



Examensarbete i fördjupningsämnet samhällsorientering och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Språkutvecklande SO-undervisning En studie om lärares perspektiv på en språkutvecklande undervisning i F-3

Language developing social science education
A studie on teachers' perspectives on language enhancement in
primary school

Tatjana Grujic

Grundlärarexamen: Förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3
240 hp
Datum för slutseminarium 2019-04-04

Examinator: Jan Nilsson
Handledare: Johan
Elmfeldt

Förord

Jag som skrivit detta examensarbete heter Tatjana Grujic och är lärarstudent på grundlärarutbildningen F-3, med fördjupning i de samhällsorienterade ämnena vid Malmö Universitet. I examensarbetet har jag intervjuat lärare och gjort observationer utifrån ett SO-perspektiv. Både intervjuerna och observationerna har genomförts på en skola i södra Sverige. Jag vill tacka lärarna som ville delta i intervjuerna och observationerna. Jag vill även tacka mina chefer och kollegor som varit ett stöd under min studieperiod och min familj som stöttat mig hela vägen.

Tatjana Grujic

Malmö, mars 2019

Sammandrag

Detta examensarbete grundar sig i två frågeställningar där syftet är att undersöka det språkutvecklande arbetssättet på en skola. Det som undersökts är vad lärarna menar är viktigt att tänka på när det gäller elevernas språkutveckling i svenska i det flerspråkiga klassrummet. Vidare har jag undersökt vad som är utmärkande för lärarnas undervisningmetoder. Teorin som har använts är det sociokulturella perspektivet på lärande med utgångspunkt i att kunskap och lärande är något som sker i samspel med andra där kommunikation är en grundläggande faktor. Undersökningsmetoderna som jag har använt är två kvalitativa metoder, semistrukturerade intervjuer och observationer. I intervjuerna har det varit fokus på lärarnas perspektiv på en språkutvecklande undervisning. I observationerna har det varit fokus på hur detta görs i SO-undervisningen. Resultatet visar att lärarna arbetar målfokuserat med gemensamma strukturer. Detta är något som lärarna tycker bidrar till en medvetenhet om det egna lärandet hos eleverna. Samtliga lärare arbetar med bildstöd, samarbetsinriktat lärande och tematisk undervisning som ska bidra till språkutveckling.

Nyckelord:

flerspråkighet, skolutveckling, språkutveckling, språkutvecklande arbetsmetoder, språkutvecklande SO-undervisning, undervisning.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	s.7
2. Syfte och frågeställning.....	s.8
3. Bakgrund.....	s.9
3.1 Skolsystemet i Sverige.....	s.9
3.2 Integration och undervisning.....	s.10
3.3 Språkutvecklande SO-undervisning.....	s.11
4. Teoretiskt perspektiv.....	s.13
4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	s.13
5. Språkutveckling i flerspråkiga miljöer.....	s.14
5.1 Tidigare forskning.....	s.14
5.2 Språkutveckling.....	s.14
5.3 Språkutvecklande undervisningmetoder.....	s.16
5.4 Anpassningar.....	s.17
6. Metod.....	s.18
6.1 Val av undersökningsmetod.....	s.18
6.2 Urval.....	s.20
6.3 Genomförande intervjuer.....	s.22
6.4 Genomförande observation.....	s.22
6.5 Metoddiskussion.....	s.23
6.4 Etiska aspekter.....	s.24
7. Resultat och analys.....	s.25
7.1 Språkutvecklande undervisning i retorik.....	s.25
7.1.1 Extra Anpassningar.....	s.25
7.1.2 Nivågrupperingar.....	s.26
7.1.3 Lektionsstruktur.....	s.27
7.1.4 Metodik.....	s.28
7.1.5 Resurser och arbetslag.....	s.29
7.1.6 Sammanfattning intervjuersperspektiv.....	s.30
7.2 Språkutvecklande SO- undervisning i praktik.....	s.31
7.2.1 Sammanfattning observationsperspektiv.....	s.31
7.2.2 Kunskapsmål visar vägen.....	s.31

7.2.3 Observationsperspektiv: Metodik.....	s.33
7.2.4 Begreppsförklaringar.....	s.34
7.2.5 Skolspråk och vardagspråk.....	s.36
7.3 Sammanfattning med reflektion.....	s.37
8. Diskussion och didaktiska slutsatser.....	s.38
8.1 Vad menar lärarna är viktigt att tänka på avseende undervisningsmetoder för elevernas utveckling i svenska i det flerspråkiga klassrummet?.....	s.38
8.2 Vad är utmärkande för lärarnas undervisningsmetoder?.....	s.41
8.5 Fortsatt forskning.....	s.42
8.6 Slutsats.....	s.43
Referenser.....	s.44
Muntliga källor.....	s.47
Bilaga 1- Intervjumall.....	s.48

1. Inledning

Mitt examensarbete handlar om att arbeta språkutvecklande och vägen till en språkutvecklande undervisning. Jag har undersökt en tematisk undervisning där svenskämnet har integrerats med SO-ämnena. I läroplanen står det att vårt samhälles internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och ha förståelse för de värden som finns i en kulturell mångfald (s. 7). I läroplanen Lgr 11 står det 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.

(Lgr 11, s. 8)

I Sverige har idag var femte elev ett annat modersmål än svenska. Till den gruppen räknas också nyanlända elever, som har kommit till Sverige efter skolstarten och ännu inte varit här i mer än fyra år. Vid skolstart påbörjas utbyggnaden av språket i både skriftspråket och det formella talspråket s.k. skolspråket (Gibbons, 2006, s. 163). Elever som saknar grundläggande kunskaper i svenska hamnar lätt i ett underläge gällande ämneskunskaper (Hajer & Meestringa, 2010, s. 14). I denna studie undersöks med utgångspunkt i detta problem vilka undervisningsmetoder lärare på en flerspråkig skola använder i sin SO-undervisning.

Sveriges resultat i de senaste Pisa-undersökningarna har sjunkit markabelt. Pisa-rapporterna visar att lärare behöver kunskaper i att undervisa elever med olika bakgrund. En av möjliga orsaker till att eleverna inte når målen är att eleverna behöver ta till sig kunskaperna på sitt andraspråk, men saknar tillräckliga språkkunskaper för att kunna göra detta (Cummins, 2017, s. 27-28). För att stötta eleverna i detta behöver lärarna vara medvetna om ämnets språkliga krav och utgå ifrån språkutvecklande arbetsmetoder i sin undervisning (Hajer & Meestringa, 2010, s.12).

2.Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka lärarnas perspektiv på att bedriva en språkutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet och vilka undervisningsmetoder som är utmärkande att använda sig av i undervisningen av andraspråkselever. Fokus är på SO-undervisningen. Med utgångspunkt i syftet besvaras dessa frågor:

- Vad menar lärarna är viktigt att tänka på avseende språkutvecklande undervisningsmetoder i SO-ämnena för elevernas utveckling i svenska i det flerspråkiga klassrummet?
- Vad är utmärkande för lärarnas språkutvecklande undervisningsmetoder i SO-ämnena?

3. Bakgrund

I dagens media beskrivs ofta skolan som i en pågående kris och att lärarnas status sjunker markabelt. PISA- resultaten visar att elevernas resultat sjunker och att det saknas likvärdighet mellan skolorna. Genom att skapa en hållbar grund baserad på forskning och beprövad erfarenhet kan återuppbyggnaden av en funktionell svensk skola börja (Ersgård, 2016, s. 18). Detta kapitel kommer att handla om hur skolsystemet är uppbyggt.

3.1 Skolsystemet i Sverige

I läroplanerna före 1994 framgick det vad eleverna behövde utveckla och kunna för att lyckas med livet efter skolan. Samhället utvecklades och förändrades snabbt och det tog inte lång tid innan det antogs att detta inte längre var ett lyckat sätt att utforma en läroplan på. År 1994 infördes en ny läroplan i den svenska skolan. Med detta infördes även en förändrad kunskapssyn. Fokus hade nu flyttats från vad en elev kunde, till vad eleven gjorde med de kunskaper eleven hade (Ersgård, 2016, s. 16-17). De tidigare svenska läroplanerna för grundskolan grundades i beslut gällande ansvarsfördelningen mellan profession och politik. Med detta menas en tydlig fördelning mellan vem som beslutade och vem som ansvarade för vilka områden, samt vems ansvar det var för uppföljning och utvärdering av resultat (Nihlfors, 2012, s. 24).

Enligt den reviderade läroplanen Lgr11 är skolans uppdrag att ”främja lärande”, där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolverket planerar att revidera läroplanen inför hösterminen 2020 för att syfte och innehåll ska få ett tydligare fokus i undervisningen och för att kunskapskraven ska bli ett tydligare stöd inför betygssättning (Skolverket, 2019).

I den nuvarande läroplanen är det centralt att ”skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare” (s. 9). Vidare säger skollagen 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. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling

(SL, 3kap. §3)

Det är en viktig fråga hur varje skola väljer att organisera undervisningen. Eftersom inläringen är individuell så krävs det olika metoder i undervisningssituationerna (Nihlfors, 2012, s. 26).

I skollagen i första kapitlet femte paragrafen är det tydligt att ”utbildningen ska vila på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Begreppet *vetenskaplig grund* handlar om ett systematiskt utforskande av verksamheten där det främsta målet är att skapa förståelse och perspektiv på detta. Det finns en utgångspunkt i det vetenskapliga sättet att pröva, kritiskt granska, problematisera och sätta faktakunskaper i kontext. Med det menas att som lärare kunna använda sig av det som är vetenskapligt bevisat i praktiken. Men även ha kunskap om hur detta görs genom att växelverka mellan teori och empiri (Skolverket, 2013, s. 12). Det som skiljer vetenskaplig kunskap från annan kunskap är att den ska vara systematiskt prövad och säkerställd genom de procedurer som arbetats fram inom vetenskapssamfundet och de regelverk som styrker detta (Håkansson & Sundberg, 2012, s. 19).

Uttrycket *beprövad erfarenhet* används i yrkesrelaterade samband. Inom läraryrket finns mycket ”tyst kunskap” som är enormt betydelsefull. Klassrumssituationer är inte hanterbara utifrån endast teoretisk kunskap. Beprövad erfarenhet ska vara dokumenterad och på något sätt utvärderad i kollegiala sammanhang. Den ska även vara granskad utifrån kriterier som är relevanta utifrån ett erfarenhetsbaserat verksamhetsinnehåll (Skolverket, 2013, s. 11).

3.2 Integration och undervisning

I arbetet med integration är det först och främst viktigt att jämlikheten främjas och att standarden på undervisningens höjs. Nihad Bunar skriver i sin bok *Skolan mitt i förorten* (2001) att enligt skolforskarna Gary Thomas, David Walker och Julie Webb handlar integration i skolan

... om att tillhandahålla en ram inom vilken alla barn- oavsett egenskaper, kön,

språk, etnisk eller kulturell bakgrund- kan bli värderade lika, behandlade med respekt och ha lika möjligheter i skolan (s. 66).

Skolans integrationsroll handlar om att arbeta för att verksamheten ska utvecklas så att alla elever ska behandlas lika och få lika möjligheter. Skolan i socioekonomiskt segregerade områden är inte bara en pedagogisk verksamhet (Bunar, 2001, s. 68).

