



Malmö högskola
Läroarutbildningen

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng

Genom språket sker lärandet

Literacy – key to learning

Annika Jönsson
Kristina Thelin

Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning 90p

Januari 2008

Examinator: Lars Berglund

Handledare: Ingrid Sandén

Abstract

Jönsson, Annika & Thelin, Kristina (2007). Genom språket sker lärandet (Literacy, key to learning). Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Syftet med vår studie var att ta reda på vilken innebörd begreppet ett språkutvecklande arbetssätt hade för pedagoger i skolans senare del, och hur de konkret arbetade för att elevernas språk ska utvecklas. Vi ville även se hur pedagogernas arbetssätt harmoniserade med gällande styrdokument. Dessutom ville vi undersöka vilken roll specialpedagogen hade i ett språkutvecklande arbetssätt.

Vi genomförde tio halvstrukturerade intervjuer med pedagoger som arbetade i skolans senare del. Det var ett riktat urval då pedagogerna valdes genom att de hade ett intresse och var medvetna om språkets betydelse för elevernas utveckling. Därefter sammanställde vi svaren och dessa jämfördes med vår teori och aktuell forskning.

Resultatet visade på en stor variation av arbetssätt. Vi kunde dela in svaren i två huvudgrupper, en funktionell och en formalistisk medan några var en kombination av dessa båda synsätt. De pedagoger som hade ett mer formalistiskt synsätt arbetade oftast med språkutveckling i ämnet svenska. Ämnet delades upp i olika områden och hade få beröringspunkter med övriga ämnen. I ett funktionellt arbetssätt ingick det språkutvecklande arbetet som en naturlig del i de flesta ämnen. Samarbete såväl mellan elever som pedagoger var ett viktigt inslag här. Vårt resultat visar att ett funktionellt arbetssätt är mer överensstämmande med grundskolans styrdokument än ett formalistiskt.

Vi fann att specialpedagogerna på de aktuella skolorna arbetade nästan uteslutande exkluderande.

Nyckelord: arbetssätt, enstämmigt, flerstämmigt, samarbete, språk, språkutveckling, Vygotskij

Annika Jönsson
Storkgården
270 35 Blentarp

Kristina Thelin
Almgatan 7
240 14 Veberöd

Handledare: Ingrid Sandén
Examinator: Lars Berglund

Förord

Inspirerade av en föreläsning började vi på vårvintern – 07 diskutera språkutveckling i bilen på väg hem från Malmö. Diskussionerna fortsatte och utvecklades så småningom till det som nu är vårt examensarbete.

Arbetet har vi gjort tillsammans och vi har därför ett gemensamt ansvar för alla delar av resultatet.

Vi vill framföra ett varmt tack till de pedagoger som gav oss av sin tid och delade med sig av sina tankar och erfarenheter.

Vi vill även framföra ett stort tack till vår handledare Ingrid Sandén för många kloka tankar under arbetets gång.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING.....	9
1.1 Bakgrund.....	11
1.2 Studiens avgränsning.....	12
2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	13
2.1 Syfte.....	13
2.2 Frågeställningar.....	13
3 LITTERATUR.....	15
3.1 Aktuella begrepp.....	15
3.2 Historik.....	16
3.3 Styrdokument.....	18
3.4 Tidigare forskning.....	19
3.4.1 Pedagogens roll.....	19
3.4.2 I praktiken.....	21
3.4.3 Specialpedagogens roll.....	23
4 TEORI.....	25
5 METOD.....	27
5.1 Allmänt om metod.....	27
5.2 Metodval.....	27
5.3 Pilotstudie.....	28
5.4 Frågeställningar.....	29
5.5 Urval.....	29
5.6 Genomförande.....	31
5.7 Databearbetning.....	32
5.8 Tillförlitlighetsaspekter.....	32
5.9 Etik.....	33

