



Malmö högskola
Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng

Utan språk inget ämne

– Ett antal gymnasieelevers syn på god undervisning ur ett språkligt perspektiv

Without language no subject
- A group of high school students' view on good teaching from a language perspective

Kristina Hillborg

Lärarexamen 270hp
Lärarytbildning 90hp
2012-11-07

Handledare: Jan Härdig
Examinator: Björn Lundgren

Sammanfattning

Ämneskunskaper och språkkunskaper är på många sätt tätt sammanknutna och att språket har en viktig roll i lärandeprocessen betonas i såväl skolans styrdokument som i forskning på området. Detta samband mellan ämne och språk är utgångspunkten för den här studien där jag undersökt hur ett antal elever upplever lärarnas arbetsmetoder ur ett språkligt perspektiv genom att ställa deras erfarenheter i relation till de metoder som forskningen kring språkinriktad undervisning förespråkar. Studien är gjord i form av en kvalitativ intervjuundersökning där jag intervjuat fem gymnasieelever i årskurs tre utifrån två teman: ”Då lär jag mig bäst – elevernas uppfattning om god undervisning” och ”Språket i ämnet”. Utifrån de gemensamma drag som framkommit i min studie kan god undervisning enligt de intervjuade eleverna sammanfattas som: *en undervisning som präglas av delaktighet, interaktion och variation, där läraren har ett tydligt engagemang för eleverna och ämnet och kan förmedla detta engagemang vidare bland annat genom att knyta an till elevernas tidigare erfarenheter*. En sådan beskrivning stämmer på många sätt väl överens med den praktik som forskningen kring språkinriktad undervisning förespråkar. I studien framkommer även att eleverna i mer eller mindre utsträckning skulle vilja ha mer stöd kring språkutveckling även från ämneslärarna.

Nyckelord: Språkinriktad ämnesundervisning, god undervisning, språket i ämnet

Innehåll

Sammanfattning.....	2
1. Inledning.....	5
2. Syfte och frågeställningar.....	7
3. Litteratur och teoretisk bakgrund.....	8
3.1 Tidigare forskning - översikt.....	8
3.2 Språkinriktad ämnesundervisning.....	10
3.3 God undervisning.....	11
3.31 God undervisning ur ett språkligt perspektiv.....	12
4. Metod och genomförande.....	14
4.1 Val av metod.....	14
4.2 Urval.....	15
4.3 Genomförande.....	16
4.5 Etiska överväganden.....	17
5. Resultat, Analys och teoretisk tolkning.....	18
5.1 ”Då lär jag mig bäst” – elevernas uppfattning om god undervisning.....	19
5.1.1 Att få vara delaktig – diskussion, interaktion.....	19
5.1.2 Lärarens engagemang.....	20
5.1.3 Att koppla ämnesinnehållet till egna erfarenheter.....	22
5.1.4 Variation.....	22
5.2 Språket i ämnet.....	23
5.2.1 Lärarnas arbete med språket i ämnet.....	23
5.2.2 Vikten av språkkunskaper.....	24
5.2.3 Språkutvecklande aktiviteter.....	25

6 Diskussion	27
6.1 Slutsatser.....	27
6.2 Resultatdiskussion	28
6.3 Förslag till vidare forskning	29
7. Referenser.....	31
Bilaga 1.....	33
Intervjuguide Examensarbete	33

1. Inledning

”Språket är mänsklighetens mest fantastiska uppfinning, som föregår allt och skänker allt sin beskärda del. Utan språk ingen vetenskap, ingen teknik, inga lagar, ingen konst, ingen kärlek.” J M G Le Clézio, Nobelpristagare 2008, Nobeltalet

Utän språk – inget ämne. Att ämneskunskaper och språkkunskaper är tätt sammanknutna är till viss del en självklarhet. Vi lär oss och visar vad vi kan genom att tala, skriva, lyssna och läsa och våra ämneskunskaper får på många sätt sitt värde först när de formuleras och kommuniceras språkligt. Inom all undervisning utvecklas kunskapen genom språket och genom skolämnena utvecklar vi samtidigt ett skol- och ämnesrelaterat språk. Utgångspunkten för detta examensarbete är just detta samspel mellan ämne och språk, ett samspel som av många ses som själva grunden för lärande och framgång i skolan.

Språkets roll i lärandeprocessen lyfts tydligt fram i skolans styrdokument där det också betonas att elevernas språkutveckling är alla lärares ansvar. Bland examensmål att uppnå för ekonomiprogrammet i gymnasieskolans läroplan står till exempel att ”alla ämnen inom utbildningen ska bidra till att utveckla elevernas språkliga förmåga” (Läroplan för gymnasieskola 2011, s 41) och liknande formuleringar finns bland målen för alla nationella program. Skolverkets nyutkomna kommentarsmaterial ”Få syn på språket” (Skolverket 2012) förtydligar ytterligare det språkliga perspektivets betydelse för all verksamhet inom skolväsendet.¹ I en skola med allt mer språkligt heterogena klasser där eleverna har skilda bakgrunder, kompetenser och behov får språket en allt viktigare betydelse. För läraren ligger en stor utmaning i att ge alla elever en likvärdig undervisning och tillgång till skol- och ämnesspråket, oberoende om de lär på sitt första- eller andraspråk, om de kommer från ett hem där läsande och skrivande har en naturlig plats eller från en mer studieovan hemmiljö.

Mitt eget intresse för den här problematiken tog till viss del sin början en kväll i våras när jag satt och gick igenom två olika uppgifter som eleverna på gymnasieskolan där jag praktiserar gjort. I den ena uppgiften hade jag låtit dem skriva en avtalstext i kursen privatjuridik och i den andra handlade det om att ta fram ett pressmeddelande som en del i ett projekt inom marknadsföring. Med de båda olika uppgifterna framför

¹ Se Skolverket, 2012, *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen* s 7-23, för en utförlig genomgång av språkutveckling i läroplanerna

mig samtidigt blev det tydligt hur själva textens uppbyggnad inte gick att skilja från ämnesinnehållet och hur de olika texterna krävde helt olika ämnesspecifika språk och begrepp. Jag upptäckte att min bedömning av hur väl eleverna utfört uppgifterna till stor del handlade om deras förmåga att uttrycka sig språkligt något som väckte tankar kring hur jag som ämneslärare på ett bättre sätt skulle kunna arbeta med språket i mina ämnen. Skulle jag kunnat förbereda eleverna bättre på uppgifternas språkliga karaktär? Vilket stöd skulle eleverna vilja ha för att utvecklas bättre språkligt i mina ämnen? Ur dessa frågor föddes uppslaget till det som nu mynnat ut i den här undersökningen och examensarbetet.

2. Syfte och frågeställningar

Mycket av den tidigare svenska forskning som behandlat språket i undervisningen har en svensksdidaktisk inriktning, inte sällan med utgångspunkt i textanalys, (se följande avsnitt ”Tidigare forskning”). Jag är varken svensklärare eller språkforskare utan mitt perspektiv blir istället ämneslärarens och hur man som sådan kan närma sig den här problematiken. Som ny i lärarrollen har jag funderat en hel del över hur de metoder jag använder tas emot och upplevs av eleverna och det kändes därför både naturligt och angeläget att ta reda på hur eleverna ser på de här frågorna, när upplever de att de lär sig mest?

