



Examensarbete 15 hp, avancerad nivå,
Grundläroarutbildningen med inriktning mot åk 4–6,
HT 2016

Språkutvecklande undervisning

En kvalitativ undersökning om
språkutveckling i relation till lärarens
utbildningsbakgrund

Maryam Eissa och Kim Ekman

Sektionen för lärande och miljö

Författare

Maryam Eissa och Kim Ekman

Titel

Språkutvecklande undervisning

En kvalitativ undersökning om språkutveckling i relation till lärarens utbildningsbakgrund.

Handledare

Petra Magnusson

Examinator

Christoffer Dahl

Sammanfattning

Det svenska samhället är inte längre etniskt homogent. I klassrummen runt om i Sverige möts barn från hela världen och ska tillsammans med lärarens hjälp nå de kunskapskrav som står skrivna i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lärare behöver idag anpassa sin undervisning till mer än olika kunskapsnivåer, de behöver även beakta språkliga nivåer och måste kunna anpassa sin undervisning så det gynnar alla elevers både språk och kunskapsutveckling. I den här uppsatsen har vi undersökt hur två undervisande lärare med olika utbildningsbakgrund ser på språkutveckling och hur de arbetar med språkutveckling i sin undervisning. Syftet med undersökningen är att undersöka undervisningen i svenska, med fokus på språkutveckling för elever, hos två lärare och diskutera den utifrån deras olika behörigheter. En lärare med behörighet i svenska, och en lärare med behörighet i både svenska och svenska som andraspråk. Vi har genomfört observationer och intervjuer för att samla in material. Resultatet visar på stora skillnader mellan de två lärarna i både retorik och praktik. Vi tolkar resultatet som en effekt av lärarnas tidigare utbildning och kan se tydliga kopplingar mellan en lärares praktik och retorik och befintlig forskning om språkutveckling medan den andra läraren inte visar på kunskap om ämnet. Vi konstaterar att grundläroplanen bör uppdateras och även innehålla behörighet i svenska som andraspråk då den kursen ger större och djupare kunskaper om språkutveckling och hur man hjälper elever utveckla ett starkt skolspråk.

Ämnesord

Språkutveckling, lärarutbildning, svenska som andraspråk, svenska, lärarbehörighet, undervisning, modersmål

Innehåll

1. Inledning	6
2. Syfte och frågeställning	8
3. Forskningsbakgrund	9
3.1. Språkets betydelse för kunskapsutveckling	9
3.2. Vardagsspråk och skolspråk	10
3.3. Lärarbehörighet	11
3.4. Delar i en språkutvecklande undervisning	12
3.4.1. En kontextrik undervisning	12
3.4.2. Interaktion i klassrummet	13
3.4.3. Språklig stöttning	14
3.5. Modersmålets plats i undervisningen	15
4. Metod och material	17
4.1. Metodval	17
4.2. Urval	18
4.3. Informanter	19
4.4. Etiska övervägande	20
4.5. Datainsamling	20
4.6. Bearbetning och analys	21
5. Resultat	22
5.1. Intervjuer	22
5.1.1. Synen på språkutveckling	22
5.1.2. Synen på svenska som andraspråk	24
5.2. Observationer	26
5.2.1. Språklig aktivitet på lektionerna	26
5.2.2. Kontexten i uppgifterna	27

5.3. Analys	29
5.3.1. Ingrid	29
5.3.2. Karin	30
6. Diskussion och slutsatser	32
7. Referenser	36
8. Bilaga 1	39

Förord

Arbetet har berört ett ämne som personligen intresserar oss för och som vi anser är ytterst aktuellt för både oss och andra blivande och verksamma lärare. I slutet på vår utbildning anser vi att detta är ett område som inte berörts och som vi känner att vi saknat kunskaper i och har därför valt att undersöka.

Arbetet har vi delvis fördelat mellan oss och delvis arbetat fram gemensamt. Vi har båda deltagit i observationer och intervjuer men Kim Ekman har stått för transkriberingen av intervjuerna och till största del metodavsnitt medan Maryam Eissa har stått för sammanställning av fältanteckningarna från observationerna och till största del resultatredovisning. Forskningsgenomgången kommer från vår gemensamma B-uppsats och diskussionsdelarna har kommit till genom gemensamma diskussioner.

Vi vill ge ett stort tack till de deltagande lärarna för att de har släppt in oss i sin undervisning och tagit sig tid att delta i våra intervjuer. Utan deras engagemang hade arbetet inte varit möjligt. Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Petra Magnusson för stöd och råd under arbetets gång.

1. Inledning

Klassrummen runt om hela landet är idag mer eller mindre multikulturella. Mellan åren 1980 – 2015 har Migrationsverket i Sverige beviljat uppehållstillstånd till 1 977 188 personer (Migrationsverket 2016). Detta innebär att det finns en stor grupp personer i Sverige som har ett annat modersmål än svenska vilket gör att elevantalet som utbildas på sitt andraspråk i skolorna ökar. Barn från olika delar av världen möts i klassrummen och ska tillsammans och med hjälp av sina lärare förvärva de kunskaper de förväntas lära sig i skolan. Eleverna i klassrummen har olika språkbakgrund och har kommit olika långt i sin utveckling av det svenska språket. Detta är något som lärare måste förhålla sig till och basera sin undervisning utifrån. I skollagen står följande

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (Skollagen 2010 kap 1 § 4).

Detta visar på vikten av att lärare har kunskap om hur man bedriver en språkutvecklande undervisning för att alla elever ska kunna utvecklas så långt som möjligt och tillgodogöra sig utbildningen på bästa sätt.

Vi har i vår utbildning till grundskollärare tagit del av forskning och hur man ska kunna möta olika elever med olika förutsättningar på bästa sätt gällande elevers olika kunskapsnivåer. Vi har däremot inte fått ta del i forskning om hur man lägger upp sin undervisning för att möta elevers olika språknivåer. Under vår verksamhetsförlagda praktik har vi fått möta det multikulturella klassrummet. Vi har fått delta i samtal med verksamma lärare om olika svårigheter lärare får handskas där när språket är ett hinder i kunskapsutvecklingen. Det mångkulturella klassrummet har fascinerat oss och vi har haft frågor om hur man som lärare ska kunna arbeta på bästa sätt för att tillgodose alla elever med olika förutsättningar. Frågan om hur man ska hjälpa elever med bristande kunskaper i svenska språket motiverade oss att skriva en B-uppsats om hur man på bästa sätt undervisar i ett klassrum med många olika modersmål. Den forskning vi lyfte fram pekade på stora fördelar i att arbeta med en *språkutvecklande undervisning*. Internationella forskare som Maaïke Hajer och Theun Meestringa (2010), Pauline Gibbons (2013) och nationella forskare som Inger Lindberg (2005) och Kenneth Hyltenstam

(2007) visar på likartade grundidéer om att en språkutvecklande undervisning hjälper till att stärka och utveckla språket. Hajer och Meestringa (2010) formulerar att undervisningen ska vara kontextrik, att eleverna ska få möjlighet att vara språkligt aktiva, samt att läraren ska ge adekvat språkligt stöd. I kunskapsöversikten (Eissa & Ekman 2016) gjorde vi också en jämförelse mellan målen i kursplanerna för lärarutbildningen i svenska och svenska som andraspråk som visade sig skilja sig åt. Vi kunde se på stora skillnader i fokus i kursplanerna där innehållet i kursplanen för svenska som andraspråk är tydligare inriktad på språkutveckling medan utbildningen i svenska är mer inriktad mot literacitet. Detta ledde till funderingar hur utbildningarna förbereder lärare för den roll de ska axla och det uppdrag de ska genomföra i de multikulturella klassrummen med elever som har olika språkerfarenheter. Detta har varit utgångspunkten för den studie vi genomfört som baseras på två verksamma lärares undervisning och deras tankar kring språkutveckling för att se om deras utbildningsbakgrund som lärare i svenska respektive lärare i svenska som andraspråk visar på skillnader i praktik och retorik.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med undersökningen är att undersöka undervisningen i svenska, med fokus på språkutveckling för elever, hos två lärare och diskutera den utifrån deras olika behörigheter. En lärare med behörighet i svenska, och en lärare med behörighet i både svenska och svenska som andraspråk.

Vi kommer att undersöka och diskutera följande frågeställningar

- *Hur uttrycker lärarna sin uppfattning om språkutveckling?*
- *Hur ser lärarna på svenska som andraspråk?*
- *Hur arbetar lärarna språkutvecklande?*

Dessa frågeställningar kommer hjälpa oss att diskutera om lärares behörighet kan ha betydelse för hur lärarna bedriver sin undervisning och hur språkutvecklande undervisningen är.

3. Forskningsbakgrund

Forskningsbakgrunden bygger på den kunskapsöversikt (Eissa & Ekman 2016) som vi har sammanställt tidigare under vår utbildning. Den beskriver vad aktuell forskning säger om språkutveckling och elever med svenska som andraspråk som är aktuellt för den undersökning vi genomfört. Här presenterar vi språkets betydelse för kunskapsutveckling: skillnaden mellan skolspråk och vardagspråk, lärarbehörighet med en jämförelse mellan två kurser vid Högskolan Kristianstad, viktiga delar i en språkutvecklande undervisning och avslutningsvis en kort presentation av modersmålets betydelse i skolan.