6 RESULTAT	35
6.1 Begreppen.....	35
6.2 I praktiken.....	36
6.2.1 Läsa-skriva.....	36
6.2.2 Tala-lyssna.....	39
6.2.3 Skillnader i språket.....	40
6.3 Specialpedagogens roll.....	41
6.4 Styrdokument.....	42
6.5 Pedagogernas inspiration och visioner.....	43
6.6 Organisationens betydelse.....	44
6.7 Resultatsammanfattning.....	44
7 DISKUSSION	47
7.1 Begreppen.....	47
7.2 I praktiken.....	48
7.2.1 Mening och sammanhang.....	48
7.2.2 Pedagogers samarbete.....	49
7.2.3 Pedagogens roll.....	50
7.2.4 Läsa - skriva - tala - lyssna.....	51
7.2.5 Skillnader i språket.....	53
7.2.6 Inspiration och visioner.....	54
7.3 Metoddiskussion.....	55
7.4 Pedagogiska implikationer.....	56
7.5 Fortsatt forskning.....	57
7.6 Slutord.....	57
REFERENSLISTA	59
BILAGA 1 Intervjuguide.....	63

1 INLEDNING

Dagens samhälle ställer stora krav på människors förmåga att kommunicera. En stor del av tiden spenderas utanför familjen och föräldrar har inte alltid längre den självklara ställning som de som vägleder barnet in i vuxenvärlden. Denna roll delas med olika samhällsinstitutioner som barnomsorg, skola och fritidsverksamheter. Den snabba samhällsutvecklingen innebär bland annat att man kan få reda på händelser som sker långt borta strax efter att de har inträffat samtidigt som de bakomliggande förklaringarna i många fall uteblir. Här krävs att den enskilde individen har en förmåga att kritiskt granska, värdera och dessutom kunna ta till sig av den enorma mängd information som finns. Möjligheterna till kommunikation förändras och utvecklas i snabb takt vilket ställer nya krav på individen. Många menar att det är en grundläggande rättvise- och demokratifråga att alla barn och unga utvecklar en sådan språklig tillit att deras språk blir användbart i skolan och i det fortsatta livet. Att genom skolan få en bild av sig själv som språkligt kompetent är en av skolans viktigaste uppgifter. Ett av skolans strävansmål uttrycker detta väl; ”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva mot att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talandet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan” (Skolverket, 2000, s.97). Enligt Bjar (2006) är läskompetens inte endast av betydelse för varje enskild elev. Många forskare menar att en befolknings läskompetens har en vital betydelse för den sociala och ekonomiska utvecklingen i ett land. Även om det sker en enorm teknologisk förändring i vårt samhälle tyder det mesta på att läsförmågans betydelse ökar ytterligare, när informationssamhället vidareutvecklas.

Undersökning efter undersökning visar att elevernas uppväxtmiljö är av avgörande betydelse för språkutvecklingen. Därför har skolan och inte minst förskolan en stor uppgift att fylla. Pramling Samuelsson menar att en högkvalitativ förskola kompletterar föräldrarnas uppfostran och är en försäkran för att alla barn ska få en något så när jämbördig start i livet (2007). Det är ytterst angeläget att förskolan och skolan inspirerar och stödjer alla barn i deras språkutveckling, då utvecklas också deras tänkande och deras kunskaper (Liberg, 2007a). För många unga idag är chatt och sms en lika stor självklarhet som muntligt berättande över generationsgränserna var tidigare. Dessutom finns, som nämnts förut en mängd andra källor som konkurrerar med skolan som ”kunskapsförmedlare”. För att livet utanför och inne i skolan ska bli en meningsfull helhet är det av vikt att den röda tråden d.v.s. begreppen relevans,

ömsesidighet och delaktighet står i centrum för det språkutvecklande arbetet. Liberg menar att drivkraften är just den mångfald av olika idéer, tankar och förhållningssätt som finns. Ny kunskap bildas när dessa får mötas i en dialog (2004).

”Det är i språkandet kunskapen blir till” (Kent Larsson, 1995, s.105). Denna tanke finner vi även i kursplanen för svenska som slår fast att ”språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter till elevernas språkutveckling” (Kursplanen, 2000, s.96). Ingen vet hur framtiden kommer att se ut men inget tyder på att kraven på god språkförmåga kommer att minska.

