunden och kontextreducerad kommunikation.²⁷ I kontextbunden kommunikation kan deltagarna aktivt prata eftersom erfarenheten finns men i kontextreducerad kommunikation använder man sig främst av språkliga tecken som förmedlar mening och därför är det viktigt att man äger språket.²⁸ Just på grund av detta hävdar Cummins att andraspråkselever eller flerspråkiga elever har det svårare när det gäller skolframgång. Därför ger han flera olika anvisningar om hur man kan hjälpa eleverna att utveckla sitt skolspråk och få en undervisning som vilar på flerspråkighet.

Enligt Cummins innebär undervisning med flerspråkiga glasögon följande:

- Enkla aktiviteter i skolan som gör att elevens språk syns i skolan.
- Uppmuntra eleverna att använda sina modersmål i skolan (att söka information, anteckna, läsa).
- Tvåspråkigt projektarbete.
- Användning av teknologi på ett kreativt sätt för att utveckla elevens medvetenhet om språk, geografi och interkulturella realiteter.²⁹

Dessutom bjuder Cummins på ramverk för läs- och skrivengagemang för att motverka eventuella nackdelar i skolan för elever som lär sig ett andraspråk. Dessa ramverk rekommenderas också som ett verktyg för skolpersonal i arbete med elever med sämre socioekonomiska förutsättningar och elever som kommer från marginaliserade grupper.³⁰ Cummins talar om sju överlappande dimensioner i en lärares undervisning:

- Läraren ska stötta förståelse och produktion av språk.
- Läraren ska utnyttja elevernas flerspråkiga resurser.
- Läraren ska se till att elever stärker det kunskapsrelaterade språket inom alla ämnen.
- Läraren ska se till att maximera engagemanget för läsande och skrivande.
- Läraren ska göra kopplingar till elevernas erfarenheter.
- Övergripande ska det införas maktkritiskt perspektiv i läroplanen i undervisningen
- Elevernas identiteter ska bekräftas inom ramen för läs- och skrivengagemanget.³¹

²⁶ Mer ingående förklaring mellan BICS och CALP hittar man under: Cummins, Jim. "BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction." I: Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.

²⁷ Mer ingående om detta under förklaring av Cummins fyrfältaren.

²⁸ Cummins, Jim. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur, 2018., s. 57.

²⁹ Ibid, s. 265.

³⁰ Ibid, s. 111.

³¹ Ibid.

Detta gör man enligt Cummins genom att:

- Man inom alla ämnen ska "stötta förståelse och produktion av språk".
- Man inom alla ämnen ska "stärka det kunskapsrelaterade språket".
- "Ta vara på elevernas flerspråkiga repertoarer (innebär tvåspråkig utbildning om det är genomförbart)".³²

Detta leder till ett byte från en syn på elevens bakgrund som en begränsning och ett hinder för utbildning med marginalisering som följd till en syn på och medvetenhet om hens möjligheter och utveckling.³³

Det ledande namnet i forskning kring SKUA är Pauline Gibbons med sina två verk *Stärk språket, stärk lärandet* och *Lyft språket, lyft tänkandet*. Gibbons delar Cummins syn på att eleverna har störst möjlighet att växa i kunskap och språk i zonen av stor utmaning (enligt Vygotskij den proximala utvecklingszonen) eftersom eleverna där får chansen att bli till de individer de kan bli.³⁴ Undervisningen fokuserar då på elevernas potential och förmåga och hjälper eleverna att komma vidare i sina kunskaper och sin förståelse utan att lägga för stort fokus på elevernas språkliga nivå.³⁵ Därför hävdar hon att SKUA som metod och stöttning av andraspråkselever innebär samverkan mellan ämneslärare och andraspråklärare. Stöttning innebär bland annat att noggrant välja ut sammanhang som engagerar eleverna, utmanade lärandeaktiviteter samt möjligheter att utveckla sitt språk i alla ämnen.³⁶ För Gibbons är språkutveckling en process. Elever lär sig att behärska allt bredare register och det som är avgörande är det sociala sammanhanget där lärandet sker. Detta sammanhang påverkar hur eleverna lär sig språket och hur de använder språket i ett betydelskapande syfte.³⁷ För det mesta handlar det om samtal mellan eleverna som leder till att de utvecklar sitt skolspråk.³⁸ Detta behov av stöttning och SKUA syns tydligast från årskurs 7.³⁹ Då blir det ämnesspecifika språket allt viktigare för kunskapsinhämtningen. Syftet är att elever som går från högstadiet till gymnasiet ska behärska ämnesspråket. Dessutom ska de kunna använda abstrakta begrepp i alla ämnen.⁴⁰ Det viktigast enligt Gibbons, är att utveckla litteracitet. Att utveckla litteracitet ligger till grund för att klara målen i olika ämnen. Eleverna ska alltid få möjlighet att läsa, resonera, undersöka, tala och skriva. Trots att lärare är medvetna om att språket är viktigast när man lär sig ett nytt ämnesområde, väljer de flesta lärarna bort att fokusera på språkundervisning.⁴¹ Detta kan bero på att lärarna behärskar språket och antar att eleverna också gör detta.⁴² Litteracitet lär man sig inte på en gång, man utvecklar det hela sitt liv. Att eleverna behöver lära sig ämnesspecifika litteracitet behöver ingå i inläringen av ämnesinnehåll och behöver diskuteras explicit.⁴³ Det utvecklas som bäst när ämnesläraren och andraspråkläraren arbetar tillsammans med uppgifternas innehåll och syfte.

³² Ibid, s. 29-35.

³³ Ibid, s. 29, 35.

³⁴ Gibbons, Pauline. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, 2020., s. 39.

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid, s. 17.

³⁷ Ibid, s. 26.

³⁸ Ibid, s. 41.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Gibbons, Pauline. *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur, 2018., s. 27.

⁴¹ Ibid, s. 82-83.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid, s. 97.

SKUA I LÄRARHANDLEDNINGAR

Efter Cummins och Gibbons bestämde vi oss för att ta upp det viktigaste från arbeten skrivna av lärare som jobbar i praktiken och som har mött elever i klassrummet och vet vad det innebär att jobba språk- och kunskapsutvecklande.

I boken *Framgång genom språket* skriver Löthagen et al. att SKUA inte bara är en metod, det är ett synsätt. Det är också ett koncept som leder till förbättrade resultat i klassrummet, särskilt hos elever med ett annat modersmål.⁴⁴ För Hajer och Meestringa innebär en språkinriktad undervisning att eleverna lär sig och senare använder det ämnesspecifika språket både muntligt och i skrift.⁴⁵ Språkinriktad undervisning är egentligen en didaktik som tydliggörs både ämnesmässigt men också i språkfärdighetsmålen. Själva undervisningen är kontextrik och innehåller mycket språklig stöttning. Inom språkinriktad undervisning ska eleverna lära sig att byta från vardagsspråk till skolspråk i deras gemensamma konversation och ska senare kunna medföra att eleverna tar det ämnesspecifika språket med sig i bagaget för livet.⁴⁶ Hajer och Meestringa tar upp kontextrikedomen som något som är avgörande i undervisningen. Kontextrikedomen är den viktigaste förutsättningen för att en språkinriktad undervisning ska lyckas. Den ska präglas av interaktion och språklig stöttning.⁴⁷ Därför är det viktigt att varje skola har en utarbetad språkpolicy och skolpolicy där

- a) Alla lärare bekräftar och förstärker elevens flerspråkiga identitet.
- b) Alla lärare aktiverar elevernas förförståelse.
- c) Läraren vet hur man bygger upp inläringen.
- d) Lärarlaget ska genom samarbetet arbeta målmedvetet med att bygga upp skolspråket.⁴⁸

Den språkinriktade undervisningen bygger på att det inte finns någon genomsnittselev och att undervisningen behöver anpassas utifrån olika behov så att alla ska få lära sig.⁴⁹ Att eleverna inte liknar varandra när det gäller inläring beror på bakgrund, välbefinnande, motivation, självständighet, inlärningsstrategier, inlärningsstilar och språkfärdighet. Därför är det viktigt att alla elever är aktiva, förstår de nya begreppen och producerar både muntligt och skriftligt.⁵⁰ Enligt Hajer och Meestringa fungerar språkinriktad undervisning på följande sätt:

- Ställa öppna frågor.
- Ge mycket visuellt och taktilt stöd.
- Erbjuder olika slags texter.
- Låta eleverna använda de nya begreppen genom att formulera dem i olika skrivuppgifter.

⁴⁴ Löthagen, Anika; Lundenmark, Pernilla; Modigh, Anna. *Framgång genom språket. Verkyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2012., s. 27. Vi vill påpeka att man ska vara försiktigt när man läser den teoretiska delen i boken eftersom interpretationen av teoretiska modeller kan vara missvisande. Därför avråder vi från att läsa Cummins eller Gibbons genom författarnas interpretation. Däremot tycker vi att deras exempel i undervisningen är givande och kan ge många idéer för lärarna i alla ämnen.

⁴⁵ Hajer, Maaik; Meestringa, Theun. *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 13.

⁴⁶ Ibid, s. 14.

⁴⁷ Ibid, s. 18.

⁴⁸ Ibid, s. 17.

⁴⁹ Ibid, s. 24-26.

⁵⁰ Ibid.

- Använda olika arbetssätt som lockar till interaktion.
- Lära eleverna att själva tala om vilka problem de har med språket och att tänka på vad de själva kan göra för att utvecklas.
- Ha kontinuerliga utvärderingar som en fast punkt i undervisningen.⁵¹

Att undervisa ämnes- och språkutvecklande innebär, enligt Anna Kaya, att planera och förbereda för att aktivera förkunskaper, bygga vidare på förkunskaper, flytta från konkret till abstrakt, planera interaktionen i grupparbeten genom att skapa tydliga interaktioner, uppgifter som kräver interaktion, ha ett tydligt syfte, anpassa uppgifter kognitivt, engagera alla i gruppen, ge tillräckligt med tid och försäkra sig om att alla i gruppen förstår sitt uppdrag.⁵² Dessa tips utvecklar Hajer och Meestringa i sin bok genom att ange vilka aktiviteter man kan göra för att jobba med SKUA. De inleder med att ta upp att när man ska påbörja ett arbete är tiden ofta avgörande. Man kan ofta tänka att det är ineffektivt att initialfasen tar så långt tid men när läraren väl väcker elevernas intresse och aktiverar befintlig kunskap/vokabulär, förankras materialet bättre.⁵³ Andra aspekten de tar upp är interaktion. Det kan vara svårt att få i gång samtal och frågor mellan eleverna. Det är mycket tydligt att vardagsspråket är huvudspråket här. I denna utgångspunkt behöver man inte ställa för höga krav på språket. Det som är viktigt är att eleverna vågar uttrycka sina tankar, förkunskaper och åsikter. Allteftersom man leder in facktermer och begrepp ska man också ställa högre krav på språket. För att uppnå detta föreslår de att eleverna får öppna frågor, speciellt de som kräver utveckling av elevernas resonemang i resonemangskedjor.⁵⁴ Deras förslag för att locka fram interaktion är följande:

- Det enklaste är att göra en tankekarta. Sedan kan man också försöka med samarbetsinläring och inläringssamtal.
- Samarbetsinläring börjar man först parvis och sedan går man till grupper. Varför? Det är lättare att jobba i par eftersom det kräver mindre social kompetens och inte en strikt planering vem som ska ha vilken roll.
- Under lektionstid kan läraren ge eleverna mer tid att tänka på svaret och tänka på det så kallade inläringssamtalet. Genom det händer följande: Längden på elevernas svar ökar, svaren blir mer korrekta, eleverna blir mindre ängsliga för att svara, elevernas självförtroende ökar, eleverna uppmuntras till att ta risker och vara mer kreativa, eleverna börjar samtala med varandra, eleverna kan lättare försvara sina svar, frågor eleverna ställer tillbaka blir flera, elever som har svårt att formulera sig hinner förbereda sina svar, det blir mindre rörigt i klassrummet och läraren får en bättre uppfattning om hur många som kan svara. För att en lärare ska lyckas med detta behöver hen förbereda diskussionsfrågor, göra eleverna delaktiga i frågeställningarna, använda debattform, fördela roller i diskussionen, förstå elevernas rädsla för utsatthet när de svarar och se till att eleverna som är mer introverta också får chans att visa det de kan.⁵⁵

⁵¹ Ibid, s. 30.

⁵² Kaya, Anna. *Att undervisa nyanlända. Metoder, reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur, 2016., s. 164-176.

⁵³ Hajer, Maaikje; Meestringa, Theun. *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 77.

⁵⁴ Ibid, 78.

⁵⁵ Ibid, 97-101.

Alla ovannämnda förslag forskare ger till lärarna att jobba med SKUA innebär många begrepp/modeller som vi förklarar i texten nedanför.

Stöttning/scaffolding

Skolan och lärare behöver ha lika stora krav på elever som är nyanlända som för alla andra elever. De bör dock tillämpa olika undervisningsstrategier för att hjälpa dem. En undervisningsstrategi är stöttning (scaffolding). Denna strategi kan man tillämpa på följande sätt för att stötta elevers läs- och skrivförmåga. Stötta meningar, aktivera förförståelsen, bekräfta identitet och vidga språket.⁵⁶ Stöttning innebär att individen utmanas i sin närmaste utvecklingszon. Med andra ord, för att göra en uppgift individen inte klarar av helt själv på egen hand, får hen stöd hen behöver för att göra klart uppgiften.⁵⁷

Begreppet myntades av de amerikanska psykologerna Jerome Bruner, Gail Ross och David Woods. År 1976 publicerade dessa psykologer ett forskningsresultat om hur små barn och föräldrar pratar med varandra. Detta kunde senare anammas i språkutvecklande undervisningen. Själva stöttningen handlar om ett tillfälligt och nödvändigt stöd som läraren och/eller klasskamrater ger till en elev i ett eller alla ämnen. Enligt Gibbons är eleverna som en byggnad under konstruktion. När man är klar med att bygga upp, tar man bort stöttorna.⁵⁸ Gibbons menar att den stöttningen läraren har gett till eleverna leder eleverna till nya färdigheter, begrepp, och förståelse så att eleverna själva i framtiden kan utföra liknande uppgifter utan hjälp.⁵⁹ Enligt Modigh et al. kan detta stöd innebära att lärarna bygger på vad eleverna redan vet och att de försöker aktivera elevernas erfarenheter. Lärarna varierar också sin undervisning vilket leder till hög motivation. Dessutom ser lärarna till att undervisningen har kulturell relevans och att den bygger på elevernas intressen. Eleverna informeras om arbetssätt och aktiviteter, får ställa frågor under hela arbetets gång och lärarna stöttar eleverna genom att be dem förtydliga allt de säger så att eleverna utvecklar sitt språk och sin uttrycksförmåga. Eleverna får också diskutera med, och stötta varandra. Slutligen används olika digitala resurser och medier i undervisningen.⁶⁰

Transspråkande/Translanguaging

Begreppet transspråkande/translanguaging myntades 1996 av språkforskaren Cen Williams. Williams publicerade 1996 en forskningsstudie om tvåspråkig undervisning i Wales. Williams visade att tvåspråkiga elever fick bättre förståelse av ämnesinnehållet i skolan när de blandade

⁵⁶ Cummins, Jim. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur, 2018., s. 113.

⁵⁷ Tjernberg, Catharina; Sourander, Åsa. "En intervjustudie av hur nyanlända lär sig svenska sett ur ett elevperspektiv". In: Engblom, Charlotte; Fallberg, Karin. *Nyanländas lärande och språkutvecklande arbetssätt. Rapport från en forskningscirkel*. Uppsala: Uppsala universitet, 2018., s. 64.

⁵⁸ Gibbons, Pauline. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, 2020., s. 33.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Löthagen, Anika; Lundenmark, Pernilla; Modigh, Anna. *Framgång genom språket. Verkyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2012., s. 44.

båda språken, kymriska och engelska, i undervisningen.⁶¹ Transspråkande innebär undervisning som tar vara på elevernas flerspråkiga resurser i klassrummet. Detta sker både strategiskt och medvetet. Eleverna använder olika språk för att lära sig något nytt och det finns inga begränsningar på hur många språk det handlar om.⁶² Detta kan synas mycket väl när man tittar på en tvåspråkig familj och man märker att barnen kanske talar ett språk och föräldrar svarar tillbaka på ett annat språk. Men när de ska tala med kusiner vet de exakt vilket språk de ska använda för att göra sig förstådda.⁶³ Ett sådant här tillvägagångssätt i klassrummet, där man använder sig av alla språkliga resurser eleverna äger, kan leda till att eleverna utvecklar målspråket. Att få använda flera språk kan också stärka elevernas identitet och kan öka deras vilja att använda flera språk i lärandesituationer i skolan. Som Anna Kaya påstår, bidrar transspråkande till att flytta fokus från språket till språkanvändandet, och det leder till användning av olika omedvetna handlingar, som i sin tur leder till språkinläring.⁶⁴

Andraspråkselever

Andraspråkselever eller flerspråkiga elever är elever som behärskar två eller flera språk förutom svenska. Några kan både skriva och läsa på sitt modersmål och några kan varken läsa eller skriva. För de flesta av dessa elever är svenska inte deras förstaspråk och eleverna kan ha mycket olika kunskaper inom olika skolämnen. Många andraspråkselever verkar förstå det språk som talas i skolan, men kan ändå inte förstå det ämnesspecifika språket.⁶⁵

Språket finns i allt man gör och man använder alltid språket i ett visst sammanhang, dvs. i en social kontext. Dessutom använder man språket i ett kulturellt sammanhang. Inom en viss kultur kan människor ta många saker för givet eftersom de delar på åsikter och förväntningar. Dessutom finns det en situationskontext som vilar på tre faktorer – det man skriver eller pratar om, relationen mellan den som läser och författaren eller mellan talarna och huru vida det är talspråk eller skriftspråk.⁶⁶

För att andraspråkselever ska kunna få det stöd de behöver krävs det samarbete mellan lärarna. Goda resultat hos eleverna har man sett när ämneslärarna samarbetade med SVA lärarna.⁶⁷ Om skolan väljer att integrera eller språkbada andraspråkselever, resulterar detta ofta i att eleverna inte alls får eller i för liten utsträckning får tillräckligt med stöttning. Oftast saknas det också studiehandledning och detta skapar större svårigheter för eleverna.

⁶¹ Svensson, Gudrun. ”Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel”. Tillgänglig på: [Transspråkande - bakgrund, teorier och praktiska exempel. ARTIKEL 1. BEGREPPET TRANSLANGUAGING OCH DESS URSPRUNG \(skolverket.se\)](https://www.skolverket.se/om-skolverket/utbildning-och-utveckling/utbildningsomraden/sprak-och-kommunikation/transsprakande). Skolverket, 2018.

⁶² Tjernberg, Catharina; Sourander, Åsa. ”En intervjustudie av hur nyanlända lär sig svenska sett ur ett elevperspektiv”. In: Engblom, Charlotte; Fallberg, Karin. *Nyanländas lärande och språkutvecklande arbetssätt. Rapport från en forskningscirkel*. Uppsala: Uppsala universitet, 2018., s. 66/67.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Kaya, Anna. *Att undervisa nyanlända. Metoder, reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur, 2016., s. 53.

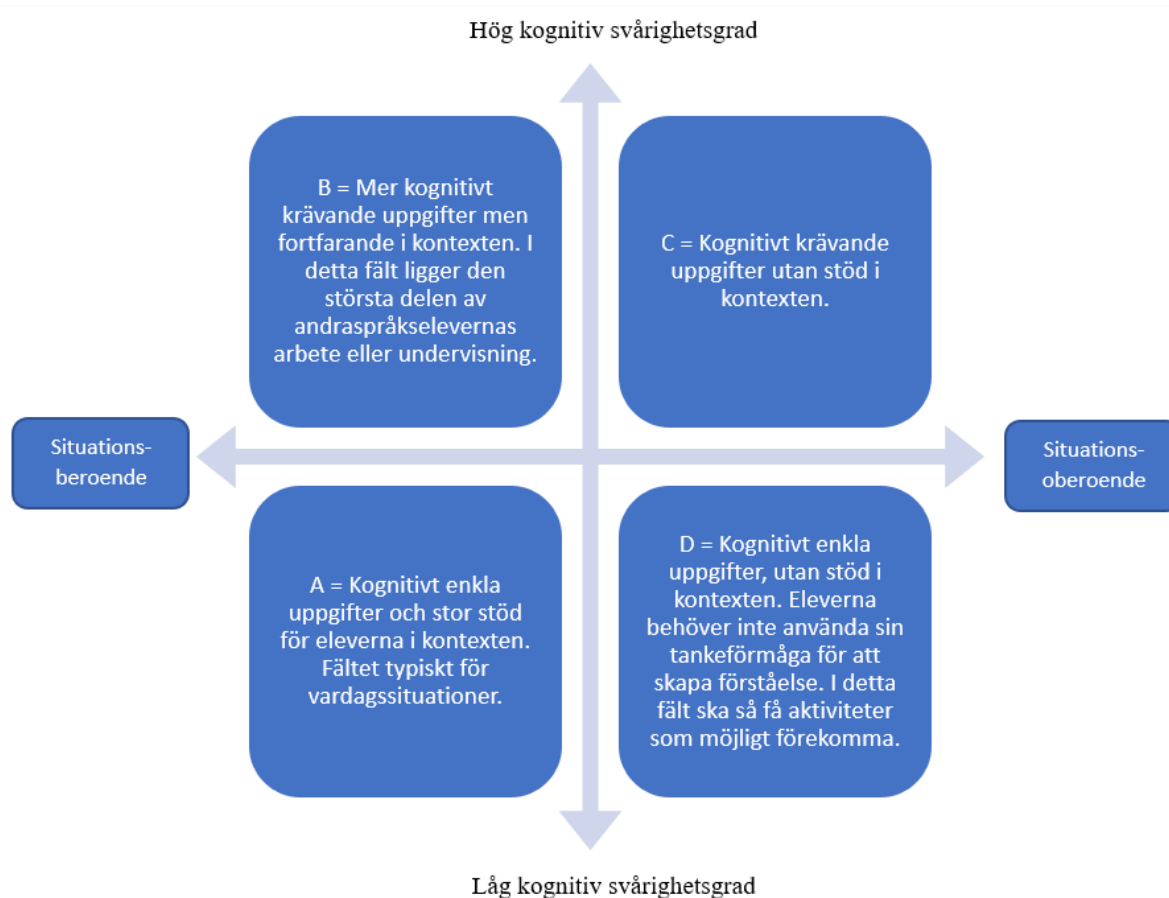
⁶⁵ Gibbons, Pauline. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, 2020., s. 20.

⁶⁶ Ibid, s. 21.

⁶⁷ Detta tar upp Gibbons, Cummins, Kaya, Löthagen et al. samt Haajer och Mestringa.

Cummins fyrfältaren

Cummins har gjort en matris som stödjer lärare i planeringen av uppgifter och arbetsområden så att undervisningen blir språkutvecklande. Matrisen hjälper lärarna att tänka utifrån språkliga och kognitiva krav som ställs inom olika områden/arbetsuppgifter. Detta leder till att lärarna kan anpassa undervisningen efter alla elevers behov. Cummins tar upp två faktorer som påverkar elevernas språk- och kunskapsutveckling – den kognitiva svårighetsgraden och situationsberoendet.⁶⁸ Enligt figur 2 talar Cummins om kontextbunden och kontextreducerad kommunikation. I kontextbunden kommunikation kan deltagarna aktivt prata eftersom förkunskaper och erfarenheten om olika teman finns men i kontextreducerad kommunikation använder sig man främst av språkliga tecken som förmedlar mening och därför är det viktigt att man äger språket.⁶⁹



Figur 2: Cummins fyrfältaren (fritt efter Löthagen et al.)

⁶⁸ Löthagen, Anika; Lundenmark, Pernilla; Modigh, Anna. *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2012., s. 59.

⁶⁹ Cummins, Jim. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur, 2018., s. 57.

Cummings menar att lärare, för bästa möjliga resultat av undervisningen, bör placera sina uppgifter och all sin undervisning i fälten A, B och C men för elevernas bästa språk- och kunskapsutveckling ska uppgifter huvudsakligen ligga mellan B och C.⁷⁰

Kooperativt lärande och Vygotskijs proximala utvecklingszon

Kooperativt lärande är ett arbetssätt som innebär att eleverna en viss del av skoldagen jobbar i par eller i grupper för att uppnå ett mål.⁷¹ Grunden för kooperativt lärande är ett demokratiskt förhållningssätt. Därför är detta arbetssätt kopplat till skolans mål att förbereda eleverna till att vara medborgare i svensk demokrati när de avslutar sin utbildning. Kooperativt lärande bidrar också till en social och emotionell utveckling hos eleverna genom att de samarbetar med varandra oavsett sina olikheter.⁷²

När man jobbar med kooperativt lärande kan man tänka på Lev Vygotskij och hans teori om den proximala utvecklingszonen. Enligt Vygotskij tillägnar man sig ett visst kulturellt sätt att tänka och handla. Detta leder till att en individ förändrar sina psykologiska funktioner (till exempel minne, tänkande och perception).⁷³ Vygotskij stod för att utveckling sker i samspel med andra, i ett visst kulturellt utbyte. Skillnaden mellan detta som individen kan göra själv och det individen kan göra med hjälp av andra kallade han för den proximala (närmaste) utvecklingszonen. Vygotskij tyckte att tanken måste bli till ord och det måste förekomma ett visst samspel mellan dessa. Enligt Vygotskijs teori beror lärandet på en koppling mellan de samtal vi har som barn och som vuxna. Utvecklingen av tänkandet sker enligt honom genom samspel med andra i målorienterade aktiviteter. Genom muntliga samtal når vi bäst fram till nya kunskaper.⁷⁴

Studiehandledning

Studiehandledning anses vara en stödinsats i grundskolan och grundsärskolan samt i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Vem som har rättighet till studiehandledning finns i skollagen och i skolförordningarna. Skollagen 3. kap 12 § talar om följande:

Studiehandledning på modersmålet

12 i § /Upphör att gälla U:2023-07-02/ En nyanländ elev, som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan, grundsärskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §, ska få studiehandledning på modersmålet om det inte är uppenbart obehövligt. Studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.

⁷⁰ Lothagen, Anika; Lundenmark, Pernilla; Modigh, Anna. *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2012., s. 59.

⁷¹ Fohlin, Niclas; Moerkerken, Anneke, Westman, Lisa; Wilson, Jennie. *Grundbok i kooperativt lärande. Vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, 2017., s. 75.

⁷² Ibid.

⁷³ Mer om Vygotskijs teori i: Vygotskij, Lev. *Språk och tanke*. Göteborg: Daidalos, 1999.

⁷⁴ Ibid, s. 43.

Studiehandledningen får ges på elevens starkaste skolspråk, om det är ett annat än modersmålet. *Lag (2022:146)*.

12 i § /Träder i kraft 1:2023-07-02/ En nyanländ elev, som har tagits emot inom skolväsendet i högstadiet i grundskolan, anpassade grundskolan eller specialskolan och vars kunskaper har bedömts enligt 12 c §, ska få studiehandledning på modersmålet om det inte är uppenbart obehövligt. Studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.

Studiehandledningen får ges på elevens starkaste skolspråk, om det är ett annat än modersmålet. *Lag (2022:1315)*.⁷⁵

Enligt Skolförordningen har inte bara nyanlända elever möjlighet till studiehandledning:

Studiehandledning på modersmålet

4 § En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det.

En elev som ska erbjudas modersmålsundervisning och som före sin ankomst till Sverige har undervisats på ett annat språk än modersmålet får ges studiehandledning på det språket i stället för på modersmålet, om det finns särskilda skäl.

Studiehandledning enligt första eller andra stycket får ges i interaktiv form med informations- och kommunikationsteknik där eleven och studiehandledaren är åtskilda i rum men inte i tid, om det inte finns någon lämplig person inom skolenheten som kan ge studiehandledning och huvudmannen trots upprepade ansträngningar inte har lyckats anställa en sådan. *Förordning (2020:779)*.⁷⁶

Detta betyder att nyanlända elever och elever som har gått i svensk skola längre än fyra år har rätt till studiehandledning om de behöver den. Studiehandledningen ska utföras på modersmålet eller på det starkaste skolspråket.⁷⁷

Studiehandledning i skolan bedrivs både på modersmålet och på svenska och det har identifierats följande funktioner av studiehandledningen:

- a) Man översätter ord och begrepp i ämnestexter.
- b) Man diskuterar och förklarar ord och begrepp.
- c) Man hjälper eleverna förstå skoluppgifter.
- d) Genom att jämföra svenska med andra språk får eleverna hjälp med svenska språket grammatik, uttal och stavning.
- e) Hjälper med att förstå sociokulturella aspekter av den svenska skolan.⁷⁸

Man kan genomföra studiehandledning på modersmålen före, under och efter lektionen.⁷⁹ Med andra ord kan man använda studiehandledning för att skapa förförståelse, man kan ha studiehandledaren i klassrummet när läraren har genomgångar så att studiehandledaren stöttar

⁷⁵ *Skollagen*, [Skollag \(2010:800\) Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2022:1319 - Riksdagen](#).

⁷⁶ *Skolförordningen*, [Skolförordning \(2011:185\) Svensk författningssamling 2011:2011:185 t.o.m. SFS 2022:1620 - Riksdagen](#).

⁷⁷ Reath Warren, Anne. *Studiehandledning på modersmålet – teori och praktik*. Stockholm: Natur & kultur, 2021., s. 27.

⁷⁸ *Ibid*, s. 29.

⁷⁹ Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka; Wedin, Åsa. Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. I *Pedagogisk forskning i Sverige* Vol. 25 No. 2-3 (2020), s. 28.

eleven samtidigt eller så kan studiehandledaren hjälpa eleven att befästa kunskaper genom att samtala om detta eleven har lärt sig under lektionen och eventuellt inte hade förstått. Vare sig i skollagen eller i förordningar finns några krav som säger vilken utbildning eller kompetens studiehandledaren ska ha och det är rektorn som bedömer studiehandledarens lämplighet för uppdraget.⁸⁰

Forskning kring studiehandledning är fortfarande begränsad men det har påbörjats forska mycket mer runt det ämnet de senaste åren.⁸¹ Det som saknas är ofta elevers perspektiv på studiehandledning medan perspektiv på studiehandledning från studiehandledarens perspektiv blir allt mer omfattande.⁸²

ATT BEGRIPA BEGREPPEN – NYCKELN TILL ÄMNESKUNSKAPER

Människans vardagsliv kretsar runt vår uppfattning och kännedom kring innebörden av olika begrepp. Ett enkelt exempel kan vara mjölk. Många tänker rent spontant på en dryck som är vit, smakar gott och är bra för hälsan. Dessutom tänker många på ett visst djur som ger mjölk, mest troligt en ko. Varför är det så? Det är så eftersom man lär sig genom erfarenhet och omgivning vad mjölken är. Och så fungerar det med alla ord och begrepp som är så kallade vardagsord. Dessa lär man sig i socialt samspel med andra och genom att utmana sig själv.

Å andra sidan, för att kunna bedriva en undervisning i ett SO-ämne, behöver varje SO-lärare jobba med begrepp med sina elever. Dessa begrepp är mycket specifika och är inte något eleverna alltid har med sig i bagaget eftersom det inte handlar om vardagsord. När eleverna jobbar med SO-ämnena behöver de lära sig specifika ämnesord – begreppen för att kunna samtala/skriva om ämnesinnehåll. Dessutom behöver eleverna kunna använda dessa begrepp i olika kommunikationssammanhang.⁸³ När man pratar om begreppen kan de vara ämnesneutrala och ämnesrelaterade. Ämnesneutrala ord kan vara allmänspråkliga, dvs. vanliga i både tal och skrift (till exempel människa) eller allmänna men abstrakta (till exempel framträdande). Å

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Reath Warren, Anne. *Studiehandledning på modersmålet – teori och praktik*. Stockholm: Natur & kultur, 2021.; Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka; Wedin, Åsa. Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. I *Pedagogisk forskning i Sverige* Vol. 25 No. 2-3 (2020), s. 26-48.; Rosén, Jenny. Bro eller krycka? Studiehandledning som pedagogisk praktik i svensk grundskola. I Kärsten-Eblin, Gilda. Otterup, Tore. *En god fortsättning: Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 2017., s. 181-198.; Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka; Wedin, Åsa. ”Studiehandledning på modersmål. Studiehandledares positionering och yrkesroll.” *Educare*, 3/2019, s. 49-61.; Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka; Wedin, Åsa. ”Transspråkande i studiehandledning som pedagogisk praktik.” *Lisetten* 2017 (1), s. 16-19.; *Studiehandledning på modersmålet – att stödja elevernas kunskapsutveckling hos flerspråkiga elever* (2020). Hämtad från: [Studiehandledning på modersmålet - Skolverket](#).

⁸² Abdullah, Nidhal; Assad, Najiba. *Studiehandledning på modersmålet: Ett steg mot kunskap och språkutveckling*. Malmö högskola: Lärande och samhälle, 2015.; Amin, Therese; Shala, Linda (2022). *Lärares erfarenheter av språkutvecklande SO-undervisning hos nyanlända elever*. Malmö universitet: Samhälle, kultur och identitet, 2022.; Bohlin, Gisela. ”Om man inte kan ämnet blir man bara översättare, inte studiehandledare.” *En studie om hur studiehandledare förklarar ord*. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket, 2019.; Haglund, Agnes. *Bara för att du inte kan svenska språket så betyder det ju inte att du inte kan. En kvalitativ intervjustudie kring nyanlända elevers kunskapsutveckling i So-ämnena*. Jönköpings universitet, 2020.; Youssef, Roula. Al Issa Siham. *Studiehandledning på modersmål: -Ett sätt för att främja flerspråkiga elevers lärande*. Malmö universitet: Lärande och samhälle, 2020.

⁸³ Stolare, Martin. ”Ord och begrepp i SO-ämnena”. Modul *Att främja elevers lärande i SO*. Tillgänglig på: [Ord och begrepp i SO-ämnena \(diva-portal.org\)](#). Skolverket, 2015., s. 1.

andra sidan finns det ämnesrelaterade ord. Dessa delas upp i mer allmänspråkliga men ämnesrelaterade (till exempel företag) och fackord och facktermer (till exempel reformation).⁸⁴

Svårighet i arbetet med begreppen kan vara allmänna läromedelsspråket med sina typiska ord som till exempel tillfredsställa eller tillgodose (i stället för göra nöjd). Passiva verb är särskilt svåra för eleverna. Det som kan orsaka problem för eleverna är ord med svensk/västerländsk referensram som hemkunskap eller jämställdhet. Sedan idiom och andra uttryck som lägga märke till och flertydiga ord och homonymer som uppskatta. Använder man sig av humor eller ironi eller några ålderdomliga ord blir det svårt för eleverna. Nominaliseringar så som invasion av Polen, texttäthet eller tankehopp, konnektiv som mellan, därefter och så småningom kan skapa svårigheter för eleverna i förståelsen.⁸⁵

Många vetenskapsmän har jobbat med frågan av begreppen rent allmänt. Den största förändringen kom med pedagogen, psykologen och filosofen Lev Vygotskij. Enligt Vygotskij utvecklar barn sitt språk spontant i de vardagliga sammanhang de befinner sig i. De utvecklar ett vardagsspråk. Och när barnen behöver gå till skolan blir kunskaperna abstrakta och ibland räcker inte kontexten till men det som är viktigt är fortfarande interaktion med andra och det sociala samspelet för att lyckas ta sig fram till olika lösningar som behövs i olika situationer.⁸⁶ Vygotskijs mål var att lägga en vetenskaplig grund för undervisning för att kunna förstå och förändra den. Enligt Vygotskij så är begreppsbyggnaden en utveckling mot ett begreppsligt djup. Vardagliga begrepp börjar med benämning och vetenskapliga begrepp med definitionen.⁸⁷ Vygotskij påstår att en spontan, vardaglig uppfattning bygger på egna tankestrukturer och vetenskapliga uppfattningar vilar på vetenskapliga strukturer. Spontana strukturer skapar barnen själva men vetenskapliga har människor skapat genom historien.⁸⁸

Baserad på Vygotskijs teori har Arevik och Hartzell skrivit sin bok *Att göra tänkande synligt* där de tog upp att undervisningen ska lyfta upp elevernas konkreta erfarenheter till ett generellt plan samtidigt som det konkreta inte går förlorat.⁸⁹ De problematiserar strukturer, generaliseringar och systematiseringar samt skapar överblick över olika tanke kvaliteter.⁹⁰ Enligt dem ska läraren kunna tillmötesgå elevernas behov när det gäller hjälp med abstrakta begrepp inom olika ämnen.⁹¹ Det som ska stå i centrum är tänkandet och samarbete med varandra. Arevik och Hartzell menar att i skolans alla ämnen ska mycket fokus ligga på förmåga att ta till sig nya begrepp, vilket innebär att medvetet fördjupa och utveckla sin världsuppfattning. Detta sker med hjälp av egna och andras erfarenheter, egen tankemöda och andras tankemöda som har utvecklats genom hela historien.⁹² Arevik och Hartzell hävdar att orden är begreppens språkliga symboler. Genom att kunna förstå och förklara dem utvecklas

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Löthagen, Anika; Lundenmark, Pernilla; Modigh, Anna. *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2012., 99-104.