I skolan består klassrummen av heterogena grupper där varje individ har olika erfarenheter, modersmål och bakgrund. Under de senaste årens flyktingsström har det skett en befolkningstillväxt, som även påverkat skolan. Skolans elever är inte en grupp där alla har lika förutsättningar, utan det finns fler skillnader än likheter. Därför har eleverna olika behov av särskilda språkliga insatser i skolan.

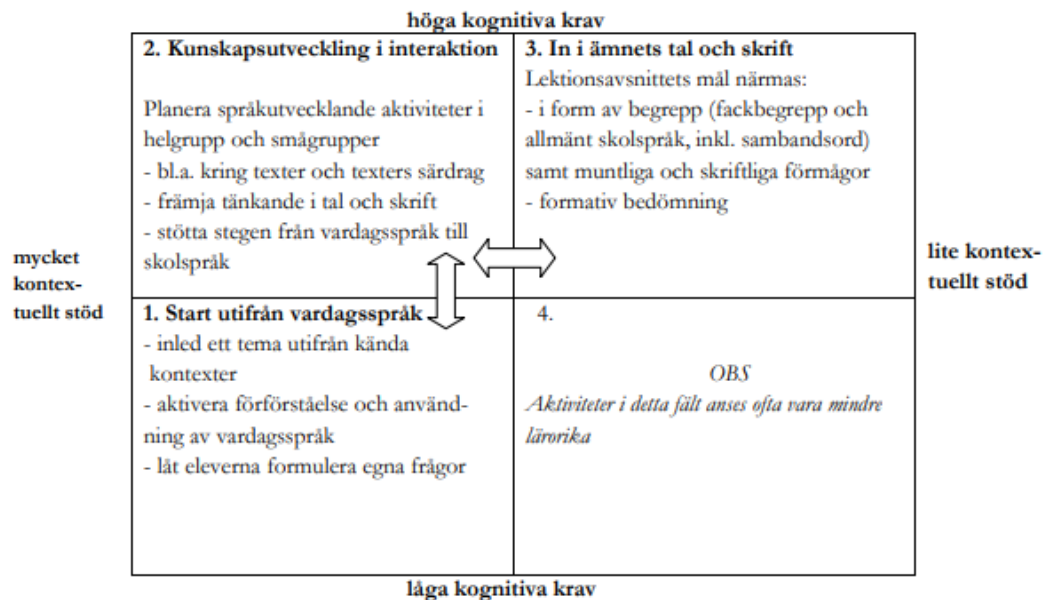
Skolans satsningar på flerspråkiga elever måste omfatta all undervisning och vara långsiktiga (Hajer & Meestringa, 2014, s. 10). Från att det tidigare endast har varit fokus på språkämnen, som svenska och svenska som andraspråk, gäller det nu att tänka språkutvecklande i alla ämnen. Att ha språkliga kunskaper har uppmärksammats mer i det moderna samhället med globala kontakter och multikulturella samhällen (Skolverket, 2016, s. 10).

3.3 Språkutvecklande SO-undervisning

En språkutvecklande undervisning grundar sig i att eleverna både utvecklar sina språkkunskaper och ämneskunskaper parallellt (Hajer & Meestringa, 2014, s. 12). SO-ämnen består av mycket fakta och ämnesinnehåll. Det är även vanligt att det används flera olika källor som till exempel bildkällor och ett flertal läromedelstexter. Språket har en central roll i SO-undervisningen och eleverna behöver enligt Hajer och Meestringa språkliga strategier för att kunna utveckla sina ämneskunskaper (2015, s. 18).

Det grundläggande för en språkutvecklande SO-undervisning är att läraren tar reda på var eleverna befinner sig genom att lyssna in hur de uttrycker sig och vilka ord de använder. Baserat på detta kan läraren därefter planera sin undervisning med aktiviteter som är stöttande utifrån elevernas behov (Hajer i Skolverket, 2015, s.2). Det är aktiviteter där eleverna till en början använder sig av sitt vardagsspråk och successivt övergår till att

använda ett mer ämnesspecifikt språk. Dessa aktiviteter är en kombination av både skriftliga och muntliga moment. En modell som presenterar detta kallas för Cummins fyrfältare och används ofta som ett redskap för att analysera och planera språkutvecklande undervisning.



(Skolverket, 2015, s.8).

4. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel kommer jag att redovisa det teoretiska perspektiv som ligger till grund för mitt examensarbete. Den främsta anledningen till valet av denna teori är att med denna ram skapa en djupare förståelse hos lärare och verksam personal inom skolan för hur människor lär i all mänsklig verksamhet.

4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Den teoretiska ramen för detta examensarbete har sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Säljö, 2014). Det innebär att kunskap och lärande ses som något som utvecklas mellan människor i ett samhälle. Det är något som utvecklas genom att de kommunicerar och interagerar med varandra. Kommunikativa processer är centrala i det sociokulturella perspektivet på lärande. Genom att kommunicera blir individen delaktig i kunskaper och färdigheter. Att kunna något (skriva, läsa, räkna och så vidare) betyder att individen behärskar en kommunikativ praktik, som även omfattar någon slags fysisk verksamhet (Säljö, 2014, s. 37).

Lärande är ingen enkel process som sker sporadiskt. Lärande sker genom att vi prövar, lyssnar, prövar igen, gör misstag, rättar till misstagen och lär oss tillsammans (Hattie & Yates, 2014, s. 145). Forskning visar att den mänskliga hjärnan är lärande av naturen. Den är byggd på det sätt att det inte är möjligt att låta bli att lära sig (Skolverket, 2013, s. 16). Grunden för att en utveckling ska ske finns i det som Vygotskij kallar *zonen för närmste utveckling* eller den *proximala utvecklingszonen*. Genom repetition och i samspel med en partner sker ett lärande. Elever lär sig ett nytt språk parallellt som de tillägnar sig kunskap via språket. Här spelar inte endast bakgrund, begåvning eller individuell motivation roll för progressionen (Gibbons, 2016, s.26).

Lärandet påverkas också av miljön runtomkring en, samhällets krav och kulturella aspekter. Den kunskap som är produktiv och funktionell, det vill säga relevant, ändras efter omvärldens krav. Förväntningarna är höga på att människor ska kunna fungera i ett demokratiskt samhälle och kunna ta ställning i olika frågor. Detta betyder att utbildningskraven är mer centrala och annorlunda idag än för till exempel 100 år sedan (Säljö, 2014, s. 14).

5. Språkutveckling i flerspråkiga miljöer

I detta kapitel presenteras först den tidigare forskning som varit relevant för detta examensarbete. Jag har valt att avgränsa forskningen till språkutveckling och valt att sammankoppla det men språkutvecklande undervisningsmetoder.

5.1 Tidigare forskning

Jag har använt mig av Jim Cummins (2017) forskning om språkutveckling och att arbeta med flerspråkiga elever. Hans forskning visar att det är stor skillnad på elevernas skolspråk och vardagsspråk. Forskningen har även visat att modersmålet inte är en påverkande faktor för svagare prestationer. Tvärt om så är det ett viktigt redskap för tänkande och kommunikation inom familjen (Cummins, 2017, s. 42). Maaïke Hajers och Theun Meestringas forskning inom språkinriktad undervisning med metodiken i fokus har varit relevant för detta examensarbete (2014). Även Pauline Gibbons forskning om språkutvecklande undervisningsmetoder och vikten av att språket har ett meningsfullt syfte i undervisningen (2016).

5.2 Språkutveckling

Det har med tiden blivit vanligare med flerspråkiga elever i den svenska skolan och därmed grundläggande att undervisa i sådana miljöer utifrån forskningsevidens och beprövad erfarenhet. Cummins menar att detta är en grundläggande faktor för att alla elever ska lyckas i skolan (2017, s. 13).

Språket utvecklas när det används i sammanhang som är verkliga och betydelsefulla. Det sker en språkutveckling när eleverna har ett syfte och behov av att använda sig av språket. Det är stor skillnad på elevernas skolspråk, det vill säga det språk som används i skolan för kunskapsinhämtning, och på elevernas vardagsspråk. Det tar minst fem år att utveckla och komma i kapp kunskapsmässigt på skolans språk. Däremot tar det mellan ett och två år att lära sig vardagsspråket (Cummins, 2017, s. 43).

Thomas och Collier genomförde en studie mellan 1982-1999 om tvåspråkiga elevers skolframgång i USA. De studerade över 50 000 elever med ett annat modersmål än engelska och handlade om tvåspråkiga elevers skolframgång. Resultatet visar att utvecklingen av elevernas lärande sker långsammare om eleverna bara får undervisningen på sitt andraspråk och dessa elever aldrig kommer att hinna i kapp enspråkiga elever. De elever som har utvecklat sitt första och andraspråk parallellt kan enligt Thomas och Collier nå samma resultat som enspråkiga elever både gällande ämneskunskaper och språkkunskaper (1997).

Cummins skriver om en studie som gjorts i Sverige men vid Tyska skolan där fokus legat på både utvecklingen av svenska och det tyska språket. Alla elever hade tyska som modersmål men undervisningen var både på svenska och tyska. Eleverna skulle i studien beskriva vad en bild föreställde. Studien visade att ju längre eleven hade varit i Sverige desto längre blev svarstiden på tyska (modersmålet). Det svenska språket, som är deras andraspråk, blev mer tillgängligt och gick snabbare att svara på. Studien visar också att elever som kommer till Sverige i förskoleåldern uppnår en nivå som kan beskrivas som funktionell tvåspråkighet efter fyra år. De som kommer högre upp i åldrarna behöver längre tid, cirka sex år för att uppnå en språklig balans (2017, s. 74–75).

I undervisningen av nyanlända och elever med svenska som andraspråk menar Pauline Gibbons att en viktig aspekt är att eleverna får möjlighet att använda alla sina språk eftersom det svenska ordförrådet kan vara begränsat. En annan viktig aspekt är att som lärare vara medveten om språkets betydelse i de olika ämnena. Till exempel att ha kunskap om olika texttyper och hur eleverna ska läsa dessa, de ämnesspecifika orden och begreppen som eleverna behöver kunna för att förstå kunskapsinnehållet. Det finns ingen mall för vad som är kunskaps- och språkutvecklande arbetssätt (Gibbons, 2016, s. 33). Både Cummins (2017) och Gibbons (2016) skriver att det dock finns framgångsfaktorer som är baserade på forskning:

- Att undervisning som utgår från elevernas tidigare erfarenheter.
- Att strukturerad undervisning som kännetecknas av meningsfullhet, höga förväntningar, kognitivt utmanande uppgifter samt ett tillåtande klimat.
- Att undervisning som erbjuder eleverna rik stöttning utifrån elevernas förutsättningar och behov.
- Att elevernas modersmål används som resurs i undervisningen och i lärandet.
- Att eleverna i undervisningen ges stort talutrymme samt många och varierande möjligheter till interaktion, i helklass och i mindre grupper.