Kursplanens mål i årskurs nio nås inte av alla. Ämnesprovet i svenska och svenska som andra språk, 2006 visar liksom tidigare år skillnader mellan pojkars och flickors resultat, och dessutom finns skillnader i resultat mellan elever med svensk och utländsk bakgrund (Skolverket, 2006). Beaktansvärt är resultaten från delprovet i läsförståelse. Det visar att i genomsnitt klarade inte 9,1 % av eleverna gränsen för godkänd. Det var mer än dubbelt så många pojkar (12,3%) som flickor (5,9 %) i denna grupp. Intressant att nämna är också att bäst resultat visar delprovet i muntlig förmåga. I genomsnitt var det 2,6 % som inte blev godkända. Även här finns störst andel pojkar.

Vårt syfte med arbetet är inte att kartlägga skolans undervisning i förhållande till de ämnesprov i svenska som genomförs i grundskolans sista år, inte heller att granska provets uppgifter, utan vi vill genom våra intervjuer synliggöra hur pedagoger tänker och handlar då de arbetar språkutvecklande. Vi ställer oss undrande till om grundskolans undervisning ger eleverna de språkliga verktyg de behöver för att nå läroplanens mål och för att fungera som språkligt kompetenta medborgare i vårt samhälle.

”Har man som pedagog insett att läsning är detsamma som att tänka, att använda sin fantasi, samtala och reflektera leder det till slutsatsen att man måste ägna mer tid åt läsning i skolan. Om man därutöver har insett att, som Lev Vygotskij (2001) säger, att det är genom språket som utveckling av tänkandet och lärandet sker, är skälet desto större att skapa rum för språkliga verksamheter där det finns plats för kommunikativa processer mellan eleverna och mellan elev och lärare.” (Stensson, 2006, s.17)

1.1 Bakgrund

Under vår tid som lärare i grundskolan har vi främst arbetat tillsammans med barn i de yngre skolåldrarna. Det innebär att vi sammanlagt har en lång erfarenhet av arbete med läs- och skrivinlärning och språklig medvetenhet.

Under två års tid arbetade vi tillsammans i ett område där många barn kom från socioekonomiskt svaga hem. Ungefär 40 % av eleverna hade åtgärdsprogram, vilket gjorde att vi funderade mycket på hur vi som pedagoger skulle arbeta för att på bästa sätt stödja alla barn med olika behov, i deras utveckling, under skoltiden. Hur gör jag i en grupp där någon inte känner igen sin egen namnbild medan några redan läser tjocka böcker? Hur motiverar jag ett barn vars tankar befinner sig någon annanstans?

Vi har också mött barn med språkstörningar och andra diagnoser. Ofta har vi reflekterat över att då barnen är yngre fungerar livet i skolan tillfredställande men ju högre upp i skolåren de kommer desto större blir svårigheterna. Det är viktigt att komma ihåg att man som pedagog är en väsentlig kugge i elevernas utveckling och kan ha stor betydelse. Denna erfarenhet har också gett oss en stark tro på skolans roll i varje barns liv, där vi genom en rik och varierad miljö kan stödja eleverna i deras lärande och utveckling.

Under vår utbildning till specialpedagoger har vi ofta diskuterat språkets stora betydelse för elevernas utveckling. Denna utveckling sker under hela livet med ett speciell fokus, sprunget ur skolans styrdokument, under skoltiden. Intresset tilltog då vi i utbildningen läste om, och genom observationer identifierade skolans olika A-, B- och C-miljöer (Skolverket 2000b). Under de diskussioner som följde uppstod vårt intresse för hur arbetet med språk fortsätter bland äldre elever i grundskolan.

Våra egna barn går alla i skolan och spridningen är jämnt fördelad från förskoleklass upp till sista året i gymnasiet. Detta gör att vi ser språkutvecklingen dels ur vårt professionella perspektiv dels ur vårt privata som föräldrar. Här får vi en spännvidd som gör att vi både kan dra paralleller och se olikheter i skolans olika arbets- och synsätt.

Erfarenheter från ett anglo-amerikanskt sätt att undervisa har gett oss en annan bild av språkutveckling än den svenska. Dessutom ger det ett vidgat perspektiv på språkets och skolans betydelse i det aktuella samhället.