3.1. Språkets betydelse för kunskapsutveckling

Hyltenstam (2007) skriver att alla lärare kommer att möta elever som har ett annat modersmål än svenska och som lärare måste man vara medveten om hur man ska kunna hantera detta på bästa sätt för alla elever. Tidigare har man sett språkinläring som en linjär process som styrs av kognitiva mekanismer. Inläraren har betraktats som en dator som bearbetar det språk de möter och processar denna information med medfödda mekanismer som gör att inläraren skulle lära sig språket (Lindberg 2005). Idag visar forskning att språkinläring är en kognitiv och social process och inte någon linjär process. Språk utvecklas när elever i olika sammanhang möter språk och använder det i meningsfulla kontexter (Gibbons 2013; Lindberg 2005).

Idag utvecklas all kunskap i skolan genom språket. Lärande, tänkande och språk går hand i hand och utan det ena blir det andra svårt att uppnå. I skolan har inte alla elever samma språkkunskaper och skolspråket kan då bli ett hinder i elevens kunskapsutveckling (Lindberg 2005). Andraspråkselever riskerar att få sämre självkänsla eftersom de inte klarar av att hänga med i undervisningen. Det kan ge effekter av att eleverna slutar försöka och skolgången blir lidande. (Hajer och Meestringa 2010). En ordinarie undervisning ger vanligtvis inte tillfälle för givande språkinläring, varför en språkutvecklande undervisning är att föredra för att möta alla elevers olika behov (Gibbons 2013).

Elever som lär på sitt andraspråk i grundskolan har inte tid att studera svenska som ett eget ämne, utan måste använda sig av svenska som det kunskapsinhämtande språket i skolundervisningen. Det går alltså inte att vänta med kunskapsutveckling för att lära språket först. I skolan utvecklas kunskaper genom språket. Därför är det viktigt att uppgifterna i

undervisningen är både kunskapsutvecklande och språkutvecklande (Gibbons 2013). En språkutvecklande undervisning kräver att läraren arbetar för att eleverna ska vara språkligt aktiva. Läraren måste vara väl medveten om ämnesspråket och med jämna mellanrum analysera ämnets språk i texter som används i undervisningen. Med kunskaper i ämnesspråket kan läraren lättare identifiera språkliga hinder för eleverna och minska avståndet mellan vardagsspråket och ämnesspråket (Skolverket 2014a).

3.2. Vardagsspråk och skolspråk

Vetenskapsrådet (2012) definierar skolspråk med hjälp av olika forskares definitioner och skriver att skolspråk är mer monologiskt och skriftligt. Detta i sin tur gör det självbärande medan vardagsspråket lättare byggs upp i kommunikation med andra och är mer avlastande på omgivningen, där man ofta kan peka och gestikulera istället för att beskriva med ord. Skolspråket är också mer abstrakt och mindre personligt än vardagsspråket.

Engström (2013) redovisar Golden och Hvenkildes kartläggning som gjorts genom att titta på ordförrådet i 40 läroböcker på norska i ämnena historia, geografi och fysik från grundskolan. De delade sedan in orden i tre kategorier: kända ord, fackord och icke fackord. De kända orden är de vanligaste orden i språket som andraspråkselever lär sig snabbt. Exempelvis verb och substantiv. Fackorden är de ämnesspecifika ord som lärare lägger vikt vid att förklara i undervisningen och som lärarna skulle förklara för förstaspråkselever. De övriga orden kategoriserades som icke fackord. Dessa orden var relativt ämnesspecifika och ungefär hälften av de icke fackliga orden förekom endast i ett ämne. Exempelvis förekom ord som gnida och kopp endast i fysik och beslut och rädsla i historia (Golden 2006). Golden och Hvenkildes (i Engström 2013) såg i sin undersökning att andraspråkseleverna oftast förstår de ämnesrelaterade orden eftersom lärare är mer observanta kring dessa och lägger mer vikt vid att förklara dess innebörd. Däremot visade deras undersökning att de icke fackliga orden var det som andraspråkseleverna hade svårast för eftersom lärare inte uppfattar att dessa ord kan vara svåra för eleverna (Engström 2013).

Hajer och Meestringa (2010) ger exempel på hur skolspråk och vardagsspråk skiljer sig åt. De skriver att barn ofta kan observera saker hemma och tar vardagsföreteelsen att en sockerbit försvinner i en kopp te. En förälder skulle kunna förklara fenomenet med just förklaringen ”den

löser upp sig” eller att den ”smälter”. I skolan räcker det inte med en sådan förklaring. Då talar man istället om fasförvandlingar och materia. Skolspråket har alltså en mycket högre abstraktionsnivå med högre krav än eleverna har med sig hemifrån.

Hajer och Meestringa (2010) skriver att det bästa vore om lärare förklarade de ämnesrelaterade begreppen, kopplade och visade samband till verkligheten, alltså arbetade språkutvecklande, men enligt författarna så sker det inte så ofta. De skriver att det är vanligt att elever i skolan själva får fylla i luckorna i förståelsen mellan vardagsspråk och skolspråk. Vanligast är att eleverna själva måste lista ut meningen med hjälp av exempelvis läromedelstexter. Detta kräver att eleverna har goda språkkunskaper för att ta dessa stora kliv mellan vardagsspråk och skolspråk. Förstaspråkelever har baskunskaper i det svenska språket som de kan dra nytta av när de ska ta kliven mellan vardagsspråk och skolspråk. Detta ger förstaspråkeleverna ett försprång i språkutvecklingen vilket andraspråkelever inte har eftersom de inte har samma erfarenhet och kunskap i och om det svenska språket. Detta gör att det är viktigt för läraren att sätta språket i fokus i undervisningen för att stödja eleverna i övergången från vardagsspråk till skolspråk (Gibbons 2013).

3.3. Lärarbehörighet

Anna Kaya (2016) framhåller att endast lärare som utbildats i svenska som andraspråk får den kunskap som krävs för att undervisa elever som lär sig ett nytt språk parallellt med ämneskunskaper. Hon (Kaya 2016) menar att lärare med säkerhet kommer att möta elever som har ett annat modersmål och som behöver stöd i sin språk- och kunskapsutveckling med relevanta och givande metoder vilket lärs ut i kursen svenska som andraspråk.

I en jämförelse mellan lärandemålen i två kurser i svenska som andraspråk och svenska på högskolan Kristianstad kan man se skillnader i de saker som ligger i fokus. Bland de lärandemål som bedömer färdigheter och förmågor i de två olika kurserna ser man att målen för svenska som andraspråk berör språkutveckling och språkets form och funktion tydligare än i svenska.

I **svenska som andraspråk** finns mål som:

- *kunna tillämpa arbetssätt som utvecklar den språkliga förmågan i ett mångkulturellt klassrum,*
- *kunna planera språkutvecklande undervisning, uppgifter och prov för andraspråksinlärare,*

- *kunna planera ämnesövergripande undervisning med språket i centrum* (Högskolan Kristianstad 2015a)

I **svenskan** finns mål som:

- *kunna kritiskt diskutera skönlitteraturens, andra texters och andra estetiska uttrycksmedels potential i lärarens arbete med elevers språk- och identitetsutveckling,*
- *kunna i praktisk undervisning använda fiktiva texter samt tillämpa den funktionella grammatikens grunder* (Högskolan Kristianstad 2015b)

Målen i svenska som andraspråk visar på att språket och språkutvecklingen står i centrum i utbildningen. Målen i svenska har inte fokus på språkutveckling som svenska som andraspråk utan ett större fokus på litteracitet. Man kan därför se att de olika kurserna i svenskämnet skiljer sig åt i lärarutbildningen.

Även på andra lärosäten kan man se dessa skillnader. Malmö högskola har också grundlärarutbildning där svenska är en del i behörigheten och vid sidan av kan man läsa svenska som andraspråk som en del i läraryftet. I en jämförelse mellan lärandemålen i svenska som andraspråk och svenska kan man se att majoriteten lärandemålen i svenska berör saker som exempelvis litteracitet, pedagogiska planeringar och teorier (Malmö högskola u.å. a; Malmö högskola u.å b). I kursen svenska som andraspråk berörde majoriteten av lärandemålen saker som att kunna beskriva strukturer i svenska språket och att kunna diskutera språkliga och kulturella mönster, det berör också tydligare språkets användning och form i svenska som andraspråk (Malmö högskola u.å. c).

3.4. Delar i en språkutvecklande undervisning

En språkutvecklande undervisning kännetecknas enligt Hajer och Meestringa (2010) av att undervisningen är kontextrik, att eleverna får vara språkligt aktiva och att läraren ger elever adekvat stöttning i undervisningen (Hajer & Meestringa 2010).

3.4.1. En kontextrik undervisning

För att andraspråks elever ska utmanas i sin kunskapsutveckling och utveckla sitt skolspråk och lärande är det alltså viktigt att hen kan koppla ämnet till sina egna erfarenheter, att hen får vara språkligt aktiv och att hen får lärarstöd. Eleverna behöver lära sig nya kunskaper i en kontext.

