



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Språklig stöttning för elever med svenska som andraspråk i ämnet idrott och hälsa på gymnasiet

En studie om hur lärare i idrott och hälsa arbetar med språk- och kunskapsutveckling



Namn: Cecilia Lenk
Program: Ämneslärarprogrammet
med inriktning mot gymnasiet,
förstaämne Svenska som andraspråk.

Examensarbete 2: 15 hp
Kurs: LGS22A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Ann-Christin Randahl
Examinator: Tommaso Milani
Kod: VT22-1170-001-LGS22A
Engelsk titel: Linguistic scaffolding for students with Swedish as a second language in the subject of physical education in upper secondary school. A study of how teachers in physical education work with language and knowledge development

Nyckelord: Språk- och kunskapsutveckling, ämnesspråk, stöttning, semantiska vågor, legitimation code theory.

Abstract

Den här studien undersöker om språklig stöttning förekommer för elever med svenska som andraspråk i ämnet idrott och hälsa, och hur den kan beskrivas av lärarna. I studien intresserar jag mig även för hur språkliga utmaningar för elever med svenska som andraspråk kan beskrivas i relation till framgång i ämnet idrott och hälsa, samt vilka strategier lärarna beskriver för att hantera dessa språkliga utmaningar. Frågorna undersöks med hjälp av observationer av tre lektioner i idrott och hälsa och intervjuer med två gymnasielärare i idrott och hälsa. Resultatet visar att språklig stöttning förekommer under observationerna genom främst modellering och förenklingar av ämnesspecifika begrepp, där lärarna visar en övning och sedan förväntas eleverna utveckla sina kunskaper genom imitation och repetition. Modelleringen språkliggörs inte och läraren fastnar i att packa upp begrepp till en mer vardaglig betydelse utan att förankra begreppet till annan vetenskaplig terminologi. Detta resultat bekräftar tidigare studier av Maton (2013), som menar att nedåtgående rulltrappor (se figur 2, avsnitt 4.2) är vanligt förekommande, och att elever riskerar att gå miste om att se relationer mellan begrepp, som är en av nycklarna i utvecklingen av ett skolspråk (Cummins 1981:3). De observerade lektionerna utgörs av fysiska aktiviteter som stafett, löpteknik och styrketräning, och resultatet bekräftar tidigare forskning (Burrows & Wright 2004, Quennerstedt & Sundberg 2004) där lärarna tycks betrakta ämnet som patogent, det vill säga ett ämne för att förebygga fetma och andra sjukdomar. Det tar sig uttryck genom att lärarna särskiljer idrott och hälsa som två separata delar, där *idrott* syftar till det fysiska och *hälsa* syftar till det teoretiska innehållet. Lärarna betonar i intervjuerna att eleverna främst deltar under lektionerna för att få röra på sig. Teoretiskt innehåll och ett språkliggörande av ämnets olika delar, får därför enligt lärarna en undanskymd roll. För elever med svenska som andraspråk tycks det ha stor betydelse att läraren arbetar med både språk- och ämnesinnehåll som två parallella processer, eftersom att eleverna har ett *dubbelt uppdrag* att lära sig både språk och kunskaper på sitt andraspråk (Gibbons 2016). Studien ställer fortsatta frågor om hur ämnet idrott och hälsa kan betraktas, och hur elever med svenska som andraspråk ska ges chans till både språk- och kunskapsutveckling i ett ämne som främst medieras genom praktiskt genomförande.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	1
1 Inledning	3
1.1 Syfte och frågeställningar.....	4
2 Bakgrund	5
2.1 Perspektiv på idrott och hälsa.....	5
2.2 Språkrav i ämnesplanen för idrott och hälsa.....	6
3 Tidigare forskning	7
3.1 Skolspråk och vardagsspråk.....	7
3.2 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.....	8
3.3 Språk- och textanvändning i idrott och hälsa.....	10
4 Teoretiskt ramverk	12
4.1 Stöttning.....	12
4.2 Legitimation Code Theory (LCT).....	13
5 Metod	17
5.1 Materialinsamling.....	17
5.1.1 Observationer.....	17
5.1.2 Intervjuer.....	19
5.1.3 Urval.....	20
5.1.4 Etiska överväganden.....	21
5.2 Dataanalys.....	21
5.2.1 Tematisk analys.....	21
5.2.2 Semantisk analys.....	22
6 Resultat	24
6.1 Språklig stöttning i idrott och hälsa.....	24
6.2 Språkliga utmaningar i idrott och hälsa.....	30
6.2.1 Begrepp.....	30
6.2.2 Teoretiskt innehåll.....	31
6.2.3 Tidsbrist.....	31
6.3 Strategier för stöttning i idrott och hälsa.....	32
6.3.1 Språklig feedback.....	32
6.3.2 Modeller och kroppsspråk.....	33

6.3.3 Förenklat språk och bildstöd	33
7 Diskussion.....	35
8 Slutsats och pedagogiska implikationer.....	39
9 Referenslista	40
10 Bilagor.....	43

1 Inledning

Under min utbildning på ämneslärarprogrammet har jag studerat två parallella ämnen, svenska som andraspråk och idrott och hälsa, med skillnader i syfte och framställning, men med likheter i behov av stöttning i språk- och kommunikationsutveckling. Forskning visar att ett stärkt språk även stärker lärandet i skolans alla ämnen (Gibbons 2016) och i läroplanen för gymnasieskolan betonas vidare att ”läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket 2011a:6-7). Det är genom ovanstående beskrivning uttalat att alla lärare oavsett ämne ska arbeta språk- och kunskapsutvecklande för att likvärdighet ska ske. Min problemformulering har utgångspunkt i forskning som visar att elever med svenska som andraspråk har ett *dubbelt uppdrag* vid inläring av skolans ämnesinnehåll, där både språk och ämneskunskaper ska tillägnas parallellt (Magnusson 2008:6). Ett ämnesspråk kännetecknas av ett specialiserat vetenskapligt språk som tar sig uttryck exempelvis genom vetenskapliga begrepp, olika nivåer av abstraktion och dekontextuallisering i såväl muntlig form som skriftlig, eller genom en viss typ av genre. Hipkiss (2014:37) lyfter lärarens uppdrag att arbeta språkmedvetet för att alla elever ska kunna tillägna sig ämnesinnehållet. Det handlar emellertid om att, inte bara lära sig ämnets tekniska termer, utan också kunna urskilja vad som krävs för att exempelvis kunna utföra labbrapporter eller skriva argumenterande texter med tillhörande ämnesspråklig terminologi. Enligt Hipkiss (2014:37) är naturorienterande ämnen särskilt teoritunga, och utmärker sig med komplext ämnesspråk där exempelvis texter i ämnet biologi utgörs av logik och vetenskap.

Ett av mina ämnen som blivande lärare är idrott och hälsa, och jag har under utbildningens gång blivit varse att lärare tycks förutsätta att elever kan ta sig an såväl ämnesspecifika terminologi som komplexa läromedelstexter utan någon förklaring i strategier eller angreppssätt som skulle kunna underlätta kunskapsinhämtningen. Skolämnet idrott och hälsa är speciellt i den bemärkelse att det innehåller delar ur, å ena sidan biomedicinsk teoribildning med förankring i naturvetenskap, träningslära och anatomi, å andra sidan praktiska moment där eleverna ska ”ges tillfällen att uppleva och förstå betydelsen av rörelseaktiviteter och deras samband med välbefinnande och hälsa” (Skolverket 2011b:1). Ämnet behandlar med

andra ord naturvetenskapliga och biomedicinska begrepp samtidigt som det har ett stort fokus på genomförande och förståelse av rörelseaktiviteter som ofta förutsätter tidigare erfarenheter. I denna studie undersöker jag om språklig stöttning förekommer i ämnet idrott och hälsa och isåfall hur det kan gynna elever med svenska som andraspråk.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare beskriver språklig stöttning samt vilka strategier lärare framhäver som viktiga för stöttning i ämnet idrott och hälsa för elever med svenska som andraspråk. Syftet konkretiseras i följande frågeställningar:

1. Hur förekommer och beskrivs språklig stöttning för elever med svenska som andraspråk i ämnet idrott och hälsa?
2. Hur beskriver lärare i idrott och hälsa språkliga utmaningar i relation till framgång i ämnet, för elever med svenska som andraspråk?
3. Vilka strategier beskriver lärarna i studien, för att hantera språkliga utmaningar i undervisningen, för elever med svenska som andraspråk?

2 Bakgrund

I följande avsnitt ges en bakgrund till studien. I avsnitt 2.1 belyses två perspektiv av ämnet idrott och hälsa, vilka traditioner ämnet vilar på, samt vilket ämnesspråk som tycks vara dominerande. I avsnitt 2.2 beskrivs de språkliga krav som ämnesplanen i idrott och hälsa ställer på eleverna, kopplat till betygskriterier för betyg E.

2.1 Perspektiv på idrott och hälsa

Tidigare forskning har visat att ämnet idrott och hälsa domineras av ett patogent/ biomedicinskt perspektiv på hälsa i såväl Sverige som internationellt (Burrows & Wright 2004, Quennerstedt & Sundberg 2004, refererad i Quennerstedt 2007:44). Det här innebär att skolämnet idrott och hälsa tenderar att lägga stort fokus vid hälsofrämjande aktiviteter med hög fysisk aktivitet, med målsättning att förebygga fetma och etablera goda kostvanor hos individen. Forskning visar att ämnet vilar på starka traditioner som styr lärarens innehåll att handla om undervisning som utgår ifrån lek och lustfylld fysisk aktivitet, framför mål- och kunskapsutveckling (Redelius, Quennerstedt & Öhman 2015:653). Det blir därför tydligt vid observation av undervisning, att ämnesinnehåll som innebandy, fotboll, intervallträning eller redskapsbanor är valda utifrån ett patogent perspektiv med fokus på pulshöjande aktiviteter som grundar sig i lek och lust. Aktiviteter som inte främjar pulshöjning blir därför inte lika relevanta, sett utifrån det patogena perspektivet (Quennerstedt 2007:45). Dit hör exempelvis friluftsliv som rekreation eller diskussioner och reflektioner om hälsofrågor rörande kroppsideal eller dopingpreparat. Sammantaget är det kunskaper från fysiologi och anatomi som tycks dominera kunskapssynen i ämnet idrott och hälsa. Det tar sig uttryck i diskurser om rörelser och fysiskt välbefinnande under lektionstid (Quennerstedt 2007:45-46).

Den starka patogena vetenskapliga förankring som dagens idrottsämne har, innebär att ett mer specialiserat och vetenskapligt språk har kommit in i ämnet. Karlsson (2019:31) menar att det vetenskapliga innehållet beskrivs med naturvetenskapens språk. Karlsson (2019:31-32) har vidare beskrivit naturvetenskapens språk som komplext, och framhåller NO-ämnet som begreppstätt, abstrakt och tekniskt. Hälsobegreppet, inom skolämnet idrott och *hälsa*, rymmer

emellertid fler dimensioner, vilka uttrycks i ett salutogent perspektiv (Antonovsky 1979). Antonovsky menar att begreppet hälsa bör betraktas utifrån fysisk, psykisk och social hälsa, där samtliga delar bör samspela för att individen ska kunna utveckla livslånga hälsofrämjande resurser. Psykisk och social hälsa kan handla om aktiviteter som stärker självkänslan, reflektionsförmåga och sociala relationer. Exempel på detta är elevsamarbeten med fokus på att planera, värdera och genomföra valfri rörelseaktivitet oavsett pulshöjning eller koppling till idrott, samt diskussioner och reflektioner kring normer och jämställdhet inom idrott och hälsa.