Vi har även fått upp ögonen för att många gymnasieskolor efterfrågar specialpedagogisk kompetens, gärna med språket som inriktning. Beror detta behov på att eleverna inte har fått

det stöd för sitt lärande de har behövt i grundskolan eller beror det på att gymnasieskolans arbetsätt har utvecklats?

Vi känner båda ett behov av att få ett vidare perspektiv på begreppet språkutveckling och närma oss en hel bild av grundskolans arbete med språkutveckling.

1.2 Studiens avgränsning

Vi har valt att endast intervjua pedagoger som undervisar i svenska i årskurserna 6 t o m 9. Vårt resultat hade troligen blivit annorlunda om vi valt att samtala med pedagoger som undervisar i andra ämnen, rektorer eller specialpedagoger. Vårt arbete handlar om det talade och det skrivna språket, och inte om språkets övriga uttrycksformer. Studien behandlar inte heller flerspråkighet. Eftersom nio av tio av de intervjuade är kvinnor är underlaget för litet för att dra några slutsatser om genus betydelse för pedagogernas svar.

2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Vi har under vår tid på specialpedagogisk påbyggnadsutbildning ofta diskuterat språkets betydelse för lärandet. Eftersom vi har vår lärarbakgrund i grundskolans tidigare år kände vi ett behov av att få kunskap om arbetssätt i grundskolans åk 6-9. Att som specialpedagog ha en viss insyn i det språkutvecklande arbetet i grundskolans alla år, är betydelsefullt för att skapa de bästa förutsättningarna för en god språkutveckling för eleverna.

2.1 Syfte

Vårt syfte är att undersöka och beskriva vad begreppet språkutvecklande arbetssätt innebär för pedagoger och hur detta visar sig i arbetet med elever i skolans senare år.

2.2 Frågeställningar

- Hur definierar pedagogerna begreppet språkutvecklande arbetssätt?
- Hur arbetar pedagogerna med elevernas språkutveckling?
- Vilken roll har specialpedagogen i ett språkutvecklande arbetssätt?
- Hur harmonierar arbetssättet med gällande styrdokument?
- Hur skulle skolan enligt pedagogerna se ut för att på bästa sätt främja elevernas språkutveckling?

3 LITTERATUR

I detta kapitel kommer vi först att ge en översikt över de aktuella begrepp som finns med i vår studie. Därefter följer ett avsnitt som behandlar vad skolans styrdokument säger om språkutveckling. Tyngdpunkten i kapitlet läggs vid en översikt över de senaste rönen angående språkutvecklande arbetssätt.

3.1 Aktuella begrepp

I vår rapport kommer vi att använda oss av följande begrepp som vi ämnar ge en kort innebörd i detta kapitel; *språk*, *språkutveckling*, *literacy*, *flerstämmighet*, *formalistiskt* och *funktionellt* synsätt. Dessa begrepp återkommer vid ett flertal tillfällen.

Språk är ett ”mänskligt system för kommunikation, känslouttryck och konstnärliga ändamål.” (Nationalencyklopedins ordbok).

”Förmågan att uttrycka sig själv och förstå andra är kärnan i begreppet *språkutveckling*.” (Skolverket, 2003, s.10). Det innebär också att elevernas begreppsvärld vidgas. (Skolverket, 2000a). Kärnan i begreppet *språkutveckling* är att uttrycka sig och förstå andra. Andra nyckelord är tänkande och reflektion och förmågan att se olika perspektiv (Skolverket 2003).

Det engelska begreppet *literacy* har en vidare betydelse än det svenska begreppet läskunnighet och används i många olika sammanhang. Genom att använda begreppet *literacy* breddar man sättet att se på läsande och skrivande. Läsandet och skrivandet sker på olika vis i olika sammanhang (Skolverket, 2007). En etablerad översättning i svenska fackböcker i dag är informationskompetens eller det utvidgade textbegreppet (Lindö, 2007).