”Kontexten består av alla möjliga samband mellan det nya ämnesinnehållet och elevernas värld” (Hajer och Meestringa 2010;55).

Hajer och Meestringa (2010) beskriver hur undervisning bör vara kontextrik för att underlätta den språkliga utvecklingen. De skriver att det bör finnas samband mellan ämnesinnehållet och elevernas egen värld (Hajer & Meestringa 2010). Genom att det finns en kontext blir den nya kunskapen inte helt lösryckt och elevernas vardagskunskaper kommer till användning i undervisningen, vilket är gynnsamt för både språk- och kunskapsutvecklingen (Gibbons 2013; Hajer & Meestringa 2010). Det är viktigt att läraren kartlägger elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper innan man börjar undervisning om någonting nytt för att inte skolkunskapen ska bli lösryckt. Genom att läraren vet vad eleverna har för förförståelse kan undervisningen byggas upp baserat på elevernas vardagskunskaper vilket gör uppgifterna mer kontextrika (Hajer & Meestringa 2010).

3.4.2. Interaktion i klassrummet

Enligt Gibbons (2013) är interaktion en viktig faktor i språkundervisningen. För att få en lyckad lektion krävs en aktiv och engagerad lärare och elever som deltar helhjärtat, interagerar med varandra och att de är motiverade. När en elev utmanas att förklara, förhandla eller omformulera det eleven har sagt blir interaktionen speciellt viktig. Det språkliga utflöde som elever själva får producera är av stor betydelse för språkutvecklingen. Undersökningar av språkbadsprogram i franska där engelsktalande elever skulle göras tvåspråkiga har visat att andraspråkselever inte når upp till samma nivå som förstaspråkseleverna eftersom de inte ges tillfälle att själva göra längre och meningsfulla yttranden. Genom att använda språket bearbetas det betydligt mer än om man bara lyssnar. Det är därför viktigt att andraspråkselever får chans och möjlighet att göra detta genom att uppmuntras och utmanas att prata i klassrummet (Gibbons 2013). Att eleverna känner sig accepterade och respekterade i klassrummet är en förutsättning för att hålla motivationen till lärande vid liv. Utan acceptans och respekt kommer motivationen att vilja lära minska drastiskt och därför är det viktigt för andraspråkselever att känna denna acceptans och respekt trots sina eventuella språkbrister.

Den sociokulturella teorin om inläring säger att man lär i en social kontext där människor möter varandra (Hajer & Meestringa 2010). ”Genom språket guidar de vuxna barnen in i

världen och kulturen. Så får barnen tankeredskap som de sedan internaliserar och kan använda sig av själva[...]” (Hajer & Meestringa 2010;37). Trots detta menar författarna att skolundervisning präglas av kunskapsinhämtning via texter och uppgifter snarare än samtal och diskussioner (Hajer & Meestringa 2010).

Att låta elever jobba i grupper kan leda till att eleverna får lyssna när deras kamrater talar och de får även större utrymme att själva aktivt delta i samtalen. Att jobba i grupper gör också att den interaktion som sker mellan eleverna känns meningsfull och att eleverna känner en större trygghet när de ska samtala än om de skulle yttra sig individuellt inför hela klassen (Gibbons 2013). Ahlquist (2013) påpekar också att både unga och äldre elever som lär sig ett annat språk gynnas av grupparbete eftersom det känns mindre hotfyllt än att tala inför en hel klass. Att få feedback från sina klasskamrater känns mindre negativt än att få feedback från en lärare.

3.4.3. Språklig stöttning

Genom att ge elever möjlighet att arbeta med olika begrepp genom samtal, funderingar och i textarbete förvärvar de nya kunskaper, men utan lärarens hjälp och stöttning finns risken att eleverna missförstår ämnesinnehållet. Genom att försöka förenkla undervisningen eller genom att undvika ämnesspecifika uttryck och begrepp sjunker nivån på undervisningen och elevernas kunskapsutveckling kommer att bromsas. När en lärare istället utmanar eleverna och ger adekvat stöttning ökar engagemanget för studierna. Språkutvecklande undervisning leder till en positiv utveckling hos eleverna. Genom exempelvis feedback på språkbruket, konstruktiv respons på det eleverna säger eller stöttning i hur ämnets terminologi bör användas, så kommer eleverna att bli stärkta, vilket ger bättre förtroende för den egna studiekapaciteten (Axelsson 2013; Hajer & Meestringa 2010).

”Stöttning är dock inte vilken hjälp som helst utan hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse” (Gibbons 2013;39). Gibbons beskriver stöttning som en tillfällig hjälp i strävan att eleven ska lära sig att göra samma sak på egen hand. Genom att läraren stöttar och visar förväntningar och förtroende för elevens utveckling kan elevens flerspråkiga identitet stärkas (Hajer och Meestringa 2010). Som tidigare nämnts anser Hyltenstam (2007) att förstaspråket kräver stimulans och motivation för att utvecklas och att formell undervisning i förstaspråket är en viktig framgångsfaktor för andraspråksinläringen.

Annamaria Pinter (2006) anser också att andraspråksinläring kräver motivation. Att lära sitt modersmål är en naturlig del i uppväxten och något man lär sig redan i hemmet, men för andraspråksinläring krävs motivation.

Samtal i klassrummet som baseras på kontrollfrågor eller ledande frågor från läraren har oftast ingen gynnsam inverkan för andraspråkslevers språkutveckling. Med små förändringar så kan den formen av undervisning istället fungera som stöttning för elevers språkutveckling (Gibbons 2013). Gibbons (2013) menar på att lärarstödd undervisning kan vara ett bra stöd för eleven vid vissa tillfällen och säger ”Under en lärarstödd redovisning ger läraren stöd genom att förtydliga, ställa frågor och ge mallar för hur eleven ska uttrycka sig och tillsammans formulerar de det som eleven vill säga” (Gibbons 2013 s.73).

3.5. Modersmålets plats i undervisningen

En forskningsstudie av Wayne Thomas och Virginia Collier (1997) som baserats på totalt 42.000 andraspråkslevers resultat från fem olika skoldistrikt under en period på 20 år visar att formell undervisning i förstaspråket är den viktigaste framgångsfaktorn för utbildning på andraspråket. De visar också på att desto starkare utvecklingen av lärandet är på förstaspråket desto lättare blir det för eleven att snabbare göra framsteg i andraspråket. Detta är något som gäller för alla andraspråkslever oavsett om de kommit långt eller fortfarande är i början på andraspråksutvecklingen, barn som är födda i utlandet eller som är födda här. Andraspråkslever som fortfarande inte har tillräckliga kunskaper i svenska behöver uppgifter som lägger mer vikt på kognitiv utmaning och inte har för höga språkliga krav.

Gunilla Ladberg (2000) påpekar att det är viktigt att lärare inte förbjuder elever att använda sitt modersmål i undervisningen. Hon menar på att språk och identitet hänger samman och genom att neka elever att använda sitt modersmål kränks eleverna och man förmedlar samtidigt att elevens förstaspråk inte är lika mycket värt som andraspråket (Ladberg 2000). Att låta andraspråkslever dra nytta av sina modersmålskunskaper kan vara gynnsamt för eleverna. Genom att de exempelvis kan inleda med att diskutera och samtala kring uppgiften på sitt modersmål. Att ha en översättning och låta eleverna läsa och skriva på sitt modersmål i början av uppgiften kan också vara ett hjälpsamt stöd i början för att få förståelse för uppgiften och sedan försöka presentera eller lösa uppgiften på svenska. Hajer och Meestringa (2010) påpekar

vikten av att lärare vet och förstår hur man bygger upp inläringen steg för steg och ger också exempel på att läraren först kan visa hur man gör, för att sedan låta eleverna göra det individuellt. Gibbons (2013) menar också att man inte ska underskatta tiden man lägger på att ge instruktioner eller på att sammanfatta aktiviteter tillsammans med eleverna.

Genom att läraren har kunskap om hur man lägger upp undervisningen för att tillgodose alla elever oavsett språklig bakgrund kan man bygga en språkutvecklande miljö där eleverna utvecklar språk och ämneskunskaper parallellt. Genom att använda uppgifter som utmanar både språk- och ämneskunskaper i en kontext och låta elever använda sitt modersmål för att förstå uppgifterna så hjälper det eleverna att utveckla sitt vardagsspråk till det mer abstrakta skolspråket.

4. Metod och material

Vi valde att genomföra kvalitativa observationer och intervjuer för att få en djupare inblick i hur lärarna tänker när de väljer att arbeta som de gör.

4.1. Metodval

Vi har genomfört en kvalitativ undersökning om hur två lärare med olika behörigheter ser på språkutvecklande undervisning och hur de bedriver sin undervisning. För att genomföra undersökningen gjorde vi observationer och semistrukturerade intervjuer med intervjufrågor (Se bilaga 1) hos två lärare med olika behörigheter där en är behörig i svenska och en i svenska och svenska som andraspråk.

Här är fyra exempel utav ett flertal frågor som vi ställde till lärarna under intervjuerna för att besvara vårt syfte.