- Att eleverna får utveckla språk- och ämneskunskaper parallellt.
(2016)

När flera ämnen integreras till ett ämnesövergripande undervisningsområde bidrar detta enligt Jan Nilsson (2007) till att olika förmågor utvecklas parallellt. Att eleverna får utveckla språk- och ämneskunskaper parallellt är något som även Cummins och Gibbons menar är gynnsamt för språkutvecklingen. Valet av tema kan baseras på flera olika kriterier som vad läraren tror intresserar elever i den åldern, händelser inom klassen, aktuella samhällsföreteelser, lärarens egen bedömning av vad som är viktigt eller att utgå ifrån läroplanen (Nilsson, 2007, s. 25). En annan utmärkande faktor för tematisk undervisning är att innehållet har en tydlig utgångspunkt i elevernas erfarenheter. Detta bidrar till förförståelse och möjlighet för eleverna att relatera till (Nilsson, 2007, s. 15). Att undervisningen utgår ifrån elevernas tidigare erfarenhet påpekar Cummins och Gibbons är en språkutvecklande framgångsfaktor (2016).

5.3 Språkutvecklande undervisningsmetoder

Gibbons forskning har visat att andraspråksinläringen gynnas av samtalen i klassrummet, och hur dessa läggs upp och planeras av läraren. Genom att eleverna får höra språket talas även av klasskamraterna och inte endast av lärarna, bidrar det till att inflödet och språkvariationen blir bredare. När eleverna själva får interagera med andra menar Gibbons att även utflödet blir större. Språket kommer då till användning på ett meningsfullt sätt med ett tydligt och genomgående syfte (2016, s. 38). Det kan även vara en utmaning att som lärare få alla elever att bli involverade i samtalen som pågår i klassrummet.

En beprövad metod som bland annat används inom vad som kallas för ”kooperativt lärande” är EPA. Inom kooperativt lärande planeras och struktureras undervisningen baserat på samarbete. För att det ska kunna ske ett kunskapsutvecklande samarbete är det viktigt att eleverna är medvetna om hur gott samarbete ser ut och vad som är målet med arbetet. Genom att vara förberedd och ha planer för att hantera samarbetssvårigheter ökar effektiviteten i grupperna. Forskning har visat att om eleverna ges dessa förutsättningar sker ett lärande genom samarbete som effektiviserar inläringen mer än tävlingsinriktad undervisning eller individuell undervisning (Fohlin & Moerkerken m.fl, 2017, s.110).

Metoden EPA syftar till att skapa möjligheter för alla att delta och vara aktiva. Alla får möjlighet att först tänka själva innan de blir påverkade av varandra. När eleverna sedan diskuterar i par är båda förberedda och kan bidra och det sker ett lärande dem emellan. En annan beprövad metod som bidrar till att skapa ett större engagemang är att läraren kan använda sig av ”no hands up”. Då väljs ett par slumpmässigt ut eller så kan läraren använda sig av glasspinnar/stickor med elevernas namn, där en glasspinne/sticka slumpmässigt väljs ut (Fohlin & Moerkerken m.fl, 2017, s.248).

En annan typ av interaktion som är vanlig i klassrummet, men som inte alltid gynnar andraspråkselever är IRE (Initiation, Response, Feedback- fråga, svar, återkoppling) eller IRF (Initiation, Response, Evaluation- fråga, svar, utvärdering). Läraren ställer då en fråga, eleven svarar, och därefter utvärderar läraren svaret. Mönstret i IRF/IRE baseras på så kallade ”kontrollfrågor”, med syftet att få reda på om eleverna kan. För att stötta språkutvecklingen är det viktigt att lärarens frågor fungerar som ett stöd för en logisk tankeprocess. I de fall där lärarens frågor leder till kortfattade svar, har inte eleverna möjlighet eller tid att fokusera på hur de uttrycker sig (Gibbons, 2016, s. 38–39). Gibbons och Cummins menar att eleverna ska ges ett stort talutrymme samt många och varierande möjligheter till interaktion i både helklass och mindre grupper. Gibbons menar att det därför är viktigt att läraren skapar tillfällen för en varierad dialoginriktad interaktion (2016).

5.4 Anpassningar

I skollagen i kapitel 3 §3 står det att alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2014, s.10). Vidare skriver Skolverket att skolan ansvarar för de elever som inte når målen och att det är viktigt att ta reda på elevernas behov för att kunna anpassa undervisningen (2014, s.10).

För att kunna bedöma vilka behov eleven har behöver läraren ha förståelse för elevens svårigheter (Skolverket, 2014, s.21). När behoven kartlagts kan ett samarbete mellan läraren och specialpedagogen ske gällande vilka extra anpassningar som elever är i behov av. Anpassningarna kan se ut på olika sätt, nedan följer några exempel:

- Extra tydliga instruktioner
- Ett undervisningsområde förklarat på annat sätt
- Anpassade läromedel
- Hjälp att förstå texter
- Digital teknik med anpassade programvaror
- Extra färdighetsträning

(Skolverket, 2014, s. 23-25).

6 Metod

Detta kapitel innehåller en presentation av de undersökningsmetoder jag har valt att använda mig av i min studie följt av urvalet av intervjupersoner. Därefter redogör jag genomförandet av studien samt presenterar de etiska aspekterna och studiens tillförlitlighet. Syftet och frågeställningarna har jag valt utifrån ett teoretiskt perspektiv eftersom det finns forskning som visar positiva resultat utifrån teorier om arbetsprocesser som jag vill gå djupare in på i mitt arbete (Bryman, 2011, s. 90). Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

6.1 Val av undersökningsmetod

Inom samhällsvetenskapliga undersökningar används kvantitativa eller kvalitativa metoder. En kvantitativ metod undersöker oftast ett fenomenets utbredning, det vill säga räknar fenomenet. Kvantitativa undersökningar görs oftast genom enkätundersökningar eller opinionsmätningar. I kvalitativa undersökningar är det mänskliga fenomenet eller människor som studeras. Genom att göra en intervju eller observation samlas en mer detaljerad information in än i den kvantitativa undersökningen (Johannessen & Tufte, 2003, s. 20-21).

Vid en kvantitativ undersökning är frågorna i frågeformuläret formulerade och det finns färdiga svarsalternativ. En utmaning kan vara att formulera frågorna så detaljerat som möjligt för att kunna mäta det fenomen som undersöks (2003, s.67). Kvantitativa undersökningsmetoder används inom naturvetenskapen. Kritik har riktats mot att använda dessa metoder även inom samhällsvetenskapen eftersom forskare menar på att den sociala

verkligheten är svårare att mäta än atomer och naturvetenskapliga ämnen. Vidare menar forskarna att för att skapa en förståelse om sociala fenomen måste en förståelse för människors samverkan och handling skapas. Det kan enligt forskarna endast göras genom samtal och observationer (2003, s.68-69).

Resultatet av den kvantitativa undersökningen sammanställs baserat på svaren av frågeformulären. Inom den kvalitativa metoden sammanställs resultatet genom tolkning av det insamlade materialet från till exempel intervjuer och observationer. Resultatet tolkas genom att det sätts in i ett sammanhang eller en helhet för att skapa en betydelse för det som undersöks. Att tolka människors verklighetsuppfattningar kan vara en utmaning eftersom det finns många orsaksförklaringar till människors handlingar i sociala fenomen (2003, s. 75).

Jag har gjort en undersökning där jag har använt två kvalitativa metoder eftersom jag har valt att undersöka ett socialt fenomen. Genom mitt val av metod har jag velat förmedla en detaljerad förståelse av det valda fenomenet (Alvehus, 2013, s.22) Jag kommer utifrån dessa metoder undersöka samband som därmed är tolkande. Poängen med att tolka en kvalitativ studie är att skapa en övergripande förståelse av ett fenomen genom att bidra till den forskning som redan finns (2013, s. 22).

Den ena metoden som jag har använt för insamling av material är kvalitativa intervjuer, som har spelats in och transkriberats. Jag har utfört semistrukturerade intervjuer. Det är en flexibel intervjumetod som lämnar utrymme för intervjupersonen att besvara frågorna på sitt sätt. Flexibilitet under intervjun betyder att det finns utrymme att reda ut oklarheter och motsägelser i svaren, genom frågornas ordningsföljd och uppföljning av svar (Bryman, 2011, s. 581).

Jag har även valt att använda mig av en annan metod, öppna observationer. I en öppen observation är de som blir observerade medvetna om att det kommer att ske en observation. Det finns en risk att det blir en "deltagareffekt", det vill säga att de som blir observerade blir påverkade av observatörens närvaro och anpassar situationen efter detta. Alvehus skriver att människor dock verkar glömma bort att de blir observerade. Han menar även att språkbruk och interaktionsmönster kan vara svårare att anpassa efter observatörens närvaro (Alvehus, 2013, s. 95). Under observationerna har två SO-lektioner studerats. Eftersom de skett vid några få tillfällen och inte under en längre tid, så måste de kombineras med andra metoder för att kunna sättas in i ett sammanhang (Alvehus, 2013, s. 96). Jag har därför valt att kombinera

observationerna med intervjuerna.

6.2 Urval

Jag har valt att utföra min studie på en skola i södra Sverige. Det är en skola där det endast går elever med svenska som andraspråk, i ett mångspråkigt område. I min studie har jag valt att benämna den som ”Skolan”. Att se fenomenet, det vill säga SO och språkutvecklande undervisning, kunna sätta in det i olika situationer och relatera det till andra fenomen är även grundläggande för valet av denna specifika skola. Det är grundläggande eftersom denna studie har ett andraspråksperspektiv med fokus på språkutveckling (Alvehus, 2013, s. 76). Jag har utgått ifrån målet med min undersökning, det vill säga ett *målstyrt urval*, då jag gjorde urvalet av intervjupersoner, som har gjort det möjligt att besvara frågeställningarna (Bryman, 2011, s. 498). Grundläggande faktorer för urvalet var specifika erfarenheter och kompetens utifrån de ställda frågeställningarna, vilket även gör urvalet *strategiskt* (Alvehus, 2013, s. 67).

Jag har intervjuat sex lärare, fyra kvinnor och två män, på en F-6 skola, med fokus på F-3. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Skolans och lärarnas namn är anonyma i min studie.

Lärare	Utbildning	Antal år i yrket	Årskurs
A	1–7 So/Sv/Sva	16 år	År 3
B	1–7 Ma/No	12 år	År 4–6
C	1–7 So/Sv/Sva	15 år	År 3
D	Förskollärare	33 år	År F
E	F-3 Sv/Sva	23 år	År F
F	F-6 Ma/ No	5 år	År 1

Tabell 1: Intervjupersonerna

Lärare A undervisar i årskurs 3 och har arbetat som lärare i 16 år och 4,5 år på Skolan. Hon är utbildad grundskollärare 1–7, med inriktning svenska, svenska som andraspråk och SO och är även förstelärare på skolan. Lärare B är också utbildad 1–7 lärare med matematik och NO som inriktning. Han har delvis arbetat på mellanstadiet under läsåret men även på lågstadiet där han har undervisat i både matematik och NO. På Skolan har han arbetat i 2 år men varit

verksam lärare i 12 år. Även Lärare C är utbildad 1–7 lärare, med SO och svenska som inriktning. Hon har även kompletterat sin utbildning med svenska som andraspråk. Lärare C har arbetat på Skolan i sammanlagt 10 år. Hon undervisar i årskurs 3. Lärare D är utbildad förskollärare och har arbetat inom förskola i 30 år. För tre år sedan började hon arbeta på Skolan i förskoleklassen. Hon är även utbildad ateljérista och undervisar främst i skapande och bild i alla förskoleklasserna, men även i de övriga ämnena. I förskoleklassen undervisar också Lärare E som har arbetat på skolan i 20 år och varit verksam lärare i 23 år. Hon är utbildad F-3 lärare och har även erfarenhet av att ha arbetat i gymnasieskola. Lärare F arbetade inom förskola i ca 2 år och bestämde sig därefter för att studera till F-6 lärare med inriktning matematik och NO. Han har arbetat på Skolan i 5 år och undervisar i årskurs 1.