2.2 Språkrav i ämnesplanen för idrott och hälsa

I ämnesplanen för idrott och hälsa ställs språkliga krav på eleverna, där de genom olika språkhandlingar ska visa sina kunskaper i ämnet. Språkliga kunskaper och färdigheter är en del av betygskriterierna i kursplanerna för samtliga skolämnen (Skolfs 2018:20). I ämnet idrott och hälsa 1 ska eleven använda sig av följande språkhandlingar: Eleven ska för betyg E översiktligt *beskriva* aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan, samt *värdera* resultat av metoder av träning. Eleven ska översiktligt *diskutera* friluftsliv, motion och idrott som sociala och kulturella fenomen och översiktligt *beskriva* hur olika livsstilar och kroppsideal framträder i träningsverksamheter, friluftsliv och samhället i övrigt. Vidare ska eleven översiktligt *redogöra* för de krav som olika situationer ställer på ergonomisk anpassning av rörelser. Eleven ska även med viss säkerhet kunna anpassa sina rörelser ergonomiskt till olika situationer och översiktligt *diskutera* hur arbets- och studiemiljöer kan anpassas till människan (Skolverket 2011b:3). Betygskriterierna indikerar att elever behöver uppvisa förmågor att beskriva, värdera, diskutera, samt redogöra för kunskaper såväl *i* och *om* rörelseaktiviteter av varierad karaktär. Sammantaget tycks ämnets språkrav vara knutna till olika föreställningar om ämnet, där det patogena perspektivet tycks lämna ett begränsat utrymme för att hantera ämnesplanens språkrav att diskutera, redogöra, värdera, reflektera kring ämnets samlade innehåll.

3 Tidigare forskning

I följande avsnitt redogörs för tidigare forskning som är relevant för studiens syfte och frågeställningar. I avsnitt 3.1 redogörs för distinktionen mellan skolspråk och vardagsspråk utifrån ett andraspråksperspektiv. Avsnitt 3.2 redogör för språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt utifrån ett andraspråksperspektiv, och avsnitt 3.3 redogör för tidigare forskning om språk- och textanvändning i ämnet idrott och hälsa.

3.1 Skolspråk och vardagsspråk

Skolspråk definieras enligt Jim Cummins (1981:3) som *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Det utvecklas som en effekt av ett mer avancerat språkbruk i ett skolsammanhang. Det skolrelaterade språket börjar utvecklas så fort eleven stiger innanför skolans dörrar (Cummins 1981), vilket gör det viktigt att ge alla elever samma chans att möta skolans språk i alla ämnen så ofta som möjligt. Vardagsspråk definieras som *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), vilket är den vardagliga språkförmågan som utvecklas i hemmet. Förstaspråkselever har redan vid skolstart etablerat ett vardagsspråk på målspråket, i detta fall svenska, som andraspråkselever ibland saknar (Cummins 1981:3). Utveckling av ett vardagsspråk tar i snitt två år, för att klara av den vardagliga muntliga kommunikationen. Christie (2012) menar i enlighet med Cummins (1981) att andraspråkselever således riskerar att hamna efter i utveckling av ett skolspråk, som är den kunskapsrelaterade språkbehärsknigen, eftersom att det kan ta fyra, till och med åtta, år att uppnå.

Christie (2002:66) pekar på progressionen ifrån ett vardagligt till ett mer specialiserat skolspråk genom att betona vikten av att på olika sätt stötta elevers språkutveckling mot en mer generaliserad text- och verbal språkproduktion. Utmärkande drag för ett skolspråk är när språket i ämnet anses vara abstrakt, dekontextualiserad och därigenom vardagsdistanserad. Schleppegrell (2004:4) menar att elever ofta möter dessa texter och verbal språkproduktion i olika ämnen, där elever förväntas visa sina kunskaper. Skolspråkets komplexa grammatik,

höga abstraktionsgrad och begreppsliga täthet har visat sig försvåra för andraspråkselever att tillägna sig ämnesinnehåll, om läraren inte erbjuder språklig stöttning (Snow 2010:450).

3.2 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Läroplanen ställer höga krav på elevers förmåga att tillägna sig och producera såväl texter som muntlig kommunikation, i skolans alla ämnen. Elever med svenska som andraspråk möter faktatexter och skönlitteratur med språkliga drag som är mer eller mindre präglade av ett skolspråk. Gibbons (2016:10) lyfter hur alla ämnen har sitt eget språk och betonar vidare vikten av att lärare i respektive ämne behöver arbeta för att elever, med språklig stöttning, ska kunna tillägna sig kunskaper. Ämneslärare har med andra ord i uppgift att undervisa både om ämnet och dess specifika innehåll och att göra språket i ämnesinnehållet begripligt. Ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt handlar om att skapa engagerande lärandesammanhang som bygger på lärarens höga förväntningar i kombination med språklig stöttning (Mariani 1997). Exempel på ett lärandesammanhang som utgår från såväl språk- som kunskapsutveckling är när språk sker i en kontext av att skapa betydelse, som när något exempelvis språkligt realiserar från teori till praktik (Gibbons 2016:25). Gibbons (2016:27) framhäver hur språk i alla ämnen behöver sättas i fokus, där ämnesspråk och genre blir synlig för eleverna, genom noggrant avvägda lärandesammanhang där språk och innehåll integreras.

Tidigare forskning har visat att elevbaserad undervisning med utgångspunkt i elevers tidigare erfarenheter och förstaspråk kan underlätta deras förståelse av ämnesinnehåll och deras möjlighet att delta aktivt i samtal (Skolfi 2018:11). Om elevers förstaspråk får vara en del av undervisningen, genom att läraren exempelvis ber eleven att säga begreppet på sitt modersmål och jämföra betydelsen med svenska, ges eleven inte bara möjlighet att reflektera över sin flerspråkiga identitet, utan även chans till kunskapsinhämtning med hjälp av sitt starkaste språk (Garcia & Seltzer 2016:28). Stöd i kunskapsutveckling genom bilder och förenklat språk kan också underlätta förståelsen initialt, men likväl verka i stigmatiserande syfte allt eftersom att elevens språk utvecklas. I Skolforskningsinstitutets studie om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i det flerspråkiga klassrummet (2018:25) lyfts hur tydlighet och illustrationer kan hjälpa elever att utföra en uppgift utan lärarens hjälp, men att det

samtidigt kan bli barnsligt beskrivet och upplevas pinsamt att inför resten av klassen uppvisa brister i språket, som kan förväxlas med elevens kognitiva nivå.

För att elever med svenska som andraspråk ska ges en god stöttning i tillägnandet av ett skolspråk krävs ett brett språkligt fokus. Bruna m.fl. (2007:46) menar att det finns en risk att ämneslärare rikta in sin undervisning mot ett ensidigt fokus på vokabulär, för elever som lär sig ämneskunskaper på sitt andraspråk. Detta riskerar att ske om läraren främst ser ett språkligt fokus i sitt ämne som *komplex terminologi*, och förbiser andra språkliga komponenter som används för att uttrycka relationer mellan begrepp. I en studie av Bruna m.fl. (2007:44), använde sig lärarna av strategier som att ställa direkta ordfrågor till elever, där läraren gav en förklaring och sedan bad eleverna att uppge vilket begrepp som efterfrågades. Det här kan emellertid begränsa elevernas chans till språk- och kunskapsutveckling, då semantiska förhållanden mellan begrepp sällan uttrycks i ljuset av terminologins fokus. Om eleven får chans att beskriva och diskutera relationer mellan olika begrepp, ges istället ett mer berikat språkligt in- och utflöde där relationer mellan begreppen kan bli begripliga (Bruna m.fl., 2007:49).

Klassrumsstudier med ett mer psykologiskt perspektiv visar också att muntlig interaktion är en viktig resurs i andraspråkselevs språkutveckling (Swain, refererad i Gibbons 2016:43:). Vad eleverna får med sig i form av muntlig input har direkt inverkan på elevs språkutveckling, där lärarens roll blir att, utan förenkling, skapa möjligheter till förståelse (Gibbons 2016). Detta kan göras genom att läraren modellerar eller översätter ett abstrakt begrepp till en mer vardaglig betydelse för att sedan återgå till det abstrakta, samt genom att reflektera över och diskutera begreppet eller sätta det i relation till andra begrepp inom samma fält (Gibbons 2016:43). Elever kan vidare stötta till förståelse genom att översätta svåra begrepp till sitt modersmål genom transspråkande resurser (Garcia & Seltzer 2016). Det blir emellertid viktigt att läraren bygger upp bakgrundkunskaper *innan* de nya begreppen behandlas i undervisningen, genom att exempelvis samtala om begreppet i ett vardagsnära sammanhang kopplat till elevens erfarenheter. Problemlösande dialoger i par eller smågrupper har även visat sig vara viktiga, för att elever som lär kunskaper på sitt andraspråk ska ges chans till att uttrycka sig i ett kognitivt utmanande sammanhang (Swain, refererad i Gibbons

2016:43). Exempel på problemlösande undervisning är när eleverna får tolka bilder kopplade till det ämnesspecifika innehållet, eller lösa olika problem och föreslå förbättringar. Det kan även vara språk- och kunskapsutvecklande om eleven får träna på återrapportering genom att redovisa för resten av klassen (Gibbons 2016:44).

3.3 Språk- och textanvändning i idrott och hälsa

Ämnet idrott och hälsa medieras inte i första hand genom verbalspråk och text, utan snarare som ett praktiskt genomförande av olika fysiska aktiviteter för att främja en god hälsa. Bauman och Briggs (refererad i Norberg 2021:53) lyfter emellertid begreppet entextualisering som fungerar som en brygga mellan de fysiska aktiviteterna och skrifthändelser där någon form av textbruk sker. Entextualisering sker till exempel när kroppsliga kunskaper och färdigheter som exempelvis simning, styrketräning eller löpteknik översätts till text. Den ökade textanvändningen i ämnet kopplas till tre parallella processer. Den första processen handlar om akademisering av ämnet och den andra processen handlar om krav- och kontrollstyrning, vilket är en effekt av mål- och resultatstyrning av skolan. Dessa båda processer har lett till att lärare bland annat behöver underbygga sin betygsättning med exempelvis skriftligt redovisade kunskaper. Det här har vidare inneburit att lärare prövar elevers kunskaper delvis genom skriftliga inlämningar, teoretiska prov med faktakunskaper i fokus eller muntliga examinationer av mer resonerande karaktär. Den tredje processen härstammar från läroplansreformen 1994, då ämnet bytte namn till idrott *och hälsa*. Hälsa har sedan dess tolkats av lärare i ämnet som teoretiskt bundet, vilket har ökat de skriftliga praktikerna (Larsson, refererad i Norberg 2021:13). Vid läroplansreformen 2011 förtydligas ytterligare skriv- och språkpraktiker när kunskapskraven uttrycker förmåga att *planera*, *utvärdera* och *reflektera* som ska bedömas. Det är förmågor som uttrycker och bjuder in till såväl skriftliga- som muntliga praktiker (Norberg 2021:14). Idrott och hälsa som skolämne är emellertid kritiserat som brist på lärandefokus, och Londos (refererad i Norberg 2021:14) betonar att kroppslig aktivitet och viljan att anstränga sig värdesätts mer än kunskaper om konditionsträningens hälsoeffekter.

I Norbergs studie om skrivpraktiker i ämnet idrott och hälsa (2021:94) konstateras att whiteboard-tavlan används som centralt redskap när instruktioner för praktiska övningar

förtextligas. Planeringar för undervisningsblock och skriftliga inlämningar lämnas oftast ut såväl fysiskt men också via skolans digitala plattformar. I samband med teoretiska genomgångar använder lärare ofta digitala texter i form av powerpoint-presentationer och filmer i form av youtube-klipp, men även läromedelsböcker exempelvis i fysiologi och anatomi (Norberg 2021:94).