Mitt syfte med den här undersökningen är därmed att undersöka hur ett antal elever upplever lärarnas arbetsmetoder ur ett språkligt perspektiv och att ställa deras erfarenheter i relation till de metoder som forskningen kring språkinriktad undervisning förespråkar. Jag kommer i mitt arbete att behandla nedanstående frågeställningar:

- I vilka situationer upplever eleverna att de lär sig mest och vilka undervisningsmetoder använder lärarna då?
- Hur väl överensstämmer elevernas uppfattning om ”god undervisning” med den praktik som forskningen kring språkinriktad undervisning förespråkar?
- Upplever eleverna att de behöver mer språkligt stöd i ämnesundervisningen och vilken typ av stöd skulle det i så fall kunna vara?

3. Litteratur och teoretisk bakgrund

I följande avsnitt tar jag upp tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för min undersökning, analysen av undersökningsmaterialet samt den efterföljande diskussionen. Inledningsvis presenteras översiktligt tidigare forskning kring språkets roll i ämnesundervisningen därefter fördjupar jag mig i forskningen kring språkinriktad ämnesundervisning som har särskild relevans utifrån uppsatsens syfte. Avslutningsvis behandlar jag begreppet god undervisning i ett forskningssammanhang och vad god undervisning anses vara ur ett språkligt perspektiv.

3.1 Tidigare forskning - översikt

Som jag kommer att visa här har det forskats mycket kring språkets betydelse i undervisningen och kring relationen mellan ämne och språk, i viss utsträckning i Sverige men framförallt internationellt. Många av studierna jag tagit del av utgår från ett andraspråksperspektiv men betonar samtidigt att de faktorer som underlättar andraspråkselevers inläring i hög grad även gynnar de elever som lär på sitt modersmål (se exempelvis Cummins 1996, Gibbons 2006, Hajer & Meestringa 2010). Gemensamt för många av de här studierna är att de ofta grundar sig i en funktionell språksyn där språk och ämnesinnehåll ses som oskiljaktiga och där fokus läggs vid språkets funktion i utvecklingen av ämneskunskaperna. En ledande språkvetare som haft stor betydelse för den här språksynen är Halliday vars utgångspunkt är att språk finns i allt vi gör och att vi alltid använder språket i ett sammanhang, en social kontext (Halliday 1985)². Den här synen på språket som centralt för lärandet har sina rötter i sociokulturell teori, där kommunikation och språkanvändning ses som helt avgörande och ”utgör länken mellan barnet och omgivningen” (Säljö 2000, s 67). Ett sådant sociokulturellt teoriperspektiv som har sin grund i Vygotskys tankar förenar flera forskare inom det här området, inte minst de svenska avhandlingar jag tar upp längre fram. Ett annat gemensamt drag hos många av de här studierna, som till viss är del ett resultat av den funktionella språksyn

² Hallidays forskning har även legat till grund för utvecklingen av den australienska genreskolan även kallad Sydneyskolan., en pedagogisk inriktning som ger stöd för att arbeta med texters olika syften, uppbyggnad och språkliga drag i olika ämnen. Se t.ex. Johansson & Sandell Ring (2010), *Låt språket bära, genrepädagogik i praktiken*.

som beskrivits ovan, är att de visar på att språk- och ämnesundervisning borde samverka i större utsträckning än vad som är fallet idag.

En del studier är av lingvistisk karaktär och rör sig kring frågor som har med diskursen i t.ex. naturvetenskapliga ämnen genom att undersöka och beskriva vad som karakteriserar en sådan diskurs (se exempelvis den amerikanske forskaren Jay Lemkes studier, 1998) medan en annan inriktning utgår från undervisningen och klassrumssituationen. Den senare typen av undervisning kallas ibland ”content based instruction” (Echevarria m.fl. 2004) och utgår från idén att andraspråkselever lär sig språket snabbare om det används i ett meningsfullt sammanhang (se ett utförligare resonemang under rubriken ”Språkutvecklande ämnesundervisning”).

I USA, Kanada, Australien och Nederländerna har didaktisk andraspråksforskning om språk och ämne en längre tradition än i Sverige. Den kanadensiske forskaren Jim Cummins har haft stort inflytande på det här området och har influerat flera andra forskare och författare och hans modell över uppgifters språkliga krav utifrån två variabler (kognitiv svårighetsgrad och kontextuellt stöd) har fått stort genomslag (Cummins 1996). Han har i sin forskning bland annat visat på betydelsen av att flerspråkiga elever möts av höga förväntningar och att de utmanas tankemässigt i sitt lärande. Liknande slutsatser drar de australienska och nederländska skol- och språkforskarna Pauline Gibbons och Maaike Hajer som även betonar att elever måste få rikliga tillfällen till språkanvändning och interaktion för att kunna utveckla ett allsidigt språk (Gibbons 2006, 2010; Hajer & Meestringa 2010)

Bland svenska didaktiskt inriktade avhandlingar om språkets roll i ämnesundervisningen kan nämnas t.ex. Hägerfelth 2004 som tittar på hur språket används i olika sammanhang i Naturkunskap A på gymnasiet och som visar på att andraspråkselever som ges många tillfällen att använda ett ämnesspecifikt språk i olika sammanhang i klassrummet uppnår bättre skolresultat, af Geijerstam (2006) och Wiksten Folkeryd (2006) som har studerat elevers skrivande i naturorienterade ämnen respektive svenska, Riesbeck (2008) som har undersökt hur lärare och elever samtalar kring matematik och Nygård Larsson (2011) som har studerat biologiämnets texter med framförallt inriktning på textanalys.

3.2 Språkinriktad ämnesundervisning

Språkinriktad eller språkutvecklande ämnesundervisning är ett centralt begrepp i den här uppsatsen och det är framförallt utifrån teorier kring språkinriktad ämnesundervisning som jag analyserat resultaten av min undersökning. Jag har redan nämnt hur behovet av en ökad integration mellan språk- och ämnesundervisning ofta är en central utgångspunkt i forskningen kring språkets roll i ämnesundervisningen och språkinriktad ämnesundervisning handlar om just detta. I språkinriktad ämnesundervisning integreras ämnesmålen och språkutvecklingsmålen så att eleverna arbetar med kursens innehåll genom att aktivt använda språket (Hajer & Meestringa 2010). Hajer och Meestringa definierar begreppet så här:

”Språkinriktad undervisning inom alla ämnen är en didaktik där de ämnesmässiga målen och språkfärdighetsmålen är explicita. Undervisningen mot dessa mål är kontextrik, full av rika möjligheter till interaktion och innehåller språklig stöttning”. (2010, s 10.)

Hajer och Meestringa beskriver hur en språkinriktad undervisning har vuxit fram i Nederländerna som ett sätt att stötta eleverna att klara både ämnet och dess specifika terminologi (2010, s. 22). Begreppet har sin grund i *content based instruction* (Echeviarra m.fl. 2004) som man började forska kring i USA i slutet på 70-talet och grundar sig i idén att andraspråkselever lär sig språk snabbare i autentiska sammanhang och att en undervisning som syftar till att utveckla både ämnes- och språkkunskaper därför är att föredra. Didaktiken har rötter i andraspråksundervisningen för flerspråkiga elever men passar alla eftersom alla elever behöver lära sig det skolrelaterade språket³. Gibbons använder begreppet ämnesrelaterad litteracitet vilket innebär ”att mer exakt och koncist kunna uttrycka de komplexa idéer och tankar som ett ämne inbegriper och som är väsentliga när man studerar det” (Gibbons 2010, s 29). Olika ämnen kräver olika litterata förmågor och varje ämne har ett ämnesspecifikt språk som alla elever måste lära sig behärska oavsett språklig bakgrund.