Utifrån intervjuerna har jag valt att observera Lärares As SO-lektioner. Valet av lärare baserade jag på lärarens arbetslivserfarenhet och kompetens inom SO. Även detta var ett målstyrt urval.

	Datum	Tid	Antal elever	Lektionsinnehåll	Dokumentationsmetod
Lektion 1	2018-11-06	40 min	18	Uppstart trafiktema	Anteckningar på dator
Lektion 2	2018-11-13	40 min	16	Elevernas skolväg	Anteckningar på dator

Tabell 2: observationstillfällena

Jag har observerat två SO-lektioner. Det var samma undervisande lärare båda lektionerna. Den första lektionen var 40 min och det var 18 elever. Alla eleverna var inte i klassrummet under hela lektionen eftersom de var och lästränade i en liten grupp tillsammans med speciallärare. Den andra lektionen observerade jag en vecka senare och den var också 40 min. Eftersom det var samma lektionstid så var några elever iväg och lästränade även vid detta tillfälle. Denna dag var det 16 elever i klassen. Dokumentationsmetoden under observationstillfällena var i form av anteckningar på datorn.

6.3 Genomförande intervjuer

Samtliga intervjuer genomfördes på skolan i rum utifrån lärarnas rekommendationer. Intervjuerna genomfördes under en veckas tid och varade mellan 20–30 minuter. Jag utgick från intervjufrågor som var mitt underlag och guide till intervjun (Bilaga 1). I vissa fall ställdes följdfrågor så att intervjupersonerna fick möjlighet att förtydliga sina svar. Jag intervjuade sex lärare varav två ville bli intervjuade tillsammans. I detta fall är jag medveten om att det finns risker med att intervjuas i grupp så som att allas åsikter inte kommer fram och att det påverkar den enskilda individens roll (Alvehus, 2013, s. 88). Intervjupersonerna arbetar väldigt nära och har gjort det under en längre tid, och att få bli intervjuade tillsammans påverkade endast intervjun positivt då de kompletterade varandras svar och jag fick tillgång till mer material till studien.

Alla intervjuer spelades in med hjälp av en inspelningsapplikation på min mobiltelefon och jag antecknade även vid behov. Det finns både för- och nackdelar med att spela in. Till exempel kan den intervjuade känna sig begränsad vilket kan påverka intervjun negativt. Det kan även vara en trygghet att intervjun spelas in eftersom personen då vet att allt som sägs kommer att tolkas ord för ord (Alvehus, 2013, s. 85).

Efter att ha lyssnat igenom intervjuerna, transkriberades de och lyssnades igenom ännu en gång, för att bekräfta att jag har fått med allt.

6.4 Genomförande observationer

Efter att intervjuerna genomförts valdes en lärare ut för observation av två SO-lektioner. Varje observation varade ca 40 min. Undervisningen observerades i årskurs ett. I en klass med 18 elever, där alla har svenska som andraspråk. Vid båda observationstillfällena var det några elever färre eftersom några var iväg och lästränade med speciallärare. Hela årskursen har ett trafiktema som är ämnesövergripande för SO och svenska som andraspråk. Jag observerade två lektioner om trafiken, men fokus på SO.

Den första lektionen som jag observerade var uppstarten av temat. Under hela den första observationen antecknade jag allt som skedde för att få ett vidvinkelperspektiv. Det vill säga

ett bredare perspektiv av vad som händer på lektionen och av vad som är relevant för undersökning. Därefter analyserades observationen och jag valde ut särskilda observationspunkter som hade en direkt koppling och relevans för arbetet som jag valde att fördjupa mig på.

Under den andra observationen observerades dessa punkter. Jag satt i bakgrunden och var en passiv observatör, för att påverka situationen så lite som möjligt (Alvehus, 2013, s. 94). Under båda observationerna antecknade jag på min dator. Efter observationerna renskrevs och förtydligades anteckningarna.

6.6 Metoddiskussion

Jag har använt mig av två kvalitativa forskningsmetoder och även gjort en fallstudie eftersom det var arbetssättet på en specifik skola som undersöktes. Fyra av lärarna intervjuades enskilt och två intervjuades tillsammans, vilket inte påverkade tillförlitligheten eftersom jag gjorde ett målstyrt urval som skulle bidra till att forskningsfrågorna skulle besvaras. Under intervjuerna utgick jag ifrån samma frågor som utvecklades utifrån hur lärarna besvarade frågorna, det vill säga semistrukturerade intervjuer. Detta bidrog till en flexibilitet och enligt mig mer avslappnade intervjuer, eftersom intervjupersonerna upplevdes kunna uttrycka sig med en större frihet. Även om detta bidrog till mycket värdefullt och användbart empiriskt material, var det lite problematiskt vid sammanställningen. Det blev mycket information och området blev bredare. All data kan inte redovisas och det är därför viktigt att sammanställningen visar en helhetssyn av intervjuerna. Om jag hade använt mig av strukturerade intervjuer istället för semistrukturerade, hade jag kunnat utföra exakt ”samma” intervju med alla (Alvehus, 2013, s. 83).

Efter intervjuerna observerades två SO-lektioner hos Lärare A. Jag är medveten om att endast två observationstillfällen hos samma lärare inte utgör mycket information. Men jag anser att observationstillfällena i kombination med intervjuerna har bidragit till en utökad tillförlitlighet för resultatet.

Det empiriska material som samlades in bidrar tillsammans med vad relevant och aktuell forskning förespråkar, förhoppningsvis till en *pragmatisk validitet*. Det handlar om att den

kunskap som insamlats och synliggjorts kan vara användbar för att påverka andra skolors arbetsätt.

Jag anser att frågeställningarna har besvarats och intervjuerna och observationerna har genomförts och bidragit till en tillförlitlighet. Vidare är jag medveten om att jag hade kunnat använda ytterligare en skola eller flera observationer i undersökningen som arbetar på ett liknande vis, och med det göra två delfall som skapar en helhet (Alvehus, 2013, s. 74).

Studien hade då fått ett mer varierande resultat än i min studie. Att endast använda sig av en skola bidrog till en djupare insikt i skolans arbete med språkutvecklande undervisning. Hade jag undersökt arbetet på två olika skolor hade det krävts mer tid för att fördjupa mig i båda skolornas arbete lika mycket.

6.5 Etiska aspekter

Jag har utgått ifrån forskningsrådets fyra forskningsetiska principer som handlar om integritet, frivillighet, anonymitet och konfidentialitet gällande de personer som intervjuas och observeras. Utifrån *informationskravet* tillfrågades alla intervjupersoner och observationspersonen, innan intervjun och observationen, och informerades om undersökningens syfte och vilka moment som ingick (Vetenskapsrådet, s. 8). De fick veta att deltagandet är frivilligt och fick enligt *samtyckeskravet* själva bestämma över sin egen medverkan, hur länge och på vilka villkor de ville delta (Vetenskapsrådet, s. 10). Information till elever och föräldrar skickades ut i form av ett veckobrev. Skolledningen har även gett sitt godkännande till studien. I studien är undervisningen och klassrumsinteraktionen i fokus och inte enskilda elever. Alla medverkande och all information som är identifierbar har avidentifierats. För att skydda de medverkandes integritet och etiskt känsliga uppgifter grundat på *konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet, s. 12). All information och alla uppgifter kommer endast att användas i forskningssyfte enligt *nyttjandekravet* och kommer inte lånas ut eller säljas för kommersiellt bruk eller icke-vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, s. 14).

7 Resultat och analys

I detta kapitel redovisas min analys av det empiriska materialet som är insamlat från intervjuer och observationer. Analysen är relaterad till vald teori och forskning som tidigare presenterats (Se Kap 5). Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

7.1 Språkutvecklande undervisning i retorik

Inledningsvis presenteras resultatet av intervjuerna. Kapitlet är indelat i underrubriker för att skapa en tydlighet och struktur i texten.

7.1.1 Extra anpassningar

Lärarna berättar att de arbetar med att anpassa undervisningen efter eleverna som finns i klassrummet. Genom att arbeta med ledning och stimulans menar lärarna bidrar till att eleverna får rätt förutsättningar. På frågan vad lärarna gör dagligen i klassrummet för att eleverna ska lyckas, svarade de:

Lärare F: arbeta så varierat som möjligt, att man försöker bryta ner både när det gäller gruppstorleken, så att man bryta ner den i mindre grupper om det är möjligt, för att kunna ge varje elev mer tid och sen att man individualiserar uppgifter så att alla får samma uppgift men med lite olika krav och liksom vad som förväntas. Och sen att egentligen är det bland det svåraste för att när man är lärare och har 25 elever så att individualisera är svårt. .

Lärare A: För det första måste man ha kunskap om eleverna och elevernas styrkor och utvecklingsområden. Sen måste man också, när man planerar upp ett område så måste man tänka på vem man har i klassrummet. Har vi någon men läs- och skrivsvårigheter? Hur ska jag göra för att den här eleven ska kunna nå så långt det bara går utifrån sina svårigheter? Vad ska jag lägga till för att eleven ska lyckas? Det handlar ju om extra anpassningar och vad jag kan göra inom ramen i klassrummet.

Lärare B: Men just att försöka få med alla, extra anpassningar men också mycket ledning och stimulans.

Både Lärare A och Lärare B talar om att individanpassa undervisningen. Lärare F betonar att det är en utmaning att lyckas individualisera undervisningen i form av olika anpassade uppgifter om det är en lärare och 25 elever i klassen med olika behov. Han menar på att läraren individanpassar genom att ha olika krav och förväntningar på eleverna. Att erbjuda eleverna rik stöttning utifrån deras egna behov är enligt Cummins och Gibbons forskning en av framgångsfaktorerna för en språkutvecklande undervisning (2016).

Lärare A berättar om att individualisering av undervisningen är något läraren borde ha i åtanke redan vid planeringen av ett kunskapsområde. Att det krävs information om elevernas behov innan planeringen av klassrumsarbetet kan börja skriver även Gibbons om (2016, s. 164).

Alla tre lärarna poängterar vikten av extra anpassningar i undervisningen. Lärare A nämner att planera utifrån om någon elev har läs-och skrivsvårigheter. Lärare B menar även hon arbetar med ledning och stimulans genom att tänka att det som vissa elever har som extra anpassningar, kan gynna även resten av klassen. Exempel på extra anpassningar kan vara att få texten uppläst eller ha bildstöd till texten. I skollagen står det att ”alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2014, s. 10).

7.1.2 Nivågrupperingar

När jag ställde frågan ”Hur anpassar du undervisningen efter elevgruppen?” berättar Lärare B om arbetet med nivågrupperingar som arbetslaget hade i hela årskursen. Arbetet med nivågrupperingar kan ifrågasättas ifall det strider mot ”en skola för alla”, samtidigt som det är individanpassad undervisning. Detta diskuteras vidare i slutdiskussionen.