I en observationsstudie av friidrottslektioner (Lundin 2019:6) analyserades språkhandlingar som lärare använde sig av i undervisningen. Lundin konstaterade att det främst är tre språkhandlingar som blir framträdande i sammanhang av språkanvändning i idrott och hälsa: *deklarativer*, som normalt uttrycker påståenden, *direktiver*, som normalt uttrycker uppmaningar och *interrogativer*, som normalt uttrycker frågor. Lundin ger följande exempel på språkhandlingar:

Nu kör vi höga knän/Ni kör höga knän (form: deklarativ språkhandling)

Kör höga knän! (form: direktiv språkhandling)

Kan ni köra höga knän nu? (form: interrogativ språkhandling)

Lundin (2019:8) menar att kommunikationen under en lektion kan "beskrivas som monologisk om man ser till verbalspråkliga yttranden och det faktum att de tränande sällan eller aldrig kommenterar instruktionerna eller ställer följdfrågor" (2019:8). Lundin (2019:19) menar att kroppsspråk är ett komplement som kan stötta verbalspråket i samband med att läraren instruerar elever hur de ska utföra specifika rörelser, och menar samtidigt att det blir tydligt att ämnet idrott och hälsa skiljer sig åt från resterande skolämnen. Eftersom att kroppsspråk kan stötta verbalspråket kan ämnet emellertid tolkas som ett utförandeämne (Lundin 2019:19). När det gäller andra delar av innehållet, där elever exempelvis ska redogöra för metoder av träning eller lära sig regler inför ett specifikt spel, bidrar kroppsspråket inte till någon vidare effektiv stöttning menar Lundin (2019:19).

4 Teoretiskt ramverk

I följande avsnitt redogörs för teoretiska perspektiv och analytiska verktyg som är relevanta för studiens syfte och frågeställningar. I avsnitt 4.1 beskrivs begreppet stöttning med särskilt fokus på modellering. I avsnitt 4.2 introduceras *Legitimation Code Theory* (LCT) som ramverk, och specifikt semantiska vågor.

4.1 Stöttning

Begreppet stöttning (*eng. scaffolding*) betyder att man tillfälligt ger det stöd som behövs för att elever ska kunna ta sig an mer avancerade eller mer kognitivt krävande uppgifter än vad den klarar på egen hand (Gibbons 2016:33). Stöttning utifrån ett andraspråksperspektiv kan ske genom undervisning som uppmuntrar till diskussion samt att läraren pendlar mellan att använda ett mer vardagligt språk med vardagliga begrepp och ett mer specialiserat skolspråk med vetenskapliga begrepp. Detta synliggör vetenskapliga motsvarigheter till vardagliga begrepp (Simola 2019:112). Hajer (2004:47) uppmärksammar också risker med att använda sig av vad hon beskriver som en nedåtgående spiral, som ett primärt verktyg för språklig stöttning. Hajer (2004:47) menar att resultatet av en undervisning som fokuserar på förenklingar som stöttning, kan resultera i en nedåtgående spiral där svåra ord förklaras, men också minskar i omfattning. Istället för djup förståelse riskerar alltså elever att mötas av förenklingar, förkortningar och lösryckta fakta, menar Hajer (2004:47).

Wood et.al., (1976:92) betonar ”Comprehension precedes production” (1976:94) vilket betyder att elever behöver förstå och känna igen hur någonting fungerar innan de kan producera ett *korrekt* resultat på egen hand. Den modell som Wood et. al., (1976:96) konstruerar för stöttning inbegriper sex steg, där läraren på olika sätt har som mål att hjälpa eleven till nya färdigheter, begrepp eller nya nivåer av förståelse. För den här studien är det särskilt steg sex som jag intresserar mig för.

Steg 1, *Recruitment*, karaktäriseras av att läraren väcker intresse för deltagande så att eleven vill utföra uppgiften. Steg 2, *Reduction in degrees of freedom*, innebär att läraren avgränsar uppgiften så att eleven har större möjlighet att utföra den på ett förväntat sätt. Läraren minskar

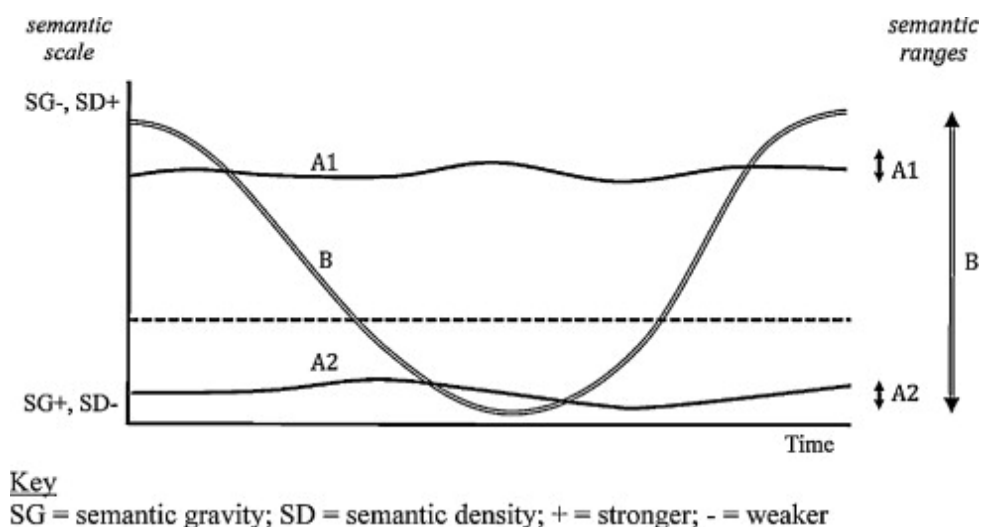
eventuellt på uppgiftens omfång, och ger till exempel stödstrukturer för texter som eleverna ska skriva. Steg 3, *Direction maintenance*, handlar om att stötta elever till att behålla fokus på uppgiften. Stöttningsrollen i steg 3 handlar om att hjälpa elever att hålla motivationen uppe och att uppmuntra till risktagande i hopp om att kunna utveckla djupare kunskaper. I steg 4, *Marking critical features*, stöttar lärare genom att uppmärksamma, för uppgiften, relevanta skillnader mellan elevens produktion och målproduktionen, eller den *korrekt* tolkade lösningen på uppgiften. Här blir lärare avgörande i att fylla i tomrummet mellan nuvarande lösning och slutgiltig lösning. Steg 5, *Frustration control*, handlar om lärares uppdrag att underlätta för elever att ta sig an den ibland påfrestande vägen mot målet, utan att elever blir beroende av lärares stöd.

Det avslutande steg 6, *Demonstration*, handlar om att lärare ”modellerar” och visualiserar en eventuell lösning på problemet. Viktigt att påpeka är att ”modellera” inte uteslutande handlar om att lärare visar, utan kan också innebära språklig stöttning med förklaring samt koppling till hur en idealiserad hantering av en uppgift kan se ut. Lärares roll är vidare att vara modell för hur det skulle kunna utföras, där tanken sedan är att elever kan ta efter och utföra en liknande lösning på likvärdigt sätt. Elever tolkar med andra ord imitationen med de kunskaper som de byggt upp under problemlösningen (Wood et.al., 1976:98). Forskning om stöttning visar även att elevers tidigare erfarenheter och förståelse av en specifik uppgift styr i vilken utsträckning modellering har en effekt, och imitation av läraren är möjlig (Wood et.al., 1976:99).

4.2 Legitimation Code Theory (LCT)

Studiens analytiska verktyg hämtar inspiration från Matons (2013) teori om semantiska vågor. Semantiska vågor beskriver i den här studien språkanvändning och hur begrepp förklaras i ämnet idrott och hälsa, för elever med svenska som andraspråk. *Legitimation Code Theory* (LCT) beskrivs som en teori med en sociokulturell syn på lärande, det vill säga att lärande sker i social interaktion med andra. Framförallt uppmärksammas hur olika kunskapspraktiker är strukturerade och vilka effekter det kan få för vad som beskrivs som ett kumulativt kunskapsbyggande.

Teorin innehåller flera dimensioner, där en av dessa är *semantics*. Dimensionen *semantics* innehåller två begrepp, semantisk *densitet* (SD) och semantisk *gravitation/tyngd* (SG). Semantisk densitet handlar om hur språket är, det vill säga om det är mer vetenskapligt eller mer vardagsspråkligt. Vetenskapliga begrepp gör ofta språket mer informationstätt. Semantisk tyngd handlar om hur abstrakt eller konkret språket är. Maton (2013) menar att hög semantisk densitet (SD+) sammanfaller med en låg semantisk tyngd (SG-). Alltså, ju högre upp på skalan av skolspråk exempelvis ett begrepp placerar sig, desto lägre semantisk tyngd har det, vilket innebär att språket blir mer abstrakt. Ju högre upp på skalan av semantisk tyngd (SG+) och konkretion ett begrepp placerar sig, desto lägre semantisk densitet (SD-) och mer vardagsnära är språket. Språket tenderar att förändras genom att bli mer vardagligt när vi uttrycker något konkret, och mer skolspråkligt när vi uttrycker något abstrakt. Maton (2013) menar att vi behöver röra oss längst den semantiska skalan för att inläring ska ske. Det är då semantiska vågor skapas.



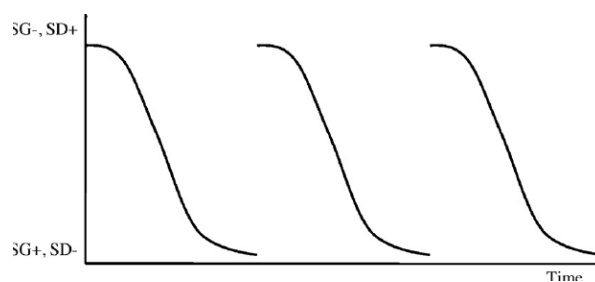
Figur 1, Semantiska profiler (Maton 2013:13)

Semantiska vågor illustreras i figur 1 där språket går från SG-,SD+, det vill säga från ett mer vetenskapligt till ett mer vardagligt språk (SG+,SD-). Linje B illustrerar en semantisk våg, där språket blir mer konkret och vardagsnära ju lägre semantisk densitet det får. Vågen får alltså en nedåtgående riktning ju mer konkret språket blir. Maton (2013) menar att om konkretisering och exemplifiering uteblir, finns risk att kunskapsinhämtningen blir påverkad (se linje A1).

Maton (2013) menar att risker finns med utfall i enighet med linje A1 och A2, som handlar om att lärare håller språket på en å ena sidan enbart abstrakt, skolspråksnivå (SG-,SD+) med ämnesspecifika begrepp i fokus (A1) eller å andra sidan konkret, vardagsspråk (SG+,SD-) utan koppling till vetenskapliga begrepp (A2). Elever riskerar i sådana sammanhang att gå miste om kunskapsutveckling då undervisningen ligger på antingen för hög eller för låg nivå, sett till deras kognitiva nivå.

När en lärare rör sig längst den semantiska skalan ges eleverna tillgång till att ”packa upp” ett begrepp, det vill säga få det förklarat för sig med vardaglig betydelse, samt ”packa ihop” begreppet, det vill säga se begreppet i relation till andra vetenskapliga begrepp (Maton 2013:15). Ett exempel på en semantisk våg är användning av begreppet *processer* i sammanhang av undervisning om olika texters genrer. Läraren behöver förklara att begreppet i vardaglig mening betyder den grammatiska termen verb, och att verb realiseras genom olika slags *processer* som att gå, stå, hoppa och så vidare. För att en semantisk våg ska uppstå behöver läraren sedan ”packas ihop” begreppet från konkret betydelse, som i sammanhanget är verb (gå, stå, hoppa) till abstraktion igen genom att exempelvis läraren fortsätter med att beskriva begreppet i annat sammanhanget likt ”Genren *argumenterande text* har processer av ... karaktär”. På detta sätt blir eleverna introducerade till relationen mellan *processer* och *argumenterande text* samt vidare begrepp.

Inom LTC (Maton 2013:13-13) har man identifierat ytterligare en semantisk profil kopplad till undervisningssituationer kallad nedåtgående rulltrappor (down escalator, se figur 2).