⁸⁶ Kaya, Anna. *Att undervisa nyanlända. Metoder, reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur, 2016., 35.

⁸⁷ Vygotskij, Lev. *Språk och tanke*. Göteborg: Daidalos, 1999., 226.

⁸⁸ Ibid, kapitel 6.

⁸⁹ Arevik, Sten; Hartzell, Ove. *Att göra tänkande synligt. En bok om begreppsbaserad undervisning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2009., 28.

⁹⁰ Dessa tanke kvaliteter och deras beskrivning finns i ibid, 59-61.

⁹¹ Ibid, 28.

⁹² Här syns det tydligt koppling till Vygotskijs idéer om samspelet och utveckling av den proximala zonen. Ibid, 107.

människans begreppsliga djup. Att utveckla begreppsligt djup bidrar också till att utveckla resonemang.

Den senaste mest omfattande studie som vi kunde hitta och som handlar om begreppen inom SO-ämnena är den som gjorts av Malin Tväråna från Stockholms universitet.⁹³ Den lägger fokus på ämnet samhällskunskap. Denna artikel hade som sitt förord en annan artikel – ”Ordförråd och begrepp inom alla ämnen” skriven av Anne Golden och Lise Iversen Kulbrandstad. Golden och Kulbrandstad skriver följande när det gäller ord och begrepp i alla ämnen. Några av de viktigaste punkterna som tas fram är:

- Ordförråd kan skapa utmaningar för förståelsen av texterna och som följd av detta för inhämtning av kunskap.
- Det finns studier som har pekat på att många ord dyker upp i en textbok bara en enda gång.
- För ett visst antal elever är det inte bara ämnesorden som skapar svårigheter i förståelsen, det är också orden som förklarar dessa ord som är svåra.
- Har man bra kunskap om orden så kan man förstå ett ämnesområde bättre.
- Gemensamt för ämnesspråk i högre utbildningsnivåer är att de präglas av abstraktion, generaliseringar och specialiseringar jämfört med vardagsspråket.
- Bredvid ämnesorden behöver lärarna förklara orden som förklarar ämnesorden. Sådana ord har traditionellt inte blivit förklarade inom ämnesundervisningen och därför uppfattas de som svåra ord.⁹⁴

Tväråna hänvisar till begreppens tyngd inom ämnet samhällskunskap. Enligt henne ska man förklara begreppen i olika sammanhang och dessutom tänka på att samtidigt förklara hur situationen i samhället verkligen ser ut och hur den bör se ut. Tväråna hävdar att man behöver särskilja mellan innehållsbegrepp och tankeredskap. Innehållsbegrepp kan vara sakbegrepp och processbegrepp. Sakbegrepp kan vara till exempel ”asyl”. Processbegrepp beskriver idéer och processer som ”globaliseringen”. Tankeredskap innebär begreppen som används i och beskriver hur ett tänkande kring något behöver gå till. Dessa ord är ”orsak, konsekvens, slutsats, argument”.⁹⁵

ELEVERNAS RESONEMANG INOM SO

Att kunna resonera inom SO-ämnena är en av de svåraste uppgifterna för elever. Att träna sig på att och sedan framgångsrikt skriva resonemang kring olika frågor är en process som tar ganska lång tid. Även om alla fyra SO-ämnena tillhör samma grupp av ämnen är det inte alltid så att om man kan resonera i ett ämne att kan man automatiskt detta också i det andra. Även om kursplanerna är ganska homogena är kunskapskraven i dem olika utformade och det som är viktigast i varje kursplan varierar mellan ämnena.⁹⁶ Skillnader mellan dessa ämnen beror inte bara på innehållet utan också på att dessa skolämnen tillhör olika akademiska ämnen som i sin

⁹³ Tväråna, Malin. ”Ordförråd och begrepp inom ämnet samhällskunskap”. Tillgänglig på: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1386880/FULLTEXT01.pdf>.

⁹⁴ Golden, Anne; Kulbrandstad, Lise Iversen. ”Ordförråd och begrepp inom alla ämnen”. Tillgänglig på: <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR066251>, 1-2.

⁹⁵ Ibid, 13.

⁹⁶ Stolare, Martin. ”SO-ämnenas språkliga karaktär.” Modul Att främja elevers lärande i SO. Tillgänglig på: [SO-ämnenas språkliga karaktär \(diva-portal.org\)](http://uu.diva-portal.org). Skolverket, 2015., s. 1.

tur tillhör olika vetenskapliga traditioner.⁹⁷ Historia och religionskunskap visar humanistiska drag och samhällskunskap och geografi tillhör samhällsvetenskapen.⁹⁸ Detta har som konsekvens att språket som används i undervisningen skiljer sig åt. Det vill säga att man pratar om hållbar utveckling inom geografi, om buddhismen i religionskunskap, om kommunens budget i samhällskunskap och om franska revolutionen i historia. Det finns dock många begrepp som förekommer i flera ämnen, så som demokrati, vilket man kan betrakta från både historiskt, geografiskt, samhälls- och religionsperspektiv. En gemensam sak för alla fyra SO-ämnen är detta att tankebegreppen är lika. Eleverna behöver förstå innebörden av orden redogöra, resonera, analysera, granska, jämföra, diskutera, tolka, reflektera, undersöka och argumentera (se bilaga 4) för att bli framgångsrika i sina uppgifter.

Att kunna resonera innebär att man utvecklar sina tankar i en fråga. Man använder sina faktakunskaper för att ge exempel och motivera hur man tänker. Man ser samband och försöker se frågor ur olika perspektiv.⁹⁹ När det kommer till praktiken och när ämnesläraren behöver förklara för eleverna vad det betyder att föra enkla, utvecklade eller välutvecklade resonemang kan man antingen bjuda på ett exempel varje gång eleverna ska skriva något eller så kan man jobba med repetitioner vilket så småningom ska leda till att eleverna själva ska kunna resonera bättre. Det som är bra med repetitioner är att eleverna kan träna upp sin resonemangsförmåga och bli säkrare i sina analyser. Eleverna har tränat sin resonemangsförmåga inom ämnen historia, religionskunskap och samhällskunskap och detta i enlighet med Lgr22.¹⁰⁰

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Mera om detta också i: Stolare, Martin. "Ord och begrepp i SO-ämenä". Modul *Att främja elevers lärande i SO*. Tillgänglig på: [Ord och begrepp i SO-ämenä \(diva-portal.org\)](http://diva-portal.org). Skolverket, 2015., s. 2.

¹⁰⁰ I åk 8 har vi inom ämnet samhällskunskap jobbat med områden Politik och statskick samt demokrati i Sverige och inom ämnet religionskunskap har vi jobbat med etiken och islam. Inom ämnet religionskunskap i åk 9 har vi jobbat med hinduismen, buddhismen och etiken och i historia med första och andra världskriget, mellankrigstiden och källkritik samt historiebruk. Betygskriterier samt centralt innehåll finns i Lgr22, s. 180-210.

Syfte och frågeställningar

Syfte

Syftet med detta FoU-projekt är att undersöka hur elevers begreppsförståelse och resonemangsförmåga förändras av en undervisning baserad på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Frågeställningar

- a. Hur påverkas elevers begreppsförståelse i religion och samhällskunskap när undervisningen baseras på ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt?
- b. Hur påverkas elevers resonemangs- och analysförmåga när undervisningen baseras på ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt?
- c. Hur förändras elevers motivation när undervisningen baseras på ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt?
- d. Hur upplever elever att studiehandledningen påverkar deras kunskapsutveckling när studiehandledningen sker i ett tätt samarbete mellan ämnesläraren, svenska som andraspråksläraren och studiehandledaren?

Metod

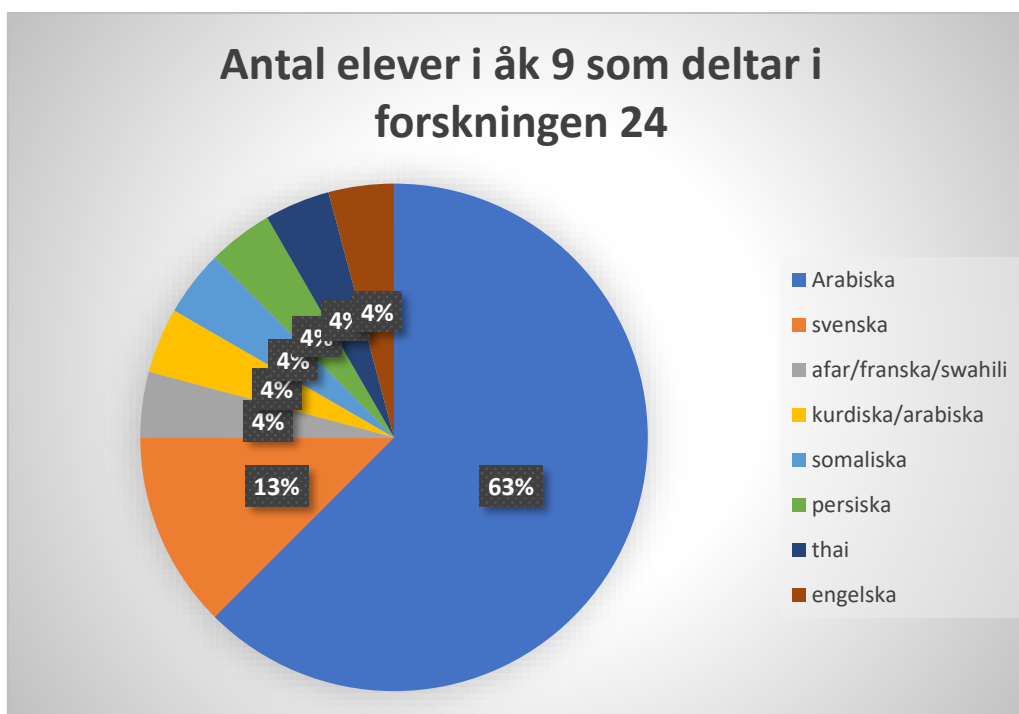
I denna studie har vi använt oss av en kombination av metoder (mixed methods) för att säkerställa validiteten av våra resultat. Metoder vi använde oss av är: frågeformulär, intervjuer, kodning, observationer och jämförande analys. Urval var eleverna i en årskurs 8 och en årskurs 9.

Urval

Eleverna som deltog i detta projekt går i årskurs 8 och årskurs 9 på en skola som ligger i Uppsala. De flesta av eleverna, både i årskurs 8 och årskurs 9, har ett annat modersmål än svenska. Figur 3 och figur 4 ger en överblick över elevernas språk.



Figur 3: Antal elever i årskurs 8 som deltar i studien och deras modersmål



Figur 4: Antal elever i årskurs 9 som deltar i studien och deras modersmål

I årskurs 8 deltog 22 av 26 elever i klassen i själva studien. I årskurs 9 deltog 24 av 29 elever i klassen i studien. Det framkommer tydligt i båda diagrammen att andelen elever med svenska som modersmål är ett fåtal. I årskurs 8 handlar det om 9 procent och i åk 9 om 13 procent. Skolan ligger i ett område där de flesta pratar ett annat språk än svenska till vardags och eleverna är exponerade för andra språk på fritiden. Eleverna har dock ett gott yttflyt på svenska. De flesta har gått i svensk skola tillräckligt länge för att inte benämnas som nyanlända elever.¹⁰¹

När vi analyserade elevernas resultat i begreppsinhämtning tittade vi på alla elever som deltog i forskningen i både årskurs 8 och årskurs 9. Samma gällde vid transkriberingen av ljudinspelningar där de fått visa sitt resonemang och sin förståelse av begreppen.

När det kommer till resonemangsuppgifter blev urvalet lite annorlunda. För att få en överblick över hur eleverna lyckades med alla uppgifter undersökte vi elevernas resultat och kodade alla elevsvaren men när det kommer till utvalda exempel om resonemang tittade vi närmare på sammanlagt 7 elever som redovisas i resultatdelen samt på ytterligare en elev som är tillagd i en separat bilaga. I årskurs 9 handlar det om två elever som har studiehandledning, en elev som nyligen slutade med studiehandledning men fortfarande kämpar med språket och dess användning i ämnessammanhang, och en elev som inte gick i skolan över huvudtaget under nästan hela åk 8 men sedan började på skolan där vi genomförde vår forskning. I årskurs 8 tittade vi på två (samt en tredje elev på separat bilaga) elever som har studiehandledning och en elev som har svenska som andraspråk och som hade svårt med SO-ämnena under läsåret innan studien genomfördes men under läsåret för studiens genomförande visat tydliga tecken på att det går framåt med rätt stöd både från kamrater och läraren.

¹⁰¹ Man räknas som nyanländ de fyra första åren, se Skolverket: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/nyanlanda-barns-ratt-till-utbildning>.

Forskningsetiska principer

I vår forskning utgår vi från *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning* samt *God forskningssed* som sammanställdes och offentliggjordes år 2002 respektive 2017 från Vetenskapsrådet.¹⁰² Dessa forskningsetiska principer vilar på fyra huvudkrav på forskningen, vilka man förenklat kallar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandeskravet. Informationskravet handlar om att forskaren behöver informera de som deltar i forskningen om vilka är forskningens syfte.¹⁰³ Detta krav handlar också om att forskaren informerar deltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller.¹⁰⁴ Dessutom ska medverkande kunna avbryta sin deltagande när som helst. Det andra kravet är samtyckeskravet och handlar om att deltagare själva bestämmer om sin medverkan.¹⁰⁵ Då detta projekt har deltagande elever som är yngre än 15 år, var det deras vårdnadshavare som fick skriva på samtyckesblankett (för samtyckesblankett se bilaga 1). Konfidentialitetskravet säger att personuppgifterna ska bevaras så att obehöriga inte ska kunna ta del av dem och att de som deltar i forskningen alltid ska vara anonyma.¹⁰⁶ Därför har alla deltagares namn tagits bort och anonymiserats. Förutom detta har alla intervjuer bevarats på ett säkert sätt samt raderats efter transkriberingen. I analysen har alla deltagande betraktats som en grupp eller om det handlar om någon enskild uppgift var vi använder ett elevexempel har vi tagit bort all möjlighet att kunna identifiera eleven. Sista kravet är nyttjandekravet och det talar om att uppgifter vi samlat för detta projekt bara använts av oss i detta projekts syfte och kommer inte delas med någon annan.¹⁰⁷ Detta betyder att allt förvaras säkert och oåtkomligt för alla obehöriga.

Metodbeskrivning

Teoretisk överblick över metoder i denna studie

I första delen av metoden ger vi en teoretisk överblick över metoder vi använder oss av i detta projekt.

FRÅGEFORMULÄR/FÖR- OCH EFTERTEST SOM FORSKNINGSMETOD

Det finns många olika typer av frågeformulär. De kan se väldigt varierande ut men de behöver uppfylla följande kriterier:

- a) De ska samla information som sedan kan användas som data för analys.
- b) De ska bestå av en nedtecknad serie av frågor.

¹⁰² *God forskningssed*, s. 40-42.

¹⁰³ *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, s. 7.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ *Ibid.*, s. 9.

¹⁰⁶ *Ibid.*, s. 12.

¹⁰⁷ *Ibid.*, s. 14.

- c) De ska samla information genom att fråga människor direkt.¹⁰⁸

Framgångsrika frågeformulär är beroende av tre saker:

- a) Svarefrekvens.
- b) Ifyllnadsgrad.
- c) Svarens validitet.¹⁰⁹

Man ska tänka på följande när man förbereder ett frågeformulär:

- a) Bakgrundsinformation.
- b) Instruktioner till respondenten.
- c) Tilldelning av serienummer.¹¹⁰

Det finns både fördelar och nackdelar med frågeformulär, tabell 2.

Tabell 2: Fördelar och nackdelar med frågeformulär¹¹¹

Fördelar med frågeformulär	Nackdelar med frågeformulär
Ekonomiska	Förkodade svar kan vara frustrerande
Relativt lätta att organisera	Förkodade frågor kan tvinga in svaren en struktur
Frågorna är standardiserade	Kontroll av sanningshalten
Datahantering	
Webbaserade frågeformulär underlättar tillgängligheten	

INTERVJUER SOM FORSKNINGSMETOD

Ordet intervju betyder en ”utväxling av synpunkter” mellan två personer som pratar om ett visst ämne.¹¹² Målet med en intervju är att få fram beskrivande information om hur andra personer upplever olika sidor av en viss situation de befinner sig i. Den kvalitativa intervjun är mycket lämplig för att ge insikt i egna erfarenheter, känslor och tankar. Intervjuer kan användas i olika discipliner, till exempel psykologi, historia, antropologi, specialpedagogik och socialmedicin.¹¹³ Intervjuer kan vara huvudmetod i ett forskningsarbete men kan också vara en hjälpmetod att komplettera annat insamlat material med.

Intervjuer kan vara:

- a) Strukturerade intervjuer – stark kontroll från forskarens sida.
- b) Semistrukturerade intervjuer – det finns en lista med frågor och ämnen man ska svara på men de intervjuade får utveckla sina idéer friare.

¹⁰⁸ Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 243.

¹⁰⁹ Ibid, s. 245.

¹¹⁰ Ibid, s. 251-153.

¹¹¹ Ibid, s. 264-266.

¹¹² Dalen, Monica. *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups, 2015., s. 14.

¹¹³ Ibid.

- c) Ostrukturerade intervjuer – forskaren ska ingripa så lite som möjligt och endast sätta igång intervjun.¹¹⁴

Samtidigt kan intervjuer också vara personliga, gruppintervjuer eller fokusgruppsintervjuer. Fokusgruppsintervjuer består av en grupp personer som har samlats in av en forskare där deltagarna samtalar kring olika ämnen.¹¹⁵ Fördelar och nackdelar med intervjuer syns i tabell 3.

Tabell 3: Fördelar och nackdelar med intervjuer

Fördelar med intervjuer	Nackdelar med intervjuer
Informationens djup	Validiteten i data
Insikter	Intervjuareffekten
Utrustning	Tillförlitlighet
Prioritering av information	Tidskrävande
Flexibilitet	Resurser
Hög svarsfrekvens	Hämningar
Validiteten i data	Kränkning av privatlivet
Terapeutisk	

KODNING SOM FORSKNINGSMETOD/ANALYSMETOD

När en forskare kodar och kategoriserar data börjar hen sammanställa delar av ”rådata” uppdelat i särskilda kategorier.¹¹⁶ När man kodar kan man koda efter redan bestämda kategorier som en möjlighet. Den andra möjlighet är öppen kodning. Hos öppen kodning är koderna till en början ganska deskriptiva och många vad beträffar innehåll. Sedan förfinas koderna och kopplas med varandra, dvs. kategoriseras, och några koder bedöms vara mer avgörande än andra. Detta kallas för axiell kodning. Till slut gör man selektiv kodning vilket innebär att forskaren detekterar kärnkoderna. Dessa är nödvändiga för att förklara själva fenomenet.¹¹⁷ Målet är att komma fram till begrepp som hjälper forskaren att förklara ett visst fenomen. Med hjälp av kodning förvandlas empiriskt material till en teoretisk form. Det man behöver vara särskilt uppmärksam på är att verkligheten kan tolkas på olika sätt och att förståelse är beroende av subjektiva interpretationer.¹¹⁸ Dessa subjektiva interpretationer förvandlas senare till koder som gör interpretationen mer begriplig. För att komma fram till koder behöver forskaren genomgå följande faser i sitt arbete med olika koncept, figur 5.

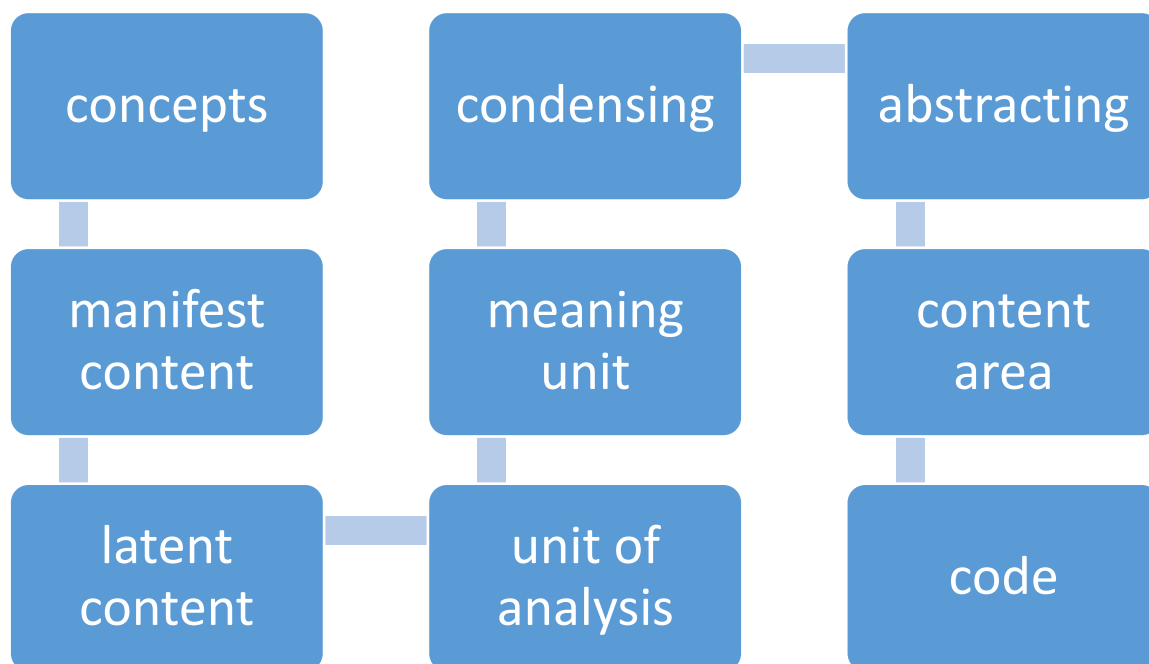
¹¹⁴ Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 269.

¹¹⁵ Ibid, s. 271-272.

¹¹⁶ Ibid, s. 160.

¹¹⁷ Ibid, s. 161.

¹¹⁸ Graneheim, Ulla Hallgren; Lundman, Berit. ”Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness.” I: *Nurse Education Today* (2004) 24, s. 106.



Figur 5: Överblick över koncepter (fritt efter Graneheim och Lundman, 2003)¹¹⁹

Enligt Graneheim och Lundman finns två till steg när man jobbar med koncept och det är kategorier och teman.¹²⁰ De kommer efter koderna och är ännu mer generaliserade. När man skapar koder så skapar man verktyg för att "tänka" eftersom koder möjliggör nya tillvägagångsätt i tänkandet om olika data.¹²¹ Koder behöver en alltid betrakta i relation till kontexten.

OBSERVATION SOM FORSKNINGSMETOD

När en forskare observerar har hen två möjligheter – systematisk observation eller deltagande observation.¹²² I denna studie använde vi oss av deltagande observation. Deltagande observation används för att undersöka livsstilar, kulturer och övertygelser. Den kan ske direkt och då handlar det om fältarbete i naturliga miljöer. Forskaren observerar situationen runt omkring sig och för anteckningar om det som förekommer. Det som är viktigt är att forskaren inte stör den naturliga miljön, tabell 4.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ Ibid, s. 107.

¹²¹ Ibid.

¹²² Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 297.

Tabell 4: Fördelar och nackdelar med deltagande observation¹²³

Fördelar med deltagande observation	Nackdelar med deltagande observation
Grundläggande utrustning	Tillträde
Icke – inblandning	Engagemang
De observerades synvinkel	Risker
Insikter	Falska förespeglingar
Kontext	Tillförlitlighet
	Representativiteten i data

Väsentligt när en genomför deltagande observation är att slutsatser ofta är produkter av observatörens subjektiva perceptioner.¹²⁴ Det som kan vara bra är att inte begränsa sig med check-listor eftersom en då riskerar att tappa en vidare överblick över studien.¹²⁵ Man kan också använda observationer för att ändra sitt eget perspektiv – man kan observera för att lära ut, för att lära sig och för att evaluera.¹²⁶ En kombination av flera perspektiv kan ge som bäst resultat i studien för alla – deltagande och den som observerar.

JÄMFÖRANDE ANALYS SOM FORKSNINGSMETOD

Jämförande analys är en vetenskaplig metod i vilken man jämför två processer med varandra, försöker hitta deras likheter och skillnader samt beskriver deras utveckling.¹²⁷ Denna metod är mer typisk för humaniora än för samhällsvetenskaper men är användbar inom grounded theory, särskild när man jobbar med kodning.

Praktisk överblick över metoder i denna studie

FÖR- OCH EFTERTEST I DEN HÄR STUDIEN

Syftet med att använda frågeformulär (för- och eftertest) i denna studie var att samla in information som vi senare kunde använda oss av i vår dataanalys när det gäller elevernas resonemang och begreppsförståelse.¹²⁸ I detta arbete hade vi två mål. Vi ville ta reda på elevernas begreppsförståelse innan de hade fått möjlighet att samtala med kamrater om olika begrepp och efter samtal med kamrater. Vi lade fokus på frågan hur Vygotskijs idé om utveckling av den proximala utvecklingszonen hör ihop med SKUA insatser i klassrummet. Detta går hand i hand med frågeformulärets forskningsmässiga uppgift, vilken är att upptäcka

¹²³ Ibid, s. 317-318. Mer om nackdelar och fördelar finns också i: Rodgers, Wend J.; Morris-Mathews, Hannah; Elwood Roming, John; Bettini, Elizabeth. "Observation Studies in Special Education: A Synthesis och Validity Evidence for Observation Systems." I: *Review of Educational Research* (2.2022), vol. 92, Nr. 1, s. 3-45.

¹²⁴ Tredway, Linda; Militello, Matt; Simon, Kim. "Making classroom observations matter." I: *Education leadership* 4. 2021, s. 58.

¹²⁵ Ibid, s. 59.

¹²⁶ Henshaw, Florencia. "Some Observations on Class Observations: Why, What, and How Are We Observing?" I: *Hispania* (9. 2002), Vol. 105, Nr. 3., s. 339.

¹²⁷ Kocka, Jürgen. „Comparison and beyond.“ *History and Theory* Vol. 42., No. 1. (2. 2003.), s. 39-44.

¹²⁸ Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 243.

olika företeelser.¹²⁹ Det var också smidigt för vår forskning eftersom det handlade om ganska okomplicerad information, att eleverna lätt kunde förstå uppgiften och visa sina förmågor samt att vi var medvetna om att det sociala klimatet i klassrummet var tillräckligt öppet för att våra elever kunde förväntas skriva ärliga svar och inte skriva av varandra.¹³⁰ Vi följde återkommande dessa punkter i vårt arbete.

1. Svarefrekvens (vi såg till att göra dessa uppgifter när alla elever var på plats eller när inte fler än 2 saknades).
2. Ifyllnadsgrad (vi förklarade noga att det är viktigt att svaren är ifyllda).
3. Svarens validitet (vi försäkrade oss om att eleverna skulle vara trygga med att skriva ärliga svar och att de inte skulle skriva av varandra).¹³¹

INTERVJUER I DEN HÄR STUDIEN

För att få svar på frågeställningen som handlar om hur elever upplever att studiehandledningen påverkar deras kunskapsutveckling när studiehandledningen sker i ett tätt samarbete mellan ämnesläraren, svenska som andraspråksläraren och studiehandledaren har vi genomfört två fokusgruppintervjuer. I den ena gruppen var det elever från årskurs 8 och i den andra gruppen elever från årskurs 9 som svarade på frågor som handlade om studiehandledningen. Intervjufrågor (och deras förtydligande) finns i bilaga 3.

Intervjuerna genomfördes i början på höstterminen 2022 där eleverna fick dela sina tankar om studiehandledningen och dess eventuella betydelse för kunskapsinhämtning samt måluppfyllelse.

KODNING I DEN HÄR STUDIEN

För att svara på frågan om elevernas begreppsförståelse använde vi oss av ljudinspelningar som vi transkriberade och kodade. Följande koder användes:

1. Förklarar begrepp med egna ord.
2. Läser begreppsförklaring från baksida.
3. Transspråkar med klasskamraten i gruppen.
4. Resonerar kring begreppsbetydelse.
5. Sätter begreppet i ett nytt sammanhang för att visa förståelse.

Principen för hur vi genomförde ljudinspelningar av elevgrupper var alltid densamma: Fyra elever var i varje grupp, förutom en inspelning, där det var två elever som pratade som par. Eleverna fick varsitt kort med en bild på framsidan samt ett begrepp. På baksidan av kortet fanns det förklaring av begreppet. Eleverna fick titta på framsidan och försöka förklara begreppen samt resonera kring det och sätta det i en ny kontext för att visa förståelse. Vi spelade in elever vid följande tillfällen:

1. Samtal om hur Sverige styrs samt begreppen kopplade till detta område (årskurs 8, samhällskunskap).

¹²⁹ Ibid, 207.

¹³⁰ Ibid, s. 244.

¹³¹ Ibid, s. 245.

2. Samtal om etiska modeller (årskurs 8, religionskunskap).
3. Samtal om islam som religion (årskurs 8, religionskunskap).
4. Samtal om hinduismen och dess begrepp (årskurs 9, religionskunskap).
5. Samtal om buddhismen och dess begrepp (årskurs 9, religionskunskap).

Sammantaget spelade vi in 22 ljudinspelningar, vilket innebär sammanlagt 86 elever vid olika tillfällen.

För att kunna svara på frågeställningen som handlar om utveckling av elevernas resonemang har vi använt oss av elevsvar som vi kodat. Vi samlade in elevsvar på olika analysfrågor inom ämnena religionskunskap, samhällskunskap och historia och kodade sedan svaren för att kunna jämföra hur klassen som helhet presterade i dessa analysuppgifter. Vår huvudutgångspunkt var att eleverna så småningom skulle prestera bättre eftersom de fått stöttning och hjälp från lärare och varandra i sina förberedelser till svaren.

I vår analys av elevernas resonemang har vi kodat och kategoriserat data.¹³² Detta gjorde vi genom att dela in våra rådata i olika kategorier. Detta ledde till att vi kunde se att olika delar av data hade någonting gemensamt.¹³³ Till en början var våra koder långa, deskriptiva och väldigt många men så småningom kunde vi trappa ner antalet koder och bestämma oss för följande:

1. Använder inga begrepp och svarar inte på frågan.
2. Använder begrepp.
3. Använder begrepp i rätt sammanhang.
4. Använder begrepp i rätt sammanhang med ett exempel på ett utvecklat sätt.
5. Använder begrepp i rätt sammanhang och ger flera exempel på ett utvecklat sätt.
6. Använder begrepp i rätt sammanhang och ger flera exempel på ett utvecklat sätt samt gör en jämförelse och en analys.
7. Gör en analys och jämför men använder inga begrepp kopplade till ämnet.

Koderna användes som stöd för att bestämma vilka kunskapsnivåer och betyg eleverna visade i olika uppgifter. Detta kunde vi koppla till vår förklaring av vad som krävs för att något ska bedömas som enkelt, utvecklat eller välutvecklat resonemang. Det vi gjorde medan vi kodade svaren och kom fram till vilken elev som tillhörde vilken grupp var att ständigt jämföra våra resultat. Allt detta ledde till att vi kunde förfina våra koder så att de stämde överens med vår förklaring av hur resonemangen kunde ligga på en viss nivå. Vi hittade likheter och skillnader i elevernas svar. Dessutom kunde vi kontrollera hur våra föreställningar kring elevernas utveckling i resonemanget stämmer eller inte alls stämmer överens med elevernas resultat.¹³⁴

OBSERVATION I DEN HÄR STUDIEN

I vår observation utgick vi ifrån fältarbete i naturliga miljöer vilket vilar på att samla data i verkliga situationer och poängen är att observera spontana saker, inte företeelser som är artificiellt skapade.¹³⁵ Med tanke på att vår forskning inte är till exempel laboratorieexperiment,

¹³² Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 160.

¹³³ Ibid.

¹³⁴ Ibid, s. 162.

¹³⁵ Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 297-298.

undvek vi att störa ”den naturliga miljön” och minimerade då vår inverkan på den situation vi undersökte.¹³⁶ Vi båda förde egna anteckningar som vi senare kunde jämföra i samtal vi hade efter lektionen och gjorde därefter en gemensam rapport/logg. Det vi speciellt lade märke till var tidsurval och fokus på individers aktiviteter, en i taget. Detta gjordes för att alla deltagande elever skulle vara uppmärksammade under observationen och för att alla skulle få en och samma mängd tid. Den fördelningen ledde till att vi kunde använda oss av fältanteckningar för att komplettera våra kvalitativa data, något som Denscombe anser vara en god praxis.¹³⁷

JÄMFÖRANDE ANALYS I DEN HÄR STUDIEN

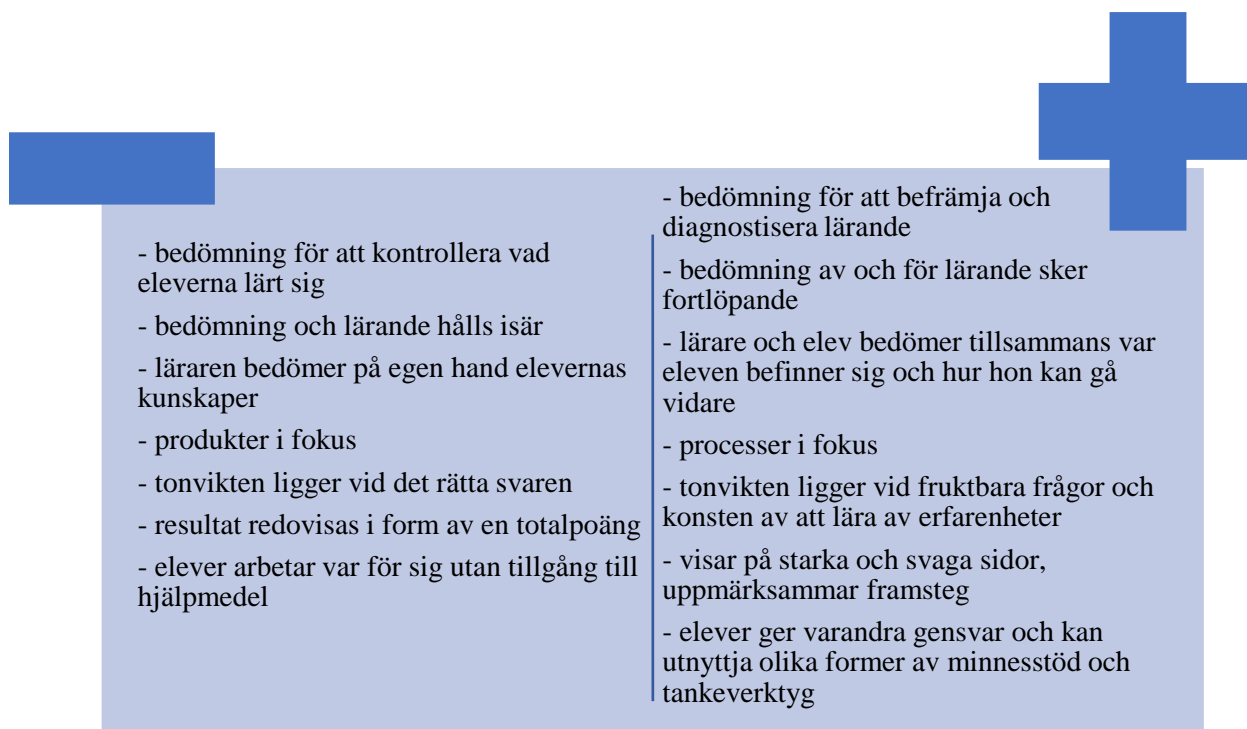
Jämförande analys använde vi oss av när vi jämförde elevernas provresultat från förra läsåret, dvs. 2021/2022 när vi jobbade i traditionell undervisningsstil med katederundervisning och mycket repetition samt från detta läsåret, dvs. 2022/2023 när vi jobbade med SKUA samt kooperativt lärande.

Vårt tillvägagångssätt i undervisningen

Det vi ständigt jobbade med i vår undervisning var att använda SKUA som metod så konsekvent som möjligt. Cummins fyrfältare är också en viktig kompass för hur undervisningen bör vara när det gäller elevens utmaning att lära sig nya kunskaper. Både Hajer och Meestringa men också Lothagen et al. och Anna Kaya ger en lista med tips på hur och vad man ska göra när man jobbar språk- och kunskapsutvecklande. Därför gjorde vi en lista som visar hur vi har förflyttat vår undervisning från en statisk till en dynamisk undervisning. Utifrån figur 6 ser man under minus hur vi hade jobbat i undervisningen innan SKUA infördes och hur vi gjorde efter att vi införde SKUA.