Lärare B: Nivågrupperingar var ju fantastiskt effektivt, för att det kändes som att de var på sin nivå och vi behövde inte ha alla bollarna i luften.

Baserat på en kartläggning i matematik respektive svenska som andraspråk blev eleverna indelade i grupper utifrån resultatet av kartläggningen. Vidare säger Lärare B att eleverna hade flera lektioner i veckan i sina nivågrupper och utvecklades på den nivå de befann sig på. För att en utveckling ska ske är det grundläggande att utgå ifrån *zonen för närmsta utveckling* eller den *proximala utvecklingszonen* som finns i Vygotskijs sociokulturella teori om lärande (Gibbons, 2006, s. 26). Läraren säger också att det underlättade att inte ha ”alla bollar i luften”, och förtydligar genom att förklara att han menar att det blev mer individanpassat med grupperna.

Lärarna säger att de aldrig gör något baserat på ”känsla”, utan att det måste finnas underlag, som till exempel Skolverkets bedömningsstöd i matematik och svenska. En lärare menar på

att det har varit positivt att utifrån bedömningsstöden dela in eleverna i nivågrupper, där eleverna får utvecklas utifrån den nivå de befinner sig på under vissa lektioner.

7.1.3 Lektionsstruktur

I intervjuerna berättar lärarna om skolans gemensamma lektionsstruktur. I alla årskurser och på alla lektioner används samma struktur för att effektivisera undervisningen och skapa trygghet hos eleverna.

Lärare B: Effektivare samlingar, kortare, tydliga, strukturerade genomgångar..

Lärare E: Välplanerad, genomtänkt. Att ha ett uppsatt mål. Utifrån det strävar vi efter. Att också veta vilken metod jag ska använda. Det ska jag också vara förberedd på innan.

Lärare A: Jag tycker också att den här tydliga lektionsstrukturen som vi använder oss av gör att det blir effektivt. Därför att på något sätt så kan barnen följa med på ett annat sätt i undervisningen. Än om man inte har den.

Genom att förkorta samlingar och genomgångar poängterar Lärare B att hon menar undervisningen effektiviseras och tiden då eleverna är som piggast och mest koncentrerade används maximalt. Vidare fortsätter Lärare A med att berätta om lektionsstrukturen som hela skolan använder. Hon berättar att det ska vara samma struktur från förskoleklass upp till årskurs sex. Denna struktur innebär att lektionerna alltid börjar och avslutas på samma sätt. Lektionerna inleds med en tydlig presentation av vad som kommer ske under lektionen. Därefter görs en tillbakablick till vad som gjordes förra lektionen, hon förklarar att detta görs för att elevernas förkunskaper ska aktiveras inom ämnet. Enligt Hager och Meestringa är det viktigt att den nya kunskapen kopplas samman med elevernas förkunskaper (2010, s. 39). Sedan presenteras målet med lektionen följt av en genomgång och ett moment där eleverna får arbeta. Lektionen avslutas alltid med en utvärdering av målet. Lärare A förtydligar och menar att genom att eleverna känner igen strukturen och är medvetna om vad som kommer att ske och vad som förväntas av dem, blir undervisningen effektivare än om strukturen inte hade använts. Att skolor som har gemensamma principer och syn på undervisning skriver Cummins påverkar elevernas inlärning och resultat positivt. Han poängterar att undervisningen blir effektivare om hela skolan har samma pedagogiska struktur (2017, s. 222).

I intervjuerna berättar lärarna att de arbetar utifrån ett tydligt målfokus. Målet med lektionen finns alltid uppskrivet på tavlan och lärarna återkopplar hela tiden till målet. Lärare E säger i intervjun att det är viktigt att bedriva en välplanerad och genomtänkt undervisning. Här återkommer som tidigare nämnt lektionsmålet igen. Hon berättar att hennes erfarenhet är att om målet synliggörs vet eleverna vad som de ska göra. En undervisning som är strukturerad med meningsfulla mål och höga förväntningar samt kognitivt utmanande uppgifter är enligt Cummins och Gibbons språkutvecklande (2016).

7.1.4 Metodik

På skolan arbetar lärarna språkutvecklande och använder samarbetsinriktat lärande i sin undervisning. Nedan beskriver lärarna exempel på metoder de använder sig av och varför.

Lärare D: Om barnen har gjort någon uppgift, så kan de jämföra varandras svar och sedan försöka övertyga varandra liksom ”vem har räknat rätt?” och vilket är logiskt i detta.

Lärare F: Oftast så skriver de i par så de är liksom med och bedömer under arbetets gång men också efteråt när vi tittar på varandras texter eller när vi kanske säger att de har gjort matteuppgifter och så tar vi fram det på tavlan och så säger vi: okej det här är, och så hittar vi på ett namn och så säger vi, ibland säger vi vems det är. Men att här är det några fel är det någon som kan hitta dem? Kan vi hitta dem tillsammans? Hur ska man göra för att lösa dem? För att om det är, på något sätt så ger det mer effekt om de hör det från en annan elev, ibland, inte alltid.

Lärare E: Och när man har skrivpar i ASL, då sitter man bredvid varandra och där kan dem under tiden hjälpa varandra.

Lärare C: Att undervisningen är målinriktad, men jag tänker också att för mig är det att ha alla elever med på banan. Det kan jag tycka är det viktigaste.

Lärare B: Att inte spilla undervisningstid på sånt som inte står i Igr11 eller som inte leder till att målen uppnås.

Lärare A: För det första så behöver du ha kunskap om hur barn lär sig tänker jag. Att ha tydliga mål, att man verkligen är medveten om att det här är en intensiv undervisning. Nu är det här vi är och vi ska dit, och nu behöver vi göra det här.

Lärare D presenterar en metod där eleverna i samspel ska jämföra sina svar och övertyga varandra vilket som är rätt. Att lärandet sker i samspel med andra är det grundläggande i det sociokulturella perspektivet på lärande. Lärande sker i kommunikativa processer (Säljö, 2014, s. 37). Även Lärare F och E berättar om sina egna erfarenheter hämtat från undervisningssituationer där elever lär i samspel. Lärare F berättar om en metod där han efter att eleverna har genomfört uppgiften tar fram den på tavlan. Ibland avidentifieras eleven vars uppgift det är och ibland kommer de i klassen på ett eget namn. Uppgiften

”rättas” sedan med elevernas hjälp och de kommer med feedback. Han säger att det ibland kan ha en annan effekt om eleven hör det från en annan elev. Han förtydligar även att det kan vara så ibland men inte alltid. Enligt Hattie och Yates sker lärande just som i exemplet genom att vi prövar, lyssnar, prövar igen, gör misstag, rättar till misstagen och lär oss tillsammans (2014, s. 145).

7.1.5 Resurser och arbetslag

Lärarna samarbetar mellan klasserna och betonar vikten av det ska vara en likvärdig undervisning. Vidare berättar de om att de delar med sig av tips och idéer till varandra på olika forum som till exempel ämnesträffar med även digitalt.

Lärare F: Har man möjlighet att gå in och liksom både hjälpa till men också bara vara i varandras klasser och observera och liksom ställa frågor efteråt och komma med tips och idéer. Och det är, jag tror att det är både, arbetslaget och skolan i stort när vi har ämnesträffar och fortbildning. Att alla delar med sig av det som har funkat och inte funkat.

Lärare F: En effektiv undervisning för mig är att man använder den tiden, de resurserna man har till sitt förfogande och den information eller datan eller vad man ska kalla det för, på bästa möjliga sätt. Att man inte tänker att ”vi gör detta för att jag tror att det kommer att bli bra”. Utan man ska ha liksom en bra grund.

Lärare E: Och att alla har tillgång, via Drive. Alla kan vara med och påverka.

Lärare D: Våra gemensamma planeringar tänker jag. Att man tillför där och man får ideer.

Lärarna arbetar utifrån att det inte ska vara någon skillnad på undervisningen beroende på vilken klass eleverna går i. Lärare F berättar om vikten av att observera varandras undervisning och efteråt ge feedback. Han menar att det även är utvecklande att dela med sig av sina observationer av varandras undervisning på fortbildningsdagar och ämnesträffar. Genom att lärarna har så kallade ämnesträffar eller temasträffar där de kan dela med sig av erfarenheter sker en kompetensutveckling som bidrar till att det språkutvecklande arbetet på skolan utvecklas. En annan utvecklande faktor menar Hajer och Meestringa är att lärare observerar varandra och ger varandra feedback (2010, s. 177). Att lärarna lär av varandra är också ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Lärande sker i kommunikativa processer och i samspel med andra (Säljö, 2014, s37).

Lärare F berättar att alla skolans lärare träffas för kollegialt lärande, det är forum där lärarna kan dela med sig av tips och idéer till varandra. Hattie menar att lärare tillhör de starkaste påverkansfaktorerna för lärandet. Han poängterar även vikten av att det finns en miljö även

bland lärare där misstag välkomnas och där lärarna lär tillsammans och av varandra (Hattie, 2014).

För att effektivisera sin språkutvecklande undervisning ska man enligt Lärare F inte planera och undervisa efter någonting som man tror blir bra, det vill säga gå efter sin känsla utan det behövs en bra grund i form av insamlad data. Ett exempel är kartläggningarna där resultatet användes för att göra nivågrupperingar som Lärare B nämnde i sin intervju.

Den tidigare nämnda lektionsstrukturen som lärarna använder i sin undervisning och utgår ifrån i sina powerpoints läggs upp på Google Drive. Samtliga i arbetslaget kan då ta del av planeringar och powerpoints. Lärare E tycker att det är viktigt att alla i arbetslaget kan vara med och påverka och planera via Drive. Där finns den gemensamma planeringen som alla kan ta del av. Allt material som används i undervisningen läggs även upp där. Enligt Hajer och Meestringa kan det vara praktiskt och inspirerande att ha ett forum/verkstad på skolan där lärarna kan dela med sig av sina arbeten som kan vara användbara för andra lärare (2010, s. 183).

Lärare D säger att deras gemensamma planeringar är viktiga för att öka effektiviteten. Att alla kan vara med och tillföra idéer och inspirera varandra. Att lärarna gemensamt kommer överens om arbetssätt och undervisningsmetoder menar Hajer och Meestringa är viktigt. Detta bidrar till att det blir en likvärdighet i undervisningen (2010, s. 177).

7.1.6 Sammanfattning intervjuerspektiv

Det målfokuserade arbetet och skolans gemensamma strukturer nämndes i samtliga intervjuer. Lärarnas arbete med extra anpassningar i klassrummet visar sig i intervjuerna vara en faktor som enligt lärarna påverkar den språkutvecklande undervisningen. Lärare B berättar i sin intervju om arbetet med nivågrupperingar som gjordes i hela årskursen. Detta var enligt henne effektivt för elevernas utveckling i svenska som andraspråk men även matematik.

Den gemensamma strukturen och att ha ett tydlig mål med lektionen skapar trygghet för eleverna och eleverna vet vad de ska göra, vilket enligt lärarna skapar ordning i klassrummet. Det framkommer även i intervjuerna att lärarna använder sig av metoder där eleverna lär i

samspel med varandra.