Figur 2, down escalator (Maton 2013:14)

Maton (2013:14) menar att denna profil är vanlig när lärare fastnar i att ”packa upp” språket till vardaglig betydelse. Vid en ”down escalator” missar lärare att introducera elever till relationer mellan begrepp samt skapa möjlighet för elever att använda begreppet i vidare sammanhang. Elever ges endast tillfälle att höra den mer vardagliga betydelsen av begreppet, men ges aldrig chans till att se kopplingar till vidare abstrakta fenomen kopplat till begreppet. Maton (2013:14) menar att detta kan innebära problem för ett kumulativt kunskapsbyggande, eftersom att begreppen behandlas isolerade från varandra.

5 Metod

I följande avsnitt redogörs för materialinsamling (5.1) och dataanalys (5.2).

5.1 Materialinsamling

Denna studie bygger på kvalitativa data som har samlats in genom två etnografiskt färgade metoder bestående av observationer av lektioner i idrott och hälsa på gymnasiet samt intervjuer av lärare i idrott och hälsa.

5.1.1 Observationer

Skolforskningsinstitutet lyfter fördelen med observation som metod för att förstå det fenomen som studeras inifrån (SkolFi 2020:23). Jag valde därför att observera lektioner i idrott och hälsa, för att försöka förstå hur språket kommunicerades och vilken språklig stöttning som lärarna erbjöd elever med svenska som andraspråk i praktiken.

Inledningsvis konstruerade jag ett observationsprotokoll som skulle vara ett stöd för mig vid dokumentering av språklig stöttning under lektionstid. Observationsprotokollet uppfördes i tabellformat med sex kolumner där jag visuellt kunde skriva i när läraren använde sig av någon typ av språklig stöttning. Den typ av språklig stöttning, beskriven i tabellens lodräta kolumner, som skulle uppmärksammas var: modellerar/visar med kroppen, bilstöd, förklarar med andra ord och ingen stöttning. I tabellens vågräta kolumner hade jag på förhand tagit fram frågeställningar att ställa till mig själv under observationen: hur kommuniceras instruktioner, vilket teoretiskt innehåll kopplas till lektionen, vilka frågor ställer eleverna, vad gör läraren när eleverna inte förstår, förklaras svåra begrepp? (abstrakt eller konkret/skolspråk eller vardagsspråk) samt vilken stöttning verkar eleverna få för språk- och kunskapsutveckling. Jag anser att det var fördelaktigt att föra fältanteckningar när jag hade protokollet framför mig, då jag mer effektivt kunde dokumentera det observerade i en färdig kolumn.

Jag inledde mina observationer med att genomföra en testobservation där jag observerade en lektion i idrott och hälsa på en gymnasieskola, för att utvärdera mitt protokoll. Jag ville säkerställa att jag hann med att föra fältanteckningar, då jag inte hade några andra tekniska hjälpmedel under observationerna. Jag har valt att inte hantera någon data från eleverna, därav finns det inga ljud- eller bildinspelningar från lektionerna. Efter min testobservation konstaterade jag att jag behövde komplettera med en ytterligare kolumn i protokollet, vilken handlade om att läraren inte gav någon språklig stöttning alls. Jag förutsatte innan observationen att någon form av stöttning skulle infinna sig under lektionerna, men fick alltså komplettera protokollet med en sådan kolumn.

Efter testobservationerna genomförde jag mina ordinarie observationer på en gymnasieskola i en större stad. Lärare 1 informerade vid första korrespondens att de undervisande lärarna under mina observationer skulle vara två lärarstudenter som läste sin senare del av idrottslärarutbildningen. Det var studenterna som således planerade och genomförde lektionerna. Det här gav mig emellertid möjlighet att tillsammans diskutera lektionen med lärare 1, som också hade i uppdrag att föra resonemang om kvalitet i undervisning. Komplexiteten med observationen var att jag som ämneslärarstudent i idrott och hälsa gick in med en subjektiv föreställning om ämnet som helhet, vilket utmanade mitt arbete att endast observera lektionen objektivt utifrån ett språkvetenskapligt perspektiv. Dalen m.fl., (2015:17) lyfter aspekten av forskarens förförståelse vid studier kopplat till kvalitativ metodik. Det centrala blir enligt Dalen m.fl., (2015:17) att förförståelsen, vilket i den här studien handlar om mina förkunskaper i ämnet idrott och hälsa, bidrar till förståelsen av deltagarens upplevelser och utsagor. Det handlar med andra ord om att inte endast ta emot information som en passiv process utan att se förförståelse och subjektiv tolkning som del i skapandeprocessen. Gadamer (refererad i Dalen m.fl., 2015:17) menar att förförståelse emellertid kan vara en viktig komponent för att se möjligheter till teorikoppling.

Som komplement till mitt observationsprotokoll förde jag även anteckningar om semantiska vågor. För att identifiera semantiska vågor i lärarens undervisning tog jag fasta på användningen av vetenskapliga begrepp och hur de packades upp och packades ihop. Varje gång det dök upp ett ämnesspecifikt begrepp värderade jag detta på den semantiska skalan av

abstraktion/skolspråk i relation till konkretion vardagsspråk. När exempelvis begrepp av abstrakt karaktär presenterades och sedan packades upp för eleverna, fick vågen en nedåtgående riktning. Syftet med detta var att följa lärarnas kommunikation kopplat till språklig stöttning av olika karaktär.

5.1.2 Intervjuer

I studien genomfördes två intervjuer med utgångspunkt i en semistrukturerad process. Dalen m.fl., (2015:32) menar att en semistrukturerad intervju tillåter sig formas efter deltagarens svar, vilket tillåter ett öppnare och djupare samtal. Att använda både observationer och intervjuer var noga avvägt för att ge fördelen att analysera data utifrån lärarnas såväl praktik som retorik. Intervjuguiden (se bilaga 1) togs fram efter att observationerna var genomförda, med syfte att följa upp saker som jag hade lagt märke till under lektionerna. Intervjuerna fungerade således som en fördjupning av det observerade, där jag försökte ringa in studiens problemformulering med hjälp av intervjufrågor. Under observationerna uppmärksammade jag att en stor mängd ämnesspråk var en del av instruktionerna i teknik och rörelser. Dessa ämnesspecifika begrepp var av hög semantisk densitet och låg semantisk gravitation (SD+,SG-), och packades sedan upp genom att läraren använde språklig stöttning genom modellering. Under observationerna konstaterades att modellering och förenklingar användes främst som stöttningspraktik, och jag ville därför i intervjun veta hur lärarna beskrev språklig stöttning för elever med svenska som andraspråk.

Intervjuerna följde ett semistrukturerat upplägg som tillät att ordningen på frågorna inte nödvändigtvis följde samma ordning i de båda intervjuerna. Dalen m.fl., (2015:32) betonar fördelen med att lyssna till deltagarens svar för att därefter forma intervjuens struktur och ordning. Frågorna tematiserades på förhand utifrån tre fokusområden; lärarens förhållningssätt till/tankar om *språkliga utmaningar* för elever med svenska som andraspråk, lärarens *språkliga stöttning eller anpassningar* till elever med svenska som andraspråk samt lärarens tolkning av *läroplanens språk-och kunskapsutvecklande uppdrag*. Dalen m.fl., (2015:35) lyfter intervjuguidens särskilda syfte vid semistrukturerad intervjuform, där syftet är att omsätta studiens problemformulering till konkreta teman med underliggande frågor. Under intervjuens gång uppmärksammade jag att frågorna var ställda med ett tydligt

språkvetenskapligt perspektiv, vilket försvårade lärarnas förståelse av frågan eftersom att de inte har ämneskunskaper i både språk och idrott och hälsa. Det gav mig emellertid möjlighet att omformulera frågan genom att förtydliga de språkvetenskapliga delarna samt ställa följdfrågor. Dalen m.fl., (2015:40) framför vikten av att genomföra en provintervju för att testa intervjufrågorna samt dig själv som intervjuare. Av detta drar jag slutsatsen att jag borde ha testat frågorna på samma sätt som jag gjorde när jag testade observationen som metod och utvärderade mitt observationsprotokoll.

5.1.3 Urval

Jag har använt mig av vad som kan beskrivas som bekvämlighetsurval (Barmark & Djurfeldt 2015) då de båda lärarna arbetar på en skola som jag är bekant med, och de känner min tidigare handledare ifrån den verksamhetsförlagda utbildningen. Dalen m.fl., (2015:27) betonar att, av forskningsetiska principer, behöver sekretess råda kring deltagarnas riktiga namn, därav har jag gett deltagande lärare benämningen lärare 1 och lärare 2. Jag gjorde en noggrann avvägning i mitt urval för att finna lärare som till övervägande del undervisade elever med svenska som andraspråk, eftersom att studien utgår ifrån ett andraspråksperspektiv. Dalen m.fl., (2015:54) menar att det är viktigt att avgränsa sin undersökning till att besvara frågorna: vad ska undersökas och vem kan besvara min frågeställning. Jag avgränsade därför mitt forskningsfält till en mångkulturell skola med lärare som har bred erfarenhet av att undervisa elever med svenska som andraspråk. Under de lektioner jag fick möjlighet att observera så fungerade lärare 1 som handledare för två lärarstudenter. I den här studien benämns dem som lärarstudent 1 och lärarstudent 2. De båda studenterna planerade och genomförde första och andra lektionen. På den skola jag valde att genomföra min studie är flertalet av lärarna på vårterminen handledare åt lärarstudenter, vilket blev mitt utfall.

5.1.4 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) identifierar forskningsetiska principer som behöver beaktas vid denna typ av studie. Inför observationer och intervjuer har lärare och lärarstudenter informerats via mailkorrespondens om studiens syfte och deltagarnas roll i studien, och skriftligen godkänt deltagande. Deltagande elever har även informerats innan lektionernas start om studiens syfte och vad jag skulle observera under lektionerna. Både lärare, lärarstudenter och deltagande elever fick även information om att de när som helst kunde avbryta deltagande i studien. Eftersom att jag endast dokumenterade lärarnas och lärarstudenternas undervisning, inhämtade jag endast skriftligt samtycke från dem. I denna studie har de forskningsetiska principerna behandlats på följande sätt: krav på samtycke, krav på att bli informerad, krav på konfidentialitet. All korrespondens kommer efter studiens examinering att raderas, och deltagarna är vidare anonymiserade.

5.2 Dataanalys

I följande avsnitt redogörs för tematisk analys och semantisk analys.

5.2.1 Tematisk analys

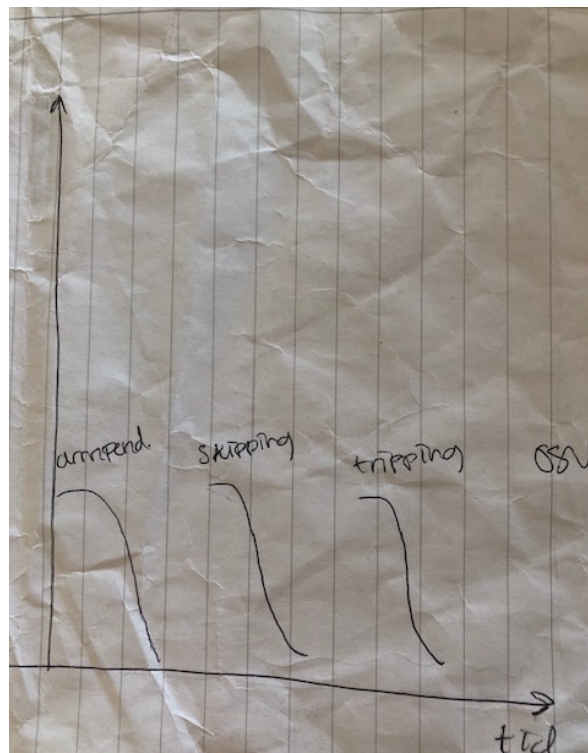
De båda intervjuerna har transkriberats i sin helhet. Intervju med lärare 1 var 25 minuter lång och blev 4 sidor text. Intervju med lärare 2 var 15 minuter lång och blev 3 sidor text.