Enligt Hajer och Meestringa (2010) kännetecknas språkinriktad ämnesundervisning framförallt av tre saker: en kontextrik undervisning, språklig stöttning och mycket interaktion. En kontextrik undervisning handlar om att sätta in ämnet i ett sammanhang och göra det mer tillgängligt och begripligt för eleverna (Holmegaard & Wikström 2004, s 552). Ett sätt att på detta sätt contextualisera ämnesinnehållet är att läraren i

³ För en utförlig beskrivning av skolspråk och vardagsspråk se t.ex. Magnussons rapport *Språk i ämnet* (2008). Skolverket.

undervisningen knyter an till elevernas förkunskaper och att ämnesinnehållet kopplas till elevernas erfarenheter och tidigare kunskaper (Hajer & Meestringa 2010, s 55). Det handlar också om att variera utbudet av texter, media och arbetsmetoder (ibid).

Språklig stöttning innebär att eleverna får hjälp med att förstå och själva kunna använda sig av det skolrelaterade språket. Gibbons beskriver stöttning som själva kärnpunkten när det gäller lärande och undervisning och definierar begreppet som en ”tillfällig handledning av elever mot nya begrepp, högre nivåer av förståelse samt ett nytt språk” (Gibbons 2010, s 42). Begreppet är starkt kopplat till Vygotskys teorier om *den närmaste utvecklingszonen* som refererar till varje elevs utvecklingspotential och avser en nivå som ligger något över det man redan vet och kan (Hägerfelth 2011, s 37). För att lärande ska ske krävs uppgifter som utmanar eleven att arbeta i denna zon något som förutsätter hjälp av läraren i form av stöttning (ibid). Såväl Gibbons (2010) som Hajer och Meestringa (2010) betonar vikten av att öka förväntningarna på vad eleverna kan uppnå. Motivationen ökar när kraven höjs eftersom utmaningar stimulerar elevernas aktivitet.

Många framhåller en rik klassrumsinteraktion som centralt i språkinriktad ämnesundervisning. Hajer och Meestringa beskriver hur de med ett interaktivt lärande menar det aktiva utbytet av tankar, åsikter och iakttagelser (genom att tala, skriva, lyssna, läsa osv.) mellan elever och lärare och mellan elever och andra personer (2010, s 49). Ett språkinriktat arbetssätt innebär i det här avseendet att man som lärare uppmuntrar samtal och reflektion över ämnesinnehållet. Att man ger eleverna tid att tänka, bearbeta och omformulera sitt språk och uppmuntrar eleverna att aktivt använda ett vetenskapligt fackspråk (Hajer & Meestringa 2010 s 49, Gibbons 2010 s 197)

3.3 God undervisning

I en av mina frågeställningar använder jag begreppet ”god undervisning” och beskriver hur jag i min studie avser att undersöka ett antal elevers syn på god undervisning. För att göra ett försök att definiera begreppet och att diskutera vad ”god undervisning” kan anses vara i forskningssammanhang har jag använt mig av Håkansson och Sundbergs nyutkomna bok ”Utmärkt undervisning – framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning” (2012). De har i sin bok studerat ett stort antal svenska och internationella forskningsöversikter om undervisning och lärande för att undersöka vilka svar

forskningen kan ge på vad som är ”kvalitativt god undervisning”. Precis som Håkansson och Sundberg ser jag god undervisning i termer av både måluppfyllelse och meningsfullt lärande dvs. att man med undervisningen uppnår det avsedda målet men också att målet i sig är meningsfullt. De beskriver det komplexa i att definiera god undervisning och hur, bortsett från undervisningsaspekterna, ett antal samspelande förutsättningar tillsammans påverkar kvaliteten på undervisningen. Det kan vara sådant som tid, resurser, den sociala omgivningen, viljan och motivationen hos eleverna osv. Kvalitativt god undervisning måste därmed ses och studeras som något multidimensionellt och ingen forskning kan fastställa några givna kriterier för vad som är bra undervisning eller som kan sägas gälla generellt oberoende av kulturell, politisk eller social kontext (Håkansson & Sundberg 2012, s 55). Detta sagt så tar de ändå upp ett antal grundläggande principer för kvalitativt god undervisning som vuxit fram under lång tid inom forskningen. På ett övergripande plan visar forskning inom undervisning och lärande att sådan god undervisning är välorganiserad, planerad och reflekterande. ”Den baseras på både gedigen ämneskunskap och på en effektiv behandling av denna kunskap i förhållande till eleverna” (Håkansson & Sundberg 2012, s. 73). Kvalitativt god undervisning är vidare varierande, utmanade och inspirerande och förutsätter en förståelse för elevernas utvecklingsbehov (ibid). Håkansson och Sundberg tar även upp vikten av ett stödjande och omhändertagande klassrumsklimat och ett reflekterande samtalsklimat. De visar också på att forskningen betonar betydelsen av lärarens förväntningar på elevernas studieprestationer och lärarens förmåga att bygga upp elevernas engagemang i uppgifterna. (Håkansson & Sundberg 2012, s 84-85).

3.31 God undervisning ur ett språkligt perspektiv

”Språkinriktad undervisning kan helt enkelt sägas vara god undervisning” skriver Hajer & Meestringa (2010, s 22) och många av de drag som karakteriserat ett språkinriktat arbetssätt stämmer väl överens med de principer som tas upp i Håkansson och Sundbergs översikt över kvalitativt god undervisning. Melzer & Hamann sammanställde 2005 en forskningsöversikt där de visar på vad ett stort antal forskare i USA är överens om kännetecknar god undervisning för andraspråkselever (och som i praktiken gagnar alla elever), så kallade best practices. Hägerfelth (2011) refererar till Melzer & Hamanns översikt och sammanfattar kännetecknen så här:

- Motivera eleverna genom att anknyta undervisningen till deras förkunskaper, och låt dem integrera med texter och med varandra
- Undervisa eleverna i skriftspråksstrategier. Dessa innebär rikliga tillfällen att tänka, se, lyssna, tala, läsa, skriva, och visa hur man gör.
- Integrera läsning och skrivande i alla ämnen, och undervisa explicit om texters struktur. Uppmärksamma ordförrådet.
- Stötta eleverna i deras skriftspråsutveckling på olika sätt.

(Hägerfelth 2011, s 109)

Resultaten av den amerikanska forskningsöversikten stämmer väl överens med det som bland andra australienske Gibbons och holländske Hajer lyfter fram som kännetecken på språkinriktad undervisning och som jag tog upp i det tidigare avsnittet som behandlade språkinriktad ämnesundervisning (Hajer & Meestringa 2010; Gibbons 2010).

4. Metod och genomförande

Här presenteras den metod som ligger till grund för min studie. Avsnittet inleds med att jag presenterar och argumenterar för valet av metod varefter jag beskriver mitt urvalsförvarande, hur studien genomförts samt avslutar med ett par etiska överväganden.

4.1 Val av metod

Bryman (2011) beskriver hur valet av forskningsstrategi och metod måste avpassas efter den specifika frågeställning man arbetar utifrån och hur en kvalitativ metod är att föredra över en kvantitativ när man är ute efter att ”fånga individers uppfattning och tolkning av den verklighet de lever i” (s 46). Då jag i min undersökning är ute efter *elevernas upplevelser och åsikter* föll det sig naturligt att välja en kvalitativ metod i form av intervjuer med ett antal elever. I kvantitativ forskning betonas istället kvantifiering när det gäller insamling och analys av data (Bryman 2011, s 40) och jag övervägde inledningsvis att komplettera min intervjustudie med en bredare kvantitativ enkätundersökning men gjorde bedömningen att jag med hjälp av kvalitativa intervjuer skulle få ett tillräckligt underlag för att uppfylla undersökningens syfte inom den givna tidsramen.