En annan viktig faktor är samarbetet mellan lärarna. Lärarna berättar att den gemensamma planeringen i arbetslaget är viktig eftersom det ska vara en likvärdig undervisning i klasserna. Lärarna lär också av varandra och om det finns möjlighet så går de gärna in och observerar varandras undervisning, och ger efteråt feedback till varandra.

7.2 Språkutvecklande SO-undervisning i praktik

Nedan presenteras resultatet av observationerna. Även detta kapitel är indelat i underrubriker. I texten används begreppet ”expertord” som är ett begrepp som används inom skolans värld och har samma betydelse som ”ämnesspecifika” ord. Kapitlet inleds med en kronologisk sammanfattning av observationerna.

7.2.1 Sammanfattning observationsperspektiv

Den första lektionen som observerades var en uppstartslektion av trafiktemat. Det var en introduktion av kunskapskraven för temat och målet för lektionen. Lektionen innehöll även en genomgång av temats ämnesspecifika begrepp. Läraren ställde frågor kopplade till förra temat och till elevernas erfarenheter för att aktivera deras förkunskaper. Eleverna fick interagera med varandra genom arbetsmetoden EPA och därefter samlades parens tankar i en tankekarta.

Under den andra lektionen utgick läraren från samma struktur som under den första lektionen. Målet med lektionen presenterades och läraren återkopplade till målet under hela lektionen. Eleverna fick utifrån instruktioner och modellering av läraren rita sin skolväg. Läraren arbetade med bildstöd under båda lektionerna. Hon arbetade med begreppsförklaringar tillsammans med eleverna. Eleverna fick förklara för varandra och i några fall användes vardagsspråket i förklaringarna.

7.2.2 Kunskapsmål visar vägen

Den första lektionen såg ut på följande sätt:

Mål: Vad ska vi kunna?

EPA: Vad vet du om trafik?

Tankekartor på tavlan

Denna lektionsstruktur stod uppskriven på tavlan. Läraren presenterade vad som skulle hända genom gå igenom lektionsstrukturen och de olika momenten. I klassrummet var lektionsmålen uppskrivna på tavlan och var där under hela lektionerna. På tavlan stod det: ”Du ska kunna förstå målen i vårt trafiktema” och ”Du ska kunna prata och lyssna på dina kamater”.

Eleverna samlades runt en cirkelformad matta och genomgången började. Den första lektionen började med en presentation av lektionsmålen och introduktion av trafiktemat.

Läraren återkopplade till förra temat som var hösten:

Lärare: Då var målen att ni skulle kunna ge exempel på förändringar i naturen under hösten. Ni skulle också kunna ge exempel på en näringskedja och berätta om äpplets och fågelns livscykel. Vi ska nu gå igenom målen ni ska kunna i vårt trafiktema.

Jag observerade att läraren repeterade några av förra temats mål och de flesta i elevgruppen nickade eller bekräftade att de kom ihåg målen. Nilsson menar att det finns två typer av teman, skolämnesorienterade teman och problem-/relationsorienterade.

Skolämnesorienterade teman kan vara till exempel Vikingatiden, Afrika, Djur, Medeltiden m.m. Teman som är problem-/relationsorienterade utgår från eller kan kopplas till elevernas vardagserfarenheter som till exempel Mobbing eller Rädsla. Vidare skriver Nilsson att det möjligtvis kan finnas en tredje grupp som är estetisk eller litteraturhistorisk som till exempel Hösten och Sagor (2007, s. 13). Klassens förra tema var Hösten som enligt Nilsson kan vara ett tema med estetiska och litteraturhistoriska drag. Läraren repeterar att förra temats mål var bland annat att de skulle kunna ge exempel på livscyklar och näringskedjor, vilket även kan kopplas till ett skolämnesorienterat tema. Det nya temat Trafik tillhör möjligtvis gruppen skolorienterade teman men med drag av problem-/relationsorienterade eftersom det kan kopplas till elevernas vardagserfarenheter.

Därefter startade läraren en powerpoint där målen stod uppskrivna. Varje mål presenterades och diskuterades. Målen i powerpointen var följande:

Du ska kunna använda expertorden” (följt av trafikord med bildstöd till).

Du ska kunna upptäcka platser i närområden som kan vara farliga i trafiken”.

Du ska kunna ge exempel på minst tre trafikregler”.

Du ska kunna ge exempel på vad hur man kan göra för att det ska bli säkrare i trafiken”.

Att tydligt presentera språkliga mål för temat bidrar till en språklig stöttning eftersom läraren inledningsvis presenterar vilka ord eleverna bör ta till sig (Hajer&Meestringa, 2010, s. 69). I presentationen angavs de språkliga målen först följt av målen kopplade till ämnet.

Den andra lektionen startade på samma sätt som den första runt den cirkelformade mattan på golvet med en genomgång av lektionsmålet ” Du ska rita din skolväg och hitta farliga platser”. Även denna lektion använde sig läraren av en powerpoint i undervisningen där alla moment stod uppskriva med bildstöd till. Det fanns även exempelbilder i powerpointen på hur en skolväg kunde se ut. Som läraren först gick igenom och eleverna fick sedan ställa frågor. Eleverna ställde många frågor om både målen, bilderna och det som sades under genomgångarna. Om det var något som var oklart för eleverna och som inte blev tydligare av bildstöden, ritade läraren upp det på tavlan. Enligt Hajer och Meestringa är det språkutvecklande att använda bilder, aktivera elevernas förkunskaper och låta eleverna formulera egna frågor (2010, s. 42). Läraren frågade ofta eleverna om de var med och om de förstod. Till varje mål fanns det även förtydligande bilder.

7.2.3 Observationsperspektiv: Metodik

Båda lektionerna som jag observerade började med att läraren använde sig av en powerpoint. Inledningsvis presenterades lektionsgången som fanns i powerpointen med bildstöd bredvid.

Detta var en uppstart av temat där målen med temat först presenterades och därefter följde en EPA där eleverna fick diskutera om vad de vet om trafik. Elevernas tankar samlades sedan i en tankekarta på tavlan. Genom att rita en tankekarta strukturerar man enligt Gibbons upp informationen som man samlar tillsammans med eleverna (2016, s. 198).

Den andra lektionens arbetsgång såg ut på detta sätt:

Tillbakablick

Lektionmål

Genomgång

Vi ritar vår skolväg

Inledningsvis presenterades arbetsgången följt av en tillbakablick. För att aktivera elevernas kunskaper genom tillbakablicken ställdes frågan ”Vad ska vi tänka på när vi går över en gata?”. Den föregående lektionen handlade just om hur man ska gå över en gata. Cummins skriver om att bakgrundskunskapen är viktigt för att förstå både muntligt och skrivet språk. Lärande kan ses som en förening av nya kunskaper och kunskaper som vi redan har (2017, s. 114). Sedan presenterades lektionsmålet som var att ” Du ska rita din skolväg och hitta farliga platser”. Vidare följde genomgången där det fanns exempelbilder på ritade skolvägar. Läraren pratade om dessa tillsammans med eleverna och gjorde tillsammans med klassen ett gemensamt exempel på hur en skolväg kunde se ut. Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande grundar sig i att lärande sker i samspel med andra. Att som lärare stödja eleverna vid utförandet eller visa hur eleverna ska gå tillväga underlättar att eleverna nästa gång kan komma längre än vad de gjort på egen hand (Gibbons, 2006, s. 26).

Därefter skulle eleverna genomföra uppgiften genom att rita sin egen skolväg med stöd av följande instruktioner:

1. Rita ditt hus.
2. Rita skolan.
3. Rita vägen mellan ditt hus och skolan.
4. Vad möter du längs vägen?

Dessa instruktioner visades på tavlan under hela tiden som eleverna arbetade med den. Det fanns även bildstöd till uppgifterna. Gibbons skriver att det är viktigt med tydliga instruktioner framförallt för andraspråkselever eftersom det kan vara svårt att komma ihåg instruktioner i flera led om det är lyssningsuppgifter. Hon menar på att det underlättar att använda sig av tekniken i undervisningen och ha instruktionerna skrivna (2006, s. 43).

7.2.4 Begreppsförlaringar

Vid introduktionen av de ämnesspecifika begreppen använde sig läraren av bildstöd till varje ord som hon gick igenom tillsammans med eleverna. Ett av orden med bildstöd till var trottoar.

”Lärare- Vad betyder trottoar?”

...Läraren ritade och förtydligade ytterligare och kopplade till den gemensamma promenaden när de gick till en lekplats och gick på trottoaren.

Under hela genomgången använde sig läraren av bildstöd till varje ämnesspecifikt begrepp i powerpointen som visades för eleverna. Som i förklaringen ovan med ordet trottoar, behövdes vid fler tillfällen under lektionen ytterligare förtydligande av begrepp.

”Vad är det här för någonting? (bild på en reflex)

Elev 1: En medalj

Elev 2: När man går på natten och så har man en sån på sin cykel.

Lärare: Ja, nu är det mörkt ute fast det inte är natt. Om man har det här märket på sig till exempel på sin jacka, och en bil kommer och lyser på det så ser bilarna oss. Vi syns när vi har reflexer.”

Elev 1 säger att det är en medalj och Elev 2 nästan avbryter med att säga att man har en sån på sin cykel när man går på natten. Varpå läraren svarar på den sista kommentaren. Läraren påminner eleverna strax därefter om att det är viktigt att räkka upp handen. Under genomgången var nästan alla eleverna aktiva och ville svara. Vygotskij menar att interaktion i inläringssituationer öppnar upp till nya tankemöjligheter (Gibbons, 2006, s. 35). Under observationerna ställdes det mest slutna frågor. Nedan följer ett annat exempel på en IRE¹ fråga:

Lärare: På cykeln så måste man ha någonting för att få stopp på den?

Elev: Man måste bromsa.

Lärare: Man kan ha en broms som sitter på styret eller så kan man trampa bakåt på pedalerna.

I exemplet ställer läraren en fråga, en elev som räcker upp handen får ordet och svarar på frågan och läraren svarar med återkoppling. Genom att svara med återkopplingen förtydligar läraren att det är en broms som sitter på styret eller hur man kan bromsa på ett annat sätt. Enligt Gibbons baseras IRE- mönstret på så kallade ”kontrollfrågor”, för att i första hand kontrollera vad eleverna kan. Hon menar även att dessa frågor kan minska interaktionen och elevernas möjlighet att koncentrera sig på hur de ska formulera sig. Detta är faktorer som enligt forskning är viktiga vid andraspråksinläring (Gibbons, 2016, s. 38-39).

¹ IRE (Initiation, Response; Evaluation – fråga, svar, utvärdering). Baseras på så kallade ”kontrollfrågor” som ställs av läraren, för att kontrollera vad eleverna kan (Gibbons, 2016, s.38).

Nästa moment var att göra en EPA:

Vi ska göra en tankakarta. Men för att vi ska kunna göra det så ska vi göra en EPA. Vad tänker du på när du hör ordet trafik?

2 minuter tänker man tyst för sig själv. Läraren ställer en time-timer.

Eleverna sitter och någon lägger sig ner.

När klockan ringer så säger läraren att det är dags att diskutera i par vad de tänker på när de hör ordet trafik.