¹³⁶ Ibid, 298.

¹³⁷ Ibid, s. 303.



Figur 6: Förändringar i undervisningen för ett lyckat SKUA (fritt efter Lothagen et al.)¹³⁸

I vårt förberedande av SO-undervisningen har vi haft följande tolkning av Cummins fyrfältaren, som man kan läsa i tabell 5.

¹³⁸ Lothagen, Anika; Lundenmark, Pernilla; Modigh, Anna. *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2012., s. 46.

Tabell 5: Vår interpretation av Cummins fyrfältaren

Höga kognitiva krav			
Mycket kontextuellt stöd	<p>Kunskapsutveckling i interaktion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vi planerade språkutvecklande aktiviteter i helgrupp, i smågrupper samt för eleverna som har studiehandledning - Vår planering inriktades på texter och deras särdrag - Vi försökte främja elevernas tänkande och utvecklade detta tänkande i både tal och skrift - Med hjälp av stöttning byggde vi broar mellan vardagsspråk och skolspråk 	<p>Lektionsavsnittets mål i tal och skrift</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vi identifierade begreppen (sakbegreppen, tankebegreppen, med andra ord ämnesneutrala och ämnesspecifika begrepp), vi satsade på att förklara sambandsord och ge eleverna förutsättningar att använda sig av dessa i deras muntliga och skriftliga skapande - Vi strävade efter att hitta bedömningsformer som inte bara hade betygen i fokus men också befrämjande och diagnosticering av lärande och vad vi som pedagoger behöver ändra på för att bidra till elevernas utveckling 	Lite kontextuellt stöd
	<p>Start utifrån vardagsspråk</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inleda ett tema med hjälp av kända kontexter - Väcka elevernas förkunskaper (utifrån det som de redan kan) och aktivera deras förförståelse - Eleverna kunde formulera egna frågor 		
Låga kognitiva krav			

Lektionsdesign begrepp¹³⁹

För att få svar på elevernas begreppsinhämtning jobbade vi på följande sätt på lektionerna:

1. Vi delade ut begreppskort med både bild och begrepp (se bilaga 12) och eleverna fick samtala kring dessa begrepp.
2. Vi skapade tankekartor och begreppslistor (se bilaga 10m, 11a och 11 b) för att bygga upp förkunskaper.
3. Vi försökte skapa lärmiljöer som är positivt inställda till transspråkande, där det var önskvärt att prata på sitt eget språk för att komma fram till betydelsen av ett begrepp som man kan på ett språk men inte kan på ett annat språk. Vi delade in eleverna på så sätt att det alltid skulle sitta minst två elever i en grupp som talar samma språk och kunde bekräfta varandra.
4. Vi var mycket inriktade på kooperativa lärstrukturer där eleverna blev uppmuntrade att tillsammans lära sig nya begrepp och komma fram till deras betydelse.¹⁴⁰
5. Vi skapade uppgifter som var anpassade för eleverna som har studiehandledning så att de kunde samtala om olika begrepp på sitt modersmål i en mindre grupp med stöd av studiehandledaren.
6. Vi följde Kulbrandstads och Goldens idé som utgår från att man behöver ge orden uppmärksamhet för att kunna förstå dem. Det är det första steget i att lära sig ett nytt ord. Man kan antingen kolla vad ordet betyder i en ordbok eller i ett register eller så kan lärare förklara orden. Sedan behöver vi repetera vad ordet betyder för att vi senare ska kunna använda det på rätt sätt. Sist träffar vi på orden i olika sammanhang och lär oss hur det går ihop med vissa andra ord.¹⁴¹

För att mäta hur eleverna lyckades med begreppsinhämtning:

1. Vi genomförde förtest och eftertest av elevernas kunskaper inom områden politik och statsskick, demokrati i Sverige, buddhismen, hinduismen, etiska modeller och islam.
2. Vi gjorde anpassade uppgifter där eleverna i ett exempel fick visa att de förstår begreppen de samtalade om i grupper eller i par (se exempel 1).
3. Vi spelade in elevernas samtal för att se på vilket sätt begreppsförståelse utvecklas till enkla eller utvecklade resonemang.
4. Vi spelade in elevernas samtal för att se på vilket sätt transspråkande hjälpte till med elevernas inhämtning av begreppskunskaper.
5. Vi gjorde analyser av elevernas prov från förra läsåret när de jobbade med standardundervisning och detta läsåret när vi jobbar med SKUA i kombination med kooperativt lärande.

Vi gjorde analyser av elevernas uppgifter för att se i vilken utsträckning de kunde förklara och använda begreppen. Detta genomfördes utan möjlighet att jämföra med elevernas tidigare resultat. Utförligare förklaringar av hur arbetet/undervisningen genomfördes finns i bilaga 2, 10a-10m.

¹³⁹ Visualisering av vårt arbete under läsåret 2022/2023 under bilaga 2.

¹⁴⁰ I enlighet med Vygotskijs idéer om att man lär sig bäst i samspelet.

¹⁴¹ Golden, Anne; Kulbrandstad, Lise Iversen. ”Ordförråd och begrepp inom alla ämnen”. Tillgänglig på: <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR066251>, s. 7.

EXEMPEL 1 – ÅRKSURS 8 – OMRÅDET POLITIK OCH STATSSKICK. Syftet med uppgiften var att mäta hur mycket eleverna förstod av begreppen och hur väl de kunde använda dem i ett praktiskt exempel.¹⁴² Utifrån tabell 6 kan man se hur lektionsupplägg såg ut.

Tabell 6: Lektionsupplägg

Lektion 1	Lektion 2
<ul style="list-style-type: none"> - 10-minuters genomgång om olika slags statsskick - Utdelning av kort med olika begrepp – monarki, republik, statsskick, statschef, flerpartisystem, enpartisystem, enhetsstat, förbundsstat, direkt demokrati, indirekt demokrati, representativ demokrati, parlamentarism, presidentstyre - Eleverna jobbar med begreppen med kooperativt lärande och fråga-fråga-byt strukturen 	<ul style="list-style-type: none"> - Uppgift som ska mäta hur mycket eleverna förstår om olika slags statsskick med hjälp av ett praktiskt exempel

EXEMPEL 2 – ÅRSKURS 8 – BEGREPP INOM ISLAM. Detta exempel valdes eftersom både ämnesläraren och SvA-läraren var borta på en lektion så man kunde jämföra vad som händer i en och samma grupp när man jobbar med SKUA och kooperativt lärande och vad som händer när man jobbar på ett vanligt sätt med lärarens genomgång och uppgifter.

I vårt jobb med begrepp i SO-undervisningen inträffade en situation där eleverna hade en vikarie under lektionen i stället för en kombination av ämnesläraren och SvA-läraren i klassrummet. Under denna lektion fick eleverna jobba själva och läsa i boken eftersom vikarien hade lagt upp planeringen så efter att läraren hade skickat den till hen. I slutet av denna lektion fick eleverna göra en uppgift som handlade om olika begrepp som är specifika för religionen islam. Det som är viktigt att ta upp här är att den person som vikarierade då var en lärare på skolan som eleverna hade träffat förut och denna lärare hade bra kontakt med eleverna. Läraren berättade för oss att hen sa till eleverna att de själva skulle läsa i boken och om de hade frågor kunde de ställa dem till hen.

Begreppen eleverna gick igenom med ämnesläraren och SvA-läraren med hjälp av mycket stöttning och transspråkande i undervisningen samt studiehandledningen var följande:

- Profet, moské, minaret, Ramadan, Allah, imam, valfärd, sunna, Kaba, hadither, sura, Koranen, islam

På lektionen som genomfördes utan SKUA-insatser arbetade eleverna med följande begrepp på egen hand utan gemensam diskussion:

¹⁴² Uppgiften finns under bilaga 10c.

- kalif, sunnimuslimer, mihrab, shiamuslimer, derwisher, Quarish, sharia

EXEMPEL 3 OCH EXEMPEL 4 – ÅRSKURS 8 - EN JÄMFÖRELSE MELLAN SKOLÅRET 2021/2022 OCH 2022/2023 – ATT JOBBA MED SKUA OCH ATT JOBBA I TRADITIONELL UNDERVISNING. Eleverna i årskurs 8 hade jobbat inom ämnet Samhällskunskap med Politik och statskick (se bilaga 2). Utifrån tabell 7 kan man se jämförelse mellan hur vi jobbade läsåret 2021/2022 och 2022/2023.

Tabell 7: Jämförelse mellan olika undervisningsformer läsåret 2021/2022 och läsåret 2022/2023.

Undervisning läsåret 2021/2022	Undervisning läsåret 2022/2023
<ul style="list-style-type: none"> - genomgångar av allt som är viktigt, mycket repetition, svara på frågor i boken enskilt eller i par - på varje lektion gick vi igenom alla begrepp som skulle förekomma på provet (varje begrepp skrevs på tavlan med förklaring minst 7 gånger) - Eleverna som hade studiehandledning fick gå igenom begreppen med studiehandledaren som förklarade texten från boken utan en djupare diskussion 	<ul style="list-style-type: none"> - SKUA och kooperativt lärande - Eleverna fick kort med olika begrepp, varje elev fick ett eget begrepp hen fick lära sig - kooperativt lärande och fråga-fråga-bytt modellen, så att eleverna gick från den ena till den andra och lärde sig nya begreppen från varandra, tills eleverna hade ett kort i sina händer som de kunde förklara vilket innebar att de själva kunde förklara varje begrepp med egna ord och med ett exempel - korta sammanfattningar på tavlan vid behov - begreppsdiskussioner i grupper - repetition bara en gång innan provet - eleverna som hade studiehandledning och varit närvarande vid dessa tillfällen med studiehandledaren hade fått samma kort men också en förklaring på modersmålet. Dessutom hade dessa elever fått möjlighet att samtala om hur förhållanden är i deras länder och hur det ser ut med statskick där.

EXEMPEL 8 – ÅRSKURS 8 OCH ÅRSKURS 9 – TRANSSPRÅKANDE I VÅRA EGNA ANTECKNINGAR SOM SPONTANA REAKTIONER UNDER LEKTIONERNA. Under SO-lektionen i årskurs 8 jobbade vi med partier och deras ideologier. Vi läste texten ur boken högt. Eleverna fick markera olika ord/begrepp som de antingen inte förstod eller tyckte var intressanta och viktiga för deras lärande och sedan fördes det diskussion kring varför de valde just dessa ord.

Lektionsdesign resonemang

Vi valde följande moment i SO undervisningen i årskurs 8 och årskurs 9 när det gäller resonemang, se tabell 8.

Tabell 8: Resonemangsuppgifter i årskurs 8 och årskurs 9

Årskurs 8	Årskurs 9
Samhällskunskap <ul style="list-style-type: none"> - Uppgift om demokrati, fred och mänskliga rättigheter - Prov om politik och statsskick - Uppgift om kommunens budget - Prov om Sverige och statsskick Religionskunskap <ul style="list-style-type: none"> - Uppgift Barnet på åkern - Uppgift om vad en god människa är - Prov om islam 	Religionskunskap <ul style="list-style-type: none"> - Uppgift om etiska dilemman - Analys av heliga skriften <i>Ramayana</i> - Analys av en serie om zenbuddhism - Prov efter kapitlet om hinduismen och buddhismen Historia <ul style="list-style-type: none"> - Källuppgifter om första och andra världskriget - Prov om andra världskriget

Uppgifterna hämtades antingen i elevernas böcker eller utformades av ämnesläraren (prov). Alla elevers texter analyserades och det gjordes ett diagram utifrån hur eleverna presterade. Detta med hjälp av kodningen.

I analysen av elevernas resonemang i årskurs 8 och årskurs 9 utgick vi ifrån följande när det gäller enkelt, utvecklat eller välutvecklat resonemang¹⁴³:

Enkelt resonemang:

- Eleven tar inte upp det som är viktigast för att svara på frågan.
- Eleven tar upp exempel men detta exempel är inte tydligt en läsare som inte har bakomliggande kunskap inom området.
- Eleven använder sig inte av olika perspektiv och svarar inte på frågan från olika håll.
- Eleven använder sig av vardagsspråk och inte ämnesspråk.
- Eleven tar inte upp för- och nackdelar, orsaker och konsekvenser, likheter och skillnader eller tar upp dem i väldigt liten utsträckning.

Utvecklat resonemang:

- Eleven tar upp det som är viktigast för att svara på frågan.
- Eleven tar upp ett eller två exempel som är tydliga för en läsare som inte har bakomliggande kunskap inom området.
- Eleven använder sig av minst två olika perspektiv och svarar på frågan från olika håll.
- Eleven använder ämnesord i ganska stor utsträckning och undviker till en stor del vardagsspråk.
- Eleven tar upp en eller två för- och nackdelar, orsaker och konsekvenser, likheter och skillnader'.

¹⁴³ Denna indelning är produkt av en sammanställning ämnesläraren själv gjorde efter att hon hade rättat många elevers nationella prov och ville skaffa en struktur över vad so krävs för ett visst betyg inom ett SO-ämne. Detta för att förtydliga för elever vad som krävs för ett visst betyg på en metanivå, inte bara med hjälp av exempel.

- Eleven använder sig av olika argument i sitt resonemang.

Välutvecklat resonemang:

- Eleven tar upp det som är viktigast för att svara på frågan.
- Eleven tar upp flera exempel och paralleller som är tydliga för en läsare som inte har bakomliggande kunskap inom området.
- Eleven använder sig av flera olika perspektiv och svarar på frågan från flera olika håll (å ena sidan... å andra sidan...).
- Eleven använder nästan bara ämnesspråk.
- Eleven tar upp flera för- och nackdelar, orsaker och konsekvenser, likheter och skillnader.
- Eleven använder sig av olika argument och motargument i sitt resonemang.

Hur jobbade vi med eleverna innan de fick skriva sina resonerande uppgifter.

1. Vi samtalade i par/grupp och sedan tillsammans om innebörden av olika begrepp samt hur man skulle kunna använda dem i sin egen analys.
2. I årskurs 8 hade eleverna först själva tänkt på möjliga svar, sedan samtalade de med sin bordskamrat, sedan i grupp på fyra elever och slutligen hade alla delgivit sina förslag.
3. Vi använde oss av collaborative writing i årskurs 9.
4. Vi hade ständig återkoppling på elevernas Teams när de jobbade med uppgifter samt stöttade eleverna språkligt för att nå bästa resultat.
5. Eleverna fick sambandsord de kunde använda sig av i sitt arbete (se bilaga 5).
6. Eleverna fick förtydligande på varje uppgift de jobbade med samt varje uppgift gjordes efter att vi hade haft genomgångar, samtal om begreppen, och var redo att producera egna texter.

Resultat

Resultatdelen delas in i fyra olika delar där vi i varje del tar upp våra frågeställningar. Vi visar resultat på hur elevernas begreppsinhämtning påverkades av att arbeta med SKUA som metod. Vidare tittar vi närmare på vilket sätt elevernas resonemangsförmåga utvecklades efter insatser med SKUA i undervisningen. Dessutom redogör vi för hur elevernas motivation förändrades när SKUA infördes och sist klargör vi vilken roll studiehandledningen spelar för elevernas utveckling inom SO.

Att begripa begreppen

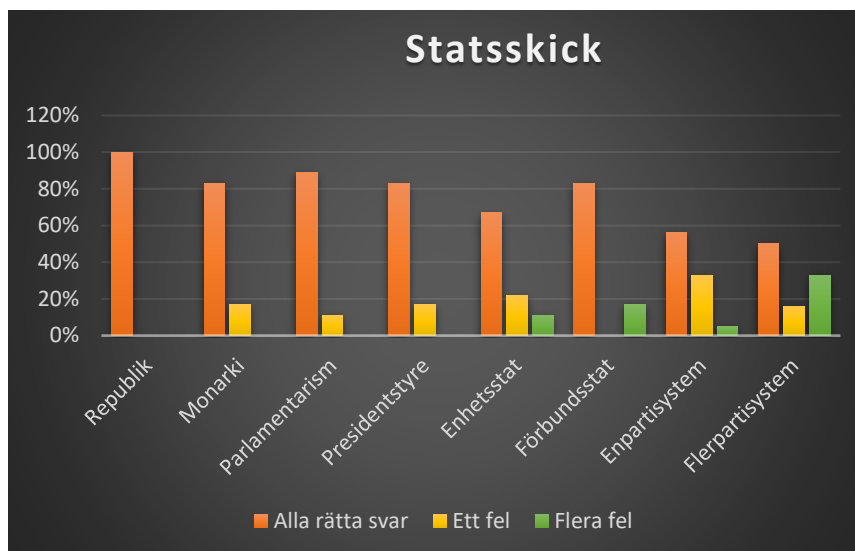
Vi har åtta olika resultat från arbetet med begreppsinhämtning. Dessa resultat har vi fördelat i tre kategorier. Den första handlar om elevernas utveckling av begreppskunskaper, den andra kategorien samlar data som jämför SKUA med annan traditionell undervisning och den tredje belyser användandet av transspråkande. Vi vill visa hur vi under året följde elevernas utveckling så vi redovisar dem i kronologisk ordning från nummer ett till åtta. Med dessa resultat ämnar vi svara på frågeställningen *Hur påverkas elevers begreppsförståelse i religion och samhällskunskap när undervisningen baseras på ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt?*

Utveckling av begreppskunskaper

EXEMPEL 1 – ÅRSKURS 8 – OMRÅDET POLITIK OCH STATSSKICK

För att undersöka elevernas begreppsförståelse och för att de ska kunna visa att de kan använda begreppen i ett praktiskt exempel¹⁴⁴ fick eleverna i uppgift att kryssa för vilka begrepp som kan sammanknippas med ett antal länder. Uppgiften gjordes av 18 elever efter deras samtal i grupp. Det framgår i figur 5 att alla elever i klassen hade 100 procent rätt svar på betydelse av vad republik är. Tre elever i klassen hade missat att kryssa i rätt svar under monarki och presidentstyre, medan två elever hade ett felaktigt svar på parlamentarism. Det som var betydligt svårare för eleverna var begreppen enhetsstat och förbundsstat samt enpartisystem och flerpartisystem.

¹⁴⁴ Uppgiften finns under bilaga 10c.



Figur 7: Elevernas svar på uppgiften om statsskick i procent. X-axeln visar begreppen och Y-axeln antal rätta svar.

EXEMPEL 5 – ÅRSKURS 9 – BEGREPP INOM HINDUISMEN OCH BUDDHISMEN

I årskurs 9 jobbade eleverna med två områden – etik samt hinduism och buddhism. Eleverna skrev ett prov där de fick 9 begrepp att förklara. När de skrev en förklaring på begreppen fick de använda sig av egna ord och ämnesbegrepp för att visa att de förstod begreppen de hade jobbat med. Detta för att mäta hur många begrepp eleverna verkligen förstod efter att de hade jobbat med SKUA som metod. Som referenspunkt använde vi oss av inspelningar av elevernas diskussioner innan de har lärt sig dessa begrepp. Under diskussion behövde eleverna förklara för varandra hur de upplevde olika begreppen som är nya. Utifrån dessa inspelningar var det tydligt att eleverna inte hade mycket kunskap om begreppen. På provet svarade eleverna på frågan om samsara med 100 procent rätt svar och på frågan om atman och moksha fick de 96 procent rätt svar på provet, figur 8. Frågorna med det lägsta antalet rätt svar är svaren om de fyra ädla sanningarna (72 procent) och den åttafaldiga vägen (80 procent).

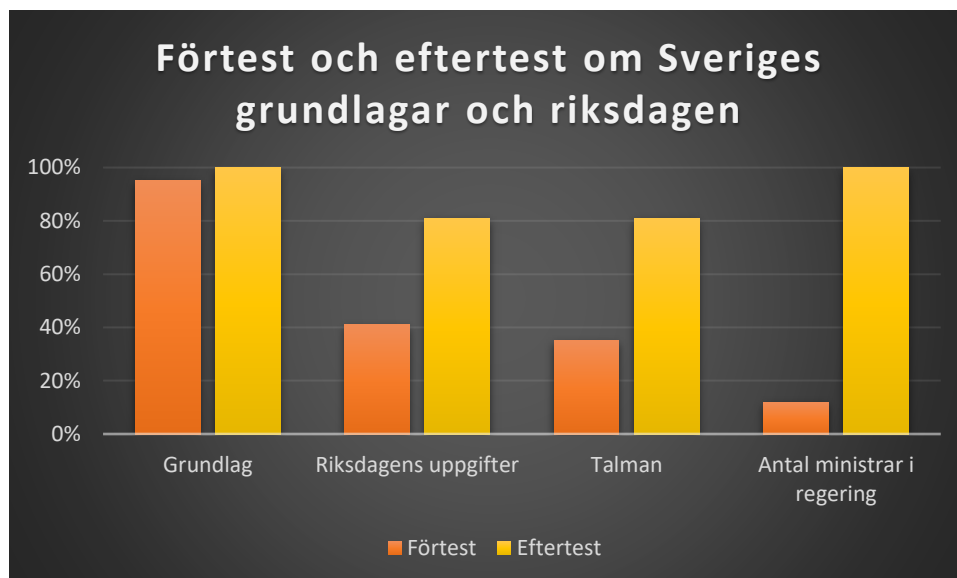


Figur 8: Procent rätta svar hos eleverna i årskurs 9 på provet om hinduismen och buddhismen (sammanslagning av resultat för hela årskurs 9).

EXEMPEL 6 – ÅRSKURS 8 – FÖRTEST OCH EFTERTEST OM SVERIGES GRUNDLAGAR OCH RIKSDAGEN – URVAL AV FRÅGOR¹⁴⁵

För att undersöka hur mycket eleverna i årskurs 8 hade lärt sig om olika begrepp inom området demokrati i Sverige utformade vi ett för- och eftertest. I resultatet som visas i figur 9 för frågan som handlar om grundlagar, syns det tydligt att eleverna som svarade i förtestet enkelt kunde förklara vad grundlagar är med hjälp av ordet grund och lag. Det var bara en elev som inte kunde svara på denna fråga. Å andra sidan kunde alla elever, på eftertestet, svara på denna fråga samt skriva mycket specifikt vad grundlagen är och vilka grundlagar som finns samt förklara dem.

¹⁴⁵ Uppgiften finns under bilaga 8.



Figur 9: Jämförelse i förtest och eftertest i årskurs 8 om Sveriges grundlag och riksdagen. Y-axeln visar procent rätta svar hos alla elever.

Nedan följer ett exempel på hur ett svar från samma elev på frågan om grundlagen kan utvecklas:

Frågan var: Vad är en grundlag. Elev 1 svarade,

Förtest: ”viktigaste lagarna i ett land”.

Eftertest: ”grund, eller "foundation" betyder bas det är det allt annat bygger på. Lag är en allmän regel med varierande straff för om man inte följer de eller bryter dem. Några grundlagar är yttrande frihet och tryckfrihet. De innebär att alla ska få uttrycka sig, publicera på internet och skriva böcker och tidningar fritt, utan censur (och utan att kränka andra).”

I detta svar syns ganska tydligt att eleven använder sig av transspråkande för att tydliggöra hur hen tänker.

I andra frågan som var Vilka är riksdagens huvuduppgifter fick eleverna kryssa i alternativen för rätt svar. I förtestet var det tio elever som svarade rätt på denna fråga. När de arbetat med samma uppgift med hjälp av SKUA och kooperativt lärande samt begreppskort svarade 14 elever rätt och tre elever fel.

Tredje frågan var Vem är en talman. I förtestet gissade eller kunde sex elever förklara vad en talman är. Efter att eleverna i parsamtal fick prata om vem talmannen är kunde 14 elever av 17 svara på frågan vem talman är. Nedan följer ett exempel på detta hur en elev svarade på förtestet och sedan på eftertestet.

Elev 2:

Förtest: ”den som får tala i en domstol”

Eftertest: ”en talman är personen som fördelar ordet i kammaren.”

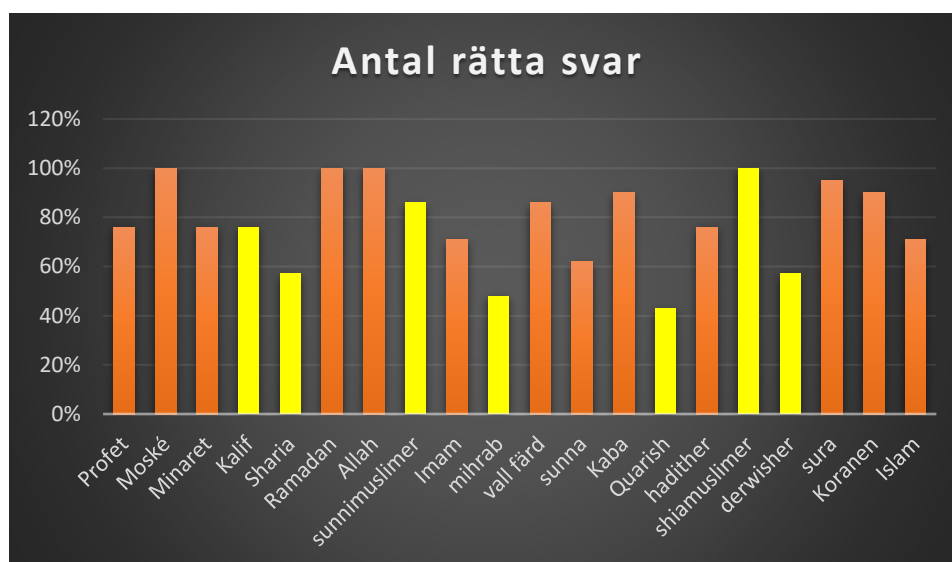
Förutom att eleven kunde förklara innebörden av ordet talman, lade hen till ett nytt begrepp som är så typiskt för samhällskunskapen – kammaren.

Sista frågan som vi valde att analysera handlade om antalet ministrar som sitter i en regering. Denna faktafråga kunde eller gissade enbart tre av 17 elever rätt på i förtestet. Efter att det lästes intensivt om antalet ministrar i regeringen och sedan samtalades vilka olika ministerposter det finns kunde alla 17 elever svara rätt på denna fråga.

Jämförelse mellan undervisning med SKUA och en annan traditionell undervisning

EXEMPEL 2 – ÅRSKURS 8 – BEGREPPEN INOM ISLAM

För att mäta elevernas begreppsförståelse efter undervisning som genomfördes med SKUA till skillnad från en traditionell undervisningsstil där eleverna nästan enbart läser från boken, fick eleverna i uppgift att dra streck mellan betydelse av olika ord inom islam. Det var 21 elever som gjorde uppgiften. Resultatet visar att eleverna fick flest poäng när undervisningen genomfördes med SKUA, figur 10.

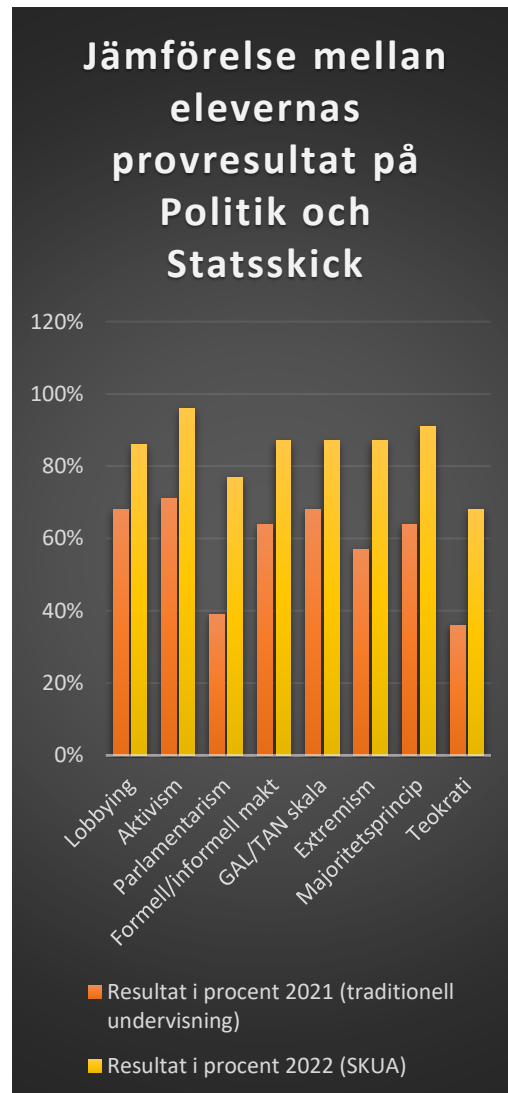
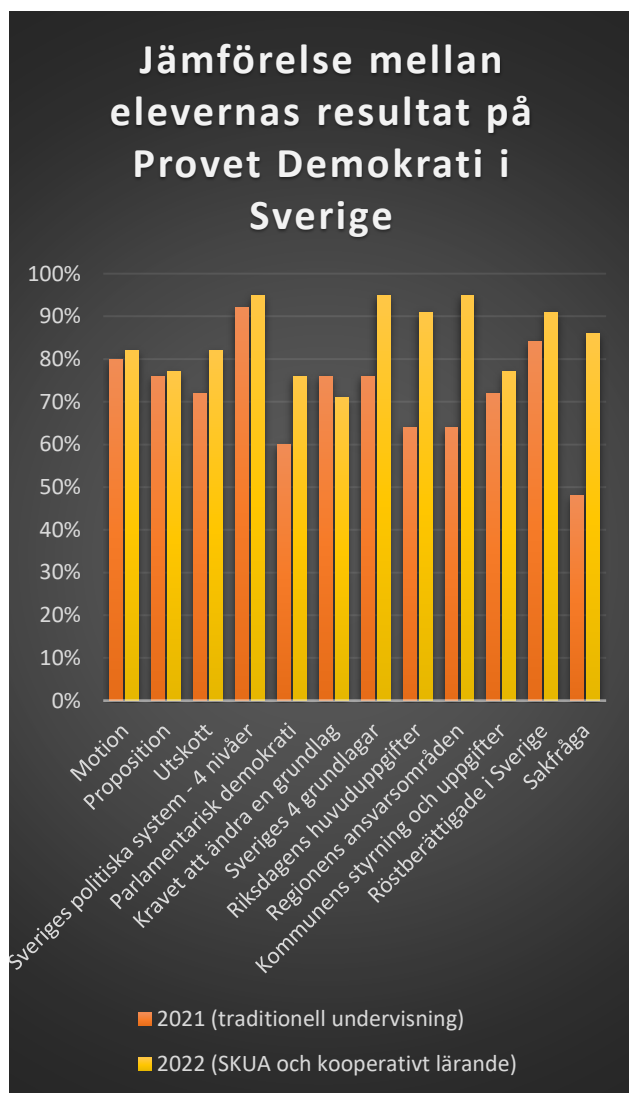


Figur 10: Antal rätta svar på uppgiften som handlar om islam (21 max i antalet). De orangea begreppen förekom i undervisning med SKUA och gula begrepp i en traditionell undervisning.

EXEMPEL 3 OCH 4 - ÅRSKURS 8 I JÄMFÖRELSE – ATT JOBBA UTAN SKUA OCH MED SKUA SOM METOD (GENERATION 2021/2022 OCH GENERATION 2022/2023)

Eleverna i årskurs 8 jobbade med Politik och statskick samt Demokrati i Sverige (bilaga 2). För att undersöka elevernas resultat när man jobbar i en traditionell undervisningsstil (läsåret 2021/2022) jämfört med resultatet när man jobbar med SKUA (läsåret 2022/2023) jämförde vi det prov nuvarande årskurs 9 gjorde i årskurs 8 enligt traditionell undervisning med ett prov genomfört av elever från nuvarande årskurs 8 när vi arbetat utifrån SKUA. Eleverna lyckades bättre på provet när undervisningen genomfördes med SKUA och kooperativt lärande, figur 11 och 12. På provet som handlade om demokrati i Sverige märks det en stor skillnad i följande begrepp: parlamentarisk demokrati (16 procent), Sveriges 4 grundlagar (19 procent),

Riksdagens huvuduppgifter (27 procent), regionens ansvarsområden (31 procent), sakfråga (38 procent). Procenten stryker under Vygotskij teori om att den proximala zonen utvecklas när man arbetar i en grupp med jämnåriga. Det finns dock en fråga som eleverna som skrev prov läsåret 2021/2022 svarade bättre på och den frågan handlade om vad som krävs för att ändra en grundlag. Som det framkommer från figur 11 hade dessa elever 5 procent fler rätt än elever som undervisades med SKUA.

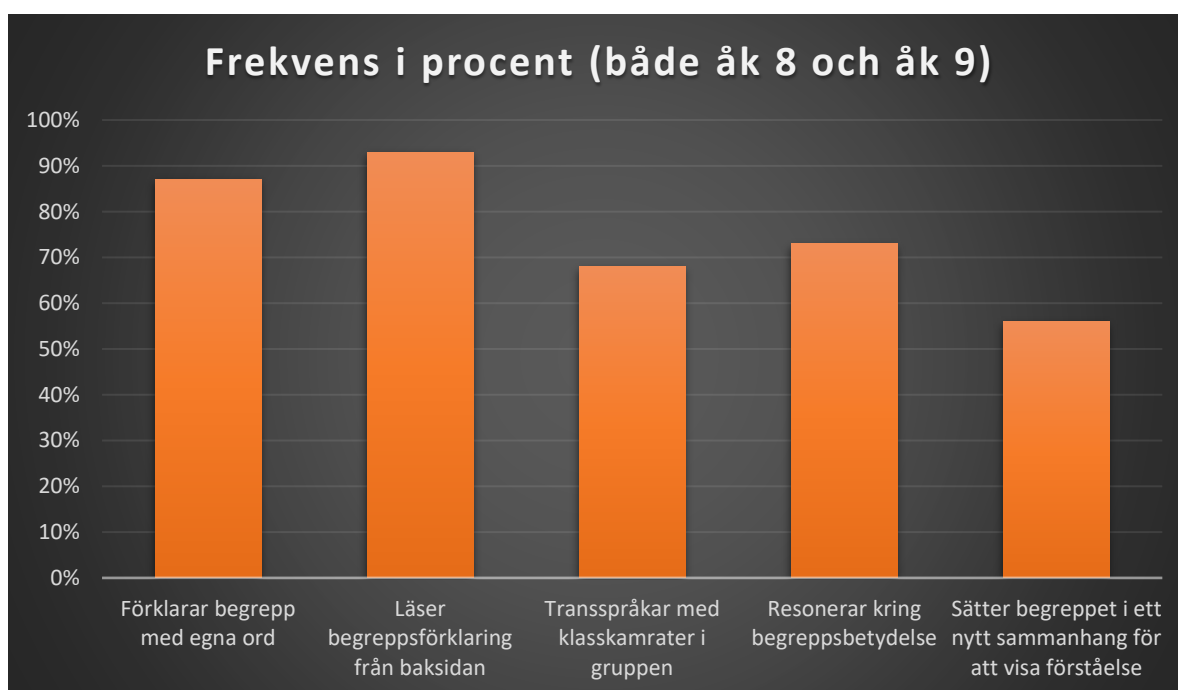


Figur 11 och figur 12: Elevernas resultat räknat i procent för antal rätt svar i årskurs 8 i jämförelse, läsåret 2021/2022 (orange) och läsåret 2022/2023 (gul)

Transspråkande i begreppsinnlärningen

EXEMPEL 7 - TRANSSPRÅKANDE I BEGREPPSARBETE, BEGREPPSUTVECKLING I OLIKA SAMTAL

För att undersöka hur mycket eleverna använder sig av transspråkande i samtal om olika begrepp kodade vi ljudinspelningar av elevernas samtal. Genom kodning av elevernas ljudinspelningar erhöles följande resultat, figur 13.



Figur 13: Kodning av elevernas ljudinspelningar när de resonerar om betydelsen av olika begrepp. X-axeln visar olika koder som användes vid vår analys av elevernas inspelningar och y-axeln visar antal elever som agerade utifrån olika koder.

Resultatet visar att nästan 90 procent av alla elever försöker förklara begrepp med egna ord. I början på höstterminen förklarade vi noggrant att eleverna själva skulle försöka göra detta innan de fick vända på kortet, vilket väldigt många elever försökte göra. Efter en av transkriberingar i årskurs 8 såg vi följande:

Elev 2: Jag fick ordet proposition. Enligt mig så betyder det att man, att politiker och andra personer som har makt över riksdagen ger förslag till riksdagen och regeringen hur man ska fördela... hur man ska fördela ekonomin. Tex om man ska fördela pengar på skolor, andra byggnader etc... Dessutom tror jag att en proposition kan betyda att man ger en proposition, ett förslag som gör att...