Med *flerstämmighet* menas att olika elevers röster och åsikter får komma till tals och att eleverna ges möjlighet att väga sina åsikter, idéer och tankar mot andras (Skolverket, 2000b). Liberg instämmer, men utvecklar begreppet vidare genom att säga att det är någon som lyssnar på det man säger eller läser det man skriver. Det finns en mottagare för det man vill uttrycka. Ett uttalande bygger vidare på någon annans. Det sker ett dialogiskt samspel i gruppen (2003).

Ett *formalistiskt* synsätt innebär att man bryter ner färdigheter i delar som sedan tränas var för sig. De olika delarna bygger på varandra och lärs in i en bestämd ordning.

Motsatsen är ett *funktionellt* synsätt vilket innebär att olika färdigheter utvecklas i sitt sammanhang (Malmgren, 1996).

3.2 Historik

Det berättas att den gamle grekiske politikern och vältalaren Demosthenes (384-322 f. Kr) hade munnen full med kiselstenar, gick ner till stranden och försökte överrösta havets vågor. På detta sätt övade han sig i att tala högt och tydligt, men ingen vet vad han sa, för det fanns ingen där som lyssnade på honom (Malmgren, 1996). Språkutvecklingen ansåg man inte gynnas av att den formella färdigheten isolerades från innehållet. Detta brukar gå under benämningen *formalisering* av språkinläringen.

Motsatsen benämns *funktionalisering* där grundförutsättningen för språkinläring är en annan än för formalisering. Ett råd i tal och skrivkonsten som Cato den äldre, politikern, vältalaren och pedagogen (234-149 f. Kr) gav visar på ett annat sätt att tänka. Han sa ”Känn saken - så kommer orden” (Malmgren, 1996). Dessa två sätt att se på språket har satt, och sätter, sina tydliga spår i läs- och skrivundervisningen.

Kliver vi nästan 2000 år fram i tiden hamnar vi i ett Sverige där Kyrkolagen från 1686 slår fast att kyrkoherden hade ansvar för att ”ungdomen i hans socken lärer läsa i bok och förstår kristendomsstycken”. Läsandet, där katekesen stod i centrum, var prioriterat och skrivning betraktades som överkurs (Ödman & Bergström ur Krantz & Persson, 2002 s. 21). Det var inte förrän folkskolans införande under 1800-talets mitt som skrivningen blev mer allmän.

Ytterligare drygt hundra år fram i tiden (1960-talet) satt elever i klassrummet och mötte en undervisning där behaviorismen var i centrum. Individens sågs som en tom tavla, tabula rasa, som skulle fyllas genom yttre påverkan. Inläring och utveckling sågs i stort sett som samma sak. I skrivundervisningen ansågs det viktigt att elever lärde sig de enskilda bokstäverna och därtill hörande ljud i lugn takt och i en viss ordning. Läsningen var ofta uppbyggd av de bokstäver som hade lärts in och alla elever följde samma undervisning oavsett om de hade ”knäckt koden” eller ej (Granström, 2007).

Svenskserien var ett av de första s.k. heltäckande läromedelspaket i svenska på 60-talet. Det bestod av en huvudbok, med lärarhandledning, övningsbok och facit. Fler liknande paket skulle komma. Ett utdrag ur anvisningarna i Svenskseriens lärarhandledning 1965 visar en fast arbetsgång (Malmgren, 1996).

1. Lärarboken: Här börjar du arbeta
2. Övningsboken: Här fortsätter du och övar
3. Facit till övningsboken: Här kontrollerar du ditt arbete.

Arbetsgången erbjöd en trygghet för lärare då eleverna kunde klara sig själva, arbeta i egen takt och lösa uppgifter av olika svårighetsgrad. Dock lämnades inte stort utrymme för elevernas egen kreativitet.

1975 gav Hans Grundins undersökning "Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren" upphov till en stor oro. (Malmgren, 1996). Undersökningen visade att 15 % av grundskoleleverna lämnade årskurs 9 utan att ha nått upp till den läsförmåga som motsvarade genomsnittet i årskurs 6.