1. *På vilket sätt arbetar du för att hjälpa eleverna få ett starkare utvecklat språk?*
2. *Finns det något ämne där du tycker att språkutveckling hör hemma mer än i andra ämnen?*
3. *Tror du det gör någon skillnad för eleverna om de bedöms i svenska eller i svenska som andraspråk?*
4. *Tycker du att svenska och svenska som andraspråk borde undervisas gemensamt eller separat?*

Enligt Jan-Axel Kylén (2004) ser man observationer med egna ögon. Han menar att man kan få med egna värderingar för att förmedla det man vill se. Våra observationer var öppna och planerade eftersom vi hade våra syften och frågeställningar att titta efter och vi fokuserade på hur läraren agerade under lektionen och lärarna visste varför vi var där. Vi antecknade under tiden som lektionen pågick om vad läraren gjorde, någonting Inge Carlström och Lena-Pia Carlström Hagman (2012) kallar för löpande protokoll. När man använder denna metod menar författarna att det är en stor fördel om man är mer än en observatör, vilket vi var. Då kan man jämföra det man sett med varandra eftersom det inte är säkert man ser samma saker. Larsen (2009) menar att observation av informanten bidrar till en bättre förståelse och det blir enklare att tolka svaren. Vid vår observation visste lärarna varför vi var där och med vilket syfte. Enligt Carlström och Carlström Hagman (2012) blir det naturligt med en sådan öppen observation för informanterna eftersom de vet varför observatören är där och tittar runt. Vanligen vänjer sig

informaterna vid att det finns en observatör som närvarar över tid. Vi observerade enbart vid två lektionstillfällen vilket inte gett tillräckligt med tid att ge de observerade möjlighet att vänja sig vid vår närvaro. Varje observationstillfälle påverkas enbart genom att observatören finns med på ett eller annat sätt (Carlström & Carlström Hagman 2012, Larsen 2009).

Vi valde att genomföra semistrukturerade intervjuer då det tillåter informanten att utveckla sina tankar och idéer men där finns fortfarande en lista med frågor eller ämnen som ska beröras (Denscombe 2000). Semistrukturerade intervjuer skiljer sig från strukturerade intervjuer enligt Denscombe (2000) på så vis att i strukturerade intervjuer har man förbestämda frågor med olika svarsalternativ och kan liknas vid en muntlig enkätstudie. Semistrukturerad intervju menar Denscombe (2000) är en intervju med förbestämda teman som ska beröras och frågor där informanten kan utveckla och formulera sina svar och där intervjuaren är flexibel när det kommer till i vilken ordning ämnen och frågor berörs. Ann Kristin Larsen (2009) menar att det är bra att arbeta enligt det senare om man ska jämföra svaren senare, vilket vi hade i åtanke att göra.

Larsen (2009) skriver att det inte är ofta någon inte dyker upp till en intervju, medan ett frågeformulär är lättare att låta bli att fylla i. En annan fördel med att arbeta med intervju är att informanten kan få en bättre möjlighet att utveckla sina svar och gå på djupet med svaren. Missförstånd kan redas ut och följdfrågor kan ställas. Nackdelar med kvalitativa intervjuer kan innebära att man inte kan generalisera undersökningarna. Det är svårare och mer tidskrävande att behandla data efteråt i en kvalitativ intervju (Larsen 2009). Larsen (2009) anser även att en nackdel med en kvalitativ intervju är att informanten kan påverka sina svar att inte bli sanningsenliga då informanten vill framstå som bra. Informanten kan svara det hen tror att intervjuaren vill höra, hen vill ge ett gott intryck, för att dölja brister eller att hen svarar det hen tror är allmänt accepterat.

4.2. Urval

Jan Trost (2010) skriver att vid kvalitativa studier bör man beakta tidsaspekter när man väljer antal informanter. Han varnar för att ha för många informanter vid intervjuer då materialet lätt blir ohanterligt och svårt att överblicka. Trost (2010) rekommenderar omkring fyra personer

vid intervjustudier. Vi hade för avsikt att kombinera intervjuer med observationer och valde därför att ha med två lärare i vår studie för att få ett hanterbart material.

Enligt Larsen (2009) finns olika metoder på hur man gör sitt urval av informanter. Vi använde oss av en metod som författaren kallar *snöbollsmetoden* när vi valde våra informanter till vår undersökning. Snöbollsmetoden innebär att man kontaktar en person man anser passa i undersökningen och därefter får hjälp av den informanten att välja de andra deltagarna.

Vi vände oss till en lärare vi tidigare haft kontakt med. Vi ansåg att hon passade till undersökningen eftersom hon arbetar i ett multikulturellt klassrum och har svenska som andraspråk som behörighet. Hon var intresserad av att delta och rekommenderade att vi kunde fråga andra lärare i hennes lärolag så vi vände oss till hennes kollegor för att finna vår andra informant.

4.3. Informanter

De deltagare vi eftersökte skulle ha olika behörigheter. Vi behövde en lärare som var behörig i ämnet svenska, och en lärare som var behörig i både svenska, men också svenska som andraspråk. Informanterna presenteras kort nedan och båda har blivit givna fingerade namn för att bevara deras anonymitet.

Ingrid är klasslärare i årskurs 6 och behörig i svenska. Vid vår första kontakt förklarade hon att hon inte var van vid att arbeta i ett mångkulturellt klassrum, utan att det var ett relativt nytt fenomen på skolan. Hon tycker att det är spännande och utmanande. Ingrid har varit verksam under flera år inom skolan och har jobbat på samma arbetsplats länge.

Karin är klasslärare i årskurs 4 och har behörighet i svenska och svenska som andraspråk. Hon är ganska ny på skolan och har tidigare arbetat på en skola med hög andel andraspråkselever. Karin har varit verksam i skolvärlden i några år men inte lika länge som Ingrid.

4.4. Etiska övervägande

Vi har visat hänsyn till de forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet (U.å) har publicerat för att vägleda skribenter i sin forskning. Vi förhåller oss till individskyddskravet som Vetenskapsrådet (U.å) presenterar och sammanfattar i fyra punkter:

Informationskravet

Informanterna ska informeras om syftet i studien. Deras deltagande är frivilligt och kan avbrytas utan förklaring. Det insamlat material används bara till den avsedda undersökningen.

Samtyckeskravet

Informanterna får bestämma över sitt deltagande. De får bestämma på vilka villkor de vill delta och får ej utsättas för påtryckningar eller negativa följder ifall de väljer att inte fullfölja undersökningen.

Konfidentialitetskravet

Alla uppgifter om informanterna är otillgängliga för obehöriga. Informanterna ska ej kunna identifieras av utomstående i undersökningen.

Nyttjandekravet

Insamlat material får ej lånas ut eller användas i något annat syfte än vetenskapliga undersökningar.

4.5. Datainsamling

Vid första kontakt med lärarna som deltar i undersökningen fick de veta syfte och frågeställningar för undersökningen och hur vi planerade att inhämta material. De fick veta att vi ville sitta med och observera ett par lektioner och att vi skulle ha en intervju. Vid intervjun fick vi tillstånd att använda ljudinspelning och vi försäkrade åter igen deras anonymitet, att inspelningarna endast skulle användas i forskningssyfte och de förvaras på ett säkert ställe. De kunde under intervjun välja att hoppa över frågor eller att avbryta intervjun utan att ange skäl enligt forskningsetiska principer.

Vi valde att börja med observationerna och vi gjorde dessa gemensamt för att lättare kunna diskutera vad vi sett och för att inte missa väsentliga delar. Totalt observerade vi två lektioner hos varje lärare. Hos Karin observerade vi två lektioner i svenska och hos Ingrid observerade

vi en lektion i svenska och en lektion i matematik. Vi har vid alla observationstillfällen suttit längst bak i klassrummen för att störa så lite som möjligt och eleverna har fått veta att vi sitter med för att titta på undervisningen. Under observationerna skrev vi löpande fältanteckningar över hur läraren la upp undervisningen.

Intervjuerna gjorde vi också gemensamt. Vi hade från början som avsikt att genomföra intervjun under en lektion så att en av oss kunde vikariera för läraren, så vi inte skulle ta planeringstid eller rast från läraren. Lärarna var villiga att genomföra intervjun under deras planeringstid och därför var vi båda närvarande under intervjuerna. En av oss utförde intervjun och den andra förde anteckningar på datorn om vad som sades och vad man kunde se under intervjun samtidigt som vi spelade in.

4.6. Bearbetning och analys

Efter observationerna jämförde vi varandras fältanteckningar för att se om vi hade iakttagit samma saker. Vi sammanställde anteckningarna till en per lärare där alla lektioner summerades. Efter intervjuerna har vi lyssnat och transkriberat inspelningarna där vi har tagit bort intervjumaterial som ej varit relevant för vårt syfte eller våra frågeställningar. Efter bearbetning har vi analyserat resultatet utifrån tidigare forskning och litteratur. Vi har gjort en innehållsanalys (Denscombe 2000) där vi tittat på innehållet i vårt insamlade material och funnit olika teman i resultatet som hjälp för att svara på vårt syfte. Efter att vi sammanställt resultatet ställde vi det mot den litteratur och forskning vi presenterar under rubriken forskningsgenomgång (Kapitel 3). Då kunde vi göra en analys av resultatet mellan det vi iakttagit och relaterar det till aktuell forskning vilket har lett fram till våra slutsatser.