Kvale (2009) beskriver syftet med den kvalitativa forskningsintervjun som ”att förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (s 39). Intervjuerna i min undersökning gjordes semistrukturerat utifrån en förberedd intervjuguide (se bilaga 1). Intervjupersonen fick fritt utforma svaren och jag anpassade delvis frågorna och lade till följdfrågor utifrån den riktning som svaren tog. Jag inledde med ett antal öppna frågor kring temat ”när lär du dig bäst” för att få en bild av deras syn på god undervisning utan att jag styrte dem för mycket med mina frågor. I andra delen av intervjun beskrev jag mitt intresse för språket i undervisningen och ställde mer specifika frågor kring det området.

4.2 Urval

Valet av personer att intervjua i den här undersökningen kan till viss del beskrivas som målinriktat (Bryman 2011, s). För att finna relevanta personer utifrån studiens syfte, att undersöka elevers upplevelser av lärares arbetsmetoder ur ett språkligt perspektiv, valde jag att vända mig till en klass som jag kände till och där jag visste att det fanns en bredd av elever framförallt med avseende på språklig bakgrund. Eleverna som tillfrågades går i årskurs tre på en av Malmös större gymnasieskolor där jag även gjort min praktik inom ramen för min lärarutbildning. Jag besökte klassen, presenterade mitt projekt, delade ut en kort beskrivning av undersökningen och uppmanade de som var intresserade av att delta att kontakta mig. Fem elever återkom och bekräftade att de ville ställa upp och vi bokade in en tid för intervju. Bland de fem som anmält sitt intresse fanns en relativt jämn spridning avseende kön, språklig bakgrund och utbildningsinriktning, se uppställningen nedan. Alla eleverna är födda i Sverige. Klassen där de tillfrågade eleverna går är en sammanslagning av två olika inriktningar, där cirka halva klassen går en internationell inriktning och andra halvan går en inriktning som benämns "företagargymnasiet".

Min urvalsteknik kan också sägas ha ett visst drag av bekvämlighetsurval eftersom jag valde att utgå från de elever som själv visade intresse av att delta i studien och med avsikt (inte slumpmässigt) utgick från en klass jag kände till sedan tidigare. Bryman (2011) beskriver riskerna med ett sådant bekvämlighetsurval och hur det kan göra det svårt att generalisera resultaten något jag är medveten om i min analys. I en liten undersökning som den här är min avsikt i första hand inte att få fram resultat som kan generaliseras utan snarare att tolka och förstå de resultat som jag fått fram.

Intervjuperson	Kön	Modersmål	Ålder	Utbildningsinriktning
Elev 1 "Fredrik"	Man	Svenska	18 år	Samhällsprogrammet med ekonomisk internationell inriktning
Elev 2 "Sara"	Kvinna	Persiska	17 år	Samhällsprogrammet med ekonomisk internationell inriktning
Elev 3 "Jonny"	Man	Kinesiska	19 år	Samhällsprogrammet med ekonomisk inriktning mot företagande
Elev 4 "Sofia"	Kvinna	Makedonska	18 år	Samhällsprogrammet med ekonomisk internationell inriktning
Elev 5 "Peter"	Man	Svenska	18 år	Samhällsprogrammet med ekonomisk inriktning mot företagande

Tabell 1

4.3 Genomförande

Jag har gjort fem intervjuer som alla genomfördes på den gymnasieskola där eleverna går. Vi fick tillgång till ett rum som höll på att inredas till personalrum, där vi kunde sitta ostört i en bekväm miljö. Alla intervjuerna genomfördes under en och samma vecka och samtalen varade i cirka en halvtimme per intervju. Intervjuer spelades in via diktafon och transkriberades i efterhand. Transkriptionerna har jag sedan använt i bearbetningen och analysen av materialet. När jag i resultatet och analysen återger citat från intervjuerna har jag i vissa fall omarbetat citaten något för att öka läsbarheten. Innebörden i citaten är dock oförändrad.

I min intervjuguide har jag delat in mina frågor i två avsnitt ”Då lär jag mig bäst – elevernas uppfattning om god undervisning” och ”Språket i ämnet” där jag i det första avsnittet intresserade mig för elevernas generella uppfattning om god undervisning och där jag i det andra ställde mer specifika frågor om språket i ämnesundervisningen. I analysen av intervjumaterialet har jag utgått från samma uppdelning och bearbetat intervjumaterialet genom att sammanställa elevernas svar utifrån fyra respektive tre teman inom varje avsnitt. Dessa teman har jag sedan analyserat och tolkat utifrån ett teoretiskt ramverk i form av en sammanfattning av de viktigaste dragen i teorierna kring språkinriktad ämnesundervisning, se tabell 2 i kommande avsnitt.

I min intervjuanalys har jag fokuserat på meningen i det som sägs och inte, som i mycket av den tidigare forskning inom det här ämnesområdet, på språket och de språkliga former som meningen uttrycks genom (Kvale 2009, s 213). En intervjustudies tillförlitlighet (reliabilitet) och validitet är i hög grad relaterad till intervjuarens förmåga att göra bedömningar och tolkningar (Patel & Davidsson, 1991 s 87). Patel och Davidsson beskriver en undersöknings validitet som ”överensstämmelsen mellan vad vi säger att vi ska undersöka och vad vi faktiskt undersöker” (1991, s 85). Validiteten i en kvalitativ intervjustudie som den här är på många sätt knutet till tolkningen av det empiriska materialet och i hur stor uträkning den överensstämmer med vad respondenten verkligen menat. Kvale (2009) beskriver hur en vanlig invändning mot intervjuanalyser är att ”olika uttolkare hittar olika innebörder i samma intervju” (s 227) men skriver vidare att olika tolkningar inte är så vanligt som man tror och han ställer sig kritisk till en sådan syn på att ett uttalande bara skulle ha en korrekt och objektiv mening. Istället menar Kvale att hermeneutiska och postmoderna förståelseformer tillåter en mångfald av legitima tolkningar (2009, s 227).

4.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram ett antal forskningsetiska principer som ger normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare och som jag utgått från i min studie. Principerna kan sammanfattas i fyra huvudkrav på forskningen: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. De etiska överväganden jag gjort i min undersökning har framförallt rört hur djupt intervjuerna kan tolkas och min egen relation till de intervjuade eleverna. Inför varje intervju informerades deltagarna om undersökningens syfte, att deras deltagande var helt frivilligt och att alla svar skulle komma att behandlas konfidentiellt. Jag meddelade också intervjupersonerna att de gärna får lov att läsa uppsatsen när den är färdig och det faktum att eleverna själva ska kunna läsa analysen och mina tolkningar är något jag haft i bakhuvudet under arbetets gång. Även om alla namn anonymiserats blir det med ett så begränsat urval relativt lätt för eleverna själva att urskilja vem som sagt vad, något jag hela tiden haft i åtanke i analysen och sammanställningen av intervjumaterialet. Jag har också tagit i beaktande att en del aspekter som i sig kan vara intressanta för studien samtidigt kan uppfattas känsliga ur intervjupersonens synvinkel som t.ex. att göra tolkningar och dra slutsatser utifrån elevernas kunskapsnivå och studieprestationer eller sociala bakgrund.

Jag har även funderat över min egen roll och relation till de intervjuade eleverna och jag är medveten om att det faktum att jag haft klassen under min praktik på skolan och därmed har en del förkunskaper om klassen och eleverna kan påverka min syn på och tolkning av deras svar. Kvale tar samtidigt upp att det kan vara en fördel att som forskare känna till den miljö som respondenterna är verksamma i och förslår att forskaren spenderar tid i denna miljö för att öka förståelsen. I detta avseende är mina tidigare erfarenheter från klassen och skolan att betrakta som positiva för studiens tillförlitlighet (2009, s 92).