Vid transkribering av materialet har jag använt mig av Braun och Clarke (2006) tematiska analys som följer en ordning av sex steg från transkribering till analys. Steg 1 kännetecknas av att överföra verbal data till skriven text, det vill säga transkribera. Braun och Clarke (2006:17) lyfter fördelen med transkribering då det ges chans till att bekanta sig med datan på ett djupare plan. Steg 2 handlar om att generera initiala koder, vilket gjordes genom att färgkoda återkommande begrepp och ämnen som lärarna uppehöll sig vid. Detta steg gav tre initiala koder: *språk i ämnet*, *språklig stöttning* samt *språk- och kunskapsutveckling i läroplanen*. Steg 3 handlar om att finna teman utifrån koderna som identifierats i föregående steg. Jag markerade systematiskt delar ur intervjumaterialet som sedan omsattes till följande

fem potentiella teman: *stöttning, lärandeinhåll, språkfärdigheter, andraspråkselever, bedömning, och tidsaspekt*. Steg 4 handlar att leta nya teman inom de som redan uppkommit. Här valde jag att dela upp tematiseringen i utmaningar och strategier. En del av det som jag tidigare tematiserade som lärandeinhåll beskrevs alltså i nästa steg som utmaningar. Genom ny tematisering framkom underteman till huvudtemat utmaningar. Dessa utgjordes av *begrepp, teoretiskt innehåll* samt *tidsbrist*. Underteman till strategier utgjordes av *språklig feedback, modellering och kroppsspråk* samt *förenklat språk och bildstöd*. Därefter färdigställdes uppsatsen med namngivna teman som således är bärande i resultatredovisningen.

5.2.2 Semantisk analys

Vid observationerna analyserade jag lärarens kommunikation kopplat till språklig stöttning, genom att göra en semantisk analys. Jag har identifierat olika semantiska profiler som utgörs av vågor, flacka linjer samt nedåtgående rulltrappor. När begrepp av ämnesspråklig karaktär dök upp under lektionerna värderade jag detta på den semantiska skalan.



FIGUR 3 NEDÅTGÅENDE RULLTRAPPOR

I Figur 3 illustreras begreppen armpendling, tripping, skipping, löpsteg och acceleration som sammantaget består av hög semantisk densitet (SD+) och låg semantisk tyngd (SG-) eftersom att de alla är ämnesspecifika termer. Vågen får en nedåtgående riktning i så kallade nedåtgående rulltrappor (se figur 2) eftersom att begreppen endast packas upp genom att läraren konkretiserar genom rörelser. Läraren går därefter vidare på nästa övning och tillhörande begrepp. Under en av de observerade lektionerna förhöll sig läraren på en abstrakt nivå genomgående, vilket skapade en flack linje i enlighet med A1 (figur 1, avsnitt 4.2). Under samtliga lektioner använde lärarna språklig stöttning i form av modellering, men eftersom att den inte språkliggjordes för eleverna, fick de inte chans att packa ihop begreppet och se relationer till andra begrepp, som är utmärkande för en semantisk våg.

6 Resultat

I följande avsnitt presenteras svaret på studiens forskningsfrågor:

1. Hur förekommer och beskrivs språklig stöttning för elever med svenska som andraspråk i ämnet idrott och hälsa?
2. Hur beskriver lärare i idrott och hälsa språkliga utmaningar i relation till framgång i ämnet, för elever med svenska som andraspråk?
3. Vilka strategier beskriver lärarna i studien, för att hantera språkliga utmaningar i undervisningen, för elever med svenska som andraspråk?

Den första forskningsfrågan (avsnitt 6.1) besvaras med grund i studiens lektionsobservationer och andra och tredje forskningsfrågan (avsnitt 6.2 och 6.3) besvaras med grund i intervjuerna.

6.1 Språklig stöttning i idrott och hälsa

I de tre lektioner som observerats behandlas friidrott respektive styrke- och konditionsträning. De båda lektionerna i friidrott leds av två lärarstudenter (LS1 och LS2), med lärare 1 (L1) som handledare. Lektionen i styrke- och konditionsträning leds av lärare 2 (L2). Eleverna i de tre klasserna går på ett högskoleförberedande program. Varje klass består av cirka 25 elever och majoriteten av eleverna läser svenska som andraspråk. I denna studie undersöks språklig stöttning med hjälp av semantiska vågor där två centrala begrepp, *semantisk densitet* och *semantisk gravitation*, används. Semantisk densitet behandlar språkets placering på en skala av skolspråk och vardagsspråk, och semantisk gravitation behandlar språkets placering på en skala av abstraktion och konkretion. Genom att röra sig längst en skala där densitet och gravitation varieras, kan lärare stötta elevers begreppsförståelse och utveckling av ett skolspråk. I denna studie har jag fokuserat på lärares stöttning för att utveckla elevers begreppsförståelse.

Första och andra lektionen följer samma upplägg. Lektionen inleds med att de båda lärarstudenterna under cirka 5 minuter presenterar friidrott som lektionsinnehåll. Därefter går samtliga över till friidrottssalen för att öva på teknik inom friidrott. Övningarna pågår i cirka

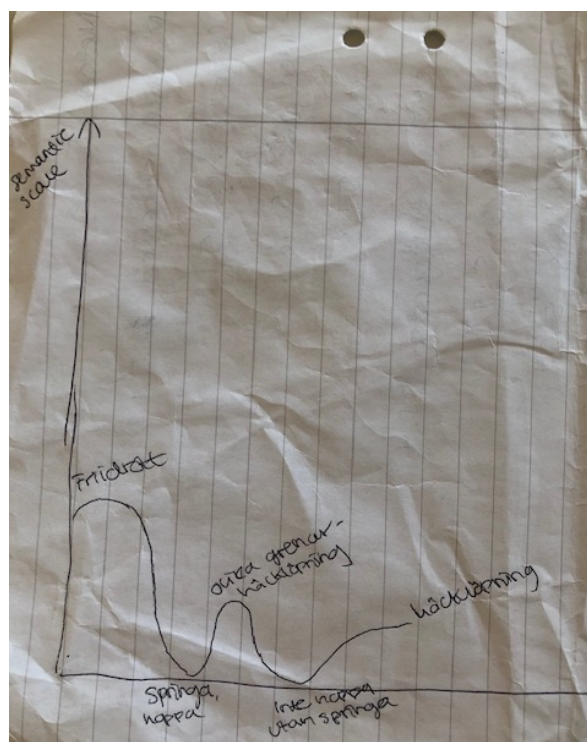
20 minuter. Språklig stöttning förekommer framförallt i inledningen av lektionen, där lärarstudenterna introducerar vad friidrott är och mer specifikt hur häcklöpning går till. Följande exempel visar hur läraren börjar med att introducera begreppet friidrott och därefter löpning och häcklöpning, utan kontextuell förankring. Man kan beskriva det som att den semantiska tyngden är låg (SG-) och att densiteten är hög (SD+). Läraren tar alltså sin utgångspunkt relativt högt upp på den semantiska skalan. Därefter konkretiseras begreppet friidrott genom mer vardaglig betydelse av att springa, hoppa och kasta. Vågen får en nedåtgående riktning. Springa, hoppa, kasta beskrivs därefter som olika *grenar* i friidrott, vilket stärker densiteten och minskar tyngden. Två exempel på grenar nämns: löpning och häcklöpning. Lärarstudenten förklarar varför det heter häcklöpning och packar sedan ihop den konkreta förklaringen till abstraktion (häcklöpning).

E: Vad ska vi göra idag?

LS1: Idag ska vi hålla på med *fridrott*. Är det någon som vet vad det är?

E: Springa?

LS1: Precis, man kan springa, hoppa, kasta. Det finns mycket man kan göra inom friidrott. Det finns olika grenar att tävla i när det kommer till friidrott. Idag ska vi träna på *löpning* och *häcklöpning*. Det heter häcklöpning och inte häckhoppning. Vi ska alltså inte hoppa över häckarna utan springa över dem. Därför *häcklöpning*.



FIGUR 4 SEMANTISK VÅG

Introduktionen av begreppet friidrott får därmed en vågliknande rörelse (se Figur 4) från abstraktion till konkretion och tillbaka till abstraktion (jämför linje B i Figur 5).

När lärarstudenten ska beskriva mer tekniskt hur häcklöpning går till väljer hen att *visa* eller *modellera* detta genom att springa över sex stycken häckar. Lärarstudenten språkliggör inte sin modellering utan säger bara att man gör såhär samt ger ett motiv till varför man valt häcklöpning som gren:

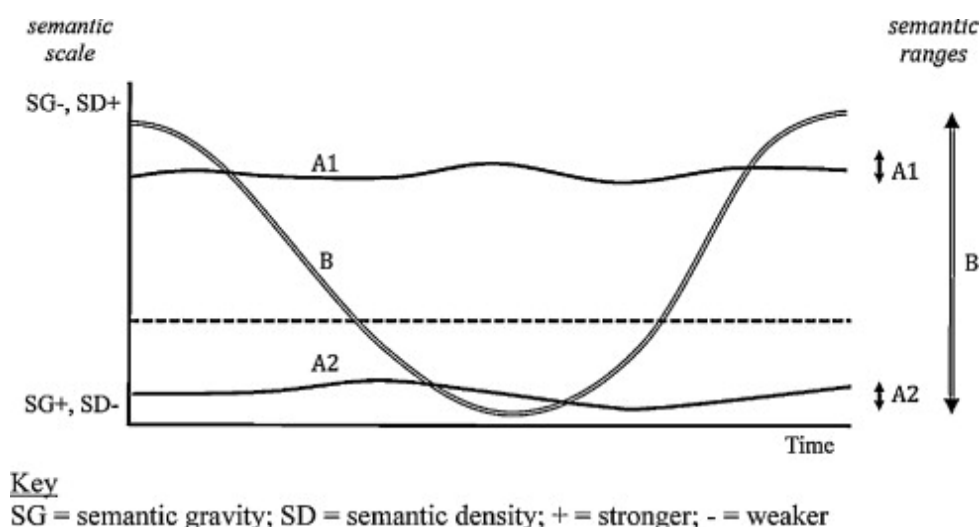
”När man utför häcklöpning gör man såhär. Vi ska träna på detta för att bli bättre på att springa och förbättra vår löpning. Det kan vi ha nytta av i alla sammanhang av rörelser”.

Lektionen fortsätter med att läraren introducerar nya begrepp med hög semantisk densitet (SD+), *svank*, *buktryck*, *ländrygg* och *hållning*. Etableringen av dessa begrepp börjar mycket konkret med att läraren ber eleverna att lägga sig på golvet, för att erfaren vad *svank*, *buktryck* och *ländrygg* är. Men igen av begreppen förklaras eller ges någon vardaglig beskrivning.

LS1: Om ni alla lägger er på golvet med ryggen nedåt, så ska vi prova en grej.

E: Varför ska vi göra detta?

LS1: *Svanken* ska vara i golvet, det är viktigt att ni behåller ett *buktryck* hela tiden så att inte ryggen reser sig från golvet. Ned med *ländryggen*. *Buktrycket* ska behållas när vi springer för att få en bra *hållning*. Spänn magen.



Figur 5, Semantiska profiler (Maton 2013:13)

Introduktionen av de fyra begreppen följer linje A1 i Figur 5. Det ges ingen språklig stöttning från läraren att packa upp begreppen. Istället behåller begreppen sin höga semantiska densitet.