1976 kom debattboken Svenskämnets kris (Molloy, 1996). Här kritiserade en grupp litteraturpedagogiska forskare bland annat det akademiska tolkningsföreträdets inflytande i skolorna. Texterna skulle istället anknytas till elevernas erfarenheter för då kände eleverna igen sig och fick ett behov av att arbeta och diskutera texterna. Dessa texter sågs som en språngbräda till arbetet med verkligheten kring eleverna.

Nya teorier om läs- och skrivinlärningen utvecklades som hade sin grund i ett rationalistiskt tänkande där man ifrågasatte om allt vi lär oss kommer utifrån. Istället menade man att det fanns medfödda förmågor hos var och en. Piagets stadiindelning utifrån barns mognad sattes i centrum. Läsning på talets grund, LTG, utvecklades under denna tid.

Att barnen fick konkreta upplevelser av begrepp i såväl hemmet som i dåtidens 6-årsgrupp ansågs viktigt *inför* den kommande läs- och skrivinlärningen. Aktiviteter direkt kopplade till läs- och skrivinlärningen ansågs tillhöra skolan (Granström, 2007).

3.3 Styrdokument

Skolan har styrdokument att utgå ifrån, vilka alltid måste vara i fokus i arbetet. Här tar vi upp Skollagen, Läroplan för grundskolan samt Kursplanerna.

Skollagen säger att ”utbildningen ska ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.” (Skollagen 1kap § 2).

I Läroplanen under Mål och riktlinjer kapitel 2.2 syns ett tydligt samband mellan strävansmålen och ett välutvecklat språk. Detta ger sig uttryck i formuleringar såsom exempelvis ” lär sig lyssna, diskutera, argumentera”, ”utveckla ett rikt och nyanserat språk” samt ” självständigt formulera ståndpunkter” (Lpo 94, 2006, s.9).

”Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet” (Kursplanen, 2000, s.96).

Kursplanen (2000) för svenska slår även fast att ”språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas” (s.98) och att alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande. Dock har svenskämnet huvudansvar för elevernas språkliga utveckling, vilket innebär ”ökad säkerhet att använda språket uttrycksfullt och tydligt både i tal och skrift och ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur” (s.98).

I kursplanen står även skrivit att eleverna ska använda sitt språk i meningsfulla sammanhang, samt att språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet och därför kan inte ämnet delas upp i moment som följer en viss turordning och struktur. Det går heller inte att hitta en jämnt växande utveckling genom skolåren som innebär att små barn kan en sak medan äldre kan något mer och annat.

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven ”...utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövra medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan” (Skolverket, 2000a s.97).

3.4 Tidigare forskning

Efter att ha tagit del av tidigare forskning har vi funnit en del gemensamma återkommande faktorer som har betydelse för ett språkutvecklande arbetssätt. Vi har valt att dela in kapitlet i avsnitt som behandlar pedagogens roll, vad som sker i praktiken, och specialpedagogens roll. I sökandet efter forskningsrön har vi utgått vårt syfte och frågeställningar.

3.4.1 Pedagogens roll

Skolans viktigaste uppgift är att ansvara för att eleverna lär sig att använda sitt språk i tal och skrift så att de uttrycker det de *vill* och inte bara det de *förmår* (Skolverket, 2003).

Många forskare (Blomqvist och Wood, 2006, Pramling, 1997 m.fl.) har konstaterat att lärarens professionalitet spelar ytterst stor roll i ett språkutvecklande arbetssätt. Som pedagog är man både lärare och ledare. I denna tudelade roll behöver man ha teoretiska och praktiska kunskaper såväl om ett ämne som om klassrumsinteraktioner och grupprocesser (Granström, 2007).

Såväl svenska som internationella undersökningar visar på pedagogens betydelse för en framgångsrik språkutveckling. Liberg (2003) säger att ”Alla lärare måste vara delaktiga i skapandet av rika språkrum” (s.25). Detta resonemang utvecklar Frykholm (2007) genom att påpeka att läs- och skrivförmågan inte bara är något som utvecklas under skolans tidigare år utan även senare under skollåren och längre fram i livet. Att språket utvecklas vilar på alla lärare i alla ämnen. Liberg (2007) understryker detta och framhåller att alla lärare behöver god kunskap om vad det innebär för olika människor att vara i en tidigare eller senare läs- och skrivutvecklingsfas. Det är av vikt att svensklärare samarbetar med lärare i andra ämnen så att eleverna ges möjlighet att vidga sitt skrivande (Norberg Brorsson, 2007). Hon har i intervjuer med elever funnit att ämnet de ska skriva om inte ska vara för lättillgängligt utan hellre bjuda på utmaningar. Detta dock under förutsättning att eleverna får stöd under sitt skrivande.