Elev 1: ...man förbättrar samhället.

Elev 2: Dessutom så kan flera politiker över riksdagen ge olika propositioner som e hm förbättrar ekonomin. Dessutom fick jag ordet interpellation som betyder att eh eh det är allt som... det är lag eh de förslag som politikerna ger för att de nya lagar som politikerna ger, nya lagförslagen som politikerna ger tex att hur de nya lagarna ska förändras, hur nya regler ska ändras och hur nya lagar ska tilläggas.

En av koderna som förekom nästan i 100 procent av alla inspelningar och hos alla elever är att eleverna läser begreppsförklaring från baksidan.

Att transspråka i gruppen var en av de viktigaste punkterna i detta arbete. Vi ville att så många som möjligt skulle använda sig av sina modersmål för att kunna tolka innebörden av olika begrepp. Transspråkande förekom dock i bara 68 procent hos alla intervjuade elever i någon kontext. Ett exempel som visar hur eleverna hade transspråkade i gemensamma diskussioner handlar om att förklara konsekvensetiken.

Elev 1: Konsemtion..(svårt att läsa ordet) etiska modellen, där man funderar över en handling konflikt ehm...

Elev 2: Vad menar de med det?

Elev 3: Eh Läser Man funderar över en handling

Elev 1: Vad man ska göra typ...

Elev 3: (Arabiska betydelsen nämns) العواقبية är ju på arabiska...

Även om transspråkande inte förekom så ofta i själva samtalen har det förekommit på andra sätt hos eleverna. Bland annat på deras prov där de spontant använder dessa i sina svar (figur 14a och b). Detta står i tätt anslutning till övningar där de övat på att använda transspråkande. Nedan följer några exempel.

Första dagen av Ramadan är en vanlig Ramadan och månen visar när man får bryta sin fasta. Man bryter ofta sin fasta med dattlar och yoghurt blandat med salt och vatten. Sedan äter man traditionell mat men inte ris. En traditionell maträtt kallas för "شوربة" på arabiska och → en slags soppa. man serverar det varje dag på Ramadan.

Det är också sunna att säga subhana och taala efter man säger Allah och Mohammed. på arabiska. "سُبْحَانَ اللَّهِ وَتَعَالَى"

Figur 14a och b: Exempel på elevernas transspråkande i arbete med begreppen

Eleverna fick också i uppdrag att resonera kring begrepps betydelse. Av alla koder vi valde att använda verkade den här koden mest krävande eftersom eleverna gärna ville undvika diskussionen och avsluta uppgiften snabbt. Eleverna var dock villiga att spela in en till inspelning om de märkte att andra grupper fortfarande diskuterade kring sina begrepp. Här följer ett exempel på hur en grupp i årskurs 9 resonerade kring begreppet Athman inom ämnet religionskunskap: vi ser tydligt hur resonemangen som ofta uteblir i traditionell undervisning kan stärka elevernas förståelse av begreppet genom att de använder egna ord för att förklara för varandra.

Elev 4: Nu ... nu ska vi diskutera varandras begrepp Tex så har elev 3 Athman. Det jag tycker om Athman det är att, det är att, du får ett nytt liv beroende dina handlingar. Asså tex som du brukade snacka om etik och handling och moral. Du får, du får, ett nytt liv som kanske inte är lika bra som det förra, det blir bättre eller annars så får du inget liv. Det beror på hur dåliga dina handlingar är eller hur bra de är. Tex om du har betett dig väldigt bra i ditt liv så kanske du blir som en fågel i ditt nya liv efter du har dött. Om du har betett dig dåligt så kanske du blir till en gris. Men vem vet.

Elev 3: Eh... Athman ... Vad tycker du elev 2?

Elev 2: Jag tycker att Athman har Hinduismen och Buddhismen. De tror att när människan dör då kan de föda igen till ett bra eller dåligt... Som elev 1 sa om det är bra då får de något bra att leva senare i livet. Men om de är dåliga människor så får de leva ett sämre liv efter döden.

Elev 3: Vad tycker du elev 1?

Elev 1: Jag tycker det är bra. För jag gillar hur de förklarar, livs livsomkretsen att man kan leva som olika former att man kan leva som en fågel eller en varg. Tex annan slags djur som väldigt många människor tycker det är intressant att leva som.

Elev 3: Jag tycker också att Athman är väldigt intressant för man vet inte, man vet inte vilket djur eller vad man blir i sitt nästa liv. Det beror på dina handlingar och vad du gjort i ditt liv. Så det, jag tycker det är ganska intressant att kanske om man har gjort något bra så blir man en ko eller jaa så här... Det beror på.

Elev 4: Om man ska bli en ko. Jag ska bara hjälpa dig så att du förstår...man ska bli en ko så ska man ha betett sig väldigt, väldigt bra. Eftersom ko, det är något som man inte får äta hos dem. Som tex i islam så är man inte äta gris. Hos dem så är en ko helig. Så därför det är väldigt svårt att få bli en ko i sitt efterliv. Men om man betet sig väldigt bra som människa så har man en lite chans att bli det

Sista koden var att eleven sätter begrepp i ett nytt sammanhang för att visa förståelse. Denna kod förekom i mindre än 60 procent. Det vill säga att bara varannan elev visade tydligt att hen förstår innebörden av begrepp. Ett exempel från årskurs 8, etiska modeller.

Nästa begrepp är regeletik. (Uppläsning av förklaringen på baksidan av kortet med begreppet på andra sidan) *Regeletik är en etisk modell som säger att vi ska följa de regler som finns. Regeletik kallas också för pliktetik* och vi har också runtomkring i samhälle. Tex i skolan vi måste följa reglerna här för vi har rast i en bestämd tid och om vi kommer inte då vi får frånvaro. Regel vi måste komma annars det finns konsekvenser... Om vi går tex i rött ljus så får man böter om polisen eller kameran ser.

EXEMPEL 8 – ÅRSKURS 8 OCH ÅRSKURS 9 – TRANSSPRÅKANDE I VÅRA EGNA ANTECKNINGAR SOM SPONTANA REAKTIONER UNDER LEKTIONERNA

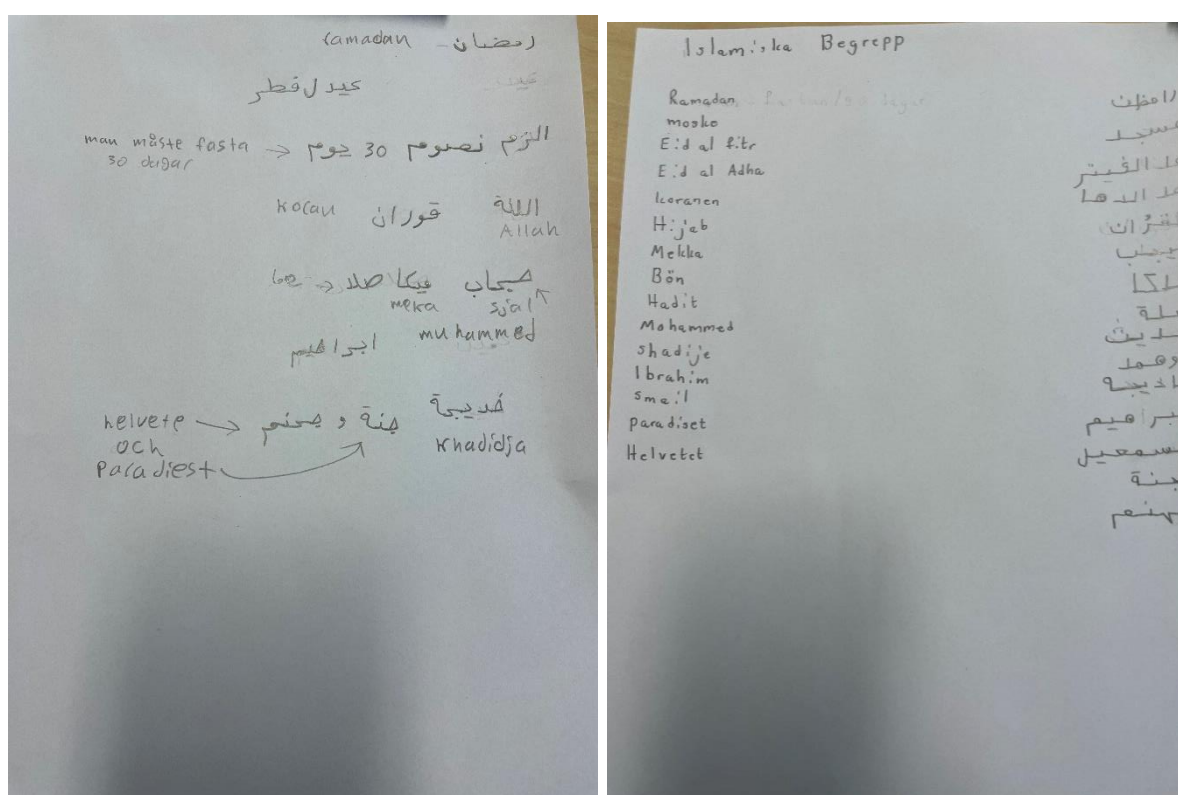
Under SO-lektionen i årskurs 8 jobbade vi med partier och deras ideologier. Vi läste texten från boken högt. Eleverna fick markera olika ord/begrepp som de antingen inte förstod eller tyckte var intressanta och viktiga för deras lärande och sedan fördes det diskussion kring varför de valde just dessa ord. En av eleverna i årskurs 8 som är tvåspråkig (talar engelska och känner sig mest bekväm med detta språk) hade tolkat följande mening på följande sätt:

”Ett parti arbetar med att skapa opinion, rekrytera medlemmar och, om de vinner ett val, bilda regering.”¹⁴⁶

¹⁴⁶ Linder, Monika; Holmlin Nilsson, Anna; Friborg, Christina; Isacsson, Henrik. *Samhällskunskap Utkik 7-9*. Malmö: Gleerups, 2021, s. 188.

Elevens kommentar på denna mening var följande: ”Här ser jag två ord som jag kan tolka med hjälp av engelska. Det ena ordet är opinion och det andra rekrytera. Ordet opinion betyder att ha en åsikt kring något eller titta på något på ett visst sätt. Ordet rekrytera liknar ordet recruit och detta betyder värva, nyanställa eller övervinna i detta fall att lita på en.” Elevens tolkning av denna mening var en utgångspunkt till diskussion i klassrummet eftersom andra elever kände sig tillräckligt bekväma med dessa två ord på engelska så att det ledde till att ursprungliga meningen tolkades som att ett parti försöker värva nya medlemmar, få många att dela deras idéer och åsikter samt att de bygger en regering om de vinner valet.

Dessutom hade vi ett tillfälle under lektionen när vi kunde titta på våra elever som på egen hand tolkade olika begrepp vi jobbade med. När vi jobbade med ämnet ”islam” tog två elever fram papper och listade ner begreppen på sitt modersmål – arabiska (figur 15a och b). Anteckningarna nedan kunde eleverna sedan ta med sig och använda som viss träning till provet.

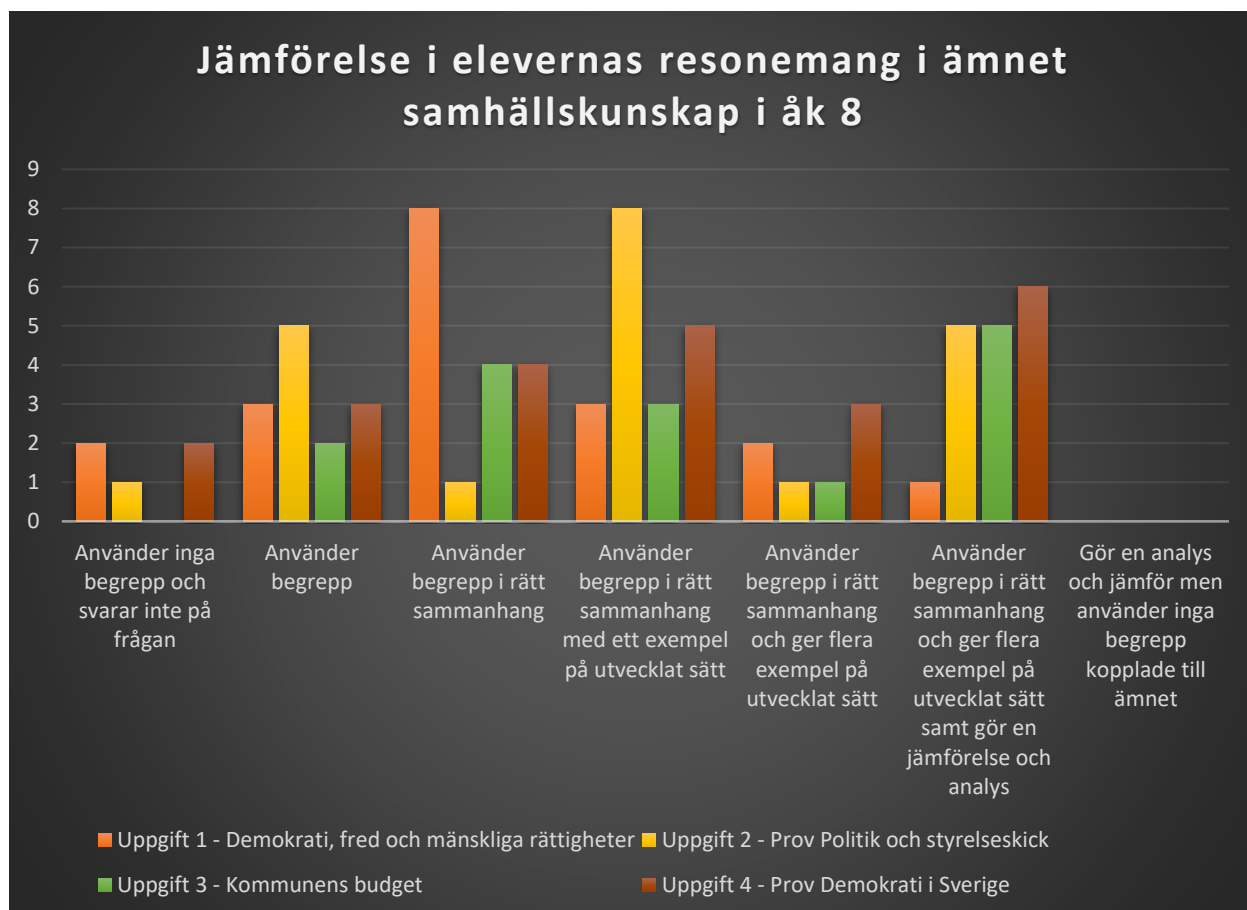


Figur 15a och b: Elevernas spontana transspråkande under lektionerna

Resonemang inom SO

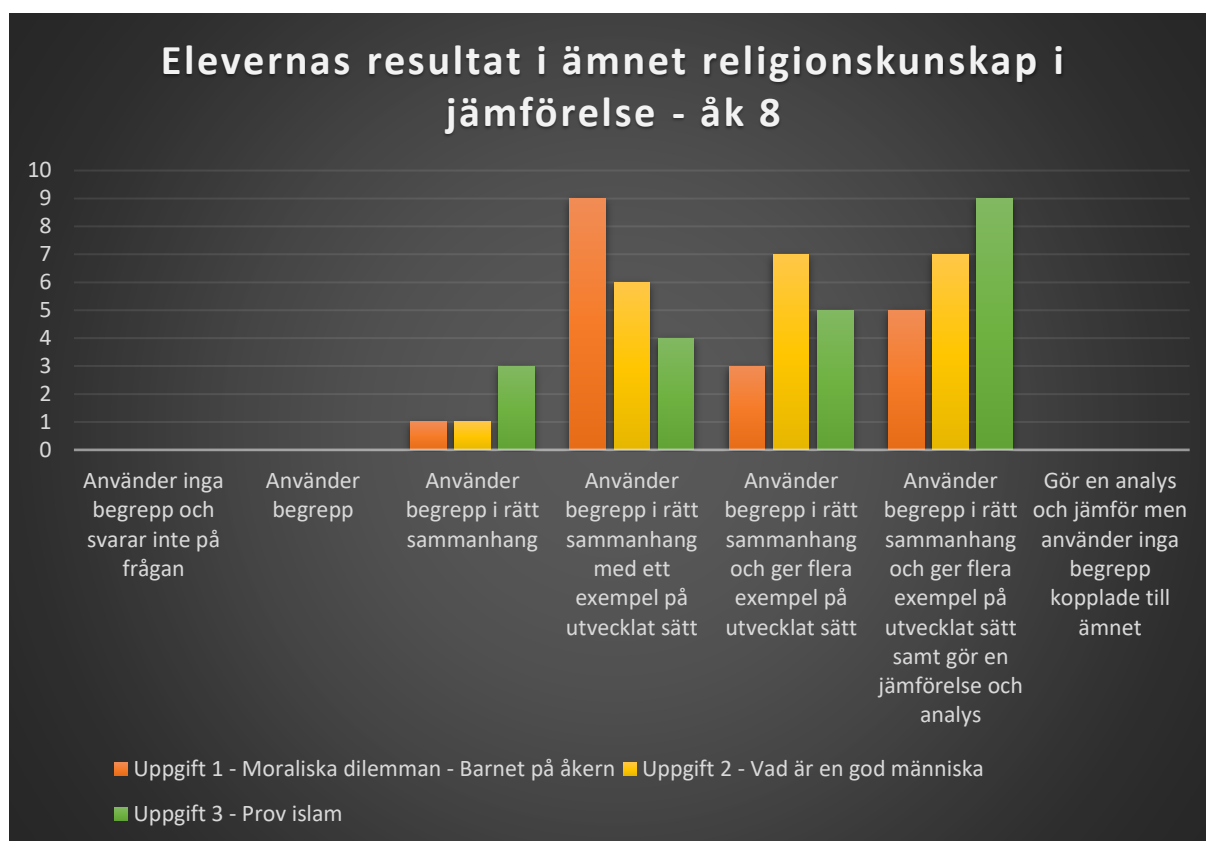
I årskurs 8 jobbade eleverna med ämnena samhällskunskap och religionskunskap under höstterminen 2021. För att mäta deras framsteg i resonemanget kodade vi deras svar på olika resonemangsuppgifter för att se hur utvecklingen såg ut. I figur 16 är det synligt att eleverna förbättrade sina resonemang under terminens gång. Första uppgiften de gjorde var *Demokrati, fred och mänskliga rättigheter*, den andra var provet *Politik och statskick*, den tredje var

uppgiften *Kommunens budget* och den sista var provet *Demokrati i Sverige*. Figur 16 visar att eleverna nådde bäst resultat på sista provet, som handlade om *Demokrati i Sverige*. I denna uppgift har de flesta eleverna använt begrepp i rätt sammanhang och gett flera exempel på utvecklat resonemang samt gjort både analys och jämförelse. Detta motsvarar betyget A. Samtidigt syns det att staplarna blir högre på högra sidan av diagrammet vilket betyder att eleverna har förbättrat sitt resonemang.



Figur 16: Jämförelse av elevernas resonemang i årskurs 8 i ämnet samhällskunskap. Y-axeln visar antal elever som uppnår ett visst krav på en uppgift för att bli placerade under koderna i analysen.

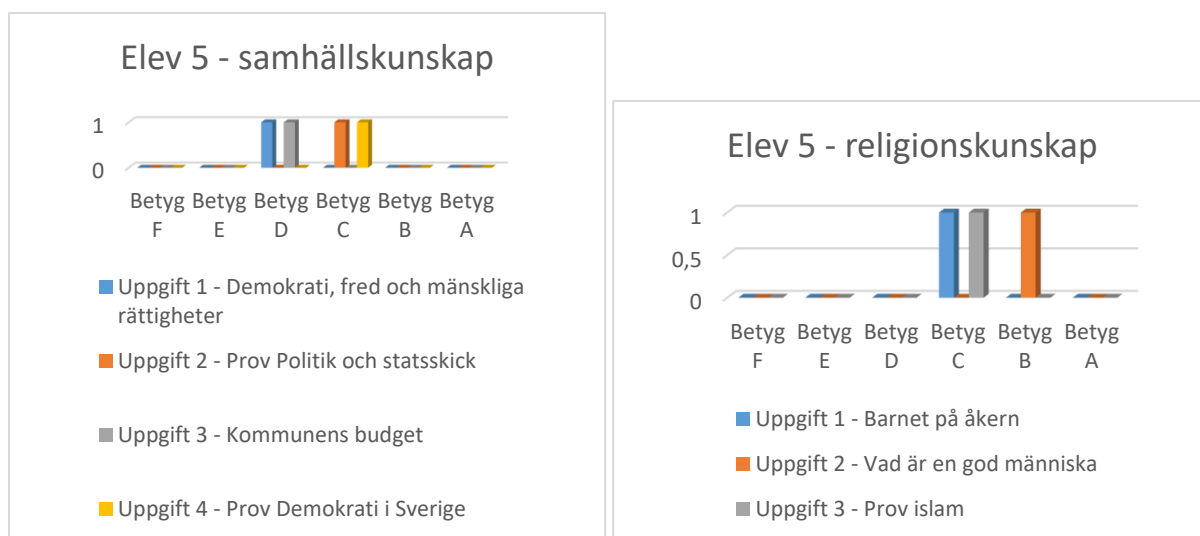
I ämnet religionskunskap ser man en liknande utveckling, figur 17. Figur 17 visar att elevernas prestation på första uppgiften (*Moraliska dilemman – Barnet på åkern*) har lägre resultat än andra uppgiften (*Vad är en god människa*) och den uppgift där eleverna visade högst resultat var på provet om religionen islam, figur 17. Resultatet visar också att många elever når högre betyg ju fler uppgifter de gör. Flera elever får betygen C, B och A, medan betygen E och D inte förekommer så ofta efter mer arbete med resonemanget i ämnet.



Figur 17: Jämförelse av elevernas resultat i ämnet religionskunskap. Y-axeln visar antal elever som uppnår ett visst krav på en uppgift för att bli placerade under koderna i analysen.

I fortsättningen av analysen av elevernas resultat i årskurs 8 redovisar vi enskilda elevers resultat som vi har följt genom projektets gång. I årskurs 8 är det elev 5, 6 och 7 vi tittade närmare på i resonemangdelen. I denna del av resultatdelen tittar vi bara på elev 5. Elev 6, 7 och elev 8 kommer som en separat bilaga 11c och 11d.

För att kunna se om elevens resonemang utvecklas under terminens gång kodade vi elevens svar på olika resonemangs uppgifter. Kodningen visade att eleven hade höjt sitt betyg i ämnet samhällskunskap, när det gäller resonemang från betyg D till betyg C. I ämnet religionskunskap höjde eleven sitt betyg från ett C till ett B just när det kommer till resonemanget. Resultat syns i figur 18.



Figur 18: Elev 5 - resultat på resonemangsuppgifter inom ämnet samhällskunskap och ämnet religionskunskap

Tittar man närmare på elevens uppgifter så ser framsteget ut på följande sätt (när eleven förklarar begrepp är det markerat i texten med turkos färg och alla resonemang är markerade med gul färg).

Elev 5 skrev om diktaturer följande:

Ett diktatoriskt land är när en eller grupp styr landet t.ex. i Kina så är det ett diktatoriskt land därför att landet styrs av en president och det som är speciellt med det är i Kina så har de bara ett parti och människorna måste rösta på de. Skillnader och likheter mellan diktatur och demokrati är ett demokratiskt land har många olika partier och folk får rösta vem de vill. Alltså det är motsats. I diktatur så har makten t.ex. president och det finns ingen jämställdhet i. Ex ett land som är demokratisk är Sverige och diktatoriskt land är Kina.¹⁴⁷

I sitt resonemang kring diktaturer förklarar eleven inte på vilket sätt resurser fördelas men det är tydligt att eleven känner till vad som skiljer en diktatur från en demokrati och hen ger enkla exempel som intygar hens åsikt. Dessutom kan eleven förklara både vad en demokrati och diktatur är (blå) och tar fram ett exempel – jämställdhet – vilket eleven kopplar till demokratier. Eleven avslutar sitt resonemang genom att skriva att Sverige är demokrati och Kina diktatur vilket för eleven är viktigt för att stryka under att hen förstår att det är en skillnad mellan förhållanden i Sverige och Kina (hela resonemangskedja markerades gul). Eleven använder dock inte begrepp som presidentialism, enpartisystem eller flerpartisystem vilka skulle passa i hens förklaring men andra ämnesbegrepp förekommer ändå (röd).

I nästa analys som gjordes på det andra provet så svarade eleven följande på hur det går till med allmänna val i Sverige.

I Sverige fins det fyra allmänna val. Man röstar till riksdagen, regionfullmäktige, kommunfullmäktige. I Sverige har vi fria val och det innebär att ingen annan får bestämma eller tvinga dig till vilket party du ska rösta. Det fins också hemliga val som betyder också att man aldrig berättar vilket party man ska rösta. Det fins också människor

¹⁴⁷ Uppgiften finns under bilaga 10b.

som inte tycker om **partier** så lämnar de eller **röstar** de med vit papper. I Sverige sker **valen** var fjärde år. Att kunna gå in i **riksdagen** måste man ha 4%.¹⁴⁸

I sitt resonemang (gul) påstod eleven att det finns fyra allmänna val och tar upp tre av dessa men förklarade inte dem. I sin analys tog eleven upp ett av sju demokratiska villkor och förklarade det utförligt – fria, hemliga och regelbundna val. Eleven tog också upp fyra procentspärren men hen förklarade detta begrepp utan att använda andra ämnesord för att förklara vad det handlar om. Dessutom tog eleven upp att man kan rösta blankt för att tydliggöra att inte alla behöver hålla med alla partiets politiker. Till skillnad från första analysen tog eleven upp olika begrepp och förklarade dem ingående och analysen vilar inte på elevens åsikt, den vilar på fakta eleven fick lära sig.

Elev 5 har skrivit följande i sin analys om vad en god människa är:

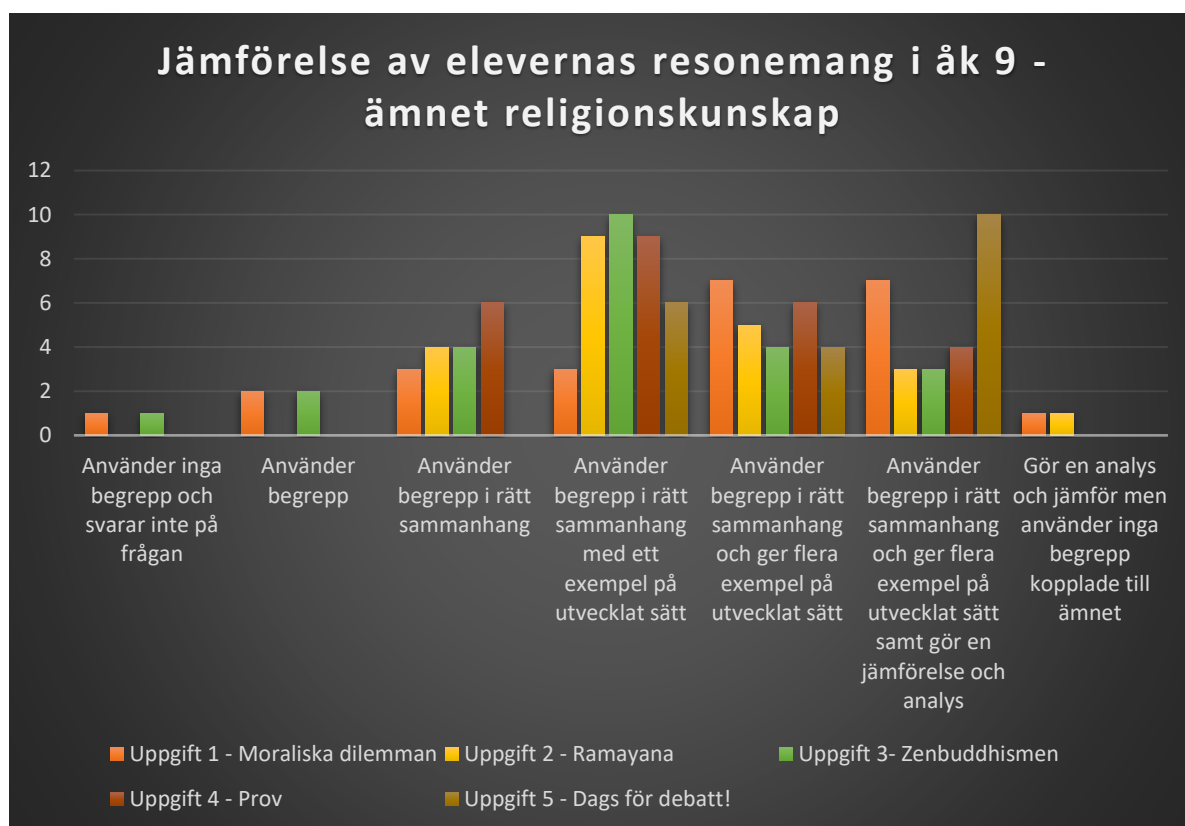
Enligt mig är man en god människa baserat på ens **inre egenskaper** och inte de **yttre Egenskaper** som ålder, kön, utseende o.s.v. spelar ingen roll utan det som avgör är om man är hjälpsam, snäll och lojal mot andra som räknas. Men detta är endast min åsikt och frågan om vad som gör en **etisk** och **moralisk** rätt människa har debatterats i århundrande. I denna text ska jag beskriva några **etiska modeller** för att se vad de säger om fråga. Den första teorin om **etik** och **moral** är **pliktteorin**. Det handlar om att följa regler. Vilka regler man ska följa kan vara olika dock och ibland svårt att välja. Till exempel om man är religiös och sin religion säger att man ska gifta sig när man är under 18 men lagen i säger att man inte får göra det. Då blir det svårt att avgöra vilka regler man ska följa. Enligt **pliktetiken** får man i denna situation försöka tänka över vilken plikt, alltså regel, som väger tyngst för en.¹⁴⁹

I sitt resonemang skrev eleven först sin åsikt vem en god människa är (resonemang gul). Dessutom påpekade eleven att det handlade om hens åsikt och att hen ska fortsätta med att beskriva innebörden av att vara en god människa i resten av texten. Då eleven skrev en definition av vad pliktetiken är (blå) och resonerade kring olika regler som finns och jämförde religiösa regler och samhällsregler (gult resonemang). Detta är ett stort framsteg om man tänker utifrån elevens analyser i ämnet samhällskunskap eftersom eleven jämfört mycket mera och ger egna exempel. Eleven beskrev också på samma sätt andra etiska modeller.

I resultatdelen kommer i fortsättningen årskurs 9:s resonemangsuppgifter i ämnet religionskunskap. Syftet med att koda elevernas svar i ämnet religionskunskap var att mäta hur deras resonemang utvecklades under terminens gång. Figur 19 visar hur eleverna lyckades med sina resonemangsuppgifter.

¹⁴⁸ Uppgiften finns under bilaga 10b.

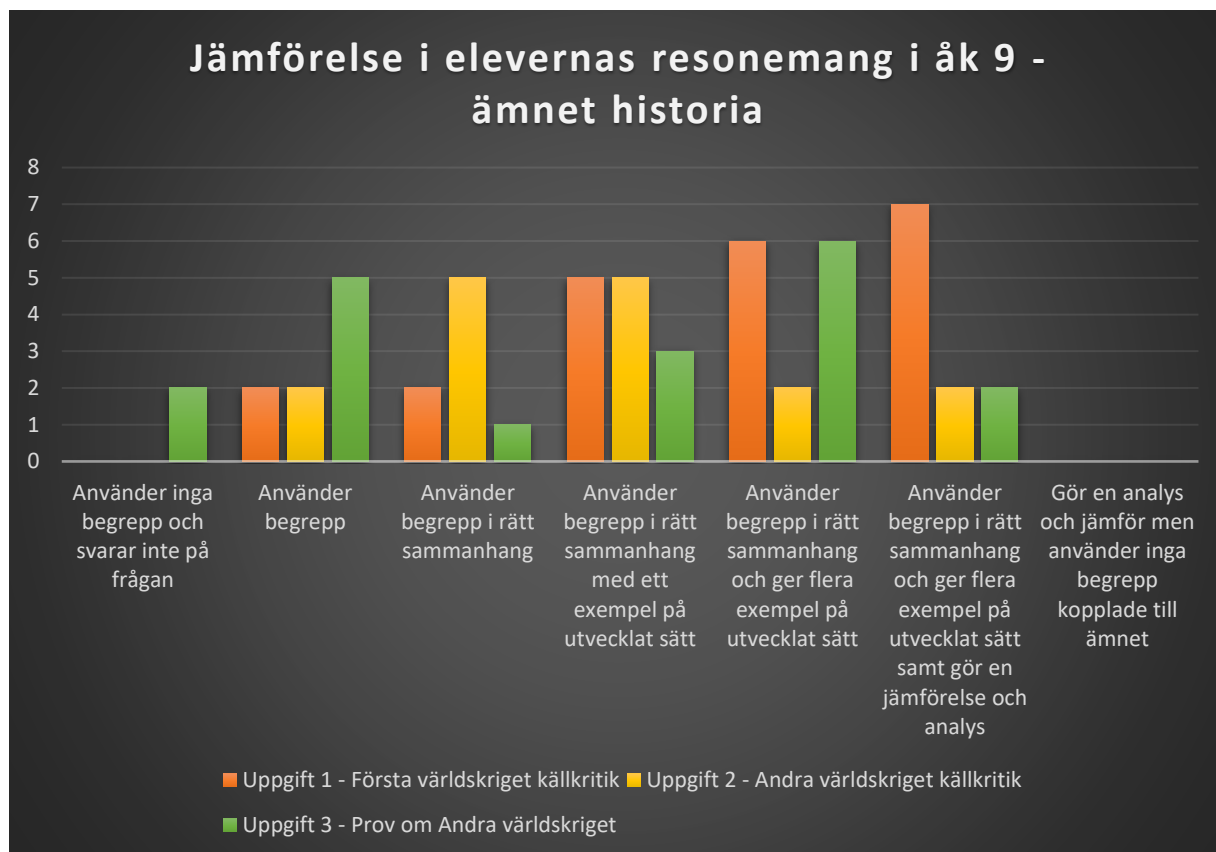
¹⁴⁹ Uppgiften finns under bilaga 10i.



Figur 19: Jämförelse över hur eleverna i årskurs 9 lyckades med resonemangsuppgifter i ämnet religionskunskap. Y-axeln visar antal elever som uppnår ett visst krav på en uppgift för att bli placerade under koderna i analysen.

Figur 19 visar fem uppgifter eleverna gjorde under terminens gång. Första uppgiften var *moraliska dilemman*, andra var om heliga boken *Ramayana*, tredje om *Zenbuddhismen*, fjärde var prov och femte handlade om att jämföra olika moment inom buddhismen och hinduismen och hade rubriken *Dags för debatt!* Ur själva diagrammet kan man tolka att bara en elev per årskurs inte använde begrepp i sina analyser eller att två elever per årskurs bara använde begrepp i rätt sammanhang. Dessutom syns en tydlig trend att eleverna för det mesta använde ett eller flera exempel i sina resonemang och gjorde en jämförelse och analys vilket är ganska avancerat för grundskolenivå. Detta för att det kräver en stor färdighet när eleven jobbar med att uttrycka sina tankar, idéer och faktakunskaper i skrift. Resultatet visar också att eleverna lyckades bättre och bättre i sina resonemangsuppgifter ju fler uppgifter de gjorde. Bästa resultat nådde de på sista uppgiften. Undantaget är uppgiften om moraliska dilemman som skilde sig från andra uppgifter därför att den krävde utvecklande av egna tankar och åsikter men inte så mycket användning av begrepp. Detta var ett krav i andra uppgifter.

I ämnet historia följde vi eleverna i tre uppgifter. Första uppgiften handlade om källkritik om Första världskriget, andra om källkritik om Andra världskriget och tredje uppgiften var prov som handlade om Andra världskriget. I figur 20 följer elevernas resultat i jämförelse.