Läraren delar in eleverna i par och de flesta diskuterar. Läraren ställer klockan på två min. Några har svårt att komma igång, läraren går runt och lyssnar och frågar de eleverna som inte kommer igång. ”

Jag observerade och lyssnade att det verkligen diskuterades trafik i många av paren, men det var några som hade svårt att komma igång och behövde stöd av läraren. Genom att använda sig av olika diskussionsformer, både grupp- och pardiskussioner stimulerar det till att det sker en språkutvecklande interaktion enligt Hajer och Meestringa (2010, s. 103).

Läraren gick runt och lyssnade och stöttade de elever som inte hade började diskutera genom att ställa ledande frågor och aktivera deras förkunskaper genom att prata om trafiken i närområdet.

Efter att eleverna diskuterat i par var det dags att presentera i helklass vad som diskuterats. Läraren använde sig av metoden att slumpmässigt dra glasspinnar med elevernas namn för att fördela talutrymmet och göra alla lika delaktiga. Detta förtydligade läraren även för klassen.

7.2.5 Skolspråk och vardagsspråk

Vid genomgången av de ämnesspecifika begreppen arbetade eleverna tillsammans med läraren med att förklara begreppen för varandra. I vissa fall förklarade eleverna på olika sätt och med olika begrepp för att hjälpa varandra med att förstå.

Elev 1: Vad betyder trafik?

Elev 2: Där vi går

Elev 3: Där bilar kör

Elev 4: Där det finns röda lampor.

Under den första lektionen som observerades presenterade läraren det nya temat. Då följde ovanstående samtal. En elev undrade vad begreppet trafik betyder, varpå övriga tre elever svarade på frågan genom att förklara.

I samtalet förklarar elev två att det finns trottoarer, elev tre menar på att det finns vägar och elev fyra att det finns trafikljus. Men eleverna har precis förklarat för elev ett utan att använda

skolspråket och de ämnesspecifika begreppen trottoar, väg och trafikljus. Eleverna förklarade på vardagsspråket som enligt Cummins oftast används i situationer med direkta möten där det språkliga sammanhanget är fysiskt eller visuellt (2017, s. 52).

Lärare: Ett av målen i temat är att ni ska kunna använda expertorden.

Elev: Oj det är jättemånga och svåra ord!

När läraren presenterade målet med expertorden som eleverna ska kunna visades alla expertord med bildstöd på tavlan. Expertorden är trafikorden som eleverna ska kunna. Det var följande ord: trafik, övergångsställe, trafikljus, gata, cykel, cykelhjälm, bilist, fotgängare, cyklist, herr gårman, trottoar, cykelbana, reflex, broms, ringklocka, säkerhetsbälte, farthinder, trafikmärken. Elever känner till många begrepp sedan förut och för att de ska kunna sätta in de nya kunskaperna i en kontext menar Hajer och Meestringa att det är viktigt att aktivera deras förkunskaper (2010, s. 39).

7.3 Sammanfattning med reflektion

Det är tydligt att samtliga lärare har en samsyn på att det är centralt i undervisningen att ha ett tydligt målfokus. Det finns även en samsyn kring förmågan att lära sig använda tiden och resurserna på effektivaste sätt.

En återkommande faktor var målfokuset, som var tydligt genomgående under lektionerna jag observerade. De synliga och tydliga målen bidrar enligt lärarna till att eleverna är medvetna om vad som förväntas av dem.

Att lärande sker genom samarbetsinriktat lärande arbetar lärarna också utifrån där de använder sig av olika inlärningsstrategier i undervisningen som till exempel att eleverna arbetar i mindre grupper, i par och modellen EPA. Enligt Hajer och Meestringa utgår språkutvecklande arbetssätt ifrån att det inte finns någon genomsnittselev utan att undervisningen måste anpassas så att varje elev får rätt förutsättningar. Vidare menar Hajer och Meestringa att det som kännetecknar den språkutvecklade undervisningen är att språkfärdighet, ämneskunskaper och inlärningsstrategier integreras med målet med undervisningen. Ur det didaktiska perspektivet lärarnas ambition att utforma undervisningen för att främja utvecklingen av nya begrepp, aktivera eleverna och stärka elevernas språkliga produktion. Hajer och Meestringa menar att i den språkutvecklande undervisningen utgår varje

lärare från att eleverna är olika, har höga ambitioner gällande tankemässiga färdigheter och har olika verktyg för undervisningen. Det vill säga olika inlärningsstrategier och inlärningsstilar att använda i de heterogena klasserna (2014, s. 23-24).

8. Diskussion och didaktiska slutsatser

I detta avslutande kapitel diskuteras resultatet utifrån frågeställningarna och tidigare forskning. Avslutningsvis skriver jag om förslag till vidare forskning och slutsats.

8.1 Vad menar lärarna är viktigt att tänka på avseende undervisningmetoder för elevernas utveckling i svenska i det flerspråkiga klassrummet?

Resultatet visar att lärarna tycker det är viktigt med ett tydligt målfokus i undervisningen. De påpekar vikten av att eleverna är medvetna om vad de ska lära sig. Eftersom eleverna går i årskurs ett tänker jag att det kan vara abstrakt att förstå vad ett mål är för något. Men under observationstillfällena svarar eleverna enligt mig på lärarens frågor och kan återkoppla till föregående tema. Att synliggöra och aktivera elevernas fökunskaper är något som Hajer och Meestringa förespråkar vid uppstarten av ett nytt tema. (2010, s. 65). Tydliggörandet av målen har sin grund i Dylan Williams forskning om formativ bedömning. Han menar att läraren ska presentera, förklara och skapa förståelse för målen och hur eleven ska gå till väga för att nå målen (Williams i Ersgård, 2016, s. 110).

Det framkommer även att lärarna tycker att nivågruppera undervisningen utifrån ett kartläggningsmaterial har varit utvecklande för eleverna. Det bidrar till att varje elev får utvecklas utifrån den nivå de befinner sig på. Målet är att varje elev ska bli minst godkänd och få den stöttning eleven behöver. De elever som inte är säkra på språket känner sig ofta mer bekväma och trygga i mindre grupper än inför hela klassen (Gibbons, 2016, s. 67-68). Det har riktats kritik mot att nivågruppera eleverna eftersom det kan leda till en negativ effekt på likvärdigheten. Det kan ifrågasättas om arbetet med nivågrupperingar stöder mot "en skola för

alla” eftersom det är just det skolan ska vara. Ett annat perspektiv kan vara att det är just det skolan är om lärarna använder sig av nivågrupperade lektioner och eleverna får undervisningen anpassad i sina nivågrupper. Skolverket menar att det är viktigt att insatserna med nivågrupperingar kontinuerligt utvärderas och att de är tillfälliga (Skolverket, 2013, s. 60). Samtliga lärare säger att alla insatser som görs i undervisningen diskuteras och följs upp i dialog med specialpedagoger, speciallärare, dialogmöten och målkonferenser med skolledare.

Lärarna menar också att det är viktigt att undervisningen mellan klasserna är likvärdig och att lärarna samplanerar och samarbetar kollegialt. Det kollegiala samarbetet har även enligt lärarna visat sig ha en positiv inverkan på elevernas lärande. Lärarna berättar att de utvärderar, analyserar, tillsammans gör sina lektionsplaneringar och utifrån detta gör förbättringar i undervisningen. Å andra sidan kan det kollegiala samarbetet vara något som behöver byggas upp och introduceras för samtliga kollegor. Det kan även ta tid att som ny lärare lära känna kollegiet. Vidare berättar lärarna att de har ämnesträffar på skolan där de delar med sig av erfarenheter och material till varandra. Vilket kan vara utvecklande både för lärarna och undervisningen men det kan samtidigt vara en extra arbetsbelastning om det krävs extra tid för förberedelse. De berättar även att de planerar tillsammans på Google Drive där alla har möjlighet att vara med och påverka. Ovanstående former av kollegialt lärande som bidrar till att arbetet med språkutvecklingen utvecklas stöds av Hajer och Meestringas forskning:

- Tematräffar där lärarna får möjlighet att dela med sig av material m.m.
 - Att lärarna observerar varandras undervisning.
 - Forum där lärarna kan dela med sig av sina lektionsplaneringar och material till exempel en språk- och undervisningsverkstad.
 - Att lärarna får möjlighet att utbyta erfarenheter.
- (2010, s. 177).

Att arbeta språkutvecklande i alla ämnen är något som lärarna säger att de har ambitionen att göra. De poängterar vikten av att utveckla elevernas skolspråk. Genom att arbeta språkutvecklande i alla ämnen dyker enligt Gibbons nya ord och begrepp upp i flera olika sammanhang. Detta och att eleverna har förkunskaper påskyndar inläringen och förståelsen (2016, s. 163).

Genom observationerna såg jag att målet med lektionen var uppskrivet på tavlan under hela lektionens gång och att läraren tydligt gick igenom det. Utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande är det centralt med kommunikativa processer och att göra individen delaktig i kunskaper och färdigheter (Säljö, 2014, s. 37). Eftersom alla elever har ett annat modersmål än svenska och att det även finns nyanlända elever kan det vara en utmaning att som lärare veta om alla elever har förstått målet med lektionen.

Lärarna använder sig av en gemensam lektionsstruktur i form av powerpoints där det finns bildstöd till olika moment och begrepp. Att använda sig av en gemensam struktur på hela skolan tänker jag kräver en hel del arbete. Det krävs arbete för läraren att först bli insatt i strukturen och själv bli trygg med att använda den. Ytterligare arbete krävs för att ”lära sig” att anpassa sin undervisning efter strukturen. Jag tänker att komma som nyanställd lärare så kan det kanske vara tryggt att få stöd av sina kollegor i detta och även få observera hur det används i praktiken. Det kan även ifrågasättas hur den gemensamma strukturen påverkar lärarnas kreativa tänkande och autonomi. En konsekvens kan vara att lärarnas kreativitet dämpas och samtidigt som den tydliga och återkommande strukturen bidrar till trygghet hos eleverna kan den bidra till att motivationen hos eleverna minskar eftersom de hela tiden vet vad som kommer att hända.

Under observationerna förtydligade läraren ytterligare olika begrepp genom kroppsspråk och att rita. Även om eleverna endast går i årskurs ett så visar elevens kommentar en medvetenhet gällande att det är många och svåra ord de ska kunna. Enligt Hajer och Meestringa är det inte alltid de ord som läraren tror att eleverna inte förstår, som de i själva verket inte förstår. Att använda sig av och förstå skolspråket är inte en självklarhet för många elever, speciellt inte för de som har ett annat modersmål eller som inte har varit i landet så länge. Språket som används i skolan skiljer sig mycket från det som eleverna möter utanför skolan. För att eleverna ska ha rätt förutsättningar att lära sig det måste de bli medvetna om vilket språk som krävs för att förstå undervisningen (2014, s. 31).

Intervjuerna med lärarna har visat att för att ha möjlighet att anpassa undervisningen efter varje elevs bästa behöver läraren ha kunskaper om eleverna och deras styrkor och svagheter och om det finns någon med läs- och skrivsvårigheter m.m. Det är vad extra anpassningar inom klassrumramen handlar om enligt lärarna. Men lärarna menar även på att det är viktigt att tänka att det som är bra för en elev kan vara bra för alla, och använda sig av det i

undervisningen i helklass som till exempel bildstöd. Även Skolverket menar på att läraren tar hänsyn till elevernas olika behov i hela undervisningsprocessen och i alla lärmiljöer (2014, s. 12).