5. Resultat, Analys och teoretisk tolkning

I kommande stycke presenterar jag resultaten av min intervjuundersökning och redogör för vad jag kommit fram till avseende mina frågeställningar (se frågeställningar i avsnitt 2). Syftet med min undersökning är att undersöka hur ett antal elever upplever lärarnas arbetsmetoder och att ställa elevernas svar i relation till de metoder som forskningen kring språkinriktad undervisning förespråkar. För att underlätta förståelsen och läsningen av analysen har jag i tabellen nedan sammanfattat de viktigaste dragen som kan sägas karakterisera en språkinriktad ämnesundervisning som presenterades i teoriavsnittet.

Språkinriktad ämnesundervisning
Kontextrik undervisning
Knyta an till tidigare erfarenheter och kunskaper
Språklig stöttning
Mycket interaktion
Öka förväntningarna på vad eleverna kan uppnå
Undervisa eleverna i skriftspråksstrategier och integrera läsning och skrivande i alla ämnen
Planeringen av undervisningen sker utifrån såväl ämnes- som språkmål

Tabell 2

Avsnittet nedan är uppdelat i två avsnitt ”Då lär jag mig bäst – elevernas uppfattning om god undervisning” och ”Språket i ämnet” där jag i det första avsnittet framförallt berör de första och andra av mina frågeställningar och det andra avsnittet den tredje frågeställning som behandlar behovet av språkligt stöd i ämnesundervisningen. Jag har sammanställt elevernas svar utifrån fyra respektive tre teman inom varje avsnitt och avslutar varje avsnitt med min analys och tolkning. Alla elever har i beskrivningen nedan getts fingerade namn.

5.1 ”Då lär jag mig bäst” – elevernas uppfattning om god undervisning

5.1.1 Att få vara delaktig – diskussion, interaktion

”Det bästa är när vi får vara med och utveckla våra egna idéer och tankar [...] Det tror jag är det absolut viktigaste”

Fredrik

Flera elever betonar på olika sätt vikten av att få vara delaktig och känna sig engagerad för att undervisningen ska kännas meningsfull. Fredrik talar mycket om hur han lär sig bäst när han får vara med och ”inte bara sitta med boken i bänken och lyssna”. Står läraren och pratar för länge upplever han att det efter en stund blir svårt att koncentrera sig och det är lätt att tankarna vandrar iväg. Han tar också upp att han tycker att han lär sig mycket när han får hjälpa andra elever och beskriver hur han blir säkrare på sina egna kunskaper när han hjälper andra att formulera sina tankar. Sofia tar upp att hon tycker det är bra när läraren efterfrågar elevernas åsikter genom att ställa öppna frågor som ”vad tycker du” och ”vad känner du kring det här” till elever i klassen (inte bara till dem som självmant räcker upp handen) som ett sätt att skapa delaktighet och väcka intresse. Sara menar till en början att hon lär sig bäst när läraren föreläser och hon får lyssna och anteckna men när hon ska beskriva ett tillfälle då hon upplevt att hon lärt sig mycket tar hon upp en serie lektioner i samhällskunskap då klassen diskuterade politik och de politiska partierna. Hon beskriver hur läraren lyckades få hela klassen engagerad och delaktig och hur hon längtade till lektionerna. Fredrik tar upp samma lektionstillfälle och beskriver det som att ”det var nästan som att vi höll lektionen och så styrde han (läraren, *min kommentar*) och så”

Eleverna hade även generellt en mer eller mindre negativ inställning till grupparbeten. Sara är t.ex. tydlig med att hon inte tycker att grupparbete är en arbetsmetod som passar henne:

”Jag föredrar inte grupparbeten, speciellt inte då man inte får välja grupper och då grupperna är stora. Nej det funkar inte, det blir svårt, man har olika nivåer, olika viljor, strävan och mål. Helst inte fast det beror ju på också, fast nej det gör det inte, helst inte.”

Sara

Fredrik beskriver sin lite kluvna inställning till grupparbete såhär:

”Enskilt arbete ser jag som den lätta vägen, men så samtidigt lär man sig mycket av att jobba i grupp, man ifrågasätter sina egna tankar liksom och det ser jag som positivt men jag tycker nog att enskilt är bättre. Man kan jobba i grupp men samtidigt ha sitt eget, alltså det här är mitt, det lämnar jag in.”

Fredrik

Några av eleverna talar även om tidspressen som ett skäl till att de föredrar att lämna in själv, att du lär dig mycket av att arbeta tillsammans men att det ofta tar längre tid. Sofia menar att ofta blir grupparbeten bra i slutänden men det kan vara trögstartat och det blir mer eller mindre gjort beroende på vem man arbetar med.

I forskningen kring språkutvecklande ämnesundervisning (Hajer & Meestringa 2010; Gibbons 2010) är interaktion centralt och här stämmer många av eleverna i undersökningens uppfattningar väl överens med hur forskningen ser ut på området. Det är dock värt att notera att två av eleverna framhöll att de föredrar att arbeta självständigt och ”lära genom att lyssna” även om det under intervjuens gång framkom att de även uppskattade lektioner av mer interaktiv karaktär.

I teorierna kring språkinriktad undervisning förespråkas också grupparbeten som en möjlighet till meningsfull interaktion med andra och som ger goda möjligheter till språkinläring. Gibbons skriver att ”i gruppsamtal kring en uppgift omformuleras och revideras ofta tankar och idéer” (Gibbons 2010, s 74) något som ger möjligheter att höra tankar uttryckas på olika sätt vilket på många sätt gör det mer begripligt särskilt för andraspråkselever. Att flera av eleverna betonar diskussion och interaktion som viktiga faktorer i god undervisning samtidigt som de är negativa till grupparbete kan till viss del verka motsägelsefullt men jag tolkar inte aversionen mot grupparbete som att de är negativa mot samarbete i sig. Istället uppfattar jag att det framförallt handlar om bedömningen, att du blir bedömd på hela gruppens arbete och att ditt betyg därmed kan påverkas negativt.

5.1.2 Lärarens engagemang

”Man såg på honom att han tyckte att det var kul att undervisa... Man såg att han ville så gärna så då ansträngde man sig själv trots att man kanske var lite trött”

Peter

I citatet ovan beskriver Peter den lärare som han tycker att han lärt sig mest av och framhåller vikten av att läraren är engagerad i det han gör och hur ett sådant

engagemang smittar av sig på eleverna. När Sofia ska beskriva vad det är som gör en lektion intressant talar hon om lärarens sätt och beteende när han/hon undervisar och menar att något av det viktigaste är lärarens förmåga att väcka elevernas intresse. I det exempel som Sara tog upp där hon beskrev en lektionsserie i samhällskunskap där klassen diskuterade politiska partier tolkar jag hennes svar som att det var lärarens engagemang som gjorde att hon upplevde att hon lärde sig mycket trots att hon sa sig föredra mer självständiga arbetsmetoder. Lärarens engagemang smittade av sig och ”han fick en att känna sig smartare” som Sara uttrycker det. Flera elever tog även upp lärarens betydelse för klassrumsklimatet, att läraren har stor betydelse för hur klassen är på lektionerna. Fredrik menade att även om det kan finnas skillnader i vilka lärare eleverna tycker är bra så brukar det vara så att majoriteten föredrar samma lärare.

Samtidigt som intervjuerna visar att lärarens roll och engagemang är viktig för elevernas upplevelse av ”när de lär som mest” mest betonar också flera det egna ansvaret för lärandet.