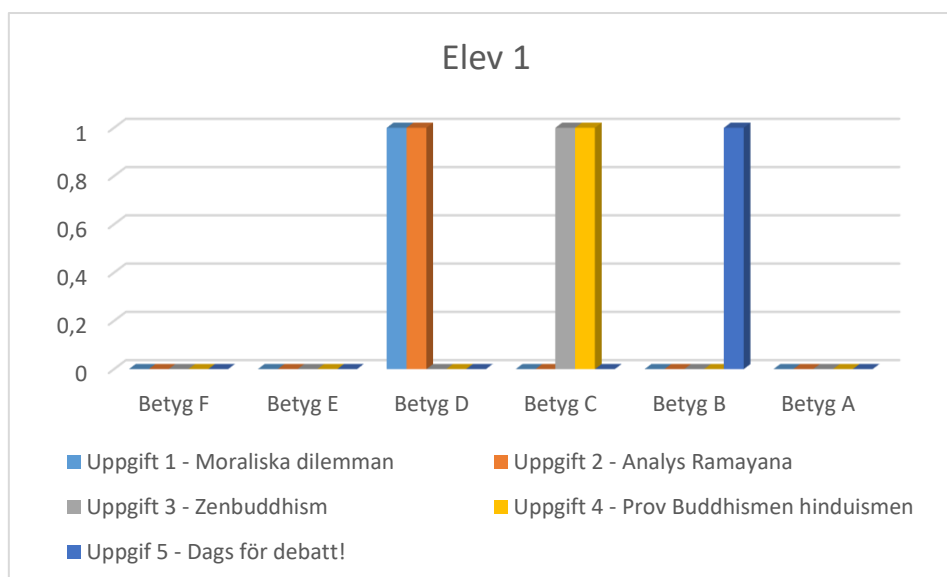


Figur 20: Elevernas resultat i resonemangsutveckling i ämnet historia i jämförelse. Y-axeln visar antal elever som uppnår ett visst krav på en uppgift för att bli placerade under koderna i analysen.

Det som är intressant i elevernas resultat i ämnet historia är att eleverna fick högsta resultat på första uppgiften som handlade om källkritik om Första världskriget. På andra uppgiften var det lägre antal elever med högsta betyg och på sista uppgiften märks trenden att eleverna fick högre betyg igen. Tredje uppgiften krävde mest resonemang från eleverna och var annorlunda än de två första uppgifterna.

Under urvalet hade vi beskrivit vilka elever vi tittade på närmast när det gällde resonemangsutveckling. Elev 1 har vi tagit upp i resultatdelen och de andra tre eleverna finns som bilaga 11e.

För att se utvecklingen hos Elev 1 när det gäller resonemanget har vi kodat hans svar och gjort diagram för att kunna titta på utvecklingen. Enligt figur 21 förbättrade Elev 1 sin resonemangsförmåga i två steg. Från betyg D på första uppgiften till betyg B på sista uppgiften.



Figur 21: Elev 1 - resultat inom ämnet religionskunskap. Figuren visar elevens framsteg på varje enskild uppgift från uppgift 1 till uppgift 5.

I årskurs 9 började eleverna terminen med att skriva ett resonemang kring olika moraliska dilemman. De fick olika bilder och fick ställa tre frågor kring dessa bilder ”är det rätt eller fel att...” Efter att eleverna hade ställt sina frågor blev de ombudade att ta ställning till varje fråga ur åtminstone två perspektiv och resonera kring dessa. Därefter fick de använda sig av olika etiska modeller för att svara på frågor. Den gula markeringen i citatet nedan visar att eleven redogör för sina kunskaper genom att resonera.

Elev 1 har svarat på en fråga på följande sätt:

Är det rätt eller fel att man ska sätta djuren i en zoo? För mig det är fel, jag fattar att det är rolig när man ser djuren genom att gå till djurparken men oavsett hur rolig har en själv som vi människor, liksom ingen djur vill leva som en fånge exakt som oss människor, och det är farlig för små barn eftersom att små barn vet ingenting om hur handskas djur med människor t.ex. om små barn är i djurparken och någon sträcker ut handen mellan staketet och blir skadad av djuret vems fel är det, är det inte djurparkens chefer fel som gick med på att ta djuren och sätta dem på denna platsen. För all det här jag tycker att det är fel att man ska sätta djur i djurparken.¹⁵⁰

I denna analys använde eleven inga begrepp. Dock, när vi belyser hans åsikt syns det tydligt att hen hade tänkt utifrån konsekvensetikens perspektiv. Dessutom skrev eleven en längre resonemangskedja (gult i texten) där hen diskuterade kring detta att det kan vara roligt att titta på djuren i djurparken men samtidigt kan det finnas dåliga konsekvenser för barn eller djur. Dessutom tänkte eleven kring detta på vem som ansvarar om skada förekommer.

Terminen fortsatte med en uppgift som handlade om hinduismens skrift *Ramayana* där eleverna fick analysera själva skriften och avsluta uppgiften genom att diskutera kring vad är det som utgör skillnaden mellan myt, saga och historiska händelser inom heliga skrifter. För att förbereda eleverna till denna uppgift samtalades kring innebörden av själva begreppet skrifter, det förklarades vad *Ramayana* är och vilka utmärkande drag som förekommer i själva skriften.

¹⁵⁰ Uppgiften finns under bilaga 10j.

Eleverna kunde sedan diskutera kring frågor men svaren fick de skriva var för sig. Eleven svarade följande på denna fråga:

Det finns en gräns mellan **sagor myt** och gränсор. **Sagor** är bara en berättelse som inte är sant och det är något man har kommit på med sin fantasi, **myt** är en berättelse som man tror har hänt men man vet inte om det verkligen har hänt eller inte och **myter** brukar oftast handla om **gudar** och hur det var för länge sen OSV till skillnad från saga så kan den handla om vad som helst vem helst och när som helst. Och tillslut finns det verklighet och **historiska berättelser** oftast brukar de vara i **religionernas heliga skrifter** t.ex. **islam** har **koranen**, **kristendomen** har **bibel** osv. Och det som står i **heliga skrifter** är **guds** ord alltså att det är saker som har hänt för ut och som står i de **heliga skrifter** så jag **tycker** inte att de borde anses som **sagor** eller **myter** för det som står i **historiska berättelsen**. Men det beror också på vilken perspektiv man kollar ifrån t.ex. om jag som är **muslim** går och läser en **bibel** så kanske tycker jag inte att det är sant och det bara en **saga** eller en **myt** och så kan det vara om någon **kristen** läser en **koran**. Men personliga så tycker jag att man ska se det som står i de **heliga skrifter** som en **historik berättelse** för att de har hänt. **Asagudarna** är en **myt** som man tror att det har hänt. Det är en **myt** som handlar om **gudar** och **krig** mellan **gudar** osv men jag tror inte att man kan jämföra de med verkliga **historiska berättelser** för t.ex. det som står i **biblen** har hänt och samma sak i **koranen** och både de **religionerna** har mycket gemensamt det e som att säga att flera **källor** säger samma sak.¹⁵¹

Till skillnad från förra uppgiften visade eleven att hen kunde använda begrepp (röd) i sin analys. Eleven använde sig av resonemangskedjor och påpekade likheter och olikheter mellan saga, myt och historiska berättelser, satte ord på deras definition och gav tydliga exempel (gul) samt inledde sin text med en definition av myt och saga (blå). Dessutom redogjorde eleven för skillnader och tog exempel från två världsreligioner (islam och kristendomen) där hen visade på en parallell till asatron som eleven ansåg vara myt med tanke på att det inte finns något bevis på att detta har hänt. Slutligen tog eleven upp vikten av att tänka källkritiskt när man ska läsa heliga skrifter och exemplifierade sedan sin förklaring. Eleven gjorde dock inte en djupare analys men det syntes ett tydligt framsteg sedan första analysen.

Den sista analysuppgiften handlade om likheter och skillnader mellan buddhismen och hinduismen. Eleverna gavs under terminens gång möjlighet att samtala om detta i grupper och i par. Eleven skrev bland annat följande i sitt svar:

Buddhism och **hinduism** är **konstgjorda religioner** eftersom det inte finns någon specifik **gudom** de tror på, och har ingen grundare tillskriven honom. Både **buddhismen** och **hinduismen** har gemensamt ursprung i **Ganges civilisationen** i norra Indien under den så kallade andra **urbaniseringen** omkring 500 f.Kr. De delade parallella övertygelser som alltid har funnits sida vid sida, men som också hade tydliga skillnader.¹⁵²

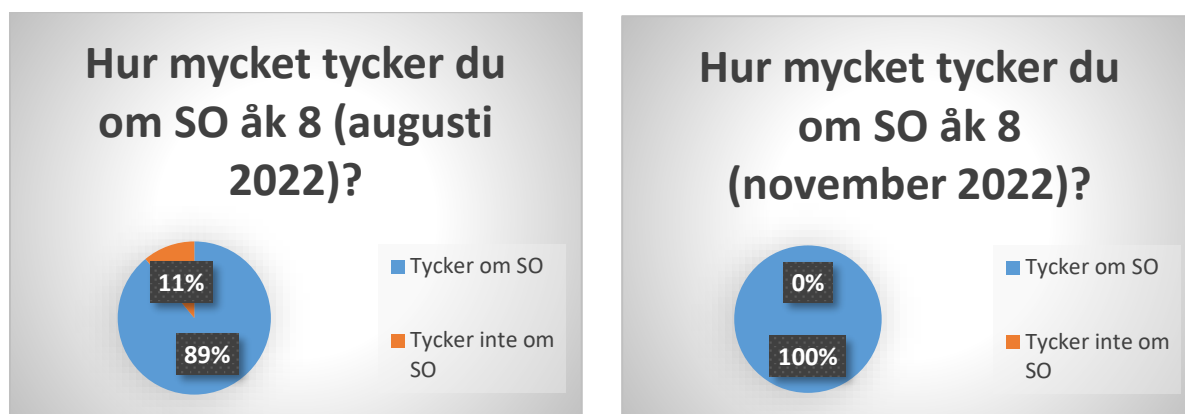
Eleven gjorde en jämförelse mellan två religioner och i denna jämförelse använde sig eleven av ämnesbegrepp. Dessutom påpekade eleven att det finns både skillnader och likheter mellan religioner och hen tog stöd i ett exempel och detta är att båda religionerna uppkom i Indien och att de som tror på hinduismen och buddhismen delar parallella övertygelser (gul). Begreppen eleven använde sig av är rödmarkerade.

¹⁵¹ Uppgiften finns under bilaga 10j.

¹⁵² Uppgiften finns under bilaga 10j.

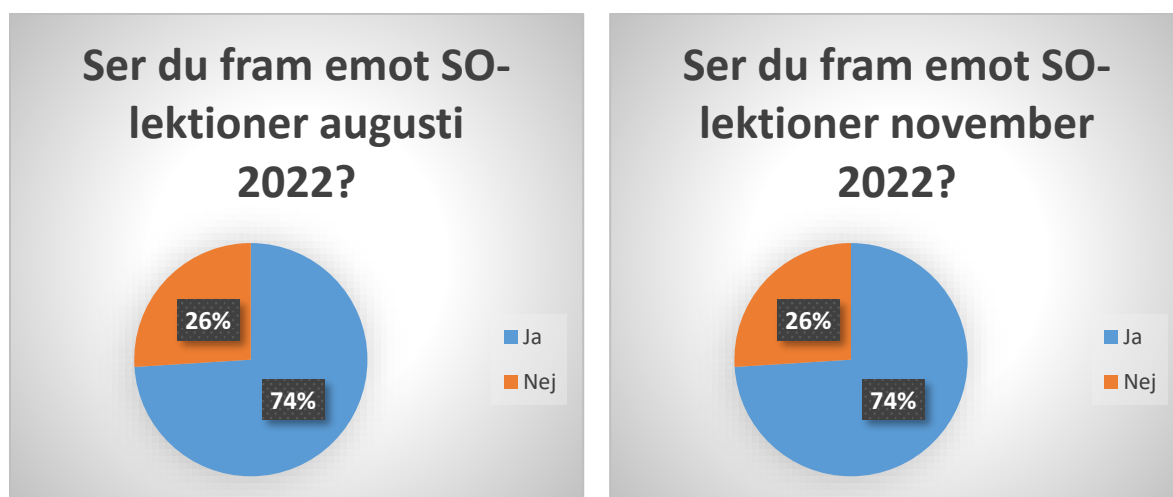
Koppling mellan SKUA och elevernas motivation

Under projektets gång ville vi se om elevernas motivation att lära sig SO-ämnen förändrades. Av 22 elever i årskurs 8 som deltog i forskningsprojektet svarade 19 på första enkäten som handlade om SO. Denna enkät genomfördes i augusti 2022. Frågan vi ville få svar på var om eleverna tyckte om eller inte tyckte om SO-ämnena. Resultatet visar att 89 procent av eleverna svarade att de tyckte om SO som ämne och 11 procent av elever att de inte tyckte om SO som ämne (figur 22 och 23). När samma fråga ställdes i slutet av första området i årskurs 8, det vill säga i november 2022, så framgår att alla 19 elever i klassen tyckte om SO.



Figur 22 och 23: Hur mycket eleverna tycker om SO i årskurs 8 i början av ht-22 och i slutet av första området i ämnet SO.

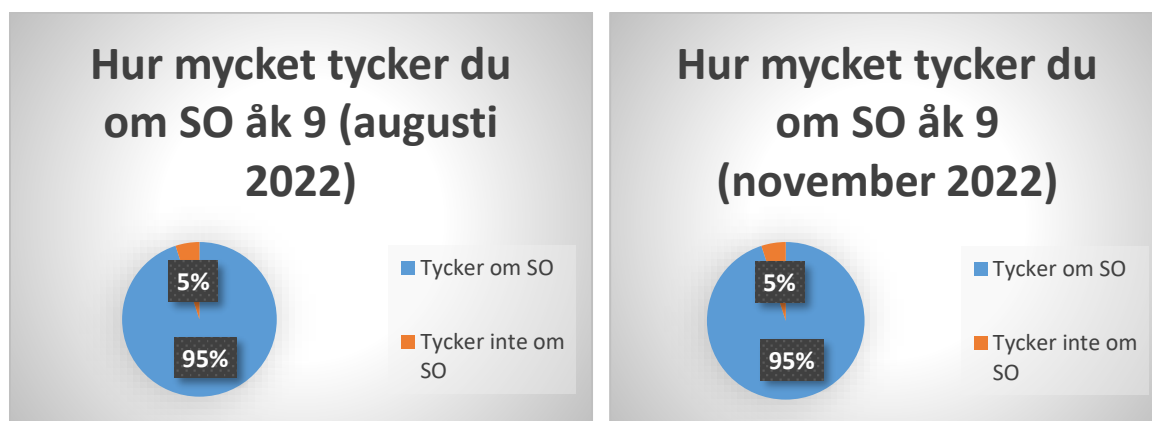
På frågan om eleverna såg fram emot SO-lektioner svarade eleverna i årskurs 8 i augusti 2022 följande – 14 elever såg fram emot SO-lektioner medan fem elever inte gjorde det. Som man kan se från figur 23 så blev svaret i slutet på november likadant (figur 24 och 25).



Figur 24 och 25: Jämförelse mellan elevernas svar i årskurs 8 som handlar om deras upplevelse om de ser fram emot SO-lektioner.

För årskurs 9 så var situationen lite annorlunda. I augusti 2022 svarade eleverna följande på frågan om de tyckte om SO som ämne. Av 22 elever som svarade på enkäten var det en elev som inte tyckte om SO och 21 elever tyckte om SO som ämne. Situationen förändrades lite, bara 19 elever svarade på samma enkät, därav var det 18 som svarade att de tyckte om SO och

samma elev som tidigare svarade att hen inte tyckte om SO (figur 26 och 27). Bortfallet var fyra elever.



Figur 26 och 27: Hur mycket tycker eleverna i årskurs 9 om SO i början på ht-22 och i slutet av första området i ämnet SO.

På frågan ser du fram emot SO-lektioner svarade eleverna i årskurs 9 i början av ht-22. 20 elever såg fram emot SO-lektioner medan 2 elever inte gjorde det. I slutet på november var svaret lite annorlunda, av 18 elever som svarade bestämde en elev att hen inte såg fram emot SO-lektioner. Bortfallet var fyra elever, figur 28 och 29.



Figur 28 och 29: Jämförelse mellan elevernas svar i årskurs 9 som handlar om deras upplevelse och om de ser fram emot SO-lektioner.

Innan vi gick vidare till elevernas åsikter kring varför de tyckte om SO eller inte, ville vi också ta upp en annan överblick och denna handlar om vad som är svårt för eleverna. Vi ställde frågan om det är begreppen, analysen eller båda som är svåra. Vi lade märke till att i början på terminen svarade både årskurs 8 och årskurs 9 att begreppen var svåra och analysen mindre svår. Terminen slutade med att båda grupper svarade att analysen var svårast och att begreppen inte var så svåra. Antalet elever minskade i båda grupperna. I årskurs 9 var denna minskning mer synligt än i årskurs 8.

Höstterminen och projektets praktiska del innan skrivandet avslutade vi med elevernas tankar just om SO-ämnena och projektet. En särskilt viktig del i vår undersökning var elevernas åsikter om SO-undervisningen. Som det framkommer i figur 30 skrev alla elever i årskurs 8 att de tyckte mer om SO ht-2022 än förut. I årskurs 9 var situationen annorlunda. Enligt figur 31

svarade 17 elever att de tyckte mer om SO efter att SKUA infördes och 5 elever svarade att de tyckte mindre om SO efter att SKUA infördes. Då såg situationen ut på följande sätt.



Figur 30 och 31: Jämförelse mellan hur eleverna upplever undervisningen i SO efter att SKUA infördes

Eleverna i årskurs 9 som svarade negativt har haft följande förklaring till varför de tyckte mindre om SO efter arbetet med SKUA som metod än förut:

- ” För att jag tycker det är svårt med SO vissa gånger förstår jag och vissa gånger förstår jag inte och det är svårt med uppgifterna som vi får och vissa uppgifter förstår jag.”
- ”förr ut var det spännande ämnena, men nu snackar vi om världs krigar med få frågor, jag gillar mer när det är frågor att svara”
- ” de blir inte nöjda alltid något vi måste förbättra” (eleven syftar på lärarna)
- ” Sämre placeringar och tråkiga lektioner Gillar verkligen inte dom nya placeringarna”

Samtidigt delgav elever med positiva svar på frågan varför de tyckte mer om SO efter att SKUA infördes följande tankar:

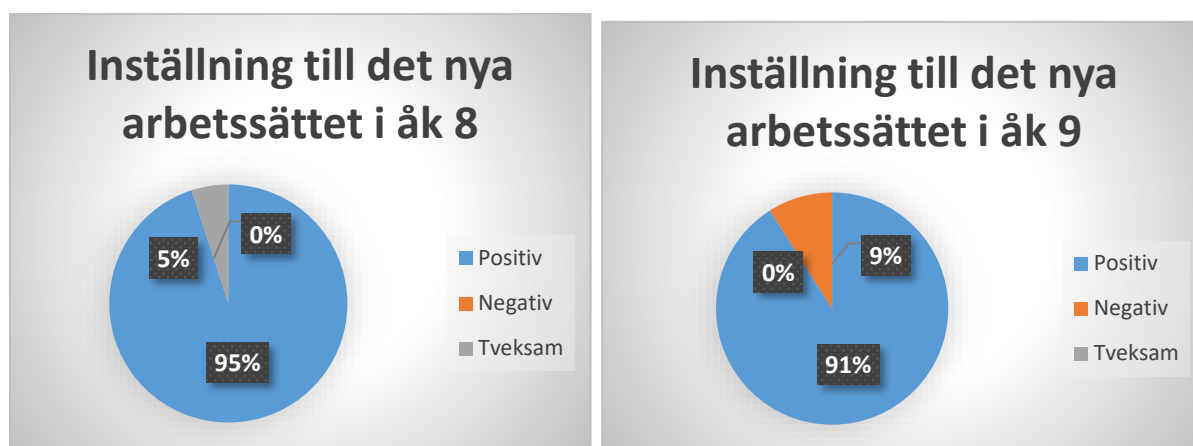
- ”Jag har blivit bättre vi har börjat göra mer gruppuppgifter vilket är roligare.”
- ”Vi har fått diskutera mer i klassrummet och jag har fått bra betyg.”
- ”det har varit ganska lätt och kunnat jobbat i en grupp som jag inte kunde i början.”
- ” På grund av att vi hade fler diskussioner med varandra och kunde få in våra kunskaper på flera olika sätt.”
- ”för att de va intressantare grejer som vi gick igenom och alla va med o diskuterade.”
- ”för att vara ärlig så var det först svårt för mig att förstå lärarens språk, men nu förstår jag väldigt bra eftersom du förklarar med lättare ord. så att vi förstår.”

Med nästa fråga som handlade om SKUA som arbetssätt i kombination med kooperativt lärande ville vi få svar på vad eleverna hade för åsikt, om det var bättre eller sämre att jobba på ett sånt sätt. Vi redogör för ett urval av elevernas svar i åk 9.

- ” Skit bra helt ärlig jag höjde mig från typ C eller D till ett B det är skit bra.”
- ” Ja tycker jag har lärt mig mer eftersom att då är vi två som kan hjälpas åt.”
- ” När vi jobbade i par så tycker jag att jag har lärt mig bättre för att då kan man lyssna på gruppens åsikter och tankar för att sedan göra ett så bra arbete som möjligt.”

”nej Jag gillar inte det för att jag gillar inte att jobba i par eller grupp”

Utifrån elevernas svar i årskurs 9 kunde vi dra slutsatsen att två elever inte tyckte om SKUA och kooperativt lärande (figur 33). Det vill säga att av de 22 elever som deltog i studien var två obekväma med att jobba i grupp och kände sig utnyttjade av klasskamrater eftersom de upplevde att de fick skriva det mesta. I årskurs 8 var det annorlunda. Alla elever som svarade i enkäten tyckte att den nya metoden var positiv, dock var en elev misstänksam eftersom hen upplevde att alla inte deltog (figur 32).



Figur 32 och 33: Inställning till det nya arbetssättet i årskurs 8 och årskurs 9

Här följer ett urval av svaren eleverna i årskurs 8 skrev om det nya arbetssättet.

”jag tycker de har gått bra när jag har samarbetat med klasskamrater de är ett bra sätt att jobba på och de kan hjälpa varandra med saker som de inte vet.”

”jag har lärt mig att kunna sitta i en grupp och prata och jobba tillsammans utan att jag får panik. det har blivit mycket bättre nu än i början av terminen.”

”Jag tyckte att jag har lärt mig mer ny när jag har jobbat i par för att jag inte bara använder mina egna kunskaper när jag resonerar, utan jag får hjälp av mina klasskamrater som delar sina kunskaper med mig som får mig att lära mig mer.”

”Jag har förstår mer när jag jobbar i grupp eller par. man får utveckla mer tycker jag i grupp och par. Jag fattar när man skriver ner men förstår mer när jag pratar i grupp/par.”

”Jag tycker att arbetssätten vi använt har lett till bättre koncentration samt inlärningsförmåga och utifrån mitt perspektiv var det väldigt flexibelt och enkelt att arbeta och för min del gjorde det att jag fick otroligt höga betyg.”

”Tyvärr så tycker jag inte att det har fungerat hela tiden eftersom alla inte är delaktiga och delar med sig av sina tankar men om alla var delaktiga tror jag att det skulle fungera jättebra.”

Elevernas upplevelse av studiehandledning på modersmålet

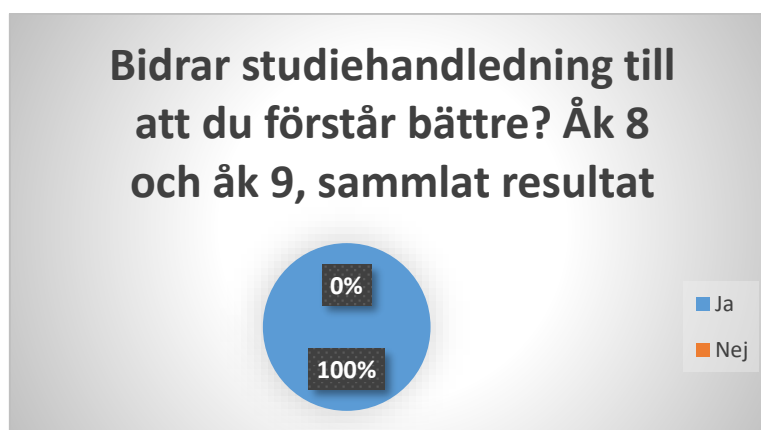
I enkäten som handlade om elevernas motivation och SO-ämnen fick eleverna frågan om de hade studiehandledning eller inte. Denna fråga ställde vi för att någonstans samla in information kring hur många elever som hade studiehandledning. Som det framgår i figur 34 är det sex elever av 22 i årskurs 8 som deltog i projektet som hade studiehandledning. Nästan en tredjedel av eleverna i klassen hade studiehandledning. Studiehandledningen erbjöds på arabiska,

somaliska och urdu. I årskurs 9 var det sju av 24 elever som deltog i projektet som hade studiehandledning. I årskurs 9 var det liknande situation som i årskurs 8. Nästan en tredjedel av alla eleverna i klassen hade studiehandledning. Studiehandledning erbjöds på arabiska, engelska, somaliska, thai enligt figur 35.



Figur 34 och 35: Eleverna i årskurs 8 och årskurs 9 med studiehandledning

I samma enkät riktade vi en fråga till eleverna om de upplevde att studiehandledningen bidrog till att de förstod bättre. Vi ville utforska om eleverna själva såg nyttan med studiehandledningen i sin kunskapsutveckling. Alla elever svarade positivt på denna fråga, figur 36.



Figur 36: Elevernas svar i årskurs 8 och årskurs 9 på frågan om de förstår bättre efter studiehandledningen

Nedan följer en sammanställning av elevernas svar på intervjufrågor gällande studiehandledningen. På frågan hur ofta eleverna har studiehandledning och i vilket ämne var svaren olika. Några elever har studiehandledning en gång per vecka och några har det flera gånger. Det beror på behovet. En elev svarade följande på denna fråga:

”Elev 1 (åk 8): Ahm..Jag har studiehandledning på fredag. Och en gånger i veckan och jag brukar läsa olika så jag brukar läsa det jag behöver...Jag brukar inte läsa ett ämne. Jag brukar läsa det jag behöver. Jag läser oftast mer än ett. Vi diskuterar och så här.”

”Elev 1 (åk 9): De e va vi har asså. De e inte en ämne eller två. De e va vi behöver, de e vad vi tar me oss till studiehandledning och ni hjälper oss med det.

Lärare: Aha så ni kan välja vilket ämne ni vill prata om?

Elev 1 (åk 9): Om vi ha SO och vi ha i den här tiden vi kan ta matte med oss, för hon hjälper oss med matte som vi behöver. De är inte att om vi har SO då måste vi ha SO med oss.

Elev 2 (åk 9): Vi ha typ studiehandledning, vi ha typ studiehandledning 3 gånger i veckan. Vi har det på måndag, tisdag och onsdag. Vi tar med oss matte på måndag. Vi tränar på den samma sak med SO för du vet det finns många begrepp, vi tränar på den begrepper och ord. Man kan inte veta vad de betyder och även om man vet vad orden betyder man fattar inte själva texten. Hon hjälper oss med allt möjligt hon kan.”

För att utforska om eleverna skulle vilja ha flera lektioner med studiehandledning så ställde vi frågan om det var tillräckligt med studiehandledningstimmar i dagsläget eller om eleverna skulle vilja ha flera lektioner. Då svarade alla elever i årskurs 9 att de tycker att det räckte med studiehandledning så som det var. Däremot i årskurs 8 var det en elev som var nöjd med antal studiehandledningstimmar medan alla andra ville ha mer, figur 37 och 38.



Figur 37 och 38: Elevernas nöje med antal studiehandledningstimmar per vecka i årskurs 8 och i årskurs 9

En elev i årskurs 9 sa följande:

Elev 2 (åk 9): Asså för mig jag vill inte ha mer för typ förra året som vi hade studiehandledning 2 gånger, visst? Och då vi ville ha mer och nu vi ha 3 gånger så vi behöver inte ha mer.

Eleverna i årskurs 8 har kommenterat denna fråga på följande sätt:

Elev 1: Jag tycker att det räcker. Min studiehandledning är 1,5 timme. Vi diskuterar saker och jag tror att det är bra tid. Jag förstår. Så för mig et går bra!

Lärare: Vad tycker ni?

Elev 4: Jag tycker jag behöver ha mer

Lärare: Du skulle också vilja ha mer?

Elev 2: Ja skulle vilja ha mer.

Lärare: Och du? Skulle du också vilja ha mer?

Elev 5: Ja

Lärare: Varför det?

Elev 2: Vi behöver mer tid för olika ämnen. Vi har bara hjälp i SO.

Elev 4: I matte också.

Lärare: Och du? Varför skulle du vilja ha mer?

Elev 5: För att tiden går så snabbt så vi hinner inte

Vilka möjligheter upplever du med studiehandledning på ditt modersmål var nästa fråga för eleverna. Denna fråga ställde vi för att kolla upp hur eleverna ser sina möjligheter eller begränsningar med studiehandledningen. I årskurs 8 svarade eleverna följande:

Elev 1: Det som är bra är att man kan kommunicera. Hon kan förklara på olika sätt med olika situationer och då förstår vi bättre än i svenska för att det är typ vårt andraspråk. När de förklarar så ger de ett annat exempel tex från vårt eget liv. De hjälper oss och jag tycker det är bra med studiehandledning.

Lärare: Vad säger ni?

Elev 2: Ibland när vi inte förstår texten. Hon översätter för oss. Sedan så hjälper hon oss med att förstå hon förklarar för oss på arabiska så att vi fattar.

Lärare: Brukar ni också diskutera eller pratar ni bara om specifika begrepp?

Elev 2: Vi brukar göra båda och svara på frågor.

Lärare: Och du? Vad är bra med studiehandledning.

Elev 3: Asså jag förstår bättre när han berättar och översätter till min språk.

I årskurs 9 svarade eleverna på denna fråga på följande sätt:

Elev 2: Det är bra att hon förklarar på arabiska det vi inte fattar liksom. Vi har tex prov i biologi och det finns många begrepp. Vi vet inte vad det betyder och hon förklarar det på arabiska och samma sak med matte SO och sånt. För du vet även om man kan svenska, även om man kan språket ...varje ämne har sitt språk

Lärare: Absolut! Underbart! Vad säger ni?

Elev 6: Jag tycker samma sak som Elev 2

Elev 3: Jag tycker samma sak för att hon förklarar för mig på engelska.

Lärare: Och vad tycker du?

Elev 4: Eh jag vet...

Lärare: Är det bra med studiehandledning?

Elev 4: Hon berättar de jag fattar vad är mening med texten

På frågan i vilken utsträckning anser du att studiehandledning på ditt modersmål bidrar till att du når kunskapsmålen? Hur jobbar ni på studiehandledningen? Svarade eleverna i årskurs 8 att:

Elev 1: Vi skriver inte något eller vi jobbar inte med boken. I stället vi läser lite och försöker förstå den med egna ord. Försöker diskutera så mycket som vi kan så det sitter i hjärnan. Och jag tycker att det är bra att vi diskuterar så att det sitter. Asså det är så här vi jobbar.

Vi ville också lägga fokus på vilka begränsningar som finns med studiehandledning. På denna fråga svarade alla elever att det inte fanns några begränsningar, att de bara såg positiva effekter av studiehandledning på sin utveckling.

Sista frågan var kopplad till elevernas resultat och studiehandledning och om de kunde se någon koppling mellan dessa två. Här svarade eleverna i årskurs 9 att:

Elev 2: För mig ja för att förra året en gång jag hade en prov. Jag sade inte till min studiehandledare att hon skulle hjälpa mig med något så jag försökte själv. Jag ville se om jag kunde klara mig själv typ jag fick E eller D. Sen jag hade en till prov där jag

frågade för det var lite svårt det var många begrepper många frågor som jag fattade inte så hon förklarade. Därefter jag fick typ B eller C+ Jag fick bra när hon hjälpte mig.

Lärare: Mm Vad säger du?

Elev 1: Asså det finns några meningar när vi har prov. Hon förklarar på arabiska då man kan ha mer information om vad man kan skriva alltså på proven

Läraren: Då kan ni alltså diskutera omkring det ämnet vad det betyder på arabiska eller brukar ni bara ta begreppet och liksom lära er?

Elev 1: Hon försöker också förklara det andra sättet så att man kan fatta

Elev 2: Ibland vi tror för exempel att denne meningen betyder så här men i verkligheten det betyder inte så här det betyder annan sak

Lärare: Ok

Elev 2: Det är det hon förklarar.

Diskussion

I diskussionen kommer vi att beröra alla uppgifter som vi har visat resultat på och därför ska vi nu dela in diskussionen i olika delar. Först diskuterar vi kring begrepp och sedan fortsätter vi med resonemang, motivation och avslutar med studiehandledning.

Begreppen

När eleverna jobbade med begreppen följde de i princip ganska liknande arbetsgång under terminen. En av huvudidéerna inom SKUA är att väcka förståelse och detta har lett till att vi återkommande har jobbat med tankekartor och mycket med att prata om det eleverna redan kan.¹⁵³ Vi försökte hela tiden att koppla ämnesinnehållet till verkligheten och aktuella nyheter så att eleverna skulle kunna känna sig bekväma med innehållet innan de påbörjade nästa kunskapsområde.¹⁵⁴ Vi utformade små kort som eleverna fick samtala om och vi försökte skapa grupper där det alltid skulle finnas en elev som kunde ge stöttning och pusha gruppen framåt i gruppdiskussioner. När vi jobbade med begreppen följde vi Löthagen et al. när vi försökte utveckla elevernas språk. Vi jobbade med S=stöttning, P=Produktion, R=rik interaktion, Å=återkoppling och K=kontextrika sammanhang.¹⁵⁵ Genom att utveckla elevernas språk kunde vi under olika aktiviteter (grupparbete, pararbete, jobba i helklass) stärka elevernas ämneskunskaper. Dessutom engagerade vi studiehandledarna i dessa samtal så att eleverna kunde sätta ord på olika begrepp också på sitt modersmål.¹⁵⁶ Genom att stärka elevernas modersmål kunde vi hjälpa dem att samtidigt stärka det svenska språket. Ämnesspråket befästes tillika med förståelse och kunskap på grund av att de hade fått möjlighet att samtala om olika begrepp på flera olika språk.¹⁵⁷

Exempel 1 inom begreppen handlade om olika slags statsskick. Efter att läraren hade rättat elevernas uppgifter och samtalat med eleverna visade det sig att eleverna inte betraktade tvåpartisystem som flerpartisystem vilket ledde till att många elever kryssade fel. Efter att eleverna berättat detta för läraren pratade vi en gång till om vad enparti och flerpartisystem är och de fick se många exempel på länder som är demokratier och diktaturer. Det som var av intresse för diskussionen var att det inte fanns några elever som hade fel på alla frågor och inte en enda elev fick underkänt betyg på denna uppgift. Elevernas samarbete visade sig i och med att de kunde förklara och ge exempel på olika slags statsskick och styre. Det som var märkbart var att de utvecklade sin proximala zon och de kunde framgångsrikt visa förståelse av detta svåra ämne på ett annat sätt än de hade visat tidigare när undervisningen baserades på vanliga

¹⁵³ Undervisningen kopplades då till Gibbons och Cummins men också hade vi i fokus denna artikel från Skolverkets sida: [Förståelse av begrepp en särskild undervisningsutmaning - Skolverket](#)

¹⁵⁴ I enlighet med Vygotskij samt Arevik, Hartzell och Tväråna som vi tog upp i teoretiskt ramverk.

¹⁵⁵ Löthagen, Anika; Lundenmark, Pernilla; Modigh, Anna. *Framgång genom språket. Verkyg för språkutvecklande undervisning av andraspråks elever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2012., s. 185.

¹⁵⁶ I enlighet med Cummins, Jim. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur, 2018., s. 256.

¹⁵⁷¹⁵⁷ Om viktighet av transspråkande skrev vi i teoretiskt ramverk och just transspråkande visade sig var en av viktiga nycklar i språk- och ämnesutveckling. Mera i: Svensson, Gudrun. ”Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel”. Tillgänglig på: [Transspråkande - bakgrund, teorier och praktiska exempel. ARTIKEL 1. BEGREPPET TRANSLANGUAGING OCH DESS URSPRUNG \(skolverket.se\)](#). Skolverket, 2018.

genomgångar med tillhörande uppgifter. Detta har vi inte något bevis för men vi baserar vår uppfattning på vår kännedom om elevernas tidigare kunskaper samt deras resultat på prov från förra läsåret när de jobbade med demokrati inom ämnet historia och där det visade sig att liknande uppgifter hade mycket mindre antal rätta svar än när eleverna stöttade varandra och försökte hitta lösningar på betydelsen av vissa okända begrepp.