5. Resultat

Vi har genomfört observationer och gjort intervjuer hos två klasslärare på en f-9 skola med över 400 elever. De två lärarna som deltagit i vår undersökning ingår i samma lärarlag men har olika utbildningsbakgrunder. Läraren Karin är behörig i både svenska och svenska som andraspråk, medan läraren Ingrid är behörig i svenska. Båda har varit villiga att delta och sett ämnet som något intressant samt visat positiv inställning till att undersöka språkutveckling.

Vi presenterar här vårt resultat av intervjuerna och observationerna utifrån våra frågeställningar

- Hur uttrycker lärarna sin uppfattning om språkutveckling?
- Hur ser lärarna på svenska som andraspråk?
- Hur arbetar lärarna språkutvecklande?

Under intervjuerna kommer vi presentera hur lärarna ser på språkutveckling och hur de ser på svenska som andraspråk. Under observationerna kommer vi försöka besvara hur lärarna arbetar språkutvecklande genom att beskriva hur kontextrika uppgifterna är och vilken språklig aktivitet eleverna erbjuds.

5.1. Intervjuer

I intervjuerna med Karin och Ingrid är den enda framträdande likhet att båda tycker att språkutveckling är något positivt. Vi kan se flera skillnader i deras svar och hur de uttrycker sig. Intervjun med Karin var lång och svaren var välutvecklade med många exempel ur Karins vardag. Ingrids svar var inte lika utvecklade som Karins och Ingrid gav inga exempel på hur hon arbetade i klassrummet utan förhöll sig ganska anonym i sina svar. Vi redovisar för de respektive intervjuerna genom att svara på frågeställningarna om hur lärarna ser på språkutveckling och hur de ser på svenska som andraspråk. Då det var stora skillnader i deras svar har vi presenterat resultatet för varje lärare och då lyft de skillnader man kan se i deras svar.

5.1.1. Synen på språkutveckling

Ingrid

Ingrid talar om förmågan att kunna kommunicera och uttrycka sig själv som centralt för språkutveckling. Hon säger ”Att man själv kan uttrycka sig och kommunicera och tala om vad man vill och vad man menar”. För att eleverna ska utveckla sitt språk brukar Ingrid ge eleverna tid att samtala kring elevnära saker såsom helgen. Hon tycker det är viktigt att eleverna får samtala, läsa och uttrycka sig skriftligt. Ingrid nämner både högläsning och individuell läsning och anser att båda delar är viktigt för språkutvecklingen. Ingrid säger att hon tycker det är viktigt att eleverna får arbeta med elevnära uppgifter, men hon säger inte hur eller varför. Språkutveckling menar Ingrid att hon arbetar med mest under de naturvetenskapliga ämnena och att det faller sig mer naturligt i det ämnet då eleverna skriver labbrapporter som är väldigt strukturerade, vilket Ingrid är positiv till. Hon nämner att naturkunskap är det ämne som dessutom intresserar Ingrid mest och att det är anledningen att hon nog arbetar mest språkutvecklande under de lektionerna.

Ingrid säger att hon önskar att hon jobbade ämnesintegrerat. ”Jag tror det hade gynnat eleverna om man arbetar ämnesintegrerat till exempel i historia och geografi:” säger Ingrid. Anledningen till att hon inte arbetar ämnesintegrerat säger hon beror på att hon känner sig begränsad av läroplanen och allt som ska hinnas med under terminerna.

Karin

Karin beskriver att språkutveckling är för alla elever och bör arbetas med i alla ämnen. Hon säger att det är vanligt förekommande att lärare föreställer sig språkutveckling som något som sker på svensklektionerna, men hon säger att språkutveckling bland annat handlar om att arbeta med ord och begrepp och att det finns möjlighet till i alla ämnen. Hon ger ett exempel från sin egen barndom där hon under en hemkunskapslektion inte visste vad en bunke var. Så istället för att lägga ingredienserna i en skål, så la hon det i en hög på bordet. Karin poängterar att olika begrepp har olika betydelse i olika sammanhang och därför kan språkutveckling inte vara begränsat till ett ämne. Hon konstaterar att språkutveckling inte är något som är till för en specifik grupp elever utan något alla behöver. ”Det finns ord som svenska elever inte heller förstår” Karin fortsätter och beskriver att det därför är viktigt att aldrig ta för givet att eleverna förstår alla ord. Man måste alltid checka av för att försäkra sig om att eleverna faktiskt förstår de begrepp man använder sig av. Karin förklarar också att hon tycker det är viktigt att ha höga men rimliga förväntningar på sina elever och att de får arbeta med elevnära uppgifter med ett

syfte. Hon säger att eleverna måste utmanas för att utvecklas. Genom att ha uppgifter med syfte menar Karin att eleverna blir motiverade och att det är viktigt för eleverna. Under intervjun med Karin beskriver att hon är medveten om att skolspråk och vardagsspråk skiljer sig åt och att det är något hon försöker uppmärksamma sina elever på. Hon är också noga med att använda rätt begrepp och säger att det är viktigt att inte vara rädd för att lära barnen rätt begrepp även om de kanske är svåra.

Elever som har svårigheter med böjningar eller ordföljd stöttar Karin genom att upprepa istället för att påtala att eleven sagt fel. Om en elev berättar att ”Vi gådde till affären igår” så svarar Karin ”Jasså? Gick ni till affären igår?”. Karin arbetar ämnesintegrerat och anser att det hjälper eleverna att få ett större helhetsperspektiv och att saker och ting hänger ihop och inte är isolerade inom sina ämnen. Hon önskar att man inte var så låst vid sina scheman och skulle hellre se att lektionerna var markerade med arbetspass istället för matematik, svenska, engelska och liknande. Karin påtalar att det är viktigt att man som lärare vet vad man ska göra. Vägen till målet är inte en rak väg utan en krokig väg. Hon säger också att man som lärare ofta kan fråga sig själv om man gör rätt. Där menar Karin på att man får prova och se, och utvärdera.

5.1.2. Synen på svenska som andraspråk

Ingrid

Ingrid tycker det är svårt att möta elever med ett annat modersmål och känner att hon saknar redskap och direktiv i hur hon ska bedriva undervisning på ett sätt som gynnar alla elever. Hon menar att hon nu får hitta på egna metoder och göra det bästa av situationen. Hon uppmanar ofta eleverna att använda sitt modersmål i hennes undervisning och försöker ta hjälp av hemspråkslärarna för att få syn på elevernas kunskaper. Ingrid tänker att eleverna har mer kunskaper än de kan uttrycka och därför låter hon dem arbeta på sina modersmål i alla ämnen utom svenska. Då kan hemspråkslärarna översätta deras texter och se om eleven förstått det Ingrid ville att de skulle förstå och hon kan då bedöma eleverna efter deras kunskaper i ämnet snarare än kunskaper i språket. Ingrid har elever i sin klass som borde ha svenska som andraspråk vilket Ingrid inte har behörighet i. Hon säger att det inte är några stora skillnader i kursplanerna för svenska och svenska som andraspråk men att hon hoppas det är lägre krav i svenska som andraspråk. Hon tycker att svenska och svenska som andraspråk är väldigt lika och hon säger att ”Jag tycker inte att det ger så mycket stöd. Jag tycker att man kunde gått genom svenska hela tiden, då det ger samma resultat.”. Hon tycker också att både svenska och

svenska som andraspråk borde undervisas gemensamt. Hon säger att ”Det bygger på att det finns människor som kan elevernas hemspråk” och menar att man får anpassa materialet. Ingrid förklarar och säger att om eleverna arbetar med ordkunskap så får elever som inte kan svenska så bra andra begrepp som de behöver lära sig. Hon ger ett exempel på att en elev hade haft problem med begrepp i matematiken så som jämföra, då kunde det vara ett sådant ord den eleven fick arbeta med istället. Ingrid säger att hon förstår att det krävs speciell kompetens för att undervisa i svenska som andraspråk och hon tycker det är något som alla lärare borde få med sig. Hon önskar att hon själv kunde få möjligheten att få utbildning i form av lärarlyft och tror att det hade varit en fördel.

Karin

Karin säger att det är tidskrävande att möta elever med andra modersmål, men det är inget som försvårar. Hon tycker att det är en vinst om det är flera elever med samma modersmål i en klass så de kan ta stöd av varandra på sitt modersmål när de behöver. Karin är positiv till att elever använder sina modersmål i klassrummet och menar att det är gynnsamt då de kan hjälpas åt att förstå saker för att komma fram till resultatet. ”Det tar tid att kommunicera, men du måste ta dig den tiden.” säger Karin bestämt. Svenska och svenska som andraspråk tycker Karin precis som Ingrid ska undervisas gemensamt. Eleverna lär genom att lyssna, delta och försöka säger Karin. I både svenska och svenska som andraspråk ska eleverna lära sig samma saker, det är i bedömningen det skiljer sig lite åt. Karin anser att det är väldigt viktigt med kompetens i svenska som andraspråk och om man inte har det kan det vara svårt att möta elever med andra modersmål. Karin menar också på att samhället har förändrats och det har elevgrupperna också gjort och därför bör alla lärare få utbildning i svenska som andraspråk. Karin lyfter också vikten av att visa intresse för elevers kulturella bakgrunder och involvera elevernas föräldrar i den svenska skolan. ”Som lärare måste man visa intresse att vilja bjuda in och fråga hur de har det i sitt hemland, hur det fungerar mellan förälder, skola och lärare.” Karin menar på att man inte kan ta det för givet att föräldrarna vet vad som förväntas och hur saker fungerar i den svenska skolan, för det kanske inte alls är på det viset i deras hemland. Öppenhet och intresse menar Karin är viktigt och hjälper till att skapa goda relationer mellan läraren och eleverna.