”Ja det är ju vi som går på skolan ju det är vår framtid, lärarens jobb är ju bara att lära ut och resten är upp till oss. [...]. Läraren är som en studiehjälper bara sen måste vi ha böckerna och allting och lära oss själva så man måste anteckna vad läraren säger.”

Jonny

Jonny är till exempel tydlig med att han tycker att det till stor del är upp till eleven hur mycket han/hon lär sig och även om Peter framhåller lärarens engagemang, som i det inledande citatet, betonar han att det även är upp till eleven att engagera sig i undervisningen.

”Jag tror att allting handlar lite om hur man engagerar sig själv. Man kan inte lägga för mycket på läraren heller. [...] För det är svårt att bara säga till läraren att du ska få hela klassen engagerad för jag som individ har kanske inte alltid varit den mest aktive att hålla på och skriva t.ex. men det behövs idag.”

Peter

Lärarens engagemang är en aspekt av god undervisning som inte är lika uttalad i litteraturen kring språkinriktad undervisning även om lärarens roll där är central. Lärarens engagemang pekas inte ut specifikt även om ett sådant engagemang på många sätt är underförstått. I ett begrepp som stöttning som är grundläggande för språkinriktad undervisning blir lärarens engagemang för eleverna på många sätt en förutsättning (Hajer & Meestringa 2010; Gibbons 2010).

5.1.3 Att koppla ämnesinnehållet till egna erfarenheter

”Det är mycket exempel från vardagslivet och sånt alltså att försöka utgå från något problem i vardagen så försöker man bygga vidare på det.”

Fredrik

När Fredrik ska förklara vad läraren kan göra för att göra ämnesinnehållet intressant för eleverna tar han upp exempel från vardagslivet. Att läraren ska utgå från något som eleverna känner till och kan relatera till. Fredrik talar mycket om det, att läraren måste försöka hitta vad som är intressant för eleverna och utgå från det. Han tar även politik som exempel och menar att det är alltid något som engagerar och som läraren kan koppla till sitt ämne för att få igång en diskussion. När Sofia ska beskriva en lektion där hon lärde sig mycket tar hon upp en filosofilektion på temat politisk filosofi där man fick ta ställning till olika påståenden, något som klassen lätt kunde relatera till.

”[...] där märker man redan hur många elever det är som engagerar sig direkt eftersom det är många som bryr sig så här om politik och sånt och man ser riktigt hur alla, även om alla inte säger någonting, så ser man hur allas uppmärksamhet dras till läraren och hur alla blir engagerade i just det ämnet. [...]man kan ju inte alltid förvänta sig som elev att det alltid ska vara något roligt eller att man ska prata om något som alla bryr sig om men på bästa möjliga sätt kan man ju alltid göra så att eleverna ska vara uppmärksamma.”

Sofia

Även Sara betonar vikten av konkreta exempel, att läraren inte bara visar ”Power point på Power point” hela tiden.

En kontextrik undervisning och att ämnesinnehållet knyts till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper är även ett viktigt kännetecken för en språkinriktad ämnesundervisning (Hajer & Meestringa 2010; Gibbons 2006, 2010). Att på detta sätt sätta in ämnet i ett sammanhang som eleverna förstår och kan relatera till underlättar även språkinläringen och utifrån intervjuerna är det tydligt att ett sådant arbetssätt även uppskattas av eleverna.

5.1.4 Variation

”Alltså jag lär mig genom att lyssna men det får bli någon rotation där. Man lyssnar och man får arbeta och så istället för att bara lyssna eller bara skriva, det hade inte heller varit bra utan både och.”

Peter

Ett gemensamt drag i de intervjuade elevernas svar när det handlar om lärares arbetsmetoder är att de föredrar variation. Även om det finns skillnader i vad eleverna tycker att läraren ska lägga tyngdpunkten vid (t.ex. föreläsningar och självständigt arbete eller diskussioner) är alla eniga om att det viktigaste är att läraren varierar arbetsmetoderna. Sofia talar om att det även är viktigt att läraren varierar sitt beteende när han/hon undervisar, att läraren inte ”bara står och pratar utan delar med sig lite”. Det är också viktigt att man varierar arbetsätten under en och samma lektion menar Fredrik. Så att det inte bara blir genomgång en hel lektion och eget arbete nästa utan att man varvar arbetsmetoderna med varandra.

När Hajer & Meestringa (2010) talar om kontextrik undervisning tar de även upp att en sådan innefattar att läraren kan variera utbudet av olika texter, medier och arbetsmetoder i undervisningen, detta för att eleverna ska komma i kontakt med språket i många olika sammanhang.

5.2 Språket i ämnet

5.2.1 Lärarnas arbete med språket i ämnet

”De lärare som inte är svensklärare, den enda gången de rättar för att det är lite konstig svenska är när de själv inte förstår. Men om de förstår vad jag vill säga men det ändå är fel så säger de inte det. Det är det jag tycker är problemet att de inte bara ska rätta det de inte förstår utan de ska rätta det de vet att det är fel. För att om inte de gör det så tror jag själv att jag har rätt ju”

Jonny

Hur stor vikt ämneslärarna lägger vid språket i ämnet skiljer sig åt mellan olika lärare menar de intervjuade eleverna. Vissa ”bryr sig inte alls” medan en del lägger stor vikt vid att eleverna t.ex. skriver korrekt. Sofia menar att ämneslärarna mer lägger fokus på hur eleverna uttrycker sig, inte språkmässigt men tankemässigt. Samtidigt konstaterar hon att det hänger ihop för ju bättre språk man har desto bättre kan man förklara hur man tänker. Sara pekar på att språket ofta blir en naturlig del av ämnet något som läraren måste förhålla sig till:

”Jag tror att man som lärare är tvungen att anpassa sig till ämnet såklart. Typ nu har vi filosofi och det är jätteflummigt och det förstår man av språket också. Jättemånga nya begrepp och speciella ord som används i ämnet och vi

måste ju då lära oss betydelsen. Det känns lite så som mer akademiska ord, jag vet inte, ”

Sara

I hur stor utsträckning ämneslärarna borde arbeta mer med språket i ämnet skiljer sig något åt mellan de intervjuade eleverna men i större eller mindre utsträckning är alla eniga om att lärarna borde arbeta mer med språket. Flera tycker som Jonny uttrycker i det inledande citatet att även ämneslärarna borde rätta språkfel i uppsatser och på prov i större utsträckning än vad de gör.

5.2.2 Vikten av språkkunskaper

”Det blir inte så mycket fokus på språket faktiskt. Jag tror att det kanske behövs... Om man får lära sig språket bra, det kommer man jättelångt med. Jag hade själv behövt det...”

Peter

Alla de intervjuade eleverna är eniga om att språkkunskaper är viktigt och de flesta tycker, i mer eller mindre utsträckning, att de skulle behöva mer språkligt stöd i ämnesundervisningen. Fredrik beskriver hur ditt sätt att tala och skriva påverkar hur du blir bemött. Han exemplifierar med det arbetet han gör med UF (Ung Företagsamhet) där han menar att det är extra viktigt att kunna formulera sig på ett professionellt sätt när man inom ramen för UF-företaget ska ta kontakt med andra företag, banken osv. I sådana situationer är det extra viktigt att ha en ”fin svenska” menar han. Jonny är den som talar mest om att han ofta kan ha svårt att förstå vad läraren säger. Redan i inledningen av intervjun när han ska beskriva ”när han lär sig mest” talar han om att det är när han ”förstår vad läraren säger” och beskriver hur han ofta känner att han har svårt att hänga med.

”Om man säger för komplicerat så är det svårt att förstå de orden den läraren säger. T.ex. om man snackar jätte jättefin svenska eller många komplicerade ord men så är man själv inte så jättebra på svenska ju och så har man svårt att förstå vad den läraren säger. Om man inte lärt sig ett svårt ord så bara för det ordet så förstår man inte hela lektionen nästan.”