Under exempel 2 som handlar om skillnaden när man jobbar med SKUA och utan SKUA (islam-begreppen) har vi jämfört vad som händer när eleverna får möjlighet att samarbeta och får mycket stöttning från lärare samt vad som händer när de läser från boken utan att diskutera eller uttala själva begreppet. Efter att vi hade gått igenom resultatet pratade vi med eleverna kring hur det såg ut på uppgiften. Lite senare lade vi märke till att många elever blandade ihop begreppet sunnimuslimer med begreppet sunna som de hade lärt sig tidigare. Deras svar blev synliga i diskussioner på lektionerna. Vi lade märke till att det fanns ett tydligt samband mellan de svar som hade lägst rätta poäng och den inläring av svar som eleverna gjorde på tidigare lektioner under undervisning när man inte samtalar med andra och inte väcker sina förkunskaper. Dessutom hade eleverna inte en chans att prata med sina kamrater kring begreppen för att få diskutera kring vad dessa betyder och hur deras kamrater upplever vad de innebär. Detta kunde ha lett till att deras proximala zon kunde ha utvecklats och med tanke på andra ord som också fanns med i uppgiften skulle resultatet förmodligen blivit bättre också när det gäller förekomsten av dessa ord. Många elever påpekade att det saknades bilder just i den sista genomgången som skulle ha kunnat förtydliga för dem vad ett visst begrepp innebar. Alla tog upp begreppet derwish som ett begrepp de skulle ha kunnat komma ihåg om de hade sett bilden på dansande personer.

Det som också är viktigt att ta upp här är att vid denna lektion närvarade en vikarierande lärare. Dock kände eleverna denna lärare väl eftersom hen hade jobbat på skolan ett tag och hade en relation till eleverna. Uppdraget till den vikarierande läraren var att berätta för eleverna vilka sidor i boken de skulle läsa och sedan dela ut uppgiften för att fylla i rätt svar. Eleverna kunde be om hjälp för att få förklaring på eventuella svåra ord. Man skulle kunna ifrågasätta detta resultat därför att det var en vikarierande lärare som höll i denna lektion, men med tanke på att klassen var mycket lugn denna dag och alla jobbade samt att de kände vikarien och hade en relation till hen, så vågar vi använda lektionen som en jämförelse mellan vad som händer när man jobbar bara med att läsa i boken och vad som händer när man får stöttning av läraren samt kamratstöttning och jobbar med att utveckla sin proximala zon.

Exempel 3 och 4 handlar om jämförelsen mellan elevernas resultat när det rör begreppen inom områden politik och statsskick och demokrati i Sverige. Det som jämfördes var elevernas resultat från förra läsåret (2021/2022) när eleverna undervisades i traditionell undervisningsstil och från detta läsåret (2022/2023) när eleverna jobbade med SKUA. Innan vi påbörjar själva diskussionen om varje enskild uppgift vill vi påpeka att det förbättrade resultatet som vi sett för de elever som gått i årskurs 8 under det läsåret då projektet pågick, kan ha påverkats av ytterligare en faktor förutom SKUA. Denna faktor är relation till ämnesläraren. Relationen till ämnesläraren var nämligen god då läraren undervisat mycket i klassen sedan årskurs 6. Eleverna var vana vid lärarens undervisningsstil samt att det förtroende som finns för denna lärare från elevernas sida skapade en trygg miljö för lärandet.¹⁵⁸

¹⁵⁸ Mer om trygghet och lärande på: [Skapa trygghet för lärande – om skolans arbete mot mobbning, trakasserier och kränkande behandling - Skolverket.](#)

Exempel 3 handlade om politik och statsskick. Eleverna som jobbade med SKUA och kooperativt lärande, samt fick stöd av studiehandledaren, kunde visa att de förstod begreppen bättre. Tittar man på själva svaren från eleverna från läsåret 2022 märker man att eleverna antingen vågade förklara begreppens innebörd noga med egna ord eller så använde de ämnesbegreppen för att visa bredare förståelse. Dessutom skrev eleverna många exempel vid varje begrepp (19 av 21 elever gjorde detta på provet läsåret 2022). Skolåret 2021 skrev 2 av 28 elever ett exempel vid varje begrepp. Detta tyder på att eleverna förstod bättre och kunde sätta ett begrepp i en viss kontext, vilket också senare visade sig när de skrev sina svar på analysfrågan och, enligt våra tolkningar, vågade visa sina kunskaper eftersom de hade blivit tryggare i dessa i samtal med sina kamrater. Eleverna som läste samhällskunskap läsåret 2021 svarade på gruppnivå på två frågor under 50 procent med rätt svar. Å andra sidan finns inte en enda fråga hos eleverna som läste samhällskunskap läsåret 2022 som svarade under 50 procent rätt. Detta kan bero på att eleverna såg begreppen högt, att de diskuterade begreppen och satte dem i en viss kontext tillsammans.

Exempel 4 handlade om demokrati i Sverige. Eleverna som hade SKUA som metod i undervisningen och som samtalat med varandra nådde bättre resultat i sin begrepps-förståelse. Dessutom kunde eleverna förklara med egna ord olika begrepp och använde också exempel för att visa att de hade förstått. Detta sågs också senare i analysfrågan där de kunde använda sig av ämnesbegrepp i ett sammanhang som tyder på att de hade förstått innebörden av själva begreppet. Medan skillnader mellan förklaring av begreppen motion, proposition och fyra nivåer av Sveriges beslutfattande inte är stora märks det en skillnad när det kommer till förklaring av Sveriges fyra grundlagar, riksdagens huvuduppgifter, regionens ansvarsområden och sakfrågan. Det som är intressant just kring dessa fyra frågor är komplexiteten i själva begreppen. Det var ju nämligen så att ämnesläraren noga hade förklarat flera gånger läsåret 2021/2022 det som är viktigt men eleverna hade aldrig förklarat detta för varandra och hade då inte lärt sig genom varandra. Till skillnad från läsåret 2022/2023 när eleverna tillsammans tog sig fram till betydelsen av olika begrepp. Vi drar därför slutsatsen att det senare underlättade själva memoreringen av begreppen och deras betydelse. Läraren fanns bara som stöd i det kollegiala lärandet och hjälpte eleverna oftast enbart om något ord inte gick att klura ut genom elevernas tidigare kunskap eller erfarenhet. Detta var dessutom en bra träning för eleverna av läsförståelse.

Det finns dock en fråga som eleverna som skrev provet läsåret 2021/2022 svarade bättre på och den frågan handlade om vad som krävs för att ändra en grundlag. Det som var problematiskt hos eleverna läsåret 2022/2023 var att de flesta skrev ett halvt svar och tog den andra halvan för givet. Som eleverna förklarade i efterhand till ämnesläraren, tog de svaret för givet eftersom det kändes naturligt efter så många gemensamma diskussioner med klasskamrater. Med andra ord hade eleverna koll på det rätta svaret men var så bekväma i sin kunskap att de inte tyckte att noggrannhet behövdes i så stor utsträckning. Detta kunde läraren verkligen bekräfta eftersom, efter att ämnesläraren frågade eleverna varför de inte skrev att riksdagen behöver fatta ett och samma beslut under två omgångar med ett allmänt val emellan, kom det från de flesta elever som svar att om det är två omgångar betyder det att det måste finnas ett val emellan. Detta är egentligen en produkt av att eleverna samtalade om val och demokrati och detta var nu så självklart för dem att de upplevde att det inte var nödvändigt att skriva om valen.

Under exempel 5 hade eleverna fått förklara begrepp kopplade till hinduismen och buddhismen efter att man har jobbat med SKUA som metod. Tittar man på elevernas resultat på provet som handlar om buddhism och hinduism och fokuserar på resultatet av elevernas begreppskunskaper märker man att den fråga som hade minst rätt svar var svaren kring de fyra ädla sanningarna (72 procent) och den åttafaldiga vägen (80 procent) inom buddhismen. Även om andelen procent för dessa två frågor var över 70 procent, vilket var bra, var det intressant att notera att just när det gäller dessa två begrepp fanns det många ord som inte förekom i vardagsspråk och vilka var ganska komplexa för eleverna att ta i (såsom insikt, lidandet, upplysa, levebröd). Även om det samtalades mycket kring dessa begrepp i hela klassen fanns det fortfarande mycket att ta in. Många elever tog denna uppgift på allvar och fokuserade just mycket på att använda svårare ord utan att tänka mycket på deras innebörd vilket ledde till att förklaringar inte var förståeliga eller så gav faktiskt några elever upp eftersom det var för mycket text att ta in.

Det som är mycket positivt är att många av eleverna som hade fått många poäng detta läsår hade betydligt färre poäng på de tidigare proven inom ämnet religionskunskap. Det kan finnas olika förklaringar till varför deras resultat höjdes. En trolig förklaring är att eleverna samtalade och medvetandegjorde skillnader i betydelse av olika ämnesbegrepp men också hade chans att säga dessa ord högt både på hindu och på sina modersmål. En annan orsak kan vara att det användes många kooperativa strukturer inom inläringen och eleverna stöttade varandra i denna process mycket mer än i tidigare läsår. Den tredje variabeln är att eleverna går i årskurs 9 och att de är motiverade för att få höga betyg för att kunna komma in på det önskade gymnasieprogrammet.

Exempel 7 handlade om transspråkande i begreppsarbete och begreppsutveckling i olika samtal i både årskurs 8 och årskurs 9. I vårt arbete med SKUA i kombination med kooperativt lärande försökte vi framför allt styra våra elever så att de hela tiden utvecklade sin proximala utvecklingszon. Samtidigt hade vi försökt väcka elevernas förförståelse så att de kunde bygga sina nya kunskaper på redan befintliga kunskaper. Därför hade vi hela tiden påpekat vikten av transspråkande i klassrummet. Eleverna har under intervjuer fått transspråka väldigt mycket. Dock är det bara 68 procent som använder sig av transspråkande. En möjlig förklaring till varför så få elever använder transspråkande när de samtalar kan vara att de skäms för att prata sitt modersmål inför andra eller så finns det inte någon annan person som talar samma språk och som skulle kunna bidra till vidare diskussion med hjälp av transspråkande. En annan faktor är att det finns elever som har svenska som modersmål och som känner sig trygga och bekväma i sitt språk och inte behöver transspråka.

Vi lade märke till att eleverna kan ha svårt med högläsning när det kommer till nya begrepp också på sitt modersmål. Detta visade sig i att lärare också behöver vara noggranna med att begreppen på modersmålet behöver samtalas om för att underlätta tillägnet av nya kunskaper. En uppläsning på två språk underlättar för eleverna att förstå bättre både på svenska och ett annat språk. Nya kunskaper och nya begrepp behöver uttalas och lyssnas på flera språk som eleverna har för att inläringen av språk och kunskaper ska stärkas. Vissa av begreppen som tas upp under olika samtal är sådana som behövs för att förklara ord som tex: *avsikt* som förklaras av en elev med ordet *anledning* och där en annan elev använder ordet *reasons* på engelska för att göra sig förstådd på svenska. Det är tydligt att elever med svenska som andraspråk kan bidra till att den gemensamma förståelsen ökar, kanske på grund av att samtalsklimatet blir mer tillåtande och elever i en grupp vågar mer och inte är så rädda för att säga fel när det är naturligt att utveckla sitt språk för en andraspråkstalarare i samma klass.

Det som var av stort värde för oss är faktumet att transspråkande blev något naturligt så småningom i undervisningen, så man kunde notera att det förekom på provet och mycket mera under vanliga samtal mellan elever som inte längre upplevde, enligt våra tolkningar, att det var pinsamt att tala sitt modersmål med varandra. Många kände sig bekvämare i att få veta att det är acceptabelt att skriva på ett annat språk på provet om svenskan tar slut.

Vi vill påpeka att med varje ny ljudinspelning kunde vi se att kulturen av samtal och resonemang kring begreppen blev mer begriplig för eleverna och att eleverna ville diskutera vad begreppen betyder och sätta dessa i nya sammanhang. Detta tror vi beror på att eleverna anammade kooperativa lärstrukturer där gemensam tolerans och positivt ömsesidigt beroende spelar en stor roll.

Sista exempel, exempel 8, var våra observationer under lektionerna när det gällde transspråkande. I vårt arbete med SKUA har vi satsat väldigt mycket på att eleverna ska bli bekväma med att transspråka i klassrummet. Detta syns också tydligt när man tittar på transkriberingar av elevernas ljudinspelningar när de samtalar om olika begrepp. Vi har tagit upp exempel som handlade om att eleven kunde tolka innebörden av ett begrepp för det liknade engelska och eleven hittade en strategi att hjälpa sig själv och ta sig fram i texten. Just detta exempel var lätt för undervisande lärare i klassrummet att registrera eftersom de pratar engelska. Det hade många gånger funnits tillfällen när lärarna inte kunde följa med i samtalet eftersom de inte var arabisk talande men det var uppenbart att eleverna stöttade varandra på sitt modersmål. Ett exempel på detta var när eleverna i årskurs 9 jobbade med uppgiften Zenbuddhismen där det fanns många ord så som härförare eller levebröd. Dessa ord är inte några ämnesbegrepp men de är inte heller vanliga ord som eleverna är vana vid i sitt arbete med olika SO-ämnena. Vi genomförde en diskussion i klassrummet gällande själva uppgiften och tolkade denna sedan innan eleverna började skriva. En elev som är mycket duktig i skolan vände sig till en annan elev som hade svårt att tolka just dessa två ord och översatte dem till arabiska. Därefter tog den andra eleven sin penna och började anteckna sina svar. Man kunde också märka att den andra eleven som hade fått hjälp av klasskamraten började le eftersom detta var det ögonblick då eleven insåg att hen skulle kunna svara på frågan utan några större bekymmer.

När det gäller vårt arbete med begrepp har vårt fokus inte bara det som Tväråna och Arevik/Hartzell samt Vygotskij står för, vilket är att det sociala samspelet mellan eleverna leder till utveckling av språket och kunskaper. Vi har också följt andra teoretiker som säger det samma. En av dem var Jerome Bruner som redan på 1970-talet påstått att alla idéer som är centrala för en viss kunskap eller ett visst kunskapsområde behöver få ett språkligt uttryck i undervisningen och det är just begreppen som är detta uttryck.¹⁵⁹ Med hans egna ord: ”Att begripa ett ämnes struktur är detsamma som att förstå det på ett sätt som gör det möjligt att relatera mycket annat till det på ett meningsfullt sätt. Att lära sig strukturen är kort sagt detsamma som att lära sig på vilket sätt saker är relaterade till varandra.”¹⁶⁰ Bruner tyckte att det var just modersmålsinläringen som var det bästa exemplet på hur man lär sig genom att koppla samman strukturer. Han menade att barnen lär sig genom mallar i sitt eget språk och att på så sätt borde också elever i skolan fungera för att ta in de nya begreppen.¹⁶¹ Därför har vi jobbat mycket med begreppen i undervisningen med stöd av modersmålet. Vi använde oss också av två lärplattformar som Uppsala kommun köpt in till skolor – *Binogi* och *Begreppa*, där eleverna kan titta på filmer på svenska och andra språk och sedan jämföra begreppen som

¹⁵⁹ Bruner, Jerome. *Undervisningsprocess*. Lund: Gleerup Bokförlag, 1970.

¹⁶⁰ *Ibid*, 23.

¹⁶¹ *Ibid*.

erbjuds och är kopplade till olika ämnen för att hitta balans mellan den gamla kunskapen och den nyinlärda kunskapen. Eleverna fick listor och länkar som de kunde använda sig av för att säkerställa att de också hemma (vid behov) kunde använda dessa och lära sig ny kunskap.

Resonemang

När vi tittade på elevernas resonemang skapade vi koder som vi använde oss av för att kunna bedöma elevernas framgång och framsteg i alla uppgifter. Detta för att kunna märka om eleverna verkligen gick framåt eller om de alltid fick ett och samma betyg. Att använda sig av betygen vid varje enskild uppgift var lättast för att bedöma hur eleverna ligger kunskapsmässigt till. Självklart har eleverna bara fått ett terminsbetyg men för forskningens skull betygsattes varje enskild uppgift. Genom att få en sådan information kunde vi jobba både reparativt och ge stöd i nya uppgifter eftersom vi kunde se hur det såg ut för varje elev vid en viss tidpunkt. Dessutom kunde vi alltid jämföra med förra läsåret (2021/2022) när undervisningen bedrevs i mer traditionell stil, när det samtalades mindre och vid färre tillfällen gavs återkoppling än detta läsåret (2022/2023). På gruppnivå syns det en tydlig utveckling under terminens gång ju mer eleverna tränar. Det enda undantaget är elevernas resultat på uppgiften som handlar om källkritik om Andra världskriget. Där fick eleverna sämre resultat på uppgiften än på uppgiften som handlade om källor som rör Första världskriget. Detta kan bero på att eleverna i denna uppgift jobbade själva utan samtal med kamrater innan de kunde skriva ner sina svar. Detta var för oss också ett tecken på att *collaborative writing* som metod i årskurs 9 ger mycket bra resultat och leder till utveckling av den proximala zonen.

Vi har också fokuserat på enskilda elever när det gäller resonemang och följde dem under terminens gång. Hos några elever kunde vi se en positiv utveckling i resultatet omedelbart. Elev 6 är ett typiskt exempel på hur SKUA som metod i undervisning med rätt språkligt stöd av SvA-läraren samt användandet av kooperativa lärandestrukturer gav förbättrat resultat inte bara i resonemanget men allmänt. Detta har vi bra anledningar att tro på med tanke på hur eleven skrev förra läsåret. I årskurs 7 nådde eleven aldrig högre betyg än ett D, men visade nu tydliga framsteg. Eleven själv påpekade detta i ett samtal där hen framförde att SO-lektionerna är jätteroliga och att samtala med kompisar gav ett bättre perspektiv på ”saker man ska göra”.

I årskurs 8 och 9 har eleverna genomfört flera resonemangsuppgifter under terminens gång. Innan varje resonemangsuppgift fick eleverna stöd i form av kamratsamtal eller samtal i grupp men också i form av kamratsrespons i dessa samtal. Ämnesläraren, SvA-läraren och studiehandledaren stöttade eleverna genom att hjälpa till under samtalets gång och genom ständig återkoppling till eleverna under skrivandets gång (förutom på provuppgiften, då eleverna fick återkoppling när de fick tillbaka uppgiften med en motivation till vad som kunde förbättras).

Medan vi i årskurs 8 jobbade med att stärka elevernas skrivande av argumenterande och diskuterande texter, anpassade vi vår undervisning till årskurs 9 i form av att de skrev många texter med metoden *Collaborative writing*. Att elever kan skriva argumenterade och diskuterande texter är ett av de viktigaste målen inom SO men också i många andra ämnen. Argumenterande aktiviteter i undervisningen leder till att eleverna presterar bättre i SO-ämnena. Argumenterande texter består av åsikt, argument och förstärkning av åsikt. När både argument

och motargument behandlas handlar det om en diskuterande text. En sådan består av frågeställning, argument och motargument och ställningstagande.¹⁶² *Collaborative writing* betyder att elever tänker utifrån ämnesinnehåll med varandras stöd. Därefter gör eleven gemensam kunskap till sin egen genom att själv resonera, förklara, argumentera och redogöra.¹⁶³ Vi var mycket noga med att ge respons hela tiden. Denna respons var antingen kamratrespons eller vår egen respons, både muntligt och skriftligt. Vi ville åstadkomma att skrivandet sker progressivt och steg för steg. Vi försökte väcka lust hos eleverna för att vilja skriva. Detta gjorde vi genom att välja uppgifter som inte hade rätt eller fel svar, snarare uppgifter som uppmuntrar elevernas kreativitet.¹⁶⁴ I denna elevgrupp visade sig *collaborative writing* vara en stor tillgång eftersom eleverna fick utifrån sitt vardagsspråk, sina erfarenheter och sin kunskap möta nytt ämnesinnehåll och detta motsvarade mycket bra deras gruppdynamik och deras individuella behov.

Den avgörande frågan är vad det var som ledde till att eleverna lyckades visa goda resultat på resonemangsuppgifter och på vilket sätt blev resonemanget bättre. Ett möjligt svar ligger i ett tätt samarbete mellan ämnesläraren, SvA-läraren och studiehandledaren. Eleverna hade möjlighet att samtala kring alla ämnesbegrepp och sina tankar och åsikter samt hur de skulle skriva ner dem på svenska och på sitt modersmål (om de hade ett annat än svenska). Dessutom hade eleverna möjlighet att konsultera SvA-läraren om det fanns svårigheter med att uttrycka sig i skrift men fick också ständigt återkoppling från ämnesläraren kring sina framsteg. Lärarens återkopplingar skedde antingen under skrivandets gång (i form av kommentarer på Teams eller i klassrummet) eller som återkoppling efter provet och på vilket sätt texten kunde ha blivit bättre. Då eleverna hade många chanser att träna sina resonemang (också muntligt) ledde detta till att även de elever som inte nådde målen inom SO förbättrade sina resonemang mycket och kunde bidra till diskussioner kring olika frågor inom flera ämnen.

Motivation

När vi tittade på elevernas motivation var vi framför allt intresserade av att se om deras vilja att lära sig mer hade förändrats efter att vi intensivt arbetat med SKUA och kooperativt lärande. Vi märkte att eleverna i årskurs 8 var mycket mer positivt inställda till den nya metoden än årskurs 9. Detta kan bero på att gruppen i årskurs 8 fungerar mer som en helhet och alla kan samarbeta med varandra i alla former av uppgifter. Dessutom har eleverna en mycket närmare relation till ämnesläraren som vi menar leder till att de tror på metoder läraren väljer. Eleverna är i större utsträckning nöjda med resultaten och är redo att jobba med samma metod nästa läsår. Det som man borde lägga märke till är att eleverna bedömer den nya metoden utifrån själva SKUA och att de i sina resultat inte letar efter förklaringar utifrån andra faktorer. Situationen är annorlunda i årskurs 9. De elever som upplever att det är sämre med den nya metoden anger placeringen i klassrummet som orsaken, samt att lärarna aldrig är nöjda med deras prestation. Uppfattningen av att lärarna aldrig är nöjda tyder på elevens tolkning av att lärarna har höga

¹⁶² Nygård Larsson, Pia. "SO-ämnenas texter och texttyper". Modul *Att främja elevers lärande i SO*. Tillgänglig på [SO-ämnenas texter och texttyper \(diva-portal.org\)](https://diva-portal.org/). Skolverket, 2015, s. 7.

¹⁶³ Lindh, Christina. "Att tänka tillsammans genom att skriva." Modul *Att främja elevers lärande i NO I*. Tillgänglig på: [Att tänka tillsammans genom att skriva \(skolverket.se\)](https://skolverket.se/). Skolverket, 2015, s. 1.

¹⁶⁴Ibid, 7.

krav på sina elever och vill att eleverna ska lyckas så bra som det går. Dessutom uppfattar vi att eleverna har blandat ihop sin inställning till själva ämnet med metoden. Om de inte automatiskt tyckte om ämnet så var de också negativa till metoden.

Något som kan vara viktigt att påpeka är att eleverna i muntlig korrespondens med lärarna uttryckte sin förståelse för SKUA samt för sina förbättrade resultat och ser många positiva sidor av att jobba språk- och kunskapsutvecklande. Detta förekom till exempel i skalan där eleverna fick rangordna hur mycket de tycker om SO-lektioner. Även om det fanns några som inte tyckte om SO-lektioner i sitt svar har de ändå inte gett sämsta betyget på likertskalan när det gäller SO-lektioner. Detta tror vi kan bero på att eleverna ser många fördelar med metoden ändå. Under ht-22 har inte en enda elev markerat SO-lektioner med betyget 1 (vilket var lägsta betyget) och bara 4 elever av alla som deltog i projektet gav betyget 2. De flesta elever ligger på betyg 3 och 4 vilket kan tolkas som att de egentligen tycker om SO-lektioner och att de tycker om det nya arbetssättet eftersom de ser en positiv utveckling i egna kunskaper.¹⁶⁵

Studiehandledning

Eleverna i de klasser som ingått i studien och som har studiehandledning talar ofta mycket väl om studiehandledning och dess effekter på deras kunskapsinhämtning. Detta syns också utifrån resultatet som presenterades i detta projekt. Alla elever som har studiehandledning tycker att de lär sig bättre och når högre resultat tack vare hjälpen de får från sin studiehandledare. Det som eleverna påpekar är det stöd de får och också faktumet att studiehandledare inte bara översätter men förklarar och diskuterar vilket antas leda till elevernas förbättrade resultat i form av att nå målen i samhällskunskap, religionskunskap och historia. I årskurs 9 ansåg eleverna att det räckte med det antal timmar de får i studiehandledningen. I årskurs 8 ansåg däremot en stor del av eleverna som har studiehandledning att de behövde fler timmar. Det kan bero på att eleverna i årskurs 9 har gått längre i skolan och har mer erfarenhet men det kan också bero på att de har bott längre i Sverige och att deras språk har hunnit utvecklas sedan årskurs 8. Samtidigt är eleverna i årskurs 8 också lite annorlunda i sina personligheter och behöver mer stöd och hjälp för att känna att de klarar en viss uppgift och nå målen. Elevernas svar kan tolkas som att de blir stärkta i sin identitet om de får tillgång till studiehandledning och möjlighet att utveckla kunskaper både på modersmålet och svenska som deras andra språk. Detta stämmer väl överens med den senaste forskningen som visat att studiehandledning spelar en viktig roll i språkutvecklingen. Eftersom eleverna diskuterar och får förklaring på begrepp som de kanske förstår lösryckt från textuella sammanhang men när begreppen dyker upp i en viss kontext samt har en konnotation som är bunden till västerländsk kultur blir det ibland omöjligt att förstå utan extra stöd.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Detta kan man koppla till Werry, Jessica; Thomson, Margareta Maria. "Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students" I Support for learning. British journal of Learning support, vol 28., issue 3, s. 103-108. Tillgänglig på: [Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students - Wery - 2013 - Support for Learning - Wiley Online Library](#).

¹⁶⁶ Finns i Cummins, Jim. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur, 2018., samt i Gibbons, Pauline. *Stärkt språket, stärkt lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, 2020. Samma förekommer hos andra teoretiker och praktiker som skriver om SKUA.

Något som vi var intresserade av var elevernas feedback på om de upplevde att tydligt innehåll i undervisningen och samarbete mellan oss lärare och studiehandledare hjälpte dem att nå bättre resultat. Detta har inte undersökts med enkäter utan vi har istället samtalat med eleverna om detta.

Sammanfattningsvis i diskussionen

Detta projekt har genomförts som en fallstudie. Detta innebär att vi kunde utnyttja det som särskilt utmärker den skola projekten genomförts på. Vi kunde använda oss av flexibelt tillvägagångsätt i undervisningen, använda olika metoder när vi försökte få fram resultat och vi kunde få en helhetssyn på de fenomen vi utforskade.¹⁶⁷ Förutom det positiva finns det också mycket begränsningar när man gör en fallstudie. Vi hade inte så många elever som vi kunde följa och man kan ifrågasätta trovärdigheten i generaliseringar som vi har gjort utifrån våra resultat. Vi vill därför poängtera att våra resultat gäller för den skola som undersökts och för den grupp elever som deltagit i studien. I vår undersökning ville vi studera elevernas lärande när de både får undervisning enligt SKUA, kooperativt lärande och stöd från studiehandledare. Vi har alltså fokuserat på att titta på effekten av denna undervisning som en helhet och inte delat upp effekten av varje faktor (SKUA, kooperativt lärande och studiehandledning) för sig. Nackdelen är att vi inte kan uttala oss om vilken faktor som påverkat vad, men fördelen är att vi har fått möjlighet att undersöka en undervisning som vi tror på och som vi uppfattar hjälpt eleverna i sitt lärande. Vi tror att elevernas framsteg kan förklaras av mycket stöttning, ständig återkoppling, på kunskapsutmaningar som kontinuerligt ägde rum under lektionerna. Framstegen tror vi också beror på en hög aktivitet hos våra elever samt på rik interaktion mellan eleverna i enlighet med Vygotskijs teori om utvecklingen av proximala zonen. Med andra ord, elevernas utveckling tror vi kan förklaras med en undervisning byggd på SKUA och kooperativt lärande – två metoder som i ett strukturerat klassrum leder till elevernas utveckling både i vardagsspråk och i ämnesspråk.

¹⁶⁷ För mer info kolla: Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, 2021., s. 97.

Referenser

1. Abdullah, Nidhal; Assad, Najiba. *Studiehandledning på modersmålet: Ett steg mot kunskap och språkutveckling*. Malmö högskola: Lärande och samhälle, 2015.
2. Amin, Therese; Shala, Linda. *Lärares erfarenheter av språkutvecklande SO-undervisning hos nyanlända elever*. Malmö universitet: Samhälle, kultur och identitet, 2022.
3. Arevik, Sten; Hartzell, Ove. *Att göra tänkande synligt. En bok om begreppsbasead undervisning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, 2009.
4. Axelsson, Monica. "Flerspråkighet och lärande." I: Hyltenstam, Kenneth; Lindberg, Inger (ed.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 2013., s. 547-577.
5. Axelsson, Monica. "Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv." I: Bunar, Nihad (ed.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur, 2015., s. 81-138.
6. Bohlin, Gisela. "Om man inte kan ämnet blir man bara översättare, inte studiehandledare." *En studie om hur studiehandledare förklarar ord*. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket, 2019.
7. Bunar, Nihad (ed). *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever*. Stockholm: Natur & kultur, 2021.
8. Bruner, Jerome. *Undervisningsprocess*. Lund: Gleerup Bokförlag, 1970.
9. Cummins, Jim. "BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction." I: Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
10. Celic, Christina; Seltzer, Kate. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. CUNY-NYSIEB. Tillgänglig på: [Translanguaging-Guide-March-2013.pdf \(cuny-nysieb.org\)](https://www.cuny-nysieb.org/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf).
11. Cummins, Jim. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur, 2018.
12. Dalen, Monica. *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups, 2015.
13. Denscombe, Martyn. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur, 2021.
14. Fohlin, Niclas; Moerkerken, Anneke, Westman, Lisa; Wilson, Jennie. *Grundbok i kooperativt lärande. Vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, 2017.
15. Gibbons, Pauline. *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur, 2018.
16. Gibbons, Pauline. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur, 2020.
17. Golden, Anne; Kulbrandstad, Lise Iversen. "Ordförråd och begrepp inom alla ämnen". Tillgänglig på: <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR066251>.
18. Graneheim, Ulla Hallgren; Lundman, Berit. "Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness." I: *Nurse Education Today* (2004) 24, s. 105-112.

19. Haglund, Agnes. *Bara för att du inte kan svenska språket så betyder det ju inte att du inte kan. En kvalitativ intervjustudie kring nyanlända elevers kunskapsutveckling i So-ämnen*. Jönköpings universitet, 2020.
20. Hajer, Maaïke. "Introduktion: språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnen". Modul *Att främja elevers lärande i SO*. Tillgänglig på: [Del 1. Introduktion : språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnen \(diva-portal.org\)](#). Skolverket: 2015
21. Hajer, Maaïke; Meestringa, Theun. *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Lund: Studentlitteratur, 2021.
22. Henshaw, Florencia. "Some Observations on Class Observations: Why, What, and How Are We Observing?" I: *Hispania* (9. 2002), Vol. 105, Nr. 3., s. 339-342.
23. Kaya, Anna. *Att undervisa nyanlända. Metoder, reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur, 2016.
24. Kocka, Jürgen. „Comparison and beyond.“ *History and Theory* Vol. 42., No. 1. (2. 2003.), s. 39-44.
25. Linder, Monika; Holmlin Nilsson, Anna; Friborg, Christina; Isacsson, Henrik. *Samhällskunskap Utkik 7-9*. Malmö: Gleerups, 2021.
26. Lindh, Christina. "Att tänka tillsammans genom att skriva." Modul *Att främja elevers lärande i NO I*. Tillgänglig på: [Att tänka tillsammans genom att skriva \(skolverket.se\)](#). Skolverket, 2015.
27. Löthagen, Anika; Lundenmark, Pernilla; Modigh, Anna. *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2012.
28. Meltzer, Julie; Hamman, Edmung. "Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent Language Learners Through Content-Area Learning", del 2: "Focus on Developing Academic Literacy Habits and Skills Across the Content Areas". Northeast and Islands Regional Educational Laboratory, The Education Alliance vid Brown University. Finns på www.alliance.brown.edu, 2005.
29. Nygård Larsson, Pia. "SO-ämnenas texter och texttyper". Modul *Att främja elevers lärande i SO*. Tillgänglig på [SO-ämnenas texter och texttyper \(diva-portal.org\)](#). Skolverket, 2015.
30. Reath Warren, Anne. *Studiehandledning på modersmålet – teori och praktik*. Stockholm: Natur & kultur, 2021.
31. Rodgers, Wendy J.; Morris-Mathews, Hannah; Elwood Roming, John; Bettini, Elizabeth. "Observation Studies in Special Education: A Synthesis och Validity Evidence for Observation Systems." I: *Review of Educational Research* (2.2022), vol. 92, Nr. 1, s. 3-45.
32. Rosén, Jenny. Bro eller krycka? Studiehandledning som pedagogisk praktik i svensk grundskola. I Kärsten-Eblin, Gilda. Otterup, Tore. *En god fortsättning: Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 2017., s. 181-198.
33. Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka; Wedin, Åsa. "Studiehandledning på modersmål. Studiehandledares positionering och yrkesroll." *Educare*, 3/2019, s. 49-61.
34. Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka; Wedin, Åsa. "Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet." I *Pedagogisk forskning i Sverige* Vol. 25 No. 2-3 (2020), s. 26-48.
35. Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka; Wedin, Åsa. "Transspråkande i studiehandledning som pedagogisk praktik." *Lisetten* 2017 (1), s. 16-19.; *Studiehandledning på modersmålet – att stödja elevernas kunskapsutveckling hos flerspråkiga elever* (2020). Hämtad från: [Studiehandledning på modersmålet - Skolverket](#).

36. *Skolförordningen*. Tillgänglig på: [Skolförordning \(2011:185\) Svensk författningssamling 2011:2011:185 t.o.m. SFS 2022:1620 - Riksdagen](#).
37. Skolinspektionen. *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Skolinspektionens rapport 2009:3. Stockholm: Skolinspektionen, 2009.
38. Skolinspektionen. *Regelbunden tillsyn 2011*. Skolinspektionens rapport Dnr 40-2012:1565. Stockholm: Skolinspektionen, 2012.
39. Skolinspektionen. *Utbildning för nyanlända elever*. Skolinspektionens rapport 2014:03. Stockholm: Skolinspektionen, 2014.
40. *Skollagen*. Tillgänglig på: [Skollag \(2010:800\) Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2022:1319 - Riksdagen](#).
41. Skolverket. *Behovsinventering för kompetensutvecklingsinsatser för kartläggning av nyanländas kunskaper*. Stockholm: Skolverket, 2014.
42. Skolverket. *Förförståelse av begrepp en särskild undervisningsutmaning*. Tillgänglig på: [Förförståelse av begrepp en särskild undervisningsutmaning - Skolverket](#).
43. Skolverket. *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22)*. Tillgänglig på: [Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22 - Skolverket](#).
44. Skolverket. *Nyanlända barns rätt till utbildning*. Tillgänglig på: [Nyanlända barns rätt till utbildning - Skolverket](#).
45. Skolverket. *Skapa trygghet för lärande – om skolans arbete mot mobbning, trakasserier och kränkande behandling*. Tillgänglig på: [Skapa trygghet för lärande – om skolans arbete mot mobbning, trakasserier och kränkande behandling - Skolverket](#).
46. Skolverket. *Statistiken*. Tillgänglig på: [Sök statistik om förskola, skola och vuxenutbildning - Skolverket](#) (Tabell 8A – Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SvA), läsår 2016/2017-2021/2022).
47. Stolare, Martin. ”Ord och begrepp i SO-ämnen”. Modul *Att främja elevers lärande i SO*. Tillgänglig på: [Ord och begrepp i SO-ämnena \(diva-portal.org\)](#). Skolverket, 2015.
48. Stolare, Martin. ”SO-ämnenas språkliga karaktär.” Modul *Att främja elevers lärande i SO*. Tillgänglig på: [SO-ämnenas språkliga karaktär \(diva-portal.org\)](#). Skolverket, 2015.
49. Svensson, Gudrun. ”Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel”. Tillgänglig på: [Transspråkande - bakgrund, teorier och praktiska exempel. ARTIKEL 1. BEGREPPET TRANSLANGUAGING OCH DESS URSPRUNG \(skolverket.se\)](#). Skolverket, 2018.
50. Tjernberg, Catharina; Sourander, Åsa. ”En intervjustudie av hur nyanlända lär sig svenska sett ur ett elevperspektiv”. In: Engblom, Charlotte; Fallberg, Karin. *Nyanländas lärande och språkutvecklande arbetssätt. Rapport från en forskningscirkel*. Uppsala: Uppsala universitet, 2018., s. 59-90.
51. Toukoma, Pertti; Skutnabb-Kangas, Tove. *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age*. University of Tampere: Department of Sociology, 1976.
52. Tredway, Linda; Militello, Matt; Simon, Kim. ”Making classroom observations matter.” I: *Education leadership* 4. 2021, s. 56-62.
53. Tväråna, Malin. ”Ordförråd och begrepp inom ämnet samhällskunskap”. Tillgänglig på: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1386880/FULLTEXT01.pdf>
54. Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2002.