5.2. Observationer

Vid observationerna uppfattar vi Ingrid som en mycket lugn och omhändertagande lärare. Hon känner sina elever väl och är uppmärksam på deras uppförande och läser av deras signaler. Ingrid utstrålar värme i klassrummet och vi får känslan av att eleverna i klassrummet har stor tillit till Ingrid och att de känner sig trygga med henne som sin lärare. Karin uppfattar vi som en glad och sprudlande lärare som har högt i tak på sina lektioner där hon och elever skojar med varandra och har en bra relation till varandra.

Vid vår första observation hos Ingrid hade hon valt att inte ha svenska som planerat utan skulle istället ha matematik. Vi ansåg inte detta som ett problem då språkutveckling hör hemma i alla ämnen. Vi fick inte någon specifik information om vad som skulle ske på någon av lektionerna vi skulle observera, men på Karins lektioner hade hon skrivit upp ett detaljerat schema på tavlan där både mål och aktivitet för varje lektion stod med, vilket gjorde att vi visste vad vi kunde förvänta oss på hennes lektioner.

Även under observationerna kunde vi se tydliga skillnader och har valt att redovisa för den språkliga interaktionen som sker under lektionerna och kontexten i uppgifterna. Även här redovisar vi resultatet för Ingrid och Karin separat och försöker svara på vår frågeställning om hur lärare arbetar språkutvecklande.

5.2.1. Språklig aktivitet på lektionerna

Ingrid

I Ingrids klassrum sitter eleverna vid bord som är placerade som ett U. Det ger eleverna möjlighet att se alla sina kamrater vid diskussioner i klassrummet, vilket är gynnsamt vid helklassaktiviteter där alla är delaktiga.

Båda Ingrids lektioner inleddes med en stund där de samtalar kring olika ämnen. Vid första lektionen lyfter Ingrid oron i klassrummet kring det rådande presidentvalet i USA. Ingrid och en assistent i klassrummet berättar om hur valet fungerar och att de inte behöver vara oroliga för krig. Till största del består tiden av att de vuxna i klassrummet pratar till eleverna och eleverna lyssnar. Vid något tillfälle ställer en elev en fråga, men annars är det

envägskommunikation. Vid det andra lektionstillfället redovisar Ingrid en kort presentation om ett land för klassen som de diskuterar kring. De samtalade om vilka som varit där och varför. Det är en helklassdiskussion där de flesta deltar och samtalar i.

Under Ingrids lektioner arbetar eleverna till största del under tystnad. De ska arbeta individuellt med uppgifterna på lektionerna och därför behövs varken samtal eller samarbete mellan eleverna. Några elever pratar lågmält med varandra men deras samtal handlar om fritidsaktiviteter och inte uppgiften. Eleverna ska arbeta i sina läromedel i matematiken och lösa uppgifterna på utvalda sidor. På den andra lektionen skulle eleverna arbeta med ordkunskap och även den lektionen skedde under tystnad med individuellt arbete.

Karin

I Karins klassrum sitter eleverna vid bord som är placerade som öar i klassrummet med cirka 4 elever vid varje ö. Det underlättar för eleverna att samarbeta och ger bra tillfällen för samtal mellan eleverna. Vi vet inte hur eleverna blivit placerade, men det såg ut som planerade grupper då könsfördelningen såg jämn ut, liksom eleverna med annan härkomst.

Till skillnad från Ingrids tysta klassrum är det ständiga samtal och samarbete mellan eleverna i Karins klassrum på lektionerna, vilket Karin verkar nöjd med. Uppgifterna eleverna arbetar med är delvis individuella uppgifter men också vissa bitar som ska göras med en kamrat. Karin uppmuntrar eleverna att samtala om uppgifterna och att ta hjälp av varandra, men att komma ihåg att alla ska göra sina uppgifter. Hon går mellan borden och erbjuder assistans och kontrollerar hur det går för eleverna i deras arbeten. Vissa elever behöver stöttning vilket Karin ger i form av exempel och förtydligande för eleverna. På väggen ovanför Karins avlastningsbord hänger en handskriven skylt där det står "Ask three before me" vilket de flesta elever verkar vara bekväma med.

5.2.2. Kontexten i uppgifterna

Ingrid

På en av lektionerna arbetar klassen med uppställningar i multiplikation. Detta är enligt Ingrid ett nytt område och de ska träna på multiplikation med decimaler, flera nollor och höga tal. Ingrid förklarar att hon just denna lektion har språkstöd av en förälder och därför passar på att ha matematik istället för den planerade svensklektionen. Eleverna ska lösa rutinuppgifter i sina matematikböcker för att förbättra sina kunskaper om uppställningarna. Ingrid visar hur man löser några uppgifter på tavlan och ställer några ledande frågor under tiden för att försäkra sig om att eleverna lyssnar och uppmärksammar hur hon löser uppgifterna. Därefter arbetar eleverna individuellt med rutinuppgifterna.

Den andra lektionen är en lektion i svenska och eleverna ska arbeta med ordkunskap. Orden är slumpvist valda ord som Ingrid anser vara svåra ord som är nyttiga för eleverna att lära sig. Uppgiften är indelad i fyra steg. Först ska de skriva orden i alfabetisk ordning. Därefter ska eleverna hitta innebörden av alla orden oavsett om de känner till betydelsen eller inte, de ska sedan skriva en mening till varje ord och till sist ska eleverna skriva en mening som innehåller tre av de ord som de arbetar med. Eleverna ska arbeta med uppgifterna individuellt och skriftligt på papper, de får inte arbeta med sina datorer.

Karin

Karins första lektion är en pyssel-lektion där eleverna ska göra pappersljus för att återkoppla till allhelgonadag som de tidigare hade talat om. Ljusen skulle sättas upp i klassrummet till minne av någon. När eleverna gör ljusen ska de tänka ut vem det ska vara till. Ljuset kan exempelvis vara till en avliden person eller djur som eleven saknar. Eleverna ska när de var klara berätta för en vän vem deras ljus är till om de ville, annars kan de berätta för Karin. Karin hjälper eleverna att sätta upp ljusen på fönstret i klassrummet. För varje ljus som hängs upp har eleven och Karin en liten kort privat ceremoni där de hänger upp ljuset till minne av personen som ljuset är tänkt till.

Den andra lektionen är en lektion där eleverna får chans att göra färdigt olika projekt som de har arbetat med. Bland annat ska de skriva färdigt en fortsättning på en spökfilm som de har sett tidigare. När de är klara med berättelsen ska de läsa en kamrats berättelse och ge feedback i form av two stars and a wish, och en kamrat ska göra det samma på deras berättelse. Därefter

ska de justera sin text efter den feedback som de har erhållit. Eleverna ska också skriva klart en instruerande text och de ska göra klart en uppgift från naturkunskapen där eleverna ska hitta sidor på internet som innehåller fakta om det område som de ska börja arbeta med i klassen. Eleverna ska gå igenom sidorna som de hittar och se om det är lämpliga sidor och de ska kolla upp svåra ord och lägga i klassrummets ”begrepslåda” där svåra begrepp samlas.

5.3. Analys

Vi kan se på många skillnader mellan den undervisningen som Karin och Ingrid iscensätter i klassrummet och det de uttrycker i intervjuerna. Det går inte att utesluta det faktum att en av de lektioner vi observerade hos Ingrid blev en matematiklektion istället för en svensk lektion som vi önskat. Det är något som kan påverka resultatet då det är lätt att matematiklektioner blir mer individualiserade än svenska, även om vi såg att den lektionen i svenska Ingrid genomförde också var väldigt individualiserad. Vi kunde se likheter i undervisningsmetod hos Ingrid i både matematik och i svenska och har därför valt att ha med båda lektionerna i vår analys.

I analysen kommer vi att summera intervjun och observationerna samt lyfta relevanta delar mot den forskning som vi har presenterat i forskningsbakgrunden vilken är utmärkande för språkutveckling. Det är bland annat kontext, språklig aktivitet och stöttning. Men också hur lärarna ser på språkutveckling och svenska som andraspråk.