Lektionen fortsätter med teknisk terminologi av hög semantisk densitet, som *armpendling*, *benpendling*, *överstigarben*, *acceleration*, *fotisättning*, *saxning*, *följebenen*, *skipping* och *tripping*. Begreppen visualiseras av läraren och beskrivs som sammansatta rörelser. Till skillnad från förgående exempel språkliggör lärarstudenten sin visualisering något - ”Vi kliver över med detta ben, använder överstigarbetet såhär, det är viktigt att fotisättningen blir rak, följebenet ska gå över såhär, sedan kan ni accelerera och köra en snabb ben- och armpendling” men någon upppackning av begreppen görs inte. Eleverna får tillägna sig begreppen genom att imitera läraren. En av eleverna prövar att packa upp begreppet benpendling genom att jämföra rörelsen med dans. Läraren bekräftar elevens förslag men går sedan vidare på nya begrepp.

LS1: Nu ska vi lära oss hoppa över häckarna. Vi kliver över med detta ben, använder överstigarbetet såhär, det är viktigt att fotisättningen blir rak, följebenet ska gå över såhär, sedan kan ni accelerera och köra en snabb ben- och armpendling. Förstår ni vad vi menar? Är ni med på det? Nu är det er tur.

E: Aha vi ska dansa? Så om vi dansar oss över häckarna kör vi benpendling?

LS2: Ja, så kanske man skulle kunna säga.

Även denna introduktion följer linjen A1. Begreppen behåller sin höga semantiska densitet även om man kan argumentera för att de till viss del konkretiseras genom lärarens visualisering, vilket isåfall leder till nedåtgående rulltrappor (se Figur 2).

När genomgången är slut övergår man till fysisk aktivitet där eleverna ska göra en stafett i två lag. Stafetten beskrivs med ett konkret och vardagsnära språk (SG+,SD-) utan abstrakt terminologi eller med hänvisning till något i genomgången. Istället uppmanas eleverna att inte tänka på tekniken:

LS1: Nu ska vi köra stafett. Vi är två lag. Den som står först springer över häckarna bort till konan och rundar den och springer sedan så fort den kan tillbaka till laget. Snabbast vinner. Tänk inte på tekniken nu. Har alla förstått?

Här får instruktionen snarast karaktären av linje A2 (se Figur 5).

Stafetten utvecklas med ytterligare en regel. Denna nya regel inbegriper att eleven ska klunsa genom att göra sten-sax-påse. Vad det är förklaras inte, utan eleverna får imitera läraren. Det tycks råda förvirring om hur tävlingsmomentet ska utföras: ”Va? jag fattar ingenting”.

LS1: Nu ska vi göra samma sak men när vi har sprungit till konan och rundat den så ska en i motståndarlaget möta dig och sedan gör ni sten, sax, påse. Den som vinner får springa vidare och sedan byta med en kompis som möter motståndaren igen i sten, sax, påse. Har alla förstått?

E: Va? jag fattar ingenting.

LS2: Har du kört sten, sax, påse?

E: Nej

LS2: Jag tror ni kommer förstå när vi kör. Jag och LS1 visar en gång, sen kör vi.

Någon fortsatt förklaring ges inte. Läraren litar istället på att eleverna kommer att förstå hur de ska göra under stafettens gång. I direkt anslutning till lektionens slut ger handledaren (lärare 1) feedback till de två lärarstudenterna om lektionens genomförande. Läraren betonar ämnet idrott och hälsa som ett utförandeämne och uppmanar lärarstudenterna att inte prata så mycket när de kommunicerar instruktioner:

”Nästa gång kanske ni kan hålla i lite roligare moment? Det kan vara att föredra så att ni inte tappar deras intresse, för nu märkte ni att det blev lite stökigt. En annan viktig sak är att aktivera dem tidigare. Prata inte så mycket. Dom är här för att röra sig, låt dom göra det”.

Läraren fortsätter med att påpeka vikten av att lärarstudenterna *visar* övningarna noggrant, inte minst för de elever som aldrig har utfört liknande rörelser:

”Det räcker inte med att säga att man ska stå rak i kroppen. Vad är en rak hållning? Ni måste *visa* eleverna”.

Dessa båda kommentarer ger intryck av att begreppsutveckling och språklig stöttning inte tillmäts så stort värde av läraren.

Sista lektionen som leds av lärare 2 inleds med ett tydligt fokus på styrke- och konditionsträning. Lektionen belyser fler dimensioner av semantiska komplexiteter. Inledningsvis rymmer begreppet *cirkelfys* fler övningar av fysiologisk karaktär, som behöver packas upp samt packas ihop om kunskapsinläring i samband med kondition- och styrketräning ska ske. Därefter innehåller begreppen *triceps*, *dips*, *situp* och *armhävning*

förankring i anatomi, som inte språkliggörs. Begreppen utmärks av hög semantisk densitet och låg semantisk tyngd. Läraren modellerar övningarna samt pekar på baksida arm vid presentation av begreppet *triceps*, men utelämnar den språkliga stöttningen vid modellering av övningarna:

L2: Idag ska vi ha *cirkelfys*. Jag vill att vi jobbar med *pulshöjning* idag, för snart är det konditionstest igen och då har ni chans att höja era betyg.

E: Men vi har inte ätit idag (majoriteten av eleverna har ramadan)

L2: Jag vet, därför ska vi ta det lite lugnare än vanligt. Vi kör fem övningar, två varv, 40 sek på varje station. På den här stationen tränar vi *triceps* genom *dips*. Sedan kör vi *situps* och *armhävningar* här och här. Tänk på att bromsa övningarna så ni får ut maximal träning av musklerna.

Instruktionerna får en semantisk profil som bäst kan beskrivas med linje A1 (se Figur 5) vid presentationen av ämnesbegrepp, eftersom de inte packas upp. Resterande del av lektionen beskrivs med linje A2 (se Figur 5) då det handlar om att spela spökboll, utan någon förankring till teoretiskt lärandeinhåll.

Sammanfattningsvis finns det exempel på uppäckningar i den språkliga stöttningen under *idrottslektionerna*. Det finns också exempel på hur begrepp packas upp och packas ihop, vilket skapar semantiska vågor. Grundmönstret är dock att det inte sker någon språklig stöttning i form av någon uppäckning och ihoppäckning av begrepp. Begreppen framstår därmed som abstrakta enheter utan förankring eller konkretion. Istället använder sig lärarna av en strategi där de visar hur olika övningar ska gå till och litar till att eleverna kan imitera detta. Ibland beskriver lärarna vad de gör under dessa visualiseringar, ibland inte.

Maton (2013) menar att vi behöver röra oss längst skalan av abstraktion och konkretion samt skolspråk och vardagsspråk för att inläring ska ske. Idealt ska vi forma vågor genom att i likhet med kommentar från lärare 1, stöttar eleverna med att förklara vad exempelvis *rak hållning* är med vardaglig betydelse i kombination av att modellera. Det räcker emellertid inte med att *visa* eleverna, utan de behöver vidare få chans till att använda begreppet i den aktuella situationen. Maton (2013) menar att vågor formas genom att låta eleverna se *relationer* mellan begrepp. Till exempel hade läraren, efter en vardaglig förklaring av *rak hållning* samt stöttning med modellering, kunnat fortsätta sin genomgång på följande sätt:

”Om vi nu springer med *rak hållning*, får vi ut maximal effekt i vår *löpteknik* genom att (nytt ämnesbegrepp).. osv”. Tidigare forskning (Maton 2013) har visat att det är lättare att packa upp än att packa ihop. Att vi ser få ihoppackningar är alltså inte ett oväntat resultat.

6.2 Språkliga utmaningar i idrott och hälsa

I de båda intervjuerna lyfter lärarna olika språkliga utmaningar som tycks påverka elever med svenska som andraspråk och deras möjligheter att utveckla kunskaper i ämnet idrott och hälsa. Lärarna lyfter tre olika utmaningar: begrepp, teoretiskt innehåll och tidsbrist.

6.2.1 Begrepp

Lärarna ser olika utmaningar kopplade till ämnesspecifika begrepp. Till exempel lyfter lärarna specifika moment som de menar ställer särskilda krav på begreppsförståelse. Ett sådant moment är orientering, där lärarna ser det som en utmaning att kunna läsa kartor och tolka symboler: ”Till exempel om vi går igenom delmoment orientering, där det finns många begrepp, många ord, många symboler, det handlar om kartor, det är ett stort området tycker jag där elevernas språk kan göra skillnad”. En särskild utmaning med orientering är, enligt lärarna, att få elever har egna erfarenheter av orientering. Lärarna beskriver vidare att teoretiska prov är en utmaning för elever med svenska som andraspråk. Enligt lärarna är det vanligt att eleverna blandar ihop begrepp och svarar på helt andra saker än den fråga som ställs, oavsett om eleven ska ge faktasvar eller resonera kring en situation eller rörelseaktivitet:

”Eleverna blandar ihop begreppen, och sannolikt är det en konsekvens av eller beror på att dom har inte förstått begreppet eller så har dom använt begreppet för lite eller inte fått möjlighet att använda det. Nu tänker jag på de elever som ofta är med men som har lite kortare språkbakgrund”.

I citatet reflekterar läraren över orsaker till att eleverna har problem med begreppsförståelse och föreslår att det bland annat kan bero på att eleverna inte ges möjlighet att använda begreppen i undervisningen.

6.2.2 Teoretiskt innehåll

En utmaning som de båda lärarna beskriver är att elever med svenska som andraspråk har svårare att tillägna sig det *teoretiska* innehållet, som fokuseras i delen *hälsa*: ”Svårigheten handlar främst om de teoretiska momenten och idrott och hälsa allmänt, kanske med lite mer betoning på hälsa då”, eftersom att det tycks behandla mer komplex terminologi och litteracypraktiker, som att skriva, lyssna och läsa. Lärarna tycks således tudela ämnets kärna, där *idrott* syftar till praktik/genomförande och *hälsa* syftar till teori. Lärarna menar att det praktiska genomförandet eller idrotten inte kräver lika hög språkfärdighet hos eleverna eftersom eleven kan *se* på instruktionerna:

”Det är ju väldigt kort tid för egen träning under dom här lektionerna vilket gör det väldigt svårt att se och veta om dom lärde sig. Det är en sak att dom kan lära sig teoretiskt möjligtvis genom att höra på instruktionen, men det är ju svårt”.

Det här kan bli problematiskt sett utifrån ett andraspråksperspektiv, eftersom att språk inte tycks synliggöras i både praktik och teori, utan endast ta plats under moment som rör *hälsa*. Eleverna tycks sällan få utveckla teoretiska kunskaper i relation till de praktiska momenten.

6.2.3 Tidsbrist

Lärarna menar att brist på tid är en stor utmaning i ämnet idrott och hälsa. Lärarna beskriver det som att det går åt mycket tid till instruktioner och förklaring av nya begrepp för elever med svenska som andraspråk: ”Nya begrepp som vi använder som dom inte har läst om i skolan till exempel när det gäller material vi använder, när det gäller aktiviteterna, rörelser, när det gäller fysiologi, när det gäller ergonomi, dom nya begreppen vi använder är ..eh.. inte svåra men nya för eleverna och det är svårt att ta emot begreppen eller orden på ganska kort tid”. Det blir enligt lärarna svårt att hinna med att behandla ett mer teoretiskt ämnesstoff när eleverna har kort språkbakgrund i svenska. Lärarna beskriver brist på tid som ett skäl till att teoretiska moment nedprioriteras: ”I och med att vi inte har så mycket tid till förfogande får de teoretiska momenten en liten undanskymd roll”. Inte heller anser lärarna att det finns tid att

hantera ämnets olika språkrav under mer praktiska moment: ”Men detta ges inte alltid tid för, och det hinns inte med om jag har 25 st elever. Under en bollektion är det sällan möjligt”.

Av de tre utmaningar som lärarna framförallt lyfter, tycks bristen på tid vara den största. Lärarna beskriver tid som en avgörande faktor ifall elever med svenska som andraspråk ges möjlighet att *beskriva* och *diskutera* ämnesspecifika begrepp under lektionen. Lärarna tycks emellertid se lektionens huvudsakliga syfte som en stund för fysisk aktivitet.