55. Vetenskapsrådet. *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan.* Vetenskapsrådets rapportserie 2010:6. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2010.
56. Vetenskapsrådet. *Barn och ungas utbildning i ett segregerat samhälle.* Vetenskapsrådets rapportserie 2014. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2014.
57. Vetenskapsrådet. *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet, 2017. Tillgänglig på: [God forskningssed - Vetenskapsrådet \(vr.se\)](http://www.vr.se/god-forsknings-sed).
58. Vygotskij, Lev. *Språk och tanke.* Göteborg: Daidalos, 1999.
59. Werry, Jessica; Thomson, Margareta Maria. "Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students" I *Support for learning. British journal of Learning support*, vol 28., issue 3, s. 103-108. Tillgänglig på: .
60. Youssef, Roula. Al Issa Siham. *Studiehandledning på modersmål: Ett sätt för att främja flerspråkiga elevers lärande.* Malmö universitet: Lärande och samhälle, 2020.

Bilaga

1. Medgivande till deltagande i forskningsstudie
2. Visualisering av upplägg
3. Intervjufrågor till studiehandledning
4. Begrepp inom SO-ämnena
5. Sambandsord
6. SO-ämnena – enkät 1
7. SO-ämnena – enkät 2
8. Förtest/Eftertest Sveriges grundlag/Riksdagen/Regering
9. Förtest/Eftertest Etiska modeller
10. Förslag på olika planeringar
 - a) Ideologier
 - b) Resonemangsuppgifter åk 8 – samhällskunskap
 - c) Olika slags statsskick
 - d) Instruktioner till eleverna om hur de jobbar självgående med Riksdagen och regering
 - e) Tankekarta – Val och regeringsbildning
 - f) Tankekarta – Länder har olika hög grad av demokrati
 - g) Så styrs EU
 - h) Europeiska unionen
 - i) Resonemangsuppgifter åk 8 – religionskunskap
 - j) Resonemangsuppgifter – religionskunskap åk 9
 - k) Tankekarta – hinduismen
 - l) Tankekarta – riktningar inom hinduism
 - m) Begreppslista – etiken
11. Elevernas resultat
 - a) Tankekarta – islam
 - b) Tankekarta – lokaliseringsfaktorer
12. Begreppskort – exempel

Medgivande till deltagande i forskningsstudie

Vår forskning

Vårt forsknings- och utvecklingsprojekt handlar om Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inom SO-ämnena. I undervisningen ska vi jobba med parallell utveckling av ämnesspråk och vardagsspråk samt försöka göra det genom att få våra elever att vara mer aktiva på lektionerna (pararbete, grupparbete). Syftet är att eleverna ska nå målen i alla ämnen och få högre betyg än bara godkända. För att kunna tolka vår data behöver vi samla både enkätresultat och ljudinspelningar av samtal kring undervisningen och studiehandledning. Det material vi samlar in kommer att analyseras av lärare i SO och SvA: Karin Gustafsson och Zrinka Miljan. Materialet som vi samlar in kommer endast förvaras och hanteras av oss och kommer inte att spridas på annat sätt än att utgöra datamaterial i rapporter och presentationer av projektet i annat format. Ert barns namn kommer att anonymiseras och inga andra än de lärare som forskar kommer kunna identifiera dem utifrån det insamlade materialet. I vår hantering av de insamlade uppgifterna utgår vi från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002).

Godkännande

Var vänlig fyll i pappret och återlämna det till skolan snarast. Har ni några frågor hör gärna av er:

Zrinka Miljan zrinka.miljan@skola.uppsala.se

Karin Gustafsson karin.gustafsson4@skola.uppsala.se

-
- Vi samtycker härmed till att vårt barn medverkar. Vi känner till att deltagande är frivilligt och att det när som helst går att avbryta medverkan utan några som helst negativa följder.
 - Vi samtycker inte till att vårt barn medverkar.

Elevens namn och klass _____

Vårdnadshavares underskrift _____

Vårdnadshavares namnförtydligande _____

VISUALISERING AV UPPLÄGG – SAMHÄLLSKUNSKAP ÅK 8		
SAMHÄLLSKUNSKAP		
Vecka	Innehåll	Syfte
34	Politik och statskick 1. Vad gör politiker? 2. Hur kan du som individ påverka? 3. Ideologier	Ämneskunskap
35	Politik och statskick 1. Partier 2. Statskick	Ämneskunskap
36	Politik och statskick 1. Olika slags statskick (inlämningsuppgift) 2. Länder har olika hög grad demokrati 3. Demokrati, fred och mänskliga rättigheter	Bedömningsunderlag Ämneskunskap
37	Politik och statskick 1. Diktatur – demokratins motsats? 2. Repetition till provet 3. Prov efter kapitlet Politik och statskick	Ämneskunskap Bedömningsunderlag
38	Demokrati i Sverige 1. Vem ska besluta om vad? 2. Sveriges grundlagar 3. Riksdagen 4. Regering	Ämneskunskap
39	Demokrati i Sverige 1. Regioner 2. Kommuner 3. Kommunens budget (inlämningsuppgift) 4. Val i Sverige 5. Olika valsystem i olika länder	Ämneskunskap Bedömningsunderlag Ämneskunskap
40	Demokrati i Sverige 1. De största partierna i Sverige 2. Val och regeringsbildning 3. Repetition till provet	Ämneskunskap
41	Demokrati i Sverige 1. Prov EU 1. Så styrs EU 2. Lobbyism (inlämningsuppgift)	Bedömningsunderlag Ämneskunskaper Bedömningsunderlag (värdera, argumentera)
42	EU 1. EU:s historia 2. Inkomster och utgifter 3. Så fattar EU beslut	Ämneskunskaper
43	EU 1. EU i vardagen 2. Kritiska frågor för EU 3. EU:s utmaningar	Ämneskunskaper
44	HÖSTLOV	

Kronologisk uppställning av de undervisningsmoment som genomförts under projektet höstterminen 2022 (ämnet samhällskunskap).

SAMHÄLLSKUNSKAP	
Vecka	Innehåll
15-20	Introduktion av Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i klassrummet som ett komplement till kooperativt lärande
34-43	Undervisning samt prov i ämnet samhällskunskap (se tabell 1)
35	Eleverna fyller i enkäten om SO-ämnena (se bilaga 1)
36	Analys av elevernas uppgift om statsskick (begreppsförståelse i rätt sammanhang). Eleverna behöver visa att de förstår innebörden av begrepp monarki, republik, parlamentarism, presidentstyre, enhetsstat, förbundsstat, enpartisystem, flerpartisystem. Eleverna ska få flera länder i Europa/världen var de ska behöva kryssa i vilket alternativ passar till vilket land.
37	Intervju med eleverna som har studiehandledning (se bilaga 3). Transkribering av dessa intervjuer ska ske mellan vecka 39-45.
38	Inspelning av elevernas diskussioner kring några begrepp kopplade till riksdagen, regering och demokrati i Sverige. Transkribering sker vecka 38-52. Förtest och eftertest om olika begrepp om riksdagen/regering.
38	Analys av elevernas prov (begreppsförståelse, resonemang). Provet består av olika uppgifter – både att förklara begrepp, faktafrågor samt analysfråga. Det kommer att göras en analys över hur eleverna förklarade begreppen och satte de i en kontext, samt på vilket sätt deras resonemang gjordes och utvecklades i jämförelse med förra årets uppgifter av liknande slag (kodning av analysfråga, samt jämförelse med uppgiften från förra året).
39	Analys av elevernas inlämningsuppgift om kommunensbudget (begreppsförståelse). I denna uppgift ska eleverna visa att de förstår på vilket sätt kommun och regering styrs efter att de har samtalat om detta i par i klassrummet.
41	Analys av elevernas prov (begreppsförståelse, resonemang). Provet består av olika uppgifter – både att förklara begrepp, faktafrågor samt analysfråga. Det kommer att göras en analys över hur eleverna förklarade begreppen och satte de i en kontext, samt på vilket sätt deras resonemang gjordes och utvecklades i jämförelse med förra årets uppgifter av liknande slag (kodning av analysfråga, samt jämförelse med uppgiften från förra året).
43	Eleverna gör en enkät om ämnet samhällskunskap var de ska förmedla hur de upplever att det var jobba på SO-lektionerna efter att SKUA i samband med kooperativt lärande infördes, samt deras motivation. (se bilaga 2)
44	Sammanställning av elevernas resultat i ämnet samhällskunskap, jämförelse med förra årets resultat.
2	Analys av enkäter om SO-ämnena eleverna fyllde i vecka 36 (se bilaga 1)
3	Analys av enkäter eleverna fyllde i vecka 43. (se bilaga 2)
4	Analys av elevernas intervjuer som genomfördes vecka 37. (se bilaga 3)
5-18	Sammanställning av resultat i ämnet samhällskunskap – begrepp och resonemang, jämförelse med förra årets resultat i resonemangen i olika uppgifter för att titta på elevernas framsteg.

Kronologisk metodbeskrivning över när projektets olika moment genomfördes

VISUALISERING AV UPPLÄGG – RELIGIONSKUNSKAP ÅK 8		
RELIGIONSKUNSKAP		
Vecka	Innehåll	Syfte
45	Etiken <ol style="list-style-type: none"> 1. Begrepp inom ämnet religionskunskap 2. Etik – viktiga begrepp 3. Källövning – en dilemmasaga (barnet på åkern) 4. Källövning – Vad är en god människa? Belysa utifrån en eller flera etiska modeller 	Ämneskunskaper Bedömningsunderlag
46	Islam <ol style="list-style-type: none"> 1. Muhammed 2. Islams skrift 3. Islams lära 4. Riktningar 5. Ordförklaring - Islam 	Ämneskunskaper Bedömningsunderlag
47	PRAO vecka för elever i åk 8	
48	Islam <ol style="list-style-type: none"> 1. Vardag och högtid 2. Tankar om tre religioner 3. Repetition till provet 	Ämneskunskaper
49	Islam <ol style="list-style-type: none"> 1. Prov 2. Källövning – med eller utan hijab 	Bedömningsunderlag
50	Likheter och olikheter mellan de abrahamitiska religionerna <ol style="list-style-type: none"> 1. Jämförelse mellan kristendomen, judendomen och islam 	Ämneskunskaper Bedömningsunderlag
51	Likheter och olikheter mellan de abrahamitiska religionerna <ol style="list-style-type: none"> 1. Jämförelse mellan kristendomen, judendomen och islam 	Bedömningsunderlag

Kronologisk uppställning av de undervisningsmoment som genomförts under projektet höstterminen 2022 (ämnet religionskunskap).

Religionskunskap	
Vecka	Innehåll
45-51	Undervisning i ämnet religionskunskap och prov.
46	Analys av elevernas uppgift (Vad är en god människa) – kodning. Efter att eleverna ska få samtala om innebörden av olika etiska modeller ska de skriva en text om detta vad en god människa är. Syftet blir att analysera på vilket sätt de använder olika etiska modeller i sina resonemang och hur de utvecklar resonemang kring dessa. Denna uppgift ska kunna analyseras från både begrepp- och resonemangsperspektiv. Det ska genomföras en förtest kring begreppsförståelse innan eleverna börjar prata om olika moraliska begrepp och denna uppgift ska också vara en slags eftertest.

46	Vecka 46 ska eleverna göra en förtest om betydelse av olika ord inom islam. Dessutom ska eleverna kunna samtala om olika begrepp och detta ska spelas in under vecka 46. Vecka avslutas med eftertest, Islam-ordförklaring. Samtalen ska transkriberas vecka 47-52.
47	Analys av elevernas uppgift (Islam – ordförklaring) – begreppsförståelse. Med hjälp av förtest och eftertest ska det analyseras på vilket sätt parsamtal/gruppsamtal och transpråkande hade lett till elevernas förbättrade begreppsförståelse.
49	Analys av elevernas prov – begreppsförståelse, analys, kodning. Provet består av olika uppgifter – både att förklara begrepp, faktafrågor samt analysfråga. Det kommer att göras en analys över hur eleverna förklarade begreppen och satte de i en kontext, samt på vilket sätt deras resonemang gjordes och utvecklades i jämförelse med förra årets uppgifter av liknande slag (kodning av analysfråga, samt jämförelse med uppgiften från förra året).
50	Analys av elevernas uppgift (likheter och olikheter mellan de abrahamitiska religionerna) – kodning. I denna uppgift ska det tittas noga på elevernas resonemang och utveckling från förra läsåret inom ämnet religionskunskap. Svaren ska kodas.
51	Eleverna gör en enkät om religionskunskap (se bilaga 4)
52	JULLOV – sammanställning av elevernas betyg
6	Analys av elevernas enkäter om religionskunskap.
7-9	Analys av samtalen kring begrepp.
9	Intervju med eleverna som har studiehandedning (se bilaga 7). Transkribering sker v. 9-12.
9-18	Sammanställning av resultat, jämförelse med förra årets resonemang och hur eleverna hade förbättrat den genom SKUA.

Kronologisk metodbeskrivning över när projektets olika moment genomfördes

VISUALISERING AV UPPLÄGG – RELIGIONSKUNSKAP ÅK 9		
RELIGIONSKUNSKAP		
Vecka	Innehåll	Syfte
33	Etiken 1. Viktiga begrepp inom området etik 2. Vad är en god människa	Ämneskunskap
34	Etiken 1. Jobba med moraliska dilemman	Bedömningsunderlag
35	Hinduismen 1. Det eviga kretsloppets religioner 2. Hinduismens början	Ämneskunskap
36	Hinduismen 1. Hinduismens skrifter 2. Hinduismens lära 3. Den stora frågan	Ämneskunskap
37	Hinduismen 1. Analysera urkunden – Ramayana 2. Riktningar inom hinduismen 3. Vardag och högtid	Bedömningsunderlag Ämneskunskap
38	Buddhismen 1. Legenden om Buddha 2. Buddhismens skrifter 3. Buddhismens lära	Ämneskunskap
39	Buddhismen 1. Begrepp inom Buddhismen 2. Buddhismens kärna	Ämneskunskap
40	Buddhismen 1. Riktningar 2. Zen talar - uppgift	Ämneskunskap
41	Buddhismen 1. Vardag och högtid 2. Repetition till provet	Ämneskunskap
42	Buddhismen 1. Prov 2. Debatt - förberedelse	Bedömningsunderlag
43	Buddhismen 1. Debatt	Bedömningsunderlag

Kronologisk uppställning av de undervisningsmoment som genomförts under projektet höstterminen 2022 (ämnet religionskunskap).

RELIGIONSKUNSKAP	
Vecka	Innehåll
15-20	Introduktion av Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i klassrummet som ett komplement till kooperativt lärande
33-43	Undervisning samt prov i ämnet religionskunskap (se tabell 1)
35	Analys av elevernas uppgift om moraliska dilemman (kodning).

	Eleverna ska efter samtalet kring olika etiska modeller behöva skriva en analys var de ska visa sin förmåga att resonera kring olika moraliska dilemman. Texter ska kodas samt det ska tittas på elevernas utveckling i resonemangen sedan förra läsåret.
36	Intervju med eleverna som har studiehandledning (se bilaga 3). Intervjuer ska transkriberas vecka 37-44.
36	Inspelning av elevernas samtal kring olika begrepp inom hinduismen. Syftet är att titta på vilket sätt eleverna tar in begrepp samt förstår och sedan eventuellt utvecklar resonemang kring dessa begrepp som de ska lära sig och prata kring.
42	Analys av elevernas prov (begreppsförståelse, analys-resonemang). Provet består av olika uppgifter – både att förklara begrepp, faktafrågor samt analysfråga. Det kommer att göras en analys över hur eleverna förklarade begreppen och satte de i en kontext, samt på vilket sätt deras resonemang gjordes och utvecklades i jämförelse med förra årets uppgifter av liknande slag (kodning av analysfråga, samt jämförelse med uppgiften från förra året).
43	Analys av elevernas debatter (kodning, jämförelse, framsteg i begrepps användning i rätt kontext). Enkät om religionskunskap (se bilaga 6).
44	Sammanställning av elevernas resultat i ämnet religionskunskap
4	Analys av elevernas enkäter kring SO-ämnena som gjordes vecka 35 (se bilaga 1)
5	Analys av elevernas samtal kring begrepp inom hinduism.
6-18	Sammanställning av elevernas resultat samt jämförelse med förra årets uppgifter (framför allt resonemangutveckling).

Kronologisk metodbeskrivning över när projektets olika moment genomfördes

VISUALISERING AV UPPLÄGG – HISTORIA åk 9		
HISTORIA		
Vecka	Innehåll	Syfte
45	Första världskriget 1. Repetition Första världskriget 2. Källkritik	Ämneskunskap Bedömningsunderlag
46	Första världskriget 1. Källkritik 2. Ryska revolutionen	Bedömningsunderlag
47	Mellankrigstiden 1. USA – från framsteg till depression 2. New Deal	Ämneskunskap
48	Mellankrigstiden 1. Sovjetunionen – från framtidsdröm till Gulag 2. Trotskij 3. Tyskland – från demokrati till nazism	Ämneskunskap
49	Mellankrigstiden 1. Varför kom nazisterna till makten? Orsaker och konsekvenser	Bedömningsunderlag
50	Mellankrigstiden 1. Diktaturernas Europa 2. Sverige – konflikter och kompromisser 3. Rasbiologi	Ämneskunskap
51	JULLOV	
52		
1		
2	Andra världskriget 1. De första stegen mot ett nytt krig 2. Blixtkriget	Ämneskunskap
3	Andra världskriget 1. Astrid Lindgrens hemliga liv – historiska källor 2. 1941 – kriget blev globalt 3. De allierades långsamma seger 1942-1945	Bedömningsunderlag Ämneskunskap
4	Andra världskriget 1. Förintelsen	Ämneskunskap
5	Andra världskriget 1. Förintelsen 2. Krigets facit 3. Sverige under andra världskriget	Ämneskunskap
6	Andra världskriget 1. Repetition till provet 2. Prov	Bedömningsunderlag
7	Andra världskriget 1. En vit buss, en snubbelsten och ett monument – tre historiebruk i jämförelse	Bedömningsunderlag
8	SPORTLOV	
9	Efterkrigstiden	

	<ol style="list-style-type: none"> 1. En tvådelad värld 2. FN och EU – två fredsprojekt 	Ämneskunskaper
10	<p>Efterkrigstiden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kina blir kommunistiskt 2. Koreakriget 3. Kalla krigets svåraste kriser 4. Livet före och efter Berlinmurens fall 	<p>Ämneskunskaper</p> <p>Bedömningsunderlag</p>
11	<p>Efterkrigstiden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Livet före och efter Berlinmurens fall 2. Kapprustning och rymdkapplöpning 	<p>Bedömningsunderlag</p> <p>Ämneskunskap</p>
12	<p>Efterkrigstiden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kalla krigets slut 2. Film Niceville (The Help) 	Ämneskunskap
13	<p>Efterkrigstiden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Film Niceville (The Help) 	Ämneskunskap
14	Påsklov	
15	<p>Efterkrigstiden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Historiebruk – The Help 	Bedömningsunderlag
16	<p>Efterkrigstiden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avkolonisering 2. Storbritannien och de gamla kolonierna 3. Afrika efter kolonialismen 	Ämneskunskaper
17	<p>Nationella prov i SO</p> <p>Efterkrigstiden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vietnamkriget 	<p>Bedömningsunderlag</p> <p>Ämneskunskaper</p>
18	<p>Efterkrigstiden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Medborgarrättsrörelsen i USA 2. Kina under Mao 3. Mellanöstern – mellan öst och väst 	Ämneskunskaper
19	<p>Efterkrigstiden</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Västvärldens goda ekonomi 2. Rekordåren – Sverige 1945-1975 3. Sverige och moderniseringen 	Ämneskunskaper
20	<p>Ett nytt millenium – en ny historia?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fred och demokrati 2. Kriget i Jugoslavien 	Ämneskunskaper
21	<p>Ett nytt millenium – en ny historia?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Folkmordet i Rwanda 2. 11 september-attackerna 3. Kriget mot terrorismen 2001-2010 	Ämneskunskaper
22	<p>Ett nytt millenium – en ny historia?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Globaliseringen, konspirationsteorier, Priderörelsen, Black Lives Matters, Me too, Greta Thunberg – diskussion 	Ämneskunskaper

Kronologisk uppställning av de undervisningsmoment som genomförts under projektet höstterminen 2022/vårterminen 2023 (ämnet historia).

HISTORIA	
Vecka	Innehåll
45-22	Undervisning samt prov i ämnet historia (se tabell 11)
47	Analys av elevernas uppgift om historiska källor (begreppsförståelse i rätt sammanhang, jämförelse). Eleverna ska behöva visa att de förstår olika källor och tolka dem. Det blir resonemang de ska behöva utveckla och det ska tittas på andra uppgifter från förra läsåret.
49	Analys av elevernas uppgift om orsakerna och konsekvenserna av nazisternas väg till makten. Här ska det tittas på elevernas resonemang kring orsaker och konsekvenser och hur den har utvecklats i jämförelse med tidigare år.
51	Analys av elevernas resultat i ämnet historia.
3	Inspelning av elevernas samtal kring andra världskriget samt begrepp som ska förekomma i samband med detta. Transkribering sker vecka 3-10.
7	Analys av elevernas prov (begreppsförståelse, jämförelse, analys, kodning). Provet består av olika uppgifter – både att förklara begrepp, faktafrågor samt analysfråga. Det kommer att göras en analys över hur eleverna förklarade begreppen och satte de i en kontext, samt på vilket sätt deras resonemang gjordes och utvecklades i jämförelse med förra årets uppgifter av liknande slag (kodning av analysfråga, samt jämförelse med uppgiften från förra året).
9	Intervju med eleverna som har studiehandedning (se bilaga 7). Transkribering sker v. 9-12.
8-18	Sammanställning av elevernas resultat, jämförelse med förra året, speciellt betoning på resonemang.
19	Sammanställning av elevernas resultat i ämnet historia

Kronologisk metodbeskrivning över när projektets olika moment genomfördes

INTERVJUFRÅGOR – studiehandledning

1. Hur ofta har du studiehandledning och i vilka ämnen?
2. Tycker du att detta räcker eller skulle du vilja ha mer? Varför/Varför inte?
3. Vilka möjligheter upplever du med studiehandledning på ditt modersmål?
4. I vilken utsträckning anser du att studiehandledning på ditt modersmål bidrar till att du når kunskapsmålen? Hur jobbar ni på studiehandledningen?
5. Upplever du att studiehandledning anpassas utifrån dina individuella behov och förutsättningar? Kan du ge exempel på detta?
6. Hur anser du att studiehandledning bör genomföras för att skapa optimala förutsättningar för ditt lärande?
7. Upplever du att det finns några svårigheter med studiehandledning? Om ja, vilka?
8. Upplever du att du skulle ha godkänt betyg oavsett studiehandledningen eller hjälper dig denna i ditt lärande? Hur?

INTERVJUFRÅGOR (förttydligande) – studiehandledning

1. Hur ofta har du studiehandledning och i vilka ämnen?
2. Tycker du att detta räcker eller skulle du vilja ha mer? Varför/Varför inte?
3. Vilka möjligheter upplever du med studiehandledning på ditt modersmål?
Vad är bra med att ha studiehandledning?
4. I vilken utsträckning anser du att studiehandledning på ditt modersmål bidrar till att du når kunskapsmålen? Hur jobbar ni på studiehandledningen?
Tycker du att du klarar dina prov bättre när du fått hjälp på studiehandledningen?
5. Upplever du att studiehandledning anpassas utifrån dina individuella behov och förutsättningar? Kan du ge exempel på detta?
Får du hjälp med de frågor som du har själv när du har studiehandledning?
Får du hjälp av andra elever som är med på studiehandledningen?
6. Hur anser du att studiehandledning bör genomföras för att skapa optimala förutsättningar för ditt lärande?
När är en studiehandledningslektion extra bra?
Hur vill du att studiehandledningen ska vara?
7. Upplever du att det finns några svårigheter med studiehandledning? Om ja, vilka?
Finns det något som du tycker är svårt med studiehandledning?
8. Upplever du att du skulle ha godkänt betyg oavsett studiehandledningen.
Får du hjälp att få godkänt betyg genom studiehandledningen? Hur?

BEGREPP

HISTORIEBRUK

- Historiebruk handlar om hur människor använder historia på olika sätt, till exempel när de filmar, skriver, marknadsför eller håller politiska tal.

REDOGÖRA

- Redogöra betyder att du med egna ord tydlig återger fakta som du har läst. Du beskriver orsaker, själva händelsen och konsekvenser av en situation eller händelse.

RESONERA

- Resonera betyder att du utvecklar dina tankar om en fråga. Du använder dina faktakunskaper för att ge exempel och motiverar hur du tänker. Du ser samband och försöker se frågor ur olika perspektiv.

ANALYSERA

- Analysera betyder att du reder ut vilka olika delar en fråga består av. Det kan till exempel handla om orsaker och konsekvenser.

GRANSKA

- Granska betyder att du undersöker trovärdighet i det som påstås.

JÄMFÖRA

- Jämföra betyder att du försöker hitta likheter och skillnader.

DISKUTERA

- Diskutera betyder att du tillsammans med en eller flera kamrater resonerar kring en fråga. Det finns plats för faktakunskaper och dina tankar.

TOLKA

- Tolka betyder att du lär dig mer om något SO-ämne genom att studera källor. Utifrån källorna drar du egna slutsatser om hur du tror att det är.

REFLEKTERA

- Reflektera betyder att du funderar över vilka tankar du själv får när du läser om olika frågor.

UNDERSÖKA

- Undersöka betyder att du tar reda på hur något är. De kan du göra genom att fråga, pröva eller observera.

ARGUMENTERA

- Argumentera betyder att du lyfter fram relevanta, alltså betydelsefulla, skäl till en åsikt. Det kan vara din egen åsikt eller så kan du argumentera och värdera andras åsikter. Det är ofta bra att använda sakargument. Det betyder att du använder dig av faktakunskaper när du argumenterar.

SAMBANDSORD

Sambandsord är ord och meningar som du kan använda för att skapa en röd tråd när du gör en analys.

SAMBANDSORD FÖR ATT:

<p>REDOGÖRA</p> <ul style="list-style-type: none"> • först • sedan • så småningom • tidigare • samtidigt • därefter • slutligen 	<p>JÄMFÖRA</p> <ul style="list-style-type: none"> • jämfört med • en likhet är • på samma sätt • en skillnad är • däremot • ändå • tvärtemot • men 	<p>RESONERA och GRANSKA</p> <ul style="list-style-type: none"> • å enda sidan • å andra sidan • en fördel är • en nackdel är • för det första • för det andra • även • dessutom • lika viktigt är
<p>GE EXEMPEL</p> <ul style="list-style-type: none"> • som • till exempel • ett exempel på • bland annat • särskilt 	<p>DISKUTERA ORSAKER</p> <ul style="list-style-type: none"> • därför • på grund av • en orsak är • en annan orsak är • bakgrunden till • en förklaring till • alltså 	<p>DISKUTERA KONSEKVENSER</p> <ul style="list-style-type: none"> • en konsekvens blev • en annan konsekvens blev • som en följd av • vilket ledde till

- Jobba med analys så att jag kan visa att jag förstår
- Läsa från boken utan att läraren förklarar
- Läsa från boken med lärarens förklaring
- Jobba i par/grupp så att vi kan hjälpas åt

10. Tycker du att SO är svår?

- Ja
- Nej

11. Vad är svårast inom SO?

- Begrepp jag inte förstår
- Analysen även om jag kan begreppen
- Analysen eftersom jag inte förstår hur jag ska använda mina faktakunskaper och begreppen

12. Har du studiehandledning?

- Ja
- Nej

13. Bidrar studiehandledning till att du förstår bättre?

- Ja
- Nej
- Jag har inte studiehandledning

SO-ämnen enkät 2

1.Skriv ditt namn

2.Tycker du om SO mer eller mindre än du tyckte om den i början av terminen?

- Mer
- Mindre

3.Vad tror du anledningen till detta kan vara?

4.Vad tycker om du om det arbetssättet vi har jobbat med denna termin? (jobba i par, jobba i grupp, samtala kring begreppen, resonera tillsammans, skriva tillsammans). Tycker du att du har lärt dig mera i samarbete med din klasskamrat/dina klasskamrater?

5.Finns det något särskild du vill lägga till om SO denna termin? Finns det något som var bra? Finns det något som inte alls var bra?

Förtest/Eftertest Sveriges grundlag/Riksdagen/Regering

I denna förtest ska du visa om du har några förkunskaper om demokrati i Sverige.

1. Vad heter du?

Ange ditt svar

2. Vad är en författning?

En samling lagar som beskriver hur en stat ska styras.

En samling texter som olika författare skriver om Sverige och dess statskick.

En samling personer som ska bestämma om olika lagar i Sverige.

3. Förklara med dina egna ord vad en **grundlag** skulle kunna vara? Börja med att fundera över vilka ord själva begreppet består av?

Ange ditt svar

4. Vilka alternativ stämmer (flera möjliga svar)? Riksdagen är:
Sveriges parlament

Folkets främsta företrädare

beslutande organ som stiftar nya lagar

beslutande organ som består av ministrar

5. Förklara vem en **talman** är? Börja med att fundera över vilka ord detta begrepp består av och försök klura ut dess betydelse.

Ange ditt svar

6. Rätta denna text. I denna text finns det 4 misstag som du behöver ändra på. Kopiera gärna texten och ändra då enstaka ord som du tycker är fel.

Enskilda personer oh grupper i riksdagen kan komma med förslag på nya lagar.

Riksdagsledamöternas förslag kallas för propositioner. Förslag från regeringen kallas för motioner. Många lagar som riksdagen stiftar är NATO-lagar. Riksdagen ser på så sätt till att det som NATO beslutat om blir en del av våra svenska lagar.

Ange ditt svar

7. Vad är utskotten?

Ange ditt svar

8. Av hur många ministrar består regeringen ungefär?.

10-15

15-20

20-25

25-30

9. Ett annat namn på ministrar är statsrådgivare?

Ja

Nej

10. Förklara ordet **departement**. Du får gärna använda dig av andra språk du kan för att försöka klura ut vad detta begrepp betyder.

Ange ditt svar

Förtest och eftertest etiska modeller

Välj rätt svar:

Etik handlar om frågor kring rätt och orätt. När det inte finns något givet svar handlar det om ett etiskt _____.

- dilemma
- frihet

2.Vilka av följande påståenden är sanna? (flersvarsalternativ)

- Regeletiken handlar helt enkelt om att följa de regler som finns.
- Ett vanligt regeletiskt problem är att två regler kan krocka med varandra.
- Regeletiken löser alla etiska problem.

3.Vad stämmer om konsekvensetiken? (flersvarsalternativ)

- Det är effekten och resultatet av dina handlingar som är det viktiga.
- Om resultatet blir gott är handlingen också god.
- Det som ser bra ut på kort sikt kan visa sig få negativa långsiktiga effekter.

4.Vad handlar dygdetik om?

5.Vad är inte etisk modell?

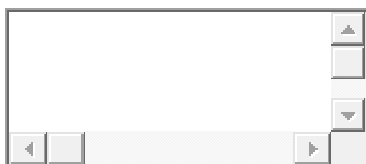
- Regeletik
- Konsekvensetik
- Situationsetik
- Dygdetik
- Sinnelagsetik
- Orsaksetik
- Pliktetik

6.Vad är viktigt inom sinnelagsetiken?

- avsikten med dina handlingar
- resultatet av dina handlingar
- konsekvens av dina handlingar

7.Förklara i max 2 meningar:

Motivera: Enligt regeletik - är det rätt eller fel att gå på rött ljus.



Planeringar – förslag

Ideologier

Påbörja området med att skriva tre begrepp, en mening och en fråga.

- Begrepp kan vara idé, politik och ideologi - ge eleverna möjlighet att diskutera dessa begrepp och sedan förklara dem lite enkelt.
- Därefter väljer du en mening. Det kan vara en mening från boken. Då vi jobbar med boken Utkik 7-9 Samhällskunskap (gleerups) valde vi meningen: ”Politik handlar om att driva frågor och försöka få så många som möjligt att hålla med.” Denna mening behöver eleverna diskutera och sedan behöver de göra om denna mening till en annan genom att använda andra ord som de lägger till.
- Sist får eleverna en öppen fråga de kan diskutera. Här kommer förslag: Varför är det bra med flera partier i ett land? Efter att eleverna diskuterar denna fråga kan de dela med sig sina tankar.

Då man inleder området med dessa ord, mening och fråga kan man göra anteckningar så att klassen ser. Spara anteckningar och efter att ni har avslutat detta område kan ni återkomma till de och fylla på med nya kunskaper.

Man kan i grupp diskutera innebörden av formell och informell makt.

Därefter följer en lektion som handlar om ideologier.

Läraren gör begreppskort med alla ideologier. Tanken är att läraren har 15-minuters genomgång och sedan delar ut kort. Varje par får två kort. De jobbar med dessa i 10 minuter och därefter redovisar varje grupp om sina kort. Det spelar inte någon roll att några grupper ska ha samma kort. Ju fler gånger eleverna hör nya begrepp kan de lättare komma ihåg och sedan använda svåra begrepp i rätt kontext.

Man avslutar lektionen genom att läsa högt texten om aktivism.

Planeringar – förslag

RESONEMANGSUPPGIFTER ÅK 8 – samhällskunskap

1. Resonera varför är diktaturer ofta mindre framgångsrika när det gäller till exempel resursfördelningen än demokratier? Motivera ditt svar. Börja med att förklara vad som är typiskt för en diktatur, och hur livet i diktaturerna ser ut.
2. Resonera kring hur allmänna val i Sverige går till. Använd begreppen rösträtt, valkretsar, proportionella val, mandat, 4-procentspärren.