Jonny

”Tempot är något av det viktigaste. Jag brukar själv ha problem med tempot. Jag hinner verkligen inte med vad läraren gör. När han skriver och pratar på samma gång har jag verkligen svårt att hänga med.”

Jonny

Peter är tydlig med att han känner att han skulle behöva mer stöd och att han upplever att det är många som har problem med språket:

”... för egen personlig del [...] jag tror nog att kanske att det behövs faktiskt. [...] nu har jag ju inte läst så mycket böcker och sånt men just språket, jag tror att det är många som har problem med det. Alltså just grammatik och för att det är så mycket internet och slang, alltså det blir för mycket slang. Det blir inte så mycket fokus på språket faktiskt. Jag tror att det kanske behövs... Om man får lära sig språket bra, det kommer man jättelångt med. Jag hade själv behövt det”

Peter

5.2.3 Språkutvecklande aktiviteter

”Att läsa mycket, att läsa olika slags texter och försöka handla om just ett ämne. Det är ju det som oftast är svårare att tänka aha så kan man skriva istället”

Sofia

När eleverna ska ge förslag på aktiviteter i skolan som bidrar till att deras språk utvecklas tar flera upp att det är viktigt att få se exempel på hur en text kan se ut och att få återkoppling från lärarna kring hur de skulle kunna förbättra sitt språk. Peter tror att många elever tycker att språk är ganska tråkigt och att läraren skulle försöka med någon typ av lekar som skulle göra det roligare. Han tror också att det skulle underlätta om lärare i större utsträckning inte bara visade på det som är fel utan också gav exempel på att ”så här skulle du kunna skriva istället”. Jonny tycker att hans svenska har blivit bättre sen han började läsa tidningen varje dag.

”En av de simplaste metoderna att lära sig svenska är ett rätt så tråkigt sätt men det är nog att läsa tidningen. De som skriver tidningen de har ju bra svenska det antar jag nog. Så det är bra att läsa tidningen då lär man sig hur man skriver så kan man utveckla sin svenska ännu mer. Det tycker jag har hjälpt mig mycket att läsa tidningen varje dag och inte bara prata sitt eget sätt med sina vänner. För när man pratar med sina vänner så tänker man inte på vad man säger.”

Jonny

Han menar också att han tar mycket hjälp av sina vänner för att förstå bättre. Ofta tycker han att vännerna har lättare för att förklara saker på ett språk som han kan ta till sig än vad läraren kan. Fredrik tar upp att man i ämnesundervisningen skulle kunna arbeta mer uttalat med språket, att ha det som syfte:

”Jag tror att det kan vara mycket att man skulle jobba lite mer specifikt att man kanske har det som syfte att man kanske ska försöka att verkligen

formulera sig... typ som vi har det nu i engelska, det är i och för sig ett språkämne, men där är läraren väldigt noga med att det ska vara rätt att språket ska vara anpassat till uppgiften. Så skriver man något i affärer så ska det vara formellt och sånt och det är han väldigt noga med. Och man lär ju sig mycket av det, det kan vara lite tjatigt men man kommer ändå liksom in i tänket.”

Fredrik

Att arbeta mer explicit med språket även i ämnesundervisningen genom att till exempel undervisa eleverna i skriftspråksstrategier är något även litteraturen kring språkinriktad ämnesundervisning tar upp. I den amerikanska forskningsöversikt jag tog upp i teoriavsnittet var detta en av de framgångsfaktorer som forskarna sett i undervisningen av andraspråkselever (Melzer & Hamann, 2005).

6 Diskussion

I följande stycke diskuterar jag resultaten av min undersökning. Jag inleder med att dra slutsatser utifrån min studies tre frågeställningar och diskuterar sedan resultatet av undersökningen och studiens begränsningar. Slutligen ger jag förslag på vidare forskning inom området.

6.1 Slutsatser

Jag har i den här uppsatsen undersökt ett antal elevers upplevelse av god undervisning samt deras upplevelse av lärarnas arbete med ”språket i ämnet”. Även om jag funnit individuella skillnader i de intervjuade elevernas svar har jag kunnat peka på en rad gemensamma faktorer för när de upplever att de ”lär sig bäst”. Utifrån de gemensamma drag som framkommit i min studie kan god undervisning enligt de intervjuade eleverna sammanfattas som:

en undervisning som präglas av delaktighet, interaktion och variation, där läraren har ett tydligt engagemang för eleverna och ämnet och kan förmedla detta engagemang vidare bland annat genom att knyta an till elevernas tidigare erfarenheter.

Jag har tolkat resultaten från min undersökning utifrån teorier kring språkinriktad ämnesundervisning och kommit fram till att elevernas beskrivning av god undervisning på många sätt stämmer väl överens med den praktik som forskningen kring språkinriktad undervisning förespråkar. Ord som delaktighet, interaktion och variation är återkommande i litteraturen kring språkinriktad undervisning och vikten av att knyta an till elevers förkunskaper och tidigare erfarenheter är något som tydligt understryks (Hajer & Meestringa 2010; Gibbons 2010). De mer utpräglade språkliga aspekterna av ett språkinriktat arbetssätt (som att såväl ämnes- som språkmål ska integreras vid planering och att läraren ska undervisa eleverna i skriftspråksstrategier) är, till viss del av naturliga skäl, inte lika uttalade i elevernas svar när de ska beskriva god undervisning men när jag i andra delen av min intervju ställer mer specifika frågor kring språket i ämnesundervisningen betonar alla att språket är viktigt och att de i mer eller mindre utsträckning skulle vilja ha mer stöd kring språkutveckling även från ämneslärarna.

6.2 Resultatdiskussion

Utöver de jämförelser jag gjort mellan min studies resultat och teorierna kring språkutvecklande ämnesundervisning finns det även paralleller att dra mellan de principer för god undervisning i forskningssammanhang som Håkansson och Sundberg (2012) sammanställt och de uppfattningar kring god undervisning som eleverna i min undersökning gett uttryck för. Bland annat lyfter Håkansson och Sundberg betydelsen av ett stödjande och omhändertagande klassrumsklimat något som även eleverna i min undersökning tar upp och betonar då särskilt lärarens betydelse för att klassrumsklimatet ska bli tillåtande. Självt har jag funderat en del över i hur stor utsträckning man som ämneslärare kan påverka stämningen i en klass med elever som följs åt hela dagen och löpande skapar inbördes relationer och utvecklar en gruppidentitet. Som ämneslärare har man bara en liten del i denna utveckling när man träffar dem kanske två gånger i veckan men här menade flera av eleverna att läraren har stor påverkan på stämningen i klassen och att klassrumsklimatet skiljer sig mycket från en lektion till en annan. Att eleverna betonar lärarens betydelse upplever jag som hoppfullt – att lärarens möjligheter att påverka stämningen i klassrummet är stora.

Även om det, som min studie visat, finns många gemensamma drag i elevernas svar är det också tydligt att det finns skillnader mellan eleverna, både vad gäller behovet av språkligt stöd och i deras upplevelser av när de lär sig bäst. Att kunna möta dessa skilda behov är en av utmaningarna i ett språkinriktat arbetssätt som bland andra Hajer & Meestringa (2010) tar upp. Möjligheten att kunna anpassa och möta elevernas individuella behov och preferenser är som Håkansson och Sundberg (2012 s. 55) också nämner avhängigt av en rad faktorer och jag tänker framförallt på den tid och de resurser man som ämneslärare har till sitt förfogande. När jag tidigare under min tid på lärarutbildningen diskuterat med de andra lärarna på praktikskolan hur man ska förhålla sig till språkfel på proven hänvisade flera till tidsaspekten med kommentarer som ”börja inte rätta språket också, det hinner du aldrig”. Vardagen som verksam ämneslärare är full av sådana svåra avvägningar men samtidigt är språket så grundläggande för elevernas möjligheter att lyckas i skolan att jag har svårt att se att det kan prioriteras bort.