8.2 Vad är utmärkande för lärarnas undervisningsmetoder?

Samtliga lärare påpekar vikten av att skapa ordning i klassen. Att använda sig av tydliga lektionsstrukturer i form av powerpoints skapar enligt lärarna trygghet och eleverna vet vad som förväntas av dem. Detta var även tydligt under observationstillfällena. Även Cummins menar att det skapar trygghet särskilt bland elever med olika bakgrunder om skolan har gemensamma strukturer (2017, s. 222). Resultatet visar även på att lärarna använder metoder där eleverna interagerar med varandra som i till exempel EPA. Gibbons menar att när eleverna själva får interagera med andra används språket på ett meningsfullt sätt (2016, s. 38). Genom att använda sig av samarbetsinriktat lärande, där eleverna jobbar tillsammans för att det ska ske ett lärande, bidrar det till att det finns ett positivt ömsesidigt beroende. Eleverna uppnår själva det de ska lära sig genom att kamraterna samtidigt lär sig.

Lärarna nämnde också i intervjuerna att det är viktigt att stötta eleverna på olika sätt i lärandet. Hajer och Meestringa skriver om stöttning som kan göras för en bredare kontext:

- Lära på ett naturligt sätt, genom att göra erfarenheter.
- Använda föremål och bilder.
- Ge många vardagliga exempel.
- Aktiva elevernas förkunskaper och låta dem själva formulera frågor.
- Göra innehållet personligt.

(2010, s. 42).

Hajers och Meestingas exempel är även synliga i undervisningen som jag observerade. Vid observationstillfällena använde sig läraren av kopplingar till elevernas egna vardagliga erfarenheter och exempel vid genomgången av de ämnesspecifika begreppen. Det fanns även bildstöd genomgående genom båda lektionstillfällena. Läraren inledde båda lektionerna med att göra en tillbakablick till förra lektionen och till förra temat för att aktivera elevernas förkunskaper.

Det andra lektionspasset då eleverna ritade sin egen skolväg, grundar sig i deras egna uppfattningar om och erfarenheter av vägen till skolan. Detta är även något som även lärarna berättar om i sina intervjuer också att eleverna är lärresurser för varandra och lär i samspel med andra, som även syns i observationerna genom metoden EPA. Min tolkning är att de elever som saknar förkunskaper inom ämnet har svårt att komma igång med att diskutera i par. Läraren gick runt och stöttade genom att ställa frågor så att eleverna skulle komma igång med diskussionen.

Vidare visar även resultatet att lärarna arbetar för att undervisningen ska vara individanpassad och språkutvecklande. Att ha en klass på 25 elever där alla har olika behov kräver enligt lärarna planering och bör vara i åtanke redan i planeringen av ett kunskapsområde. Lärarna menar även att tänka att det som vissa elever har som extra anpassningar, kan gynna hela klassen i form av ledning och stimulans. Att undervisningen ska erbjuda eleverna rik stöttning utifrån deras förutsättningar och behov är något som både Cummins och Gibbons förespråkar (2016).

Observationstillfällena visade att läraren arbetade tematiskt där flera förmågor och ämnen integreras. Nilsson skriver att genom att innehållet har en tydlig utgångspunkt i elevernas erfarenhet bidrar det till en förförståelse och möjlighet att relatera till (2007, s15). En annan metod är att tillsammans med eleverna ”rätta”avidentifierade uppgifter, vilket bidrar till en undervisningsmetod där eleverna lär i samspel med varandra. I intervjun ger Lärare F ett exempel på just denna undervisningsmetod. När Lärare F säger att ”vi” tittar på varandras texter tolkar jag det som att han talar om sig själv och klassen. Detta tolkar jag som att läraren fotograferar uppgiften och kopplar upp den på tavlan med hjälp av projektorn. Hela klassen kan då se texten och tillsammans ”rätta” uppgiften. En risk med detta är att det kan vara utpekande för eleven som har gjort uppgiften även om den avidentifierats. Att lärandet sker i samspel med andra är något som även Hattie och Yates förespråkar eftersom lärandet sker sporadiskt genom att vi prövar, lyssnar, prövar igen, gör misstag, rättar till misstagen och lär oss tillsammans (2014, s145).

8.3 Vidare undersökningar

I denna studie har fokus varit på en skola. Det vore intressant att ta reda på hur det ser ut på en eller flera andra skolor i liknande områden i olika delar av Sverige. Vilka metoder använder de? Vilka likheter och skillnader på undervisningen finns det? Vad är en effektiv

undervisning för dem? Med kopplingar till de senaste PISA-resultatet kan undervisningen på skolor i olika områden jämföras och utvärderas utifrån vad resultaten har visat. En annan möjlig aspekt att inkludera i forskningen kan vara arbetet med nyanlända.

8.6 Slutsats

Jag vill understryka att min undersökning avser det gemensamma arbetet på en skola där alla klassrum är flerspråkiga. Jag har redovisat vad några lärare säger och observerat två lektioner. Eftersom varje skola, klass och elever är unika så finns det inga färdiga ”recept” eller lösningar som kan appliceras i varje klassrum. Det kan ifrågasättas om det är just det som den färdiga strukturen innebär. Enligt skollagen är det varje skolas skyldighet att använda sig av ett flertal fungerande strategier med gemensamma mål för att det ska ske något med elevernas lärande och resultat. Alla elever är enskilda individer med olika behov, men trots detta så finns det gemensamma faktorer som till exempel mognad, ålder, intressen och sociala aspekter. Forskare menar på att vissa, metoder och strategier som visat sig vara framgångsrika kan ”flyttas över” mellan olika miljöer efter som de är generaliserbara (Skolverket, 2013, s14). Lärarnas syfte och ambition är genom att skolan har gemensamma strukturer som alla arbetar utifrån och att hela synsättet på undervisningen ska detta bidra till ett språkutvecklande arbetssätt. Med utgångspunkt i den insamlade empirin och den forskningen som redovisats drar jag slutsatsen att pedagoger som tillsammans med sina elever arbetar målfokuserat bidrar till en högre måluppfyllelse och genom att synliggöra lärandet skapar medvetenhet hos eleverna.

Att undervisa språkutvecklande i SO- ämnena och tematiskt där svenskämnet integreras kan enligt mig vara en utmaning och det krävs olika arbetsmetoder för att undervisa målmedvetet och skapa sammanhang för eleverna. Varje lärare bör ha med sig att varje elev är unik och anpassa undervisningen efter elevernas olika behov. En avgörande faktor för en effektiv språkutvecklande SO- undervisning är att individanpassa undervisningen så att alla elever får rätt förutsättningar

Referenser

Alvehus, Johan, (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber AB

Bjerregaard, Maria & Kindenberg, Björn, (2015). *Språkutveckland SO-undervisningstrategier och metoder för högstadiet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Brinkkjaer, Ulf & Høyen, Marianne, (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bunar, Nihad, (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Bryman, Alan, (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

Cummins, Jim, (2017) *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Författaren och Natur & Kultur, Stockholm.

Ersgård, Jesper, (2016). *De fem stora inom skolforskning: Fullan- Hattie- Timperley- William- Dweck*. Stockholm: Natur & Kultur.

Gibbons, Pauline, (2016). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren studieförlag AB.

Grönlund, Åke & Genlott Agelii Annika, (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education* 67 (2013) 98–104. Örebro Universitet.

https://ac.els-cdn.com/S0360131513000857/1-s2.0-S0360131513000857-main.pdf?_tid=ec034a0f-7b9c-4564-a4fd-53b8cf46d2ed&acdnat=1533558109_c6ec02d668e0ceb0bdfd9e3ef0e6eb58

Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun, (2014). *Språkinriktad undervisning*. Andra upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren studieförlag AB.

Hattie, John & Yates, Gregory, (2014). *Hur vi lär. Synligt lärande och vetenskapen och våra lärprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hjort, Simon & Furenhed, Ambjörn, (2016). *Effektiv undervisning. Meningsfullt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.

Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel, (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jennie. 2015. Struktur: EPA-Enskilt, Par, Alla. *Kooperativt lärande. Elevaktiva arbetssätt och inkluderande lärprocesser*. [Blogg] 27 april.
<https://kooperativt.com/2016/04/27/epa-enskilt-par-alla/>).

Lee, Okhwa & Kroksmark, Tomas, (2017). *Världens bästa undervisning. I Finland, Kina, Sydkorea, Singapore och Sverige*. Lund: Studentlitteratur AB.

Nihlfors, Elisabet, (2012). *Lärarens dubbla uppdrag enligt den nya skollagen*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nilsson, Jan, (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Skolinspektionen, (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar- Kvalitetsgranskningsrapport*.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>

Skolverket, (2012). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*

Skolverket, (2013). *Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*

Skolverket, (2014). *Stödinsatser i utbildningen- om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd.*

Skolverket, (2015). *Att främja elevers lärande- språkutvecklande SO-undervisning.*
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/004_framja_elevers_larande_SO/del_08/material/Flik/Del_08_MomentA/Artiklar/M4_gr_08A_01_Hajer.docx

Skolverket (2017) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011:reviderad 2017.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket, (2018). *PISA: en studie om kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse*
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pisa-internationell-studie-om-15-aringars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse>

Skolverket, (2019) *Så arbetar vi med att revidera kurs- och ämnesplanerna.*
<https://www.skolverket.se/om-oss/organisation-och-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/sa-arbetar-vi-med-att-revidera-kurs--och-amnesplanerna>

Specialpedagogiska skolmyndigheten, (2017). *Stödmaterial om extra anpassningar.*
<https://www.spsm.se/stodmaterial-extra-anpassningar/start/>

Thomas, W & Collier, V (1997). *School effectiveness for language minority students.*

Muntliga källor

Lärare A, 2018-06-18

Lärare B, 2018-06-18

Lärare C, 2018-06-18

Lärare D, 2018-06-19

Lärare E, 2018-06-19

Lärare F, 2018-06-20

Bilaga 1- Intervjumall

Berätta lite om din väg till läraryrket (utbildning, hur lång erfarenhet?).

Vad är en effektiv undervisning?

Kan du berätta om vägen till att undervisa effektivt?

Hur jobbar ni med effektiv undervisning tillsammans i arbetslaget?

Hur arbetar man effektivast för att skapa en trygg lärmiljö och arbetsro i klassrummet?

Hur har du arbetat med extra anpassningar och särskilt stöd?

Hur anpassar du din undervisning efter elevgruppen?

Hur motiverar du eleverna till att vilja lyckas och nå målen?

Hur blir eleven delaktig i den egna skolgången?

På vilka sätt identifieras och kartläggs en elevs behov?

Hur arbetar du språkutvecklande?

Hur motiverar du dig själv att hela tiden utvecklas?

Vilka egenskaper ska en kompetent lärare ha?

Vad gör du varje dag i klassrummet som bidrar till att eleverna lyckas?

Hur kan en skola som arbetar med effektiv undervisning och extra anpassningar dela med sig av sitt framgångsrika arbete till andra skolor?

Vilken kompetens behöver en lärare utveckla för att tidigt identifiera alla behov som finns i en klass och erbjuda rätt anpassningar och stöd?

Hur bygger man relationer med föräldrarna?

Vilka är de största utmaningarna du möter som lärare?