6.3 Strategier för stöttning i idrott och hälsa

I de båda intervjuerna lyfter lärarna olika strategier för att stötta eleverna till kunskapsinläring i ämnet idrott och hälsa. Lärarna beskriver tre olika strategier: språklig feedback, modellering och kroppsspråk och förenklat språk och bildstöd.

6.3.1 Språklig feedback

Lärarna beskriver språklig feedback på elevernas träningsplaneringar som en strategi för att stötta elevernas kunskapsinläring i ämnet idrott och hälsa. Den språkliga feedbacken kan ta sig uttryck i att läraren rättar träningsdagböckerna med ett särskilt fokus på språkets struktur. Lärarna lyfter att elevernas språkkunskaper blir synliga vid produktion av träningsdagboken:

”Jag ser hur eleverna tänker och funderar, hur dom skriver, eh.. deras grammatik, i de texterna och planeringarna dom lämnar till mig. Då brukar jag alltid sitta och rätta dom här proven, inte proven men dom här planeringarna, eh.. jag ser utvecklingen, jag betygsätter dom inte men jag ser själva språket och jag vet, jag kan i efterhand bedöma på vilken nivå dom kan, alltså vilken nivå dom är”.

Lärarna beskriver att de stöttar elever med svenska som andraspråk genom att lämna språklig feedback efter att eleverna redogjort för sina personliga träningsmål i form av en träningsdagbok. Ett annat exempel på feedback som lärarna tänker kan hjälpa eleverna är kommentarer om grammatik, betoning och ordval: ”Det kan jag ju givetvis hjälpa dom med när dom betonar fel eller när dom säger något felaktigt ord”. Lärarna tycks se den språkliga feedbacken som en stöttning i att utveckla elevernas språkfärdigheter.

6.3.2 Modellering och kroppsspråk

Modellering och användning av kroppsspråk tycks vara en central strategi för lärarna: ”Jag försöker med olika metod ibland kroppsspråk, ibland visa eleverna istället för att prata hur dom ska jobba på lektionen”. Denna form av stöttning säger sig lärarna framförallt använda sig av vid praktiska moment. Lärarna framhåller vikten av elevers möjlighet till repetition och imitation som viktiga strategier för stöttning, och betonar samtidigt svårigheten med att lära sig teknik och rörelsemönster genom att enbart höra på instruktioner:

”Och det där är ju väldigt svårt att berätta för en elev att dom ska göra detta. Det här behöver man visa väldigt tydligt, HUR ser ett ändamålsenligt rörelsemönster ut”.

Lärarna beskriver vikten av att lära genom rörelse och imitation, där det viktigaste blir att eleven får se på övningarna, och därefter repetera. Lärarna tycks emellertid inte uppmärksamma att modellering kan språkliggöras för att ytterligare stötta elever med svenska som andraspråk till kunskapsinläring.

6.3.3 Förenklat språk och bildstöd

Lärarna påpekar att instruktioner och begrepp behöver förenklas, där ämnesspecifika begrepp ihop med bildstöd kan vara tidseffektivt i sammanhang av undervisning i idrott och hälsa, för elever med svenska som andraspråk. Följande citat exemplifierar hur lärarna beskriver språklig stöttning i form av förenklingar och bildstöd:

”Vi måste bli bättre på att använda visuellt bildstöd, bilder, förklaringsmodeller i form av utav kanske väldigt enkla ord ihop med bilder, för vi hinner ju inte gå igenom alla begrepp eller utveckla dem”.

”Jag försöker väl generellt lägga mig väldigt enkelt när jag pratar, på enkel svenska med bildstöd”.

Sammanfattningsvis framhåller de båda lärarna inläring av ämnesspecifika begrepp som extra utmanande för elever med svenska som andraspråk, där begrepp och terminologi tillhör ämnets *teoretiska* del. Lärarna gör således en tudelning av ämnet idrott och hälsa, där *idrott*

tycks syfta till praktiskt genomförande och *hälsa* tycks syfta till allt som är förankrat i teori och metod. Det blir emellertid en extra utmaning för elever med svenska som andraspråk att tillägna sig ämnesinnehåll tillhörande *hälsa*, då det enligt lärarna inte finns tid till förfogande att fokusera på denna del av ämnet under lektionerna.

Lärarna beskriver strategier för stöttning, där *modellering* och *kroppsspråk* främst används vid praktiskt lärande, där eleverna får utveckla kunskaper genom att *se* på instruktioner och därefter *imitera* rörelser. Vid det teoretiska lärandet stötts eleverna genom att *höra* på instruktioner på *förenklad svenska* ihop med *bildstöd*. Lärarna beskriver också stöttning genom *språklig feedback*, där lärarna hjälper eleverna genom att rätta deras texter eller korrigerar om de säger fel ord eller betonar fel. Sammantaget tycks det bli motsättningar i resonemang om inläring av teoretiskt innehåll och praktiskt genomförande, när det kommer till svårigheter för elever med svenska som andraspråk. Om språket endast utgör ett hinder i teoretiska sammanhang, skulle således elever med kort språkbakgrund i svenska inte ha några problem att medverka och utveckla kunskaper i övriga moment, exempelvis orientering, då modellering och bildstöd skulle räcka som stöttning. Emellertid uttrycks, av lärarna, svårigheter i kunskapsutveckling oavsett praktiskt eller teoretiskt innehåll: ”Men hur mycket jag än skriver, pratar enkelt, visar, visar med bilder så når jag inte fram”. Citatet beskriver komplexiteten med språk- och kunskapsutveckling som en parallell process, i ett ämne som, enligt lärarna, inte främst medieras genom språk. Då ämnet framstår som ett utförandeämne och eleverna försätts i fysisk aktivitet nästan omgående, tycks det inte finnas tid för eleverna att använda begrepp och terminologi som kan utveckla deras förmåga att exempelvis *värdera* metoder av träning eller *beskriva* aktiviteternas och livsstilens betydelse för den kroppsliga förmågan och hälsan (Skolverket 2011b).

7 Diskussion

Ämnesplanen i svenska som andraspråk framhäver språkets betydelse för kunskapsutveckling i skolans alla ämnen, och i enlighet med Gibbons (2016:11) spelar språklig stöttning en avgörande roll i elevers möjlighet att utveckla strategier för exempelvis bearbetning av ämnesspecifik text och begrepp. Elever med svenska som andraspråk har, som nämnt i inledningen, ett *dubbelt uppdrag* att utveckla både språk och ämnesinnehåll parallellt (Magnusson 2008:6), och Cummins (2000) påpekar att det är avgörande för elevers kunskapsutveckling att lärare planerar och genomför lektionsinnehåll så att både språk och innehåll blir begripligt, oavsett ämne. Vidare handlar det inte enbart om att begripliggöra innehållet, utan lärare behöver också se till att undervisningen håller en hög kognitiv nivå, där elever får möjlighet att utveckla sitt språk genom att se relationer till andra fenomen inom samma språkliga fält. Gibbons (2016:34) menar att språklig stöttning, för elever vars kunskaper ska läras på ett andraspråk, kan ta sig uttryck på olika sätt och vara direkt avgörande i elevers kunskapsinhämtning i ämnet.

Studiens resultat visar att lärarna uttrycker en tudelning av ämnet idrott och hälsa, som tycks påverka hur ämnet språkligt uttrycks och stöttas i olika delmoment. Förklaringar och användning av ämnesspecifika begrepp, tycks enligt lärarna tillhöra området *teoretiskt innehåll*, vilket får en undanskymd roll i relation till fysisk aktivitet och praktiskt genomförande. Resultatet i studien visar att ämnet idrott och hälsa främst medieras genom *utförande* och att lärarna uttrycker ämnets idrottsliga kärna med fokus på fysisk aktivitet. Det är alltså främst i hälsa som lärarna menar sig behandla teoretiskt lärande och där elever språkligt prövas i faktakunskaper och olika skriftliga genrer för att visa sina teoretiska kunskaper i ämnet. Om lärare särskiljer *idrott* och *hälsa* som två olika ämnen, finns en risk att elever sällan får pröva och använda ämnesspecifika begrepp i det praktiska genomförandet. Så ser det också ut i de lektioner som jag observerat. Jag ställer mig kritisk till hur ämnet tycks medieras, eftersom det i ämnesplanen i idrott och hälsa står att ”Färdigheter i och kunskaper om rörelseaktiviteter och hur olika livsstilsfaktorer påverkar människors hälsa är grundläggande för att människor ska kunna ta ansvar för sin hälsa” (Skolverket 2011b:1). Jag anser att det blir problematiskt, sett utifrån att elever ska ges möjlighet till att utveckla

kunskaper om rörelseaktiviteter, ifall ämnet till största del fokuserar på *färdighetsträning i rörelseaktiviteter*. Det här menar jag kan påverka huruvida elever med svenska som andraspråk har möjlighet att ta ansvar för sin hälsa. Det blir vidare problematiskt med en tudelning av ämnets kärna, sett utifrån begreppet entextualisering (Norberg 2021:53), där rörelseaktiviteter ska omsättas till text, och prövas teoretiskt. Jag ställer mig frågan hur elever ska kunna omsätta rörelser till text, om de sällan får chans till att språkligt *beskriva, diskutera, värdera* och *redogöra* innehållet. För att kunskapsinläring för elever med svenska som andraspråk ska underlättas menar jag att begrepp och ämnesspecifik terminologi som beskriver det samlade ämnesinnehållet behöver sättas in i ett sammanhang av såväl teori som praktik som utgörs av *språkliggörande* stöttning, då idrottsämnet examineras både genom kunskaper *i* och *om* rörelseaktiviteter, som utvecklar den kroppsliga förmågan (Skolverket 2011b:1).

Resultatet visar även att lärarna i studien använder sig av och framhåller betydelsen av språklig stöttning som *modellering, språklig feedback* och *förenklingar med bildstöd*, vilket förklaras av lärarna som det mest effektiva för elever som ska lära sig kunskaper på sitt andraspråk. Lärarna betonar att det inte räcker med att *berätta* hur ett moment ska gå till, utan det behöver också stöttas upp med något slags visuellt stöd som modellering eller bildstöd. Lärarna gör således en distinktion mellan *berättande* och *modellering* som om de ska ses som två separata stötningsinsatser. Lärare 1 framhåller emellertid en språklig dimension av ämnet som inte uppmärksammas i undervisningen. Läraren uttrycker svårigheten i att, trots visuellt stöd och förenklat språk, nå elever med svenska som andraspråk i både praktiska moment och teoretiska prov. Jag menar här att läraren framför att allt inte går att visa och modelleras, och att det främst behöver ske i kombination av ett språkliggörande, för att eleverna ska ges chans att själva kunna *beskriva* och *diskutera* rörelsen. Jag drar kopplingar till ”Comprehension precedes production” (Wood et.al., 1976:94) som betyder att förståelse inom ett moment är avgörande för om eleven kan producera något på egen hand. Om eleven saknar tidigare erfarenheter av ett moment i idrott och hälsa, något som lärarna i studien beskriver är vanligt förekommande hos elever med svenska som andraspråk, kan det bli direkt avgörande i vilket utsträckning läraren språkliggör sin modellering och ger eleven chans till kunskapsinläring (Wood et.al., 1976:99). De båda lärarna betonar vidare elevers språkliga kunskaper i svenska

som avgörande om eleven lyckas tillägna sig ämneskunskaper och därigenom ett betyg i ämnet idrott och hälsa. Jag menar istället att ansvaret för elevers kunskapsinhämtning i hög grad vilar på läraren och dennes förmåga till språklig stöttning så att eleverna ges chans till kunskapsinhämtning på sitt andraspråk.