En elev i undersökningen tar spontant upp språket som en viktig parameter kring när han ”lär sig bäst” och han talar då om vikten av att förstå vad lärarens säger och att läraren anpassar sitt språk till eleverna han/hon har framför sig. Eleven i fråga har

svenska som andraspråk och är den som jag upplever som svagast språkmässigt av de fem jag intervjuat vilket stämmer väl med den del i litteraturen kring språkinriktad ämnesundervisning som betonar att ett språkinriktat arbetssätt gagnar alla men har störst betydelse för de elever som har svenska som andraspråk (Hajer & Meestringa 2010; Gibbons 2010). Att så är fallet kan till viss del ses som självklart men jag tänker mig samtidigt att påståendet kan nyanseras något, att det inte bara är modersmålet som har betydelse för behovet av ett mer språkinriktat arbetssätt utan elevens mer generella språkliga bakgrund. Jag tänker att en högpresterande elev med svenska som andraspråk inte nödvändigtvis upplever sig ha behov av språkligt stöd i någon större utsträckning medan en svagare elev med svenska som modersmål kan uppleva behovet större. Eftersom jag har viss kännedom om de intervjuade elevernas studiebakgrund tycker jag mig kunna se tendenser som skulle kunna stödja den idén i min undersökning men urvalet och materialet är alldeles för litet för att kunna dra några sådana generella slutsatser.

Om man ska diskutera begränsningarna i min studie och dess resultat så handlar dessa framförallt just om det begränsade urvalet. Utifrån intervjuer med fem elever i en och samma klass är det svårt att dra några generella slutsatser. Det har inte heller varit min avsikt, utan jag har i den här uppsatsen försökt beskriva hur den här lilla gruppen ser på god undervisning och språket i ämnet och jämföra deras uppfattningar med teorin på området med en förhoppning om att deras svar ändå kan visa på tendenser som skulle kunna gälla även i ett större sammanhang.

Det är mycket i elevernas svar som jag tar med mig in i arbetet som ny lärare och jag tänker att här finns lärdomar att dra även för verksamma ämneslärare som skulle kunna ligga till grund för förändring i nuvarande arbetssätt på många skolor. Att det finns en hel del man som ämneslärare kan göra för att stödja eleverna i deras språkutveckling har blivit uppenbart för mig under arbetets gång. Att detta inte görs i tillräcklig utsträckning idag och att ett sådant arbetssätt skulle uppskattas av de elever jag intervjuat är också tydligt min studies resultat.

6.3 Förslag till vidare forskning

Att vidare undersöka ett sådant samband mellan studieprestationer och behov av språkligt stöd, som jag nämnde ovan, och att göra en liknande men mer omfattande

studie där man även tittade på faktorer som kulturell och social bakgrund och skolframgång är ett förslag på hur man skulle kunna forska vidare på området. Eleverna som jag intervjuade går två olika inriktningar på samhällsprogrammet och jag tyckte mig kunna se vissa skillnader i deras svar beroende på vilken inriktning de går men här är igen mitt urval för litet för att det ska gå att dra några sådana generella slutsatser. Att därför genomföra en större studie där man t.ex. jämförde en yrkesklass och en teoretiskt inriktad klass tänker jag skulle kunna ge intressanta resultat. Det skulle även vara intressant med en studie som tittade på de här frågorna ur ett lärarperspektiv, hur ser ämneslärarna på god undervisning ur ett språkligt perspektiv? En sådan intervjuundersökning skulle kunna kompletteras med en observationsstudie där man observerade lärarnas arbetssätt ur ett språkinriktat perspektiv t.ex. utifrån de observationsscheman som finns i Hajer och Meestringas bok ”Språkinriktad ämnesundervisning – en handbok” (2010).

7. Referenser

- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber Stockholm
- Cummins, Jim. (1996) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a diverse society*. Ontario: Californien ass. For Bilingual education.
- Echevarria, Jana, Vogt, MaryEllen & Short, Deborah J. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners, the SIOP Model*. Second Edition. Pearson Education, Inc. Boston: Allyn and Bacon.
- Af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft Språket Lyft tänkandet – Språk och lärande*. Hallgren & Fallgren. Stockholm
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket Stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren. Stockholm
- Hajer, Maaïke. & Meestringa, T. (2010), *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Hallgren & Fallgren: Stockholm
- Halliday, Michael (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold
- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 539-572). Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur. Stockholm
- Hägerfelth, Gun (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. Liber. Stockholm
- Hägerfelth, Gun (2004), *Språkpraktiker i naturkunskap i mångkulturella gymnasieklassrum: en studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*, Malmö Högskola
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2010). *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Hallgren & Fallgren. Stockholm
- Kvale, Steinar, (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur.

Lemke, Jay. L, (1998). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. Martin, J.R och Veel, R (red.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London. Routledge Falmer.

Magnusson, Ulrika (2008). *Språk i ämnet*. Skolverket, Intern rapport.

Melzer, Julie & Hamann, Edmund T (2005). *Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent English Language Learners Through Content-Area Learning - PART TWO: Focus on Classroom Teaching and Learning Strategies*. Faculty Publications, University of Nebraska – Lincoln. Hämtat 2012-10-22 på <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/53/>

Nygård Larsson, Pia (2011), *Biologiämnets texter, Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*, Malmö Högskola

Patel, Runa & Davidsson, Bo (1991). *Forskningsmetodikens grunder, att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur. Lund

Riesbeck, Eva (2008). *På tal om matematik: Matematiken, vardagen och den matematiska diskursen*. Doktorsavhandling. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings universitet

Skolverket (2012). *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*

Skolverket (2011). Läroplan för gymnasieskolan.

Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken, Ett sociokulturellt perspektiv*, Bokförlaget Prisma, Stockholm

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Stockholm. Hämtat 2012.09.10 på http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Wiksten Folkeryd, Jenny (2006). *Writing with an attitude. Appraisal and students texts in the school subject of Swedish*. Acta Universitatis Upsaliensis

Bilaga 1

Intervjuguide Examensarbete

Bakgrundsinformation

Ålder?

Klass?

Gymnasieprogram?

Kön?

Vilka språk använder du i skolan? Hemma?

Precisera att utgångspunkten är ämnesundervisning inte språkundervisning (dvs. främmande språk, svenska)

God undervisning – då lär jag mig bäst

- Kan du nämna en situation i skolan då du upplevde att du lärde dig mycket?
 - Beskriv den läraren du hade då?
 - Vilka arbetsmetoder använde läraren?
- Vilken undervisning passar dig bäst? Vad gör eleven – vad gör läraren?

Språket i ämnet

Definiera vad jag menar med "språket i ämnet"

- Kan du ge exempel på aktiviteter i skolan som du tycker bidrar till att ditt språk utvecklas?
- Vad tycker du läraren ska tänka på när hon lägger upp undervisningen med tanke på språket? Hur vill du jobba i skolan för att utveckla ditt språk?
- Upplever du att du skulle behöva mer språkligt stöd i ämnesundervisningen? Om ja, vilken typ av stöd då?
- Upplever du att lärarna anpassar sina arbetsmetoder utifrån att det är många elever med svenska som andraspråk i klassen?