5.3.1. Ingrid

Under intervjun fick vi uppfattningen av att Ingrid var osäker på området då hon gav korta svar och stundvis hade svårt för att kunna förklara och vidareutveckla sina svar. Ingrid sa att hon såg språkutveckling som något som hjälpte eleverna att kunna uttrycka sig i tal och skrift. Hon nämnde att hon inte hade fått några direktiv för hur hon ska arbeta med flerspråkiga elever och har då fått finna egna lösningar. En lösning beskriver hon genom att förklara att de elever med andra modersmål ofta får göra uppgifter helt på sitt eget modersmål som hemspråkläraren vid ett senare tillfälle kan rätta och hjälpa Ingrid att bedöma. Detta säger Ingrid att hon gör i alla ämnen utom svenska, för då ska uppgifterna vara på svenska. Forskning av Thomas och Collier (1997) har visat på att ett starkt förstaspråk är avgörande för hur bra eleverna kan utveckla sitt andraspråk. De menar att det är bra för eleverna att få använda sitt modersmål i undervisningen och författarna skriver att man kan låta eleverna samarbeta på sitt modersmål och gemensamt översätta instruktionerna för att få en djupare förståelse för vad som ska göras, så de senare kan

lösa uppgiften på målspråket (dvs svenska). Ingrid's metod är inte helt förenligt med forskningen och det finns en risk att språkutvecklingen blir lidande för de elever som arbetar helt på andra språk under lektionerna. Ingrid pratar om att hon ger eleverna tid för fria samtal om elevnära ämnen såsom fritiden och helgen. Gibbons (2013) påpekar att interaktion är en viktig faktor i språkutvecklingen och att elevers utflöde är viktigare än deras inflöde. Det är alltså viktigare att eleverna får tala än att lyssna för att utveckla språket. Ingrid ger eleverna tillfälle att samtala i helklassdiskussioner vilket hon nämnde i intervjun och det var också något vi kunde se under våra observationer. Diskussionerna vi observerade var lärarstyrda och hade inget språkligt fokus utan var mer för att diskutera olika ämne. Hajer och Meestringa (2010) skriver att det är viktigt att eleverna får vara språkligt aktiva vilket det finns en chans för eleverna att vara under dessa samtal på Ingrid's lektioner, men där finns inte något språkligt stöd från läraren vilket också är en viktig faktor. Gibbons (2013) hävdar att elever kan känna otrygghet när de ska yttra sig individuellt i helklass vilket kan vara en orsak till att diskussionerna drivs mer av Ingrid än av eleverna. Under de två lektioner vi observerade hos Ingrid kan vi inte se tecken på att hon arbetar språkutvecklande. Eleverna arbetade individuellt och uppgifterna var inte kontextrika.

5.3.2. Karin

I intervjun och observationerna hos Karin kan vi se många delar som forskningen benämner som gynnsamt för språkutvecklingen. Karin menar att språkutveckling hör hemma i alla ämnen och att det är viktigt att arbeta med ord och begrepp på alla lektioner vilket Hajer och Meestringa (2010) också styrker. I intervjun med Karin pratar hon om att ha höga förväntningar på eleverna, ha uppgifter som motiverar dem och som är elevnära. Hon nämner också vikten av att stötta eleverna språkligt genom att arbeta med både vardagliga och ämnesdidaktiska begrepp. Detta är viktiga delar i språkutvecklande undervisning vilket Hajer och Meestringa (2010), Gibbons (2013), Hyltenstam (2007) och Pinter (2006) beskriver som essentiella framgångsfaktorer. Under observationerna hos Karin kan man se hur hon arbetar med elevnära uppgifter genom att eleverna skulle skriva en fortsättning på en film som de tidigare hade sett som därefter skulle kamratbedömas, samt att göra ljus kopplat till någon eller något eleverna saknade privat. Hajer och Meestringa (2010) skriver att en kontextrik undervisning är gynnsam för språkutvecklingen och att eleverna sedan kan använda sina vardagserfarenheter, så blir undervisningen meningsfull (Gibbons 2013). Uppgifterna är elevnära och utformade så att eleverna får mycket talutrymme, samarbete med kamrater, uppgifterna har ett syfte eller är placerade i ett sammanhang. Karin är väldigt aktiv och går runt bland eleverna och erbjuder sitt stöd. Karin

använder sig av tydliga strukturer i klassrummet med tydligt uppskrivna instruktioner på tavlan och hon har mallar till flera av uppgifterna som eleverna kan ta stöd i.

Karin säger att hon, precis som Ingrid, är positiv till att elever använder sitt modersmål i klassrummet. Karin menar att elever med samma modersmål kan hjälpa varandra att få en djupare förståelse genom att översätta ord till varandra för att komma fram till resultatet. Hon låter alltså eleverna göra uppgifterna på målspråket (svenska) men eleverna kan använda sitt modersmål för att få stöd i förståelsen för uppgiften, vilket forskare nämner som en fördel (Gibbons 2013; Hajer & Meestringa 2010).

6. Diskussion och slutsatser

Vårt syfte med undersökningen var att undersöka undervisningen i svenska, med fokus på språkutveckling för elever, hos två lärare och diskutera den utifrån deras olika behörigheter.

För att uppnå vårt syfte tog vi kontakt med två olika lärare med olika behörigheter för att göra observationer på deras lektioner samt genomföra vars en intervju med dem för att kunna besvara våra frågeställningar. Resultatet blev ett kvalitativt material som vi arbetat med för att kunna finna svaren på våra frågor.

Våra frågeställningar var:

- Hur uttrycker lärarna sin uppfattning om språkutveckling?
- Hur ser lärarna på svenska som andraspråk?
- Hur arbetar lärarna språkutvecklande?

Vi har genom vårt insamlade material fått tydliga svar på våra frågeställningar. Vi kan se att där finns tydliga skillnader mellan Karin och Ingrid både i deras undervisning och i deras tankar om språkutveckling och svenska som andraspråk. Ingrids undervisning visade inga tydliga tecken på att vara språkutvecklande. Hennes uppgifter var inte elevnära och saknade tydlig kontext. Eleverna fick arbeta individuellt och därför skedde ytterst lite språklig interaktion under hennes lektioner. Karin som är behörig i svenska som andraspråk visade på en undervisning som starkt präglades av språkutveckling. Hennes undervisning var elevnära och kontextrik och gav många möjligheter för eleverna att vara språkligt aktiva både med varandra och med Karin.

I intervjuerna uttryckte både Ingrid och Karin att de var positiva till språkutveckling. Deras sätt att prata om språkutveckling och hur man kan arbeta språkutvecklande skilde sig åt. Ingrid menade att genom att låta eleverna samtala om vardagsrelaterade företeelser, såsom helgen, så utvecklades elevernas språk. Det viktigaste var att eleverna lärde sig att uttrycka sig muntligt och skriftligt. Att eleverna får vara språkligt aktiva lyfter forskning som en viktig del i språkutvecklingen (Hajer och Meestringa 2010, Gibbons 2013), men det krävs också ett syfte och språklig stöttning från läraren för att språket ska utvecklas. Karin beskriver att hon arbetar

språkutvecklande genom att ha höga men rimliga krav på eleverna, ge elevnära uppgifter med ett syfte och att lägga tid på att arbeta med ord och begrepp i alla ämnen.

Under intervjuerna samtalade vi om svenska som andraspråk i läroplanen för grundskolan och där fanns både samstämmighet och skillnader mellan Karin och Ingrids svar. I början av intervjun framstod Ingrid inte så positivt inställd till ämnet och kunde inte riktigt se att det skulle göra någon skillnad för eleverna. Karin sade att det är tråkigt att svenska som andraspråk framstår som negativt och sade att det är väldigt bra och att fler elever borde ha det istället för svenska. Hon menar att statusen behöver höjas bland både lärare och föräldrar. Karin säger att bedömningen i svenska som andraspråk är på en annan nivå än i svenska och därför skulle många elever som blir underkända i svenska blivit godkända i svenska som andraspråk. Ingrid är inte säker på bedömningen i svenska som andraspråk, men hon säger att hon tror och hoppas på att det är lättare att bli godkänd i det ämnet.

Många av de skillnader vi ser kan vi anta baseras på skillnaden i Karin och Ingrids utbildningsbakgrund. Lärarutbildningen i svenska som andraspråk är mer förberedande för att arbeta språkutvecklande. Utbildningen ger mer kunskaper om forskning om elever med annat modersmål än lärarutbildningen i svenska. Vi upplever att Karin är, till skillnad från Ingrid, trygg och säker i sin roll som lärare i ett multikulturellt klassrum och känner att hon har stöd i forskningen i sina didaktiska val. Ingrid påtalar själv att hon inte har kunskaper om hur hon ska arbeta med elever med annat modersmål. Hon uttrycker själv en önskan om att få kunskaper inom området och menar, precis som Karin, att lärare idag borde ha behörighet i svenska som andraspråk med tanke på att elevgrupperna idag har ändrats så pass mycket att en lärare kommer stöta på elever som borde undervisas enligt svenska som andraspråk.

Detta leder oss till slutsatsen att framtida lärare borde få utbildning i inte bara svenska utan även svenska som andraspråk för att få redskap att på bästa sätt undervisa alla elever i klassrummen.