Lärarnas beskrivning av hur ämnet medieras, som ett utförandeämne, menar jag blir problematisk i relation till skolans språk- och kunskapsutvecklande uppdrag samt ämnesplanen för idrott och hälsa med tillhörande språkkrav. Jag ställer mig frågan om elever med svenska som andraspråk ges chans till att möta en kognitivt krävande undervisning med språklig stöttning som stimulerar till *diskussion, redogörelse, beskrivning* och *värdering* exempelvis av ergonomiska anpassningar, vid undervisningstillfällen av praktisk karaktär. Jag ställer mig även frågan om lärare i idrott och hälsa behöver mer kunskap om ämnets språkliga dimension och elevers möjlighet att utveckla kunskaper i ämnet (Gibbons 2016:34). Om eleverna har kort språkbakgrund i svenska menar lärarna att det som hindrar ett språkligt fokus i undervisningen baseras på hur mycket *tid* läraren har möjlighet att avsätta för att exempelvis förklara begrepp med vardaglig betydelse. Förklaring av begrepp och ett fokus på teoretiskt innehåll är något som lärarna emellertid nedprioriterar, då det som anses vara viktigast är att eleverna får chans till att röra på sig under lektionstid.

Maton (2013:13) menar att kunskapsinläring främjas av semantiska vågor där läraren växelvis packar upp ämnesspecifika begrepp till en mer vardaglig betydelse, för att sedan packa ihop begreppet genom att använda det i ett nytt sammanhang i relation till ett annat ämnesspecifikt begrepp inom samma fält. Först då rör sig läraren längst den semantiska skalan av skolspråk/vardagsspråk och abstraktion/konkretion, vilket gynnar såväl språk- som kunskapsinläring (Maton 2013). Studiens resultat visar att lärare i idrott och hälsa fastnar i nedåtgående rulltrappor (se figur 2, avsnitt 4.2) genom att förklara begrepp med vardaglig betydelse, för att sedan gå vidare till en ny övning. Lärarna visar också semantiska profiler som flacka linjer (A1 och A2, figur 1 avsnitt 4.2) där språket antingen blir för abstrakt utan kontextuell förankring eller för vardagsspråklig utan vetenskaplig förankring. Jag drar paralleller till Hajer (2004:47) som uppmärksammar risken med förenklingar som stöttning. Om lärare endast packar upp begrepp ges elever således inte chans till semantiska vågor där

relationer mellan begrepp belyses. Lärarna i studien beskriver vidare att ämnet idrott och hälsa är begreppsrikt, vilket kan försvåra för elever med svenska som andraspråk. Jag drar här paralleller till risken med ett ensidigt fokus på vokabulär (Bruna m.fl. 2007:44) som tycks försvåra skapandet av en semantisk våg eftersom att lärare fastnar i att förklara begreppen framför att belysa relationer mellan begrepp.

Min studie visar tre klassrum där det pågår undervisning i *idrott*, vilket innebär att den är begränsad i den mån att inte röra hela ämnet, det vill säga *idrott och hälsa* som samlat ämne, med teoretiskt lärandeinhåll som motiveras i relation till praktiskt genomförande. Tidigare studier visar att ämnet ställer språkliga krav (Norberg 2021:14) och att lärarna i studien ser detta, men tycks behöva fler strategier för stöttning. Möjligtvis skulle en studie där forskare och lärare tillsammans utvecklar sådana strategier, bidra med viktig kunskap till fältet.

8 Slutsats och pedagogiska implikationer

Lärarna i studien uttrycker att elevers huvudsakliga skäl till att delta i idrott och hälsa är för att röra på sig. Ämnet tycks emellertid vila på traditioner, som i enlighet med Burrows och Wright (refererad i Quennerstedt 2007:44), grundar sig i ett patogent perspektiv med fokus på att förebygga fetma och andra sjukdomar. Skolverket (2011b:1) ställer parallellt med detta språkrav. Elever ska för att uppnå betyg i ämnet *beskriva, värdera, redogöra och diskutera* ett samlat ämnesinnehåll, som på olika sätt ska genomsyra undervisningen. Lärarna i studien framhåller emellertid att reflektion och diskussion endast sker i avslutningen av en lektion i utvärderande syfte, eller under övningar där resultatet inte blivit som tänkt. Då sker reflektion i form av att läraren försöker identifiera elevernas utmaningar. Lärarna betonar att detta sällan ges tid för under praktiska lektioner, då det är fokus på rörelse under dessa lektioner.

För att arbeta språk- och kunskapsutvecklande i ämnet idrott och hälsa, behöver lärare uppmärksamma språkets betydelse för kunskapsutveckling, utan att nödvändigtvis se undervisning i idrott och hälsa som en språkundervisning för elever med svenska som andraspråk. Lärarna i studien visar och beskriver olika stöttningsinsatser med goda intentioner att nå elever oavsett språkkunskaper, men tycks sakna didaktiska verktyg för att språkliggöra stöttningen. För att språkliggöra stöttning kan exempelvis lärare skapa semantiska vågor, genom att packa upp och packa ihop begrepp vid exempelvis modellering. Vidare anser jag att lärare i idrott och hälsa bör se ämnets kärna som en enhet, där elever ges tillfällen för diskussion och samtal under eller emellan olika rörelseaktiviteter. Jag menar att lärare behöver se till att elever får använda vetenskapliga begrepp i praktiska sammanhang, eftersom att ämnet idrott och hälsa är ett kunskapsämne likt övriga ämnen. Om lärare stöttar genom att skapar semantiska vågor, ges elever inte bara chans till att utveckla språk- och ämnesinnehåll i ämnet idrott och hälsa, utan ges även chans till att utveckla ett skolspråk för att kunna tillgodogöra sig skolans samlade ämnesinnehåll.

9 Referenslista

- Antonovsky, Aron 1979. *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barmark, Mimmi & Göran Djurfeldt 2015. *Statistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Braun, Virginia & Victoria Clarke 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), pp.77–101.
- Burrows, Lisette & Jan Wright 2004. The good life: New Zealand children's perspectives in health and self. *Sport, Education and Society* 9(2), pp. 193–205.
- Christie, Frances 2002. The development of abstraction in adolescence in subject English. In: Schleppegrell, M.J. & Cecilia Colombi (ed.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power* pp. 45-138.
- Christie, Frances 2012. Language education throughout the school years: A functional perspective. *Language Learning* 62(Supplement 1), pp. 1–247.
- Cummins, Jim 1981. *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Schooling and language of minority students: a theoretical framework*. Los Angeles: California State Department.
- Cummins, Jim 2000. Transformative Pedagogy: Who Needs it? I: Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the crossfire. *Bilingual research journal* 25(3), pp. 405-412.
- Dalen, Monica, Bo Kärnekull & Ethel Kärnekull 2015. *Intervju som metod 2.*, utök. uppl. Malmö Gleerups utbildning.
- García, Ofelia & Kate Seltzer 2016. The Translanguaging Current in Laguaging Education. I: Kindenberg, Björn (red.). *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber.
- Gibbons, Pauline 2016. *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 4., uppdaterade uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, Maaïke 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: Olofsson, M. (red.), *Symposium 2003 – Arena Andraspråk*. Stockholm.
- Hipkiss, Anna-Maria 2014. *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Doktorsavhandling. (studier i språk och litteratur från Umeå universitet 23) Umeå: Humanistiska fakulteten, institution för språkstudier, Umeå universitet.

- Karlsson, Annika 2019. *Det flerspråkiga NO-klassrummet : en studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum*. Doktorsavhandling. (Malmö studies in educational science 86) Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle. Malmö universitet.
- Lundin, Katarina 2019. Språkbruk och idrott. En studie av språkhandlingar i fyra olika idrottskontexter. *idrottsforum.org*. 10 oktober.
<<https://idrottsforum.org/lundin191010/>>.
Hämtad 2 juni 2022.
- Magnusson, Ulrika 2008. *Språk i ämnet*. Skolverket.
- Mariani, Luciano 1997. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives* 23(2) pp. 5-19.
- Maton, Karl 2013. Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and education* 24(1), pp.8–22.
- Norberg, Anna-Maija 2021. *Skriftpraktiker i idrott och hälsa på högstadiet. En textetnografisk undersökning*. Doktorsavhandling. (Studier från Örebro i svenska språket 17) Örebro: Institutionen för humaniora, utbildnings och samhällsvetenskap, Örebro universitet.
- Quennerstedt, Mikael & Marie Sundberg 2004: Healthy Bodies – to study the construction of body and health in Physical education I Per Jørgensen & Niels Vogensen, red: *What's Going on in the Gym*, pp. 87–103. Odense: University of Southern Denmark.
- Quennerstedt, Mikael 2007. Hälsa eller inte hälsa - är det frågan? : tema: kropp, hälsa och genus - kritiska perspektiv på idrott och hälsa? *Utbildning och demokrati* (2), pp. 37–56.
- Richardson Bruna, Katherine, Roberta Vann & Moisés Perales Escudero 2007. What's language got to do with it?: A case study of academic language instruction in a high school “English Learner Science” class. *Journal of English for Academic Purposes* 6(1), pp. 36–54.
- Redelius, Karin, Mikael Quennerstedt & Marie Öhman 2015. Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, education and society* 20(5), pp. 641–655.
- Skolforskningsinstitutet. Hur ska man veta vad forskningen säger? Om vetenskaplig kunskap och hur man kan förhålla sig till vetenskapliga resultat. *Skolforskningsinstitutet fördjupar 2020:01*. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Skolforskningsinstitutet. Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap. *Systematisk översikt 2018:02*. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Simola, Hanna 2019. *Styrning som stöttning: En etnografisk fallstudie om en högstadielärares didaktiska ledarskap som stödstruktur för både språk- och kunskapsutveckling*. Licentiatuppsats. Eskilstuna: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, utbildningsvetenskap och matematik, Mälardalen universitet.

Skolverket 2011a (rev 2017). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>. Hämtad den 05/04 2022.

Skolverket 2011b (rev 2017) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DIDR%26courseCode%3DIDRIDR02%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_IDRIDR02. Hämtad den 05/04 2022.

Schleppegrell, Mary.J 2004. *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Snow, Catherine.E 2010. Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science. *Science* 328(5977), pp. 450–452.

Vetenskapsrådet 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wood, David, Jerome.S Bruner & Gail Ross 1976. The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), pp. 89-100.

10 Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide

Intervjuguide

- 1, Spelar elevers språkfärdigheter någon roll i idrott och hälsa?
 - 2, När har deras språkfärdigheter betydelse?
 - 3, Finns det speciella utmaningar med idrott och hälsa när man har elever med svenska som andraspråk?
 - 4, Vad verkar vara svårt för elever med svenska som andraspråk att förstå under lektioner i idrott och hälsa?
 - 5, Gör du några speciella anpassningar för elever med svenska som andraspråk?
 7. Vad tänker du att eleverna lärde sig under lektionen jag precis observerade?
 - 8, Vad tänker du kring läroplanens krav att alla lärare ska arbeta med språk- och kunskapsutveckling i alla ämnen?
 - 9, Om man menar att språkrav betyder att eleven ska kunna beskriva, värdera, reflektera, diskutera. Vilka språkrav anser du att ditt ämne idrott och hälsa ställer på eleven?
I vilka sammanhang?
- Extrafråga. Avsätter du tid för reflektion, diskussion etc.

Bilaga 2. Observationsprotokoll

Lektion 1	Hur kommuniceras instruktioner?	Vilket teoretiskt innehåll kopplas till lektionen?	Vilka frågor ställer eleverna?	Vad gör läraren när eleverna inte förstår?	Förklaras svåra begrepp? Hur? (abstrakt eller konkret)	Vilken stöttning verkar eleverna få för både språk och kunskapsutveckling?
Modellerar/visar med kroppen						
Bildstöd						
Förklarar med andra ord/språklig stöttning						
Ingen stöttning						
Övriga anteckningar/citat, kommentarer						