Följande uppgifter från boken Utkik Samhällskunskap 7-9 Gleerups har använts i detta projekt:

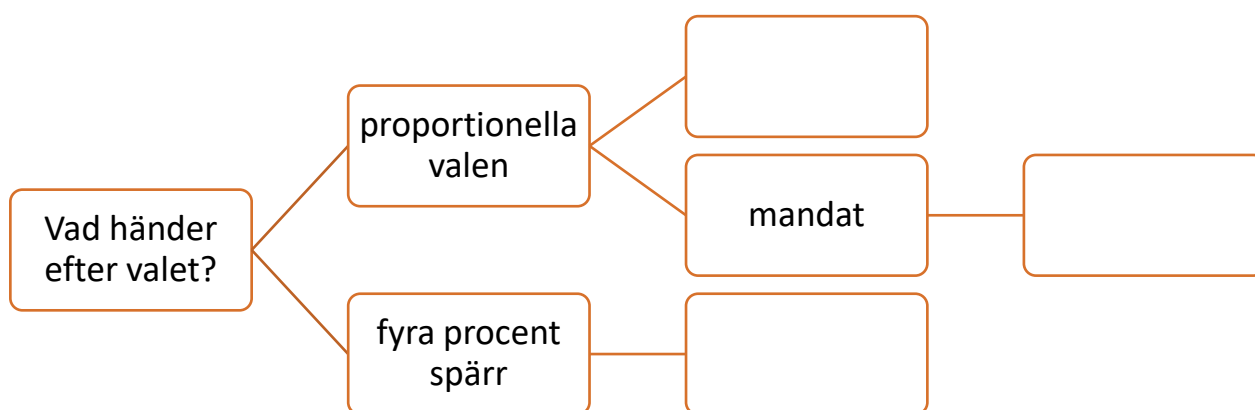
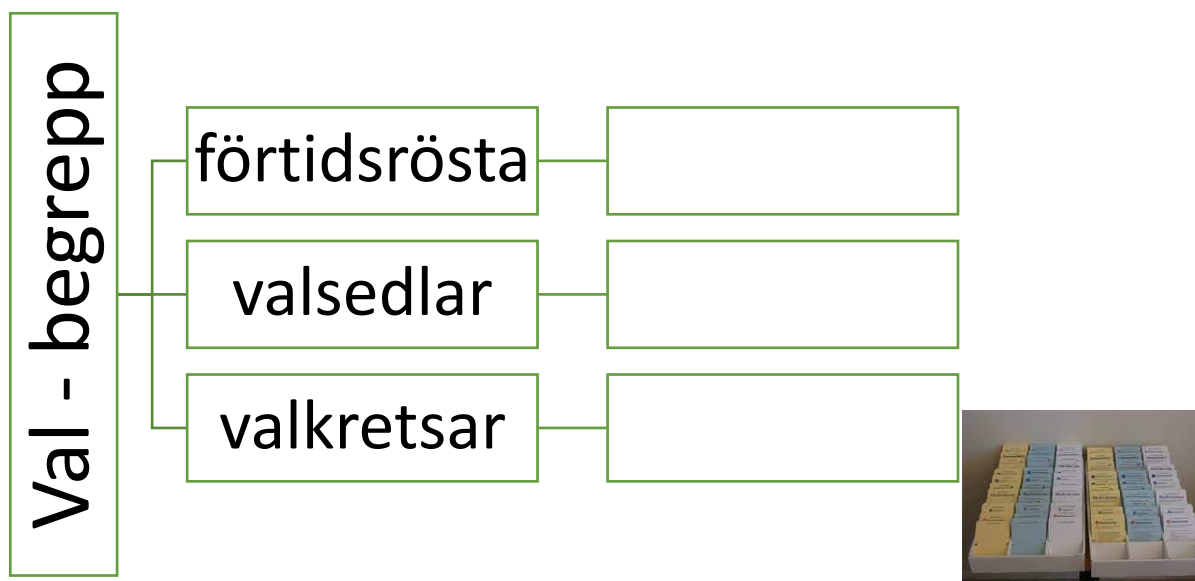
1. Demokrati, fred och mänskliga rättigheter – hur hänger det ihop?
2. Kommunens budget

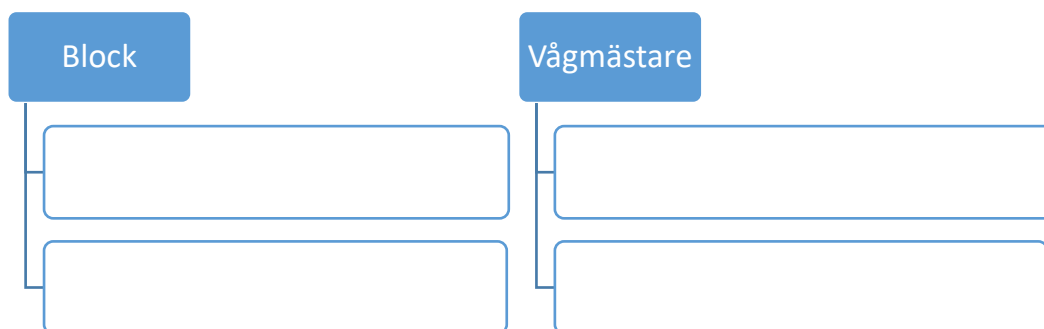
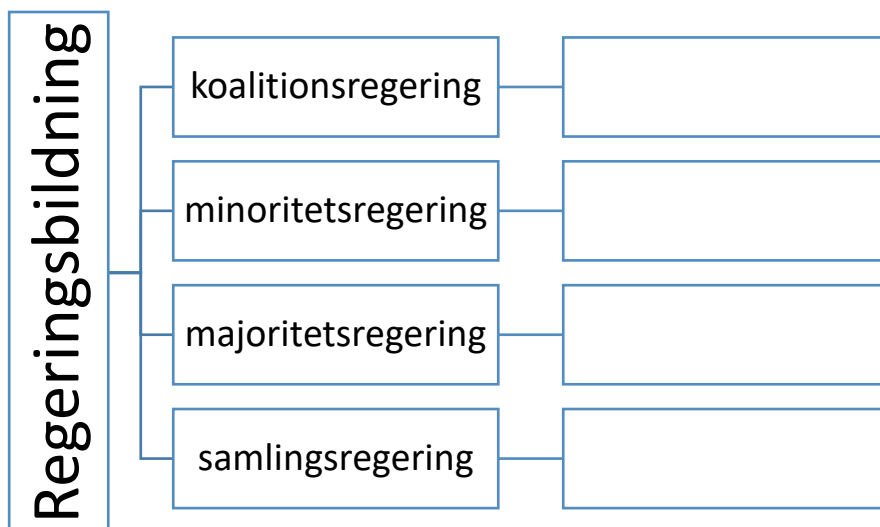
Planeringar – förslag

Instruktioner till eleverna om hur de jobbar självgående med Riksdagen och regering

1. Gör förtest om Riksdagen och regering (Forms) – du får inget betyg på testet, jag vill se om ni har några förkunskaper om Sveriges demokratiska system
2. Diskutera i din grupp om dessa begrepp ni hade fått. Du får inte titta på baksidan om förklaringen på begreppet innan ni har diskuterat klart.
 - a. TIPS: när du ser begreppet säg begreppet till hela gruppen högt
 - b. TIPS: kolla om du kan försöka förklara begreppet med hjälp av bilden
 - c. TIPS: kolla om du kan säga detta begrepp på ett annat sätt eller på ett annat språk (somaliska, arabiska finns)
 - d. TIPS: kan du försöka dela på ordet och kolla om du kan förklara olika delar av ordet
 - e. TIPS: fråga andra i gruppen om de skulle kunna klura ut betydelse
 - f. TIPS: kolla baksidan och läs högt sedan sammanfatta i gruppen med egna ord

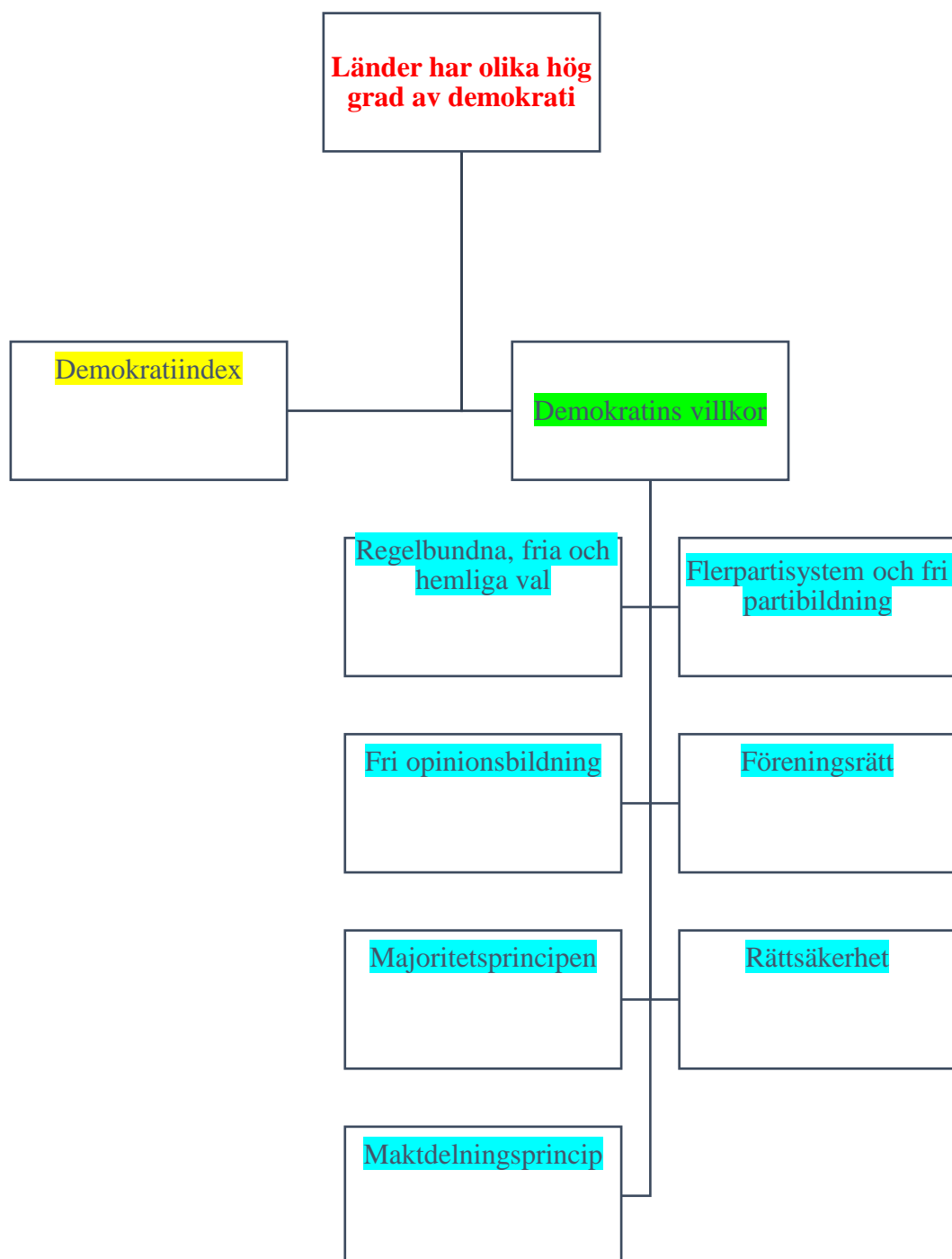
VAL OCH REGERINGSBILDNING





Planeringar – förslag

Länder har olika hög grad av demokrati



Planeringar – förslag

Så styrs EU

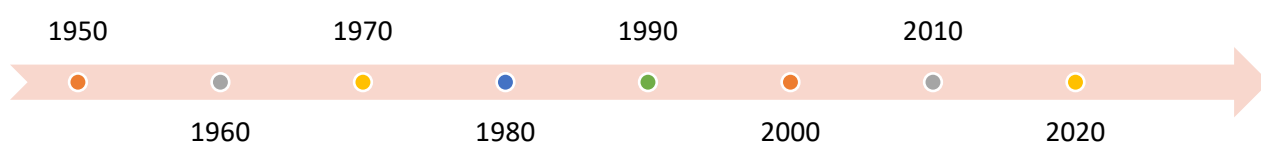
1. Läs på s. 243/244 i boken om den viktiga institutionen din grupp har fått. Dessutom hittar du information också i boken EU på 10 minuter (s. 6-12, hitta din institution och läs om den).
2. Gör anteckningar just om din institution som du ska ta till din nya grupp. Gör anteckningar på detta papper i denna ruta som är för din institution. Annat lämnar du tom och fyller på när du ska lyssna på andra i din grupp.
3. Samtala i din grupp om viktighet av denna institution och eventuellt förklara för varandra det som ni inte förstår.

Europeiska rådet	●
EU-kommissionen	●
Ministerrådet	●
Europaparlament	●

Planeringar – förslag

**Europeiska unionen**

1. På tidslinjen markera de viktigaste åren och händelsen med hjälp av texten som du har fått på pappret. Diskutera med andra i gruppen varför dessa år är viktiga. Dra pilar och skriv i små rutor det som är viktigt.



2. På blindkartan markera EU-medlemsländer.



Planeringar – förslag

Resonemangsuppgifter åk 8 – religionskunskap

1. ETIK

Vad är en god människa?

Motivera ditt svar utifrån:

- a) Pliktetik
- b) Konsekvensetik
- c) Sinnelagsetik
- d) Dygdetik

2. ISLAM

Det står väldigt lite om slöjan eller sjalen i Koranen. Att bära slöja är egentligen en gammal tradition. Redan i Gamla testamentet berättas att kvinnor bar slöja, och det var långt innan islam växte fram. I islam har traditionen levt kvar in i våra dagar. De flesta muslimska kvinnorna i världen bär inte slöja. Men många gör det. Varför tror du att de gör det? Motivera ditt svar.

3. SYSKONRELIGIONERNA

- a) Vad har judendom, kristendom och islam gemensamt? Vilka är de viktigaste skillnaderna?
- b) Vilka två tycker du står närmast varandra? Motivera ditt svar.
- c) Inom alla tre religionerna är det vanligt att man är kritisk mot de två andra religionerna och anser att den egna religionen är den enda rätta. Vad kan orsaken till det vara?
- d) Kan man tänka sig att de tre religionerna i framtiden förenas i sin syn och går samman som en religion? Hur skulle denna gemensamma tro kunna se ut?

Utöver detta använde vi uppgifter från SOS lärarhandledningen om begreppen inom Islam och Barnet på åkern.

Planeringar – förslag

Resonemangsuppgifter – religionskunskap åk 9

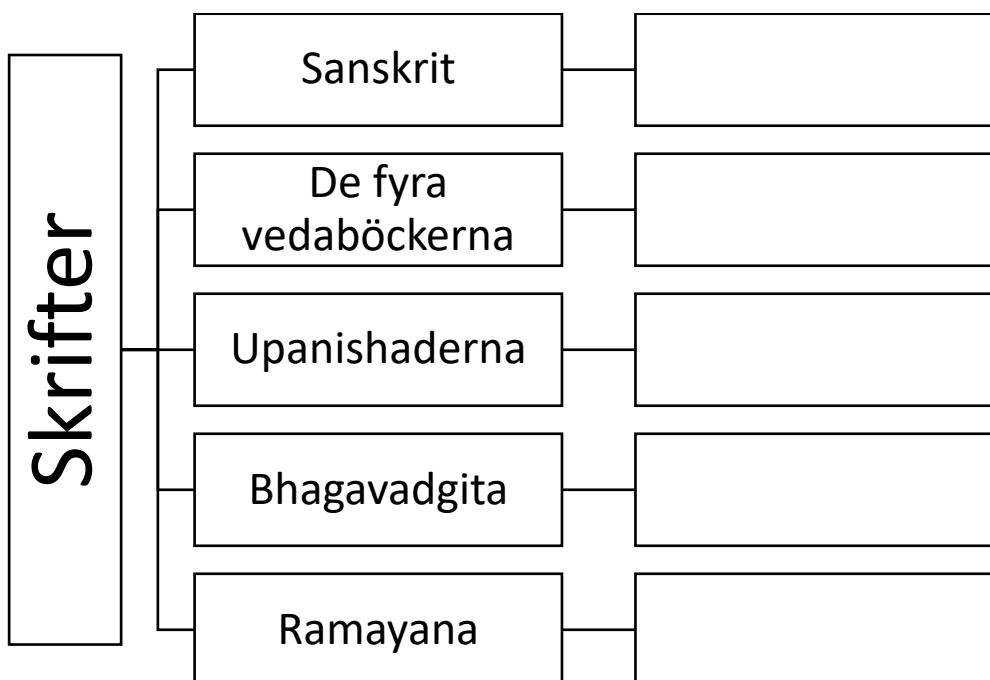
1. Hur kan man använda sig av hinduismens läror för att bevara eller förändra när det gäller:
 - a. Kvinnornas situation i Indien?
 - b. De kastlösas ställning?
2. Dalai lama är en av världens mest kända ledare. Han inspirerar människor från många länder. I hans hemland Tibet har det pågått en konflikt med Kina i många år. Han förespråkar icke-våld.
 - a. Varför tror du att människor väljer att använda våld eller icke-våld?
 - b. Varför tror du Dalai lama är populär också utanför buddhismen?
 - c. Vilka budskap om icke-våld känner du till i olika religioner?
3. Vad är en god människa? Mottivera ditt svar utifrån:
 - a. Pliktetik
 - b. Dygdetik
 - c. Konsekvensetik
 - d. Sinnelagsetik
4. Hinduismen och buddhismen – diskussion
 - a. Vilka likheter och skillnader finns hinduismen och buddhismen?
 - b. Varför har hinduismen flera olika heliga skrifter av olika slag?
 - c. Hur tänker hinduer om världen och verkligheten?
 - d. Vad kan det finnas för anledning till att kastsystemet lever kvar, fast det egentligen är förbjudet?
 - e. Vad är skillnader och likheter mellan moksha och nirvana?

Utöver detta har vi använt oss av några bilder från nätet för att eleverna ska resonera kring moraliska dilemman. Som förslag kan man ha bilder av en person i päls, sedan bilden på positiv graviditetstest, på barnen som arbetar...

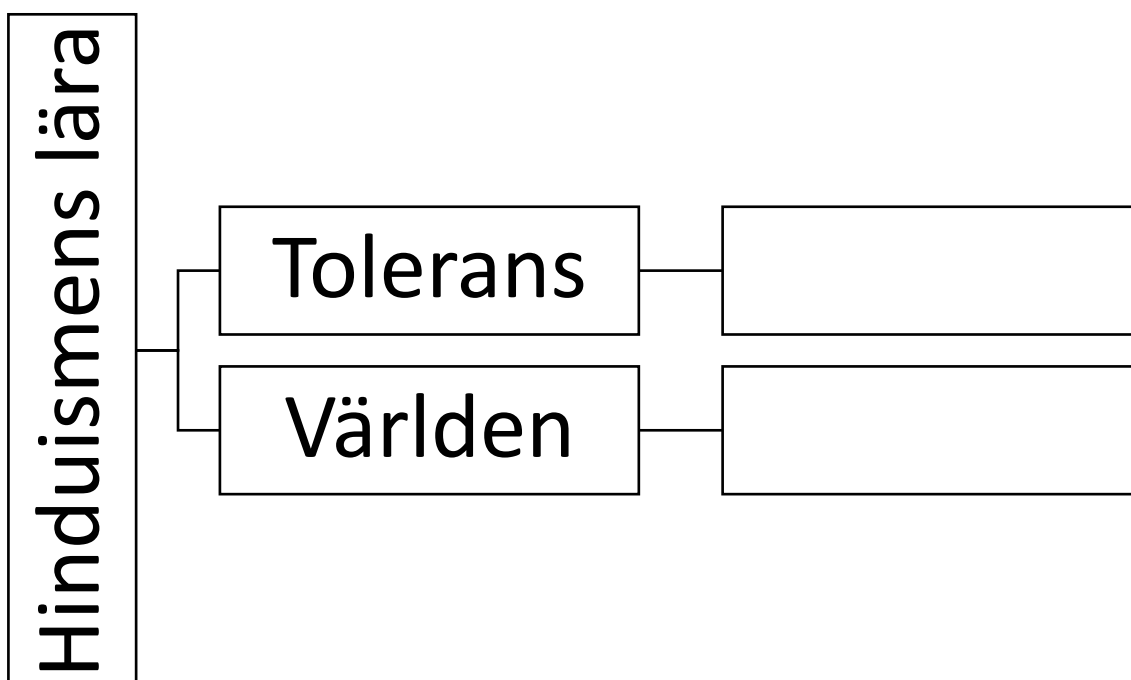
Vi har använt oss av uppgiften Ramayana från boken Utkik Religion 7-9 Gleerups

Planeringar - förslag

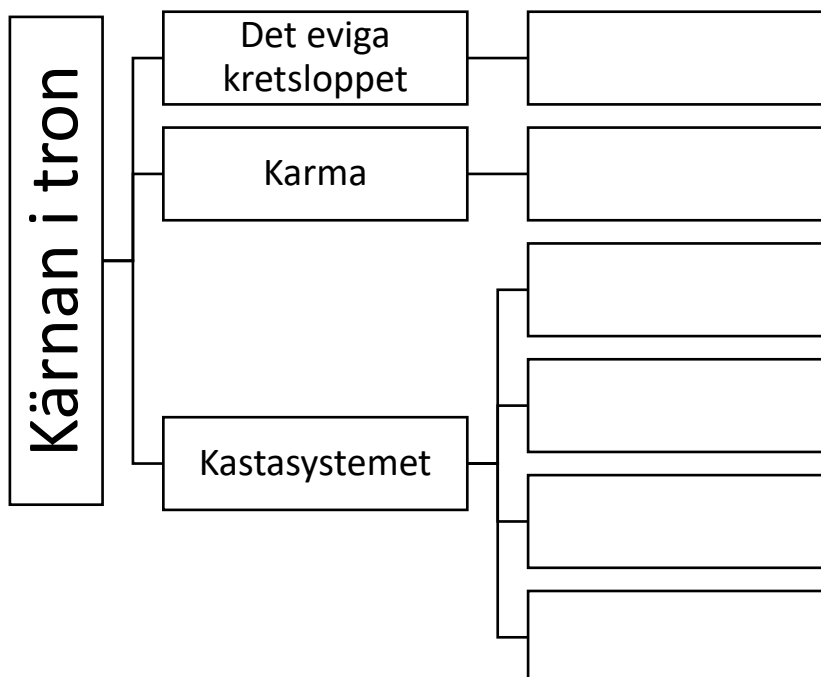
Hinduismens skrifter



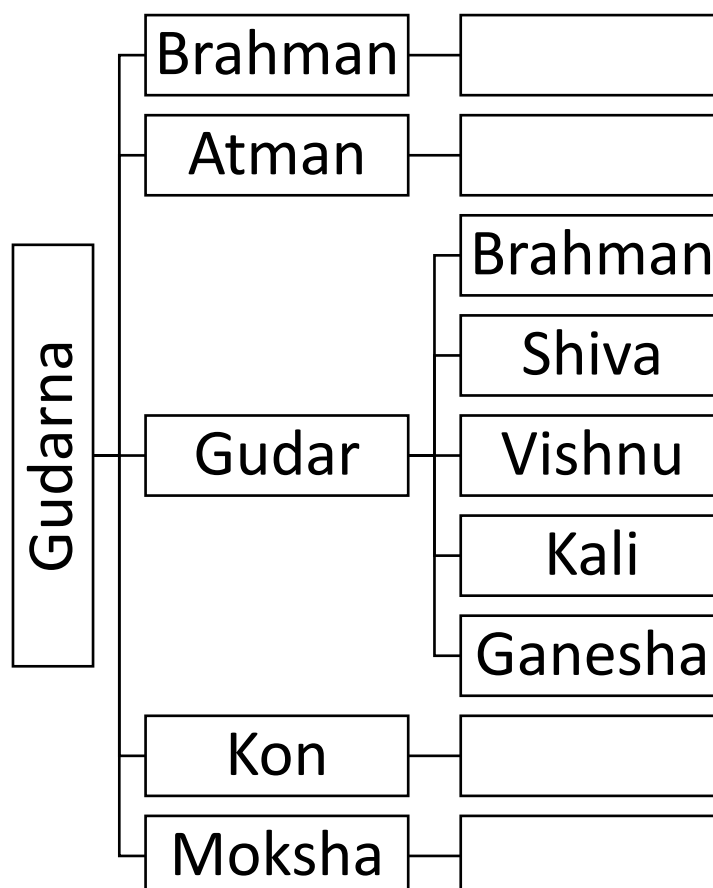
Hinduismens lära



Kärnan i den hinduiska tron



Gudarna



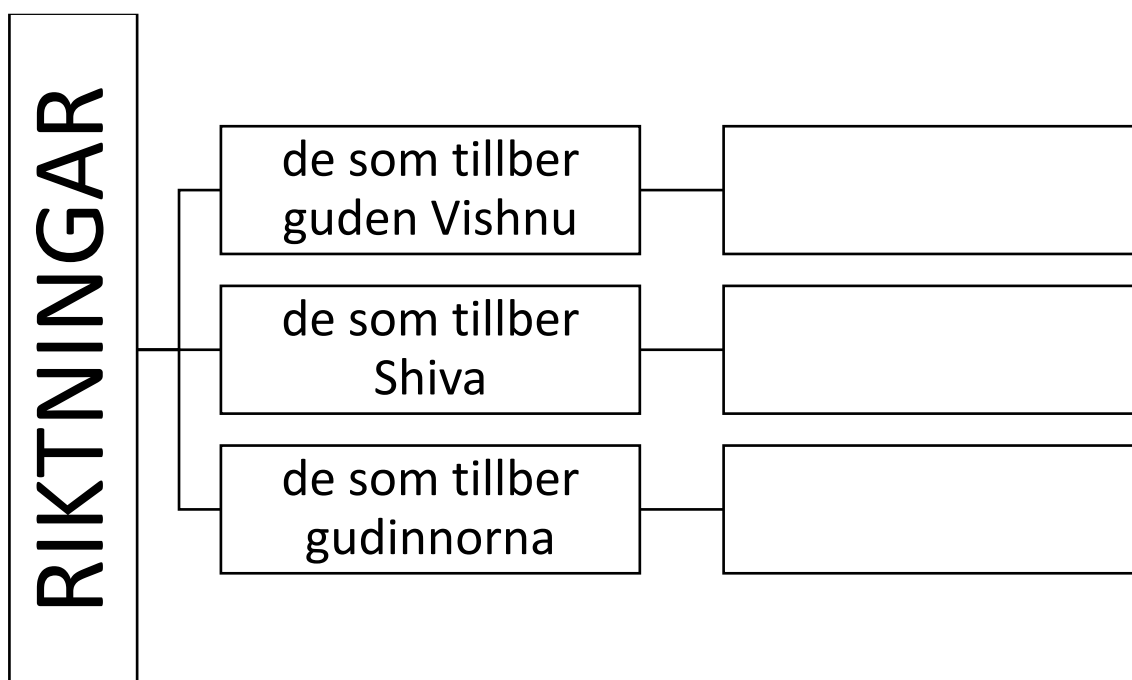
Panteism, polyteism och monoteism. Hinduismen kan vara alla dessa, hur då?

Alla gudar är egentligen en del av Brahman, de är olika former av samma sak. Eller/och en hindu tror på en gud eller flera.

Man kan också kalla den panteistisk=gud finns i allt. Atman är en del av Brahman och alltså gudomlig. Själen kan återfödas som allt levande och därför kan man säga att Hinduismen är panteistisk.

Planeringar – förslag

Riktningar inom hinduism



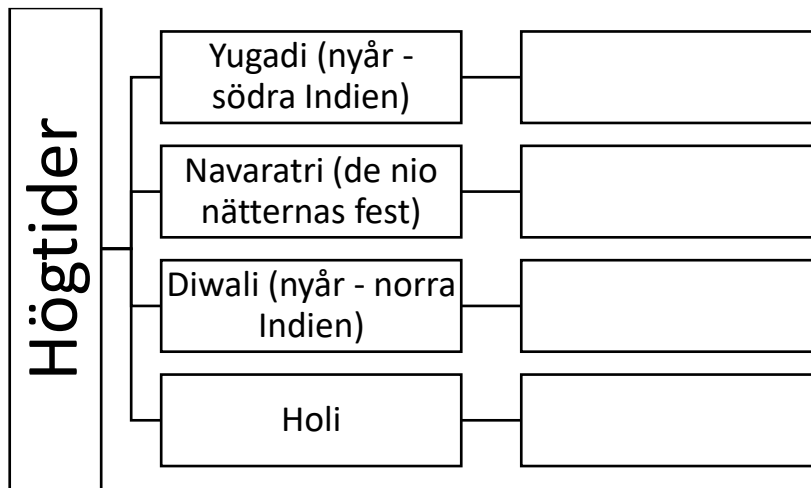
Vardag och högtid

PUJA = gudstjänst

- Består av _____

AUM





Förslag på begreppslistor när man jobbar med etiken (här också på arabiska och somaliska)

BEGREPPSLISTA – ETIKEN

etik

läran om vad som är rätt och fel

etiska modeller

hjälp oss att komma fram till vad som är rätt och fel i olika situationer

regeletik

etisk modell som säger att vi ska följa de regler som finns

konsekvensetik

etisk modell där man funderar över en handlings konsekvenser

sinnelagsetik

en etisk modell där man tittar på vilka avsikter en person hade med en handling

situationsetik

etisk modell som säger att vi ska anpassa oss efter de olika situationer vi befinner oss i

dygdetik

etisk modell som säger att vi ska satsa på att utveckla goda personliga egenskaper

BEGREPPSLISTA – ETIKEN (begreppen på arabiska från *Begreppa*)

etik

läran om vad som är rätt och fel

علم الأخلاقيات
العلم الذي يحدد ماهية الصبح والخطأ

etiska modeller

hjälp oss att komma fram till vad som är rätt och fel i olika situationer

النماذج الأخلاقية
تساعدنا هذه النماذج في التوصل إلى استنتاج الصبح والخطأ في المواقف المختلفة

regeletik

etisk modell som säger att vi ska följa de regler som finns

الأخلاق الواجبة
نموذج أخلاقي يحثنا على اتباع القوانين الموجودة

konsekvensetik

etisk modell där man funderar över en handlings konsekvenser

العواقبية
نموذج أخلاقي يحكم على التصرفات بناء على عواقبها

sinnelagsetik

en etisk modell där man tittar på vilka avsikter en person hade med en handling

أخلاقيات النية
نموذج أخلاقي ينظر إلى الهدف وراء تصرف إنسان ما

situationsetik

etisk modell som säger att vi ska anpassa oss efter de olika situationer vi befinner oss i

الأخلاقيات الظرفية
أخلاقيات تعتمد على الظرف والوضع والحالة التي نجد أنفسنا فيها

dygdetik

etisk modell som säger att vi ska satsa på att utveckla goda personliga egenskaper

أخلاقيات الفضيلة
نموذج أخلاقي يحثنا على تنمية الصفات الحسنة في شخصيتنا

BEGREPPSLISTA – ETIKEN (begreppen på somaliska från *Begreppa*)**etik**

läran om vad som är rätt och fel

anshax

anshax/akhlaaq waa aqoonta waxa saxda ah iyo waxa khaladka ah

etiska modeller

hjälp oss att komma fram till vad som är rätt och fel i olika situationer

Noocyada anshax

waxay innaga caawiyaan inaynu garanno waxa saxda ah iyo waxa khaladka ah ee xaalado kala duwan

regeletik

etisk modell som säger att vi ska följa de regler som finns

anshax sharci

Anshaxa sharciyeed wuxuu odhanayaa waa inaan raacno sharciyada jira

konsekvensetik

etisk modell där man funderar över en handlings konsekvenser

anshax cawaaqib

cawaaqibiya ama anshax cawaaqib waa nooc anshax oo qofku ka fekerayo cidhibta ama cawaaqibta ficilkiisa

sinnelagsetik

en etisk modell där man tittar på vilka avsikter en person hade med en handling

Anshaxa niyadeed

Nooc anshaxeed oo la eegayo qofku ujeedada uu ka leeyahay ficil ama niyaddiisa.

situationsetik

etisk modell som säger att vi ska anpassa oss efter de olika situationer vi befinner oss i

nooc anshax oo qeexaya in aynu la qabsanno xaaladaha kala duwan ee inna soo waajaha

dygdetik

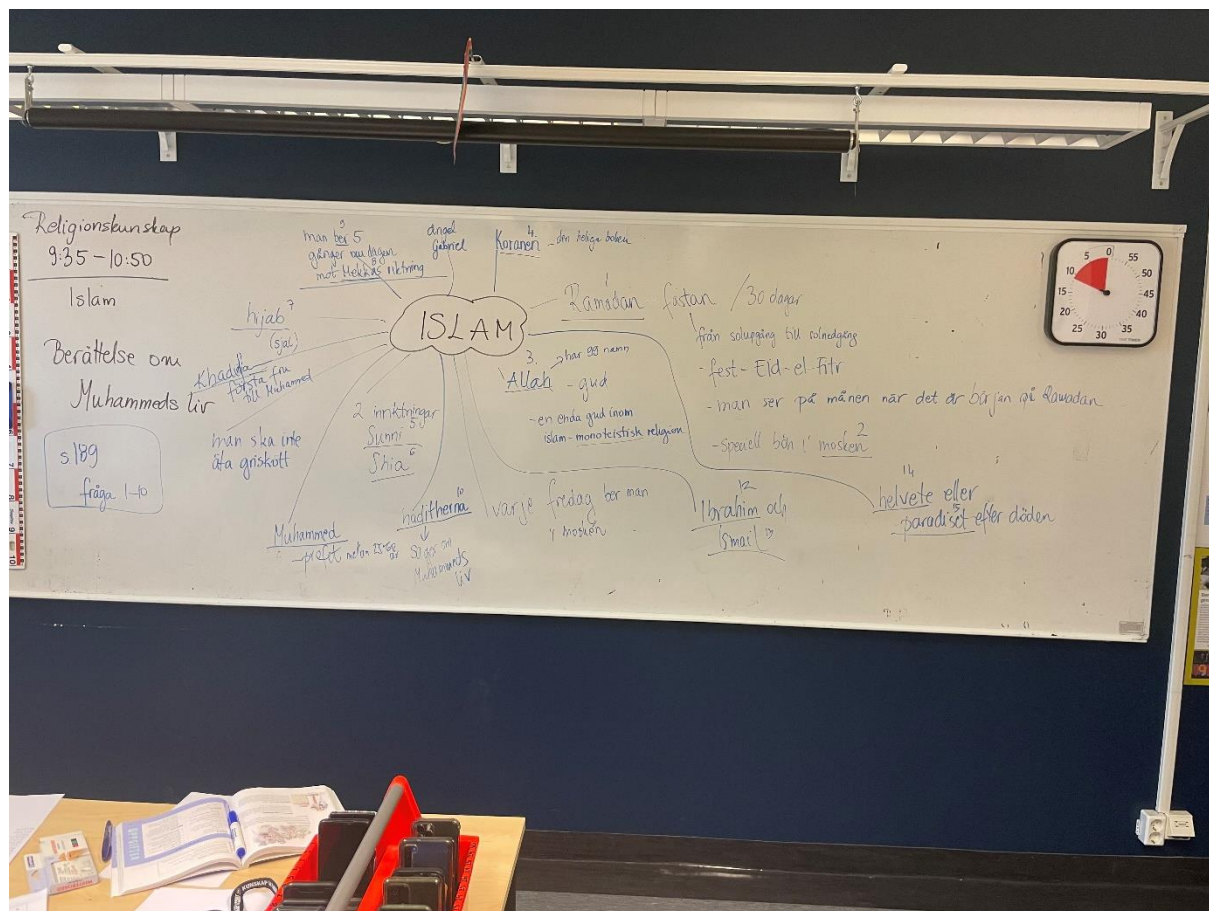
etisk modell som säger att vi ska satsa på att utveckla goda personliga egenskaper

anshax dhaqan wanaag

Anshaxa dhaqan wanaaggu wuxuu odhanayaa waa inaan ku taamno inaynu sameysanno sifooyin shakhsiyeed oo fiican.

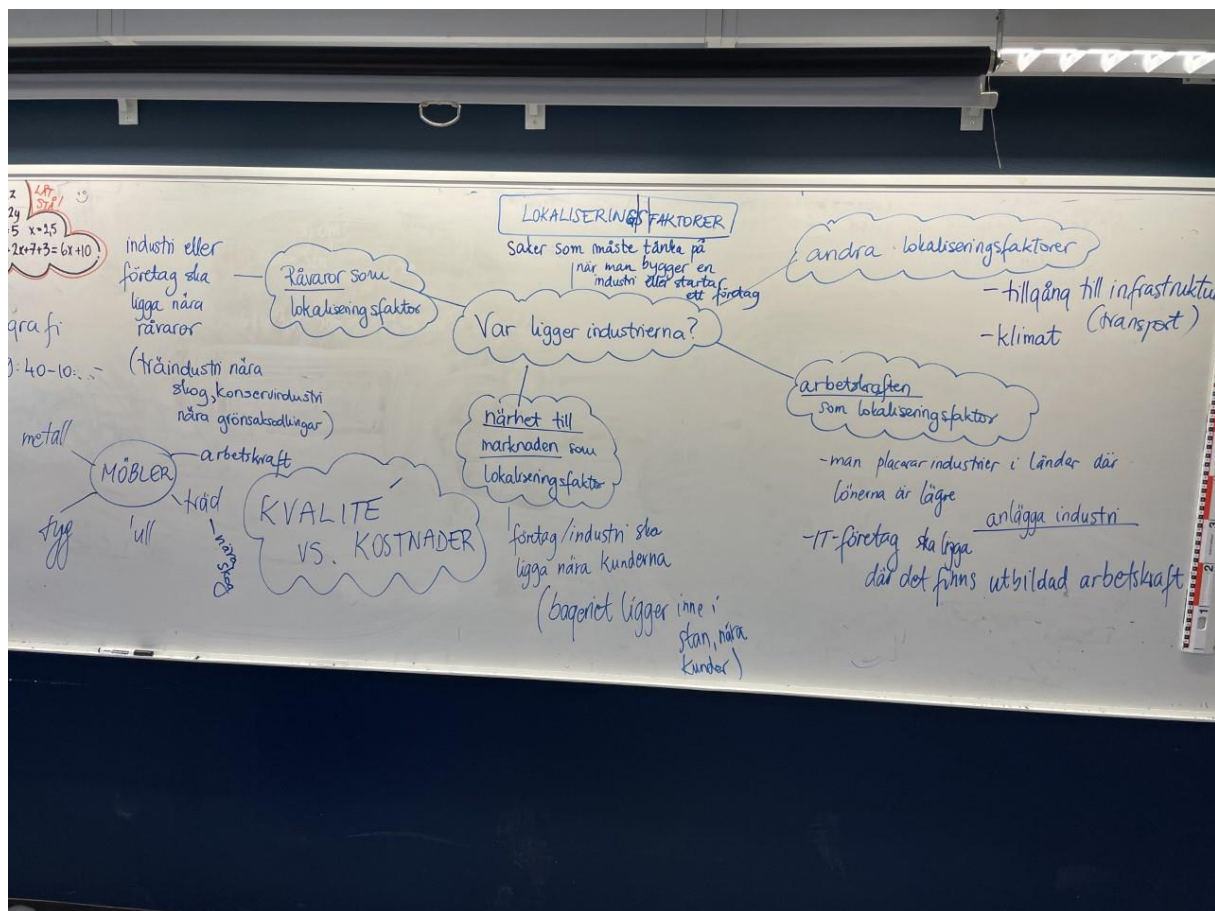
Elevernas resultat

Tankekarta om islam – lektionstid – förförståelse



Elevernas resultat

Tankekarta lokaliseringsfaktorer – förförståelse



Begrppskort – exempel