Larsen (2009) menar att det är bra att inleda en intervju med bakgrundsfrågor så som ålder, kön, utbildning, tidigare arbetserfarenheter och så vidare för att få personen som blir intervjuad att känna sig bekväm. Det blir en mjuk inledning på intervjun. Vi gick dock rakt på frågorna vi

förutbestämt när vi intervjuade, vilket kan ha påverkat intervjureresultatet negativt. Vi tillgodosåg inte bekvämligheten hos personerna vi intervjuade, vilket kan ha medfört att de känt sig obekväma och inte förberedda på att intervjun startat. Vi hade ett antal frågor förutbestämda som vi ställde till informanterna. Till största del var intervjufrågorna det samma, men vi hade förberett några olika frågor till lärarna då de har olika utbildningsbakgrund. Vårt resultat baseras på två lärare och är inte generaliserbart. Dels kan våra metoder varit bristfälliga då vår närvaro under observationer kan ha påverkat att lärarna blivit nervösa och valt bort eller lagt till saker de vanligtvis inte gör. Precis som Larsen (2009) och Carlström och Carlström Hagman (2012) säger så har vår närvaro i viss mån påverkat Karin och Ingrid under observationerna och under intervjuerna kan de enligt Larsen (2009) format sina svar enligt vad de trott var allmänt accepterat, vilket påverkar trovärdigheten i vårt resultat. Trots detta ser vi att både retorik och praktik stämmer överens i både Karins och Ingrids fall vilket får oss att tro att vi inte påverkat resultatets tillförlitlighet för mycket.

Resultatet från vår studie stämmer överens med de skillnader i lärarutbildningarna som vi redovisat från både Malmö Högskola och Högskolan i Kristianstad. Utbildningen i svenska som andraspråk förbereder för en språkutvecklande undervisning medan utbildning i svenska ger kunskaper om litteracitet. Trots att vår studie enbart baseras på två lärares retorik och praktik så styrker detta vårt resultat och stärker vår slutsats att lärarutbildningen behöver inkludera svenska som andraspråk.

Det skulle behövas ytterligare studier för att kunna konstatera att lärarnas utbildning påverkar hur språkutvecklande den undervisning lärarna bedriver är. För att kunna undersöka om det är skillnad i undervisningen mellan lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk behöver en större studie genomföras med fler informanter. En kvalitativ studie är svår att generalisera och därför kan en kvantitativ undersökning med exempelvis enkäter genomföras för en ökad trovärdighet.

Våra slutsatser berör lärarutbildningen och därför också framtida lärare. Ingrid påtalade under intervjun att hon önskade att hon kunde få kunskaper om svenska som andraspråk och gärna skulle vilja få ett lärarlyft inom svenska som andraspråk. Det finns fler alternativ än ett lärarlyft för befintliga lärare att få kunskaper om svenska som andraspråk och hur man anpassar

undervisningen till alla elever och arbetar språkutvecklande. Skolverket och Nationellt centrum för svenska som andraspråk har på sina hemsidor både material om hur man konkret kan arbeta och även forskning om områdena. Det finns även ett stort utbud litteratur om språkutveckling där vi kan rekommendera Pauline Gibbons bok *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*.

Det ligger i lärarens eget intresse att hålla sig i ajour med forskning och uppdatera sig för att kunna bedriva gynnsam undervisning för alla elever. Det är också av vikt att lärare får tid att ta del av det befintliga materialet för att kunna utvecklas. Skollagen (2010:800) skriver i kapitel 3 §3 att ”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.” (Skollagen 2010:800; kap3 §3) vilket visar på vikten av att lärare besitter kunskap i hur man anpassar sin undervisning till elevers olika behov. Även i läroplanen uttrycks vikten av lärarens kompetens. I skolans värdegrund och uppdrag står det uttryckt att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (Skolverket 2016;8). Det visar på att det ligger i lärarens uppdrag att anpassa undervisningen efter elevernas behov och språkliga förutsättningar vilket bara till viss del omfattas av lärarutbildningen. Därför bör lärare få tid till att regelbundet uppdatera sina kunskaper.

7. Referenser

Ahlquist, S (2013) *Storyline - developing communicative competence in English*. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, M (2013) Flerspråkighet och lärande. I Hyltenstam, K & Lindberg, I (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Carlström, I och Carlström Hagman, L-P (2012) *Metodik – för utvecklingsarbete och utvärdering* Lund: Studentlitteratur

Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Enström, I. (2013). Ordförråd och ordinläring - med fokus på avancerade inlärare. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Gibbons, P (2013) *Stärk språket, stärk lärandet : språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*.

Golden, A (2006) Minoritets elever og ordförrådet i läroböcker I Lindberg, I & Sandwall K. (red.)(2006), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Institutet för svenska språket, Göteborgs universitet.

Hajer, M & Meestringa, T (2010) *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Hyltenstam, K (2007) *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Liber: Skolutveckling

Högskolan Kristianstad (2015a) *Svenska som andraspråk I*
<http://www.hkr.se/sv/utbildningar/kurssida/?cCode=SV3101&view=Plan> [160525]

Högskolan Kristianstad (2015b) *Svenska med didaktisk inriktning*
<http://www.hkr.se/sv/utbildningar/kurssida/?cCode=GS222L&view=Plan> [160525]

Kaya, A (2016) *Så möter lärare flerspråkiga elever bättre*
<https://www.dagenssamhalle.se/debatt/sa-moeter-laerare-flersprakiga-elever-baettre-23879>
[161226]

Kylén, J (2004) *Att få svar – Intervju, enkät, observation* Sanoma Utbildning

Ladberg, G (2000) *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*
Lund: Studentlitteratur

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

Lindberg, I (2005) *Språka samman – om samtal i samarbete i språkundervisning*. Natur och Kultur

Malmö högskola (u.å. a) *Svenska och lärande: Barns tidiga läsning och skrivande i ett första- och andraspråksperspektiv* <http://edu.mah.se/sv/Course/SL231B?v=1.3#Syllabus> [160526]

Malmö högskola (u.å. b) *Svenska och lärande: Språkutvecklande läroprocesser och undervisning* <http://edu.mah.se/sv/Course/SL234B?v=1.2#Syllabus> [160526]

Malmö högskola (u.å. c) *Svenska som andraspråk för lärare, åk 4-6 (Ingår i Lärarlyftet II)* <http://edu.mah.se/sv/Course/RC305U#Syllabus> [160525]

Migrationsverket (2016) *Beviljade uppehållstillstånd 1980-2015*
<http://www.migrationsverket.se/download/18.2d998ffc151ac3871599d0d/1462790765011/Beviljade%2Buppeh%C3%A5llstillst%C3%A5nd%2B1980-2015.pdf> [160602]

Pinter, A (2006) *Teaching Young Language Learners* Oxford: Oxford University Press

Skollagen (2010:800) *Barns och elevers utveckling mot målen*
http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 [161228]

Skolverket (2014a) *Vad innebär en språkutvecklande undervisning?* <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nt/gymnasieutbildning/amnesovergripande/sprak-och-kunskapsutvecklande-arbetsatt/vad-innebar-en-sprakutvecklande-undervisning-1.225205> [161221]

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*
Stockholm: Skolverket

Thomas, W & Colliers, V (1997) *School effectiveness for language minority students*
http://www.thomasandcollier.com/assets/1997_thomas-collier97-1.pdf [160720]

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2012) *Flerspråkighet. En forskningsöversikt*. Ahlquist, S (2013) *Storyline - developing communicative competence in English*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (U.å). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [161221]

Opublicerat material

Eissa, M & Ekman, K (2016) *Språkutvecklande undervisning - Parallell språk- och kunskapsutveckling för andraspråkselever* Högskolan Kristianstad

8. Bilaga 1

Frågor till intervju

1. Vad är språkutvecklande undervisning för dig?
2. På vilket sätt arbetar du för att hjälpa eleverna få ett starkare utvecklat språk?
3. Anser du att du arbetar ämnesintegrerat? Tror du det är en fördel för eleverna? Varför/Varför inte?
4. Hur gör du för att försäkra dig om att de elever med annat modersmål förstår undervisningen?
5. Är det viktigt att eleverna kan koppla undervisningen till egna intresse och deras vardag?
6. Tror du det är en för eller nackdel om eleverna använder sitt modersmål i undervisningen som inte är modersmålsundervisning? – Varför?
7. Tycker du att det blir svårare att undervisa när det finns många olika modersmål i klassrummet?
8. Finns det något ämne där du tycker att språkutveckling hör hemma mer än i andra ämnen?
9. Känner du att det finns stora skillnader i kursplanerna för Sv och SvA?
10. Känner du att du har goda kunskaper inom båda ämnen?
11. Tycker du att Sv och SvA borde undervisas gemensamt eller separat?
12. Tycker du att det behövs speciell kompetens för att undervisa och bedöma i SvA eller räcker det med Sv?
13. (Till Sv) Undervisar du elever som du anser borde följa kursplanen för SvA?
14. Tror du det gör någon skillnad för eleverna om de bedöms i Sv eller SvA?
15. (Till SvA) Tror du att fler elever än de som är berättigade SvA skulle gynnas av att få SvA undervisning? På vilket sätt?
16. Anser du att nyexaminerade lärare borde ha svenska som andraspråk med sig med tanke på hur elevgrupperna ser ut idag?