Malmgren (1996) menar att det finns många argument för att arbeta med språk i ett funktionellt sammanhang. Det finns bl.a. ett utvecklingspsykologiskt skäl eftersom språk- och kunskapsutvecklingen verkar tillsammans och språket existerar inte utan tankar och känslor. Han menar att det även finns ett neurofysiologiskt skäl eftersom förbindelserna mellan olika hjärnceller aktiveras när en person kommunicerar med andra i ett reellt sammanhang. Malmgren refererar också till Thavenius som delar upp svenskämnet i språket som system och språket som kommunikation.

IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, har två gånger, 1970/71 och 1990/91, genomfört internationella undersökningar angående läsnivåerna i olika länder. I senaste undersökningen deltog 30 länder varav Sverige var ett. Många av de slutsatser som konstaterades i den första undersökningen kunde man även konstatera vid den andra. Elevernas läsfärdigheter och lärarkårens utbildningsnivå har ett tydligt samband. Sambandet var starkt även då man hade tagit bort skillnader i ländernas ekonomiska förhållande. Ju fler utbildningsår för lärarna – desto bättre läste eleverna (SOU 1997:108).

Molloy (2007a) menar att ett professionellt sätt innebär såväl ämnesdidaktiska kunskaper som kunskap i genusteori och en strävan att arbeta enligt skolans demokratiuppdrag. Detta innebär i sin tur att det ställs höga krav på läraren. Dessa kompetenser är kanske inte alltid synliga, vilket i sin tur ställer krav på att läraren i sin yrkesutövning måste ha ett förhållningssätt som inte enbart står i enlighet med skolans styrdokument utan också ger avtryck hos varje enskild elev. Molloy säger vidare att lärarens uppdrag i relation till demokratiuppdraget främst är att skapa förutsättningar för att läroplanstexten konkretiseras i arbetet med eleverna. Hennes uppfattning är att det finns arbetssätt som mer eller mindre gynnar byggandet av ett demokratiskt klassrumsklimat. Att exempelvis tillåta vissa elever tysta ner andra elever är inte förenligt med läraruppdraget. En lärares uppgift är att arbeta utifrån styrdokumentet. Dessa kan diskuteras men aldrig ersättas av egna teorier.

Granström skriver att ”lärarskapet innebär att förmedla eller tradera samhällets värden, ledarskapet innebär att välja ändamålsenliga metoder för detta arbete” (2007, s.16). Dock menar han att lärarna saknar ett yrkesspråk för att tillsammans med kollegor analysera, diskutera och ifrågasätta de värden som skolan bidrar till att förmedla och upprätthålla.

Läs- och skrivinläring börjar ofta långt innan barnet börjar skolan, men ingen blir någonsin fullärd. Man möter ständigt nya texter och nya krav på skrivandet vilket innebär att vi hela tiden behöver utvecklas som språkande personer (Liberg, 2003). Den som inte kan använda sitt språk i olika sociala kontexter blir heller inte tagen på allvar, menar Molloy (2007a).

Zimmermann och Keene (2003) anser att läsinläring är beroende av att läraren har stor kunskap om läsprocessen och är fast besluten att försöka förstå varje elev och dennes behov som läsare. ”Forskning har visat att lärare som noga följer sina elevers läsutveckling med formella och informella metoder är mer framgångsrika än lärare som inte ägnar tid, engagemang och kraft åt detta” (Lundberg & Herrlin, 2003, s. 5).

I ”Konsensusprojektet” deltog tolv forskargrupper vid svenska universitet under åren 2001-2006. Målet har varit att lyfta fram sådant som forskare är eniga om i läs- och skrivinlärning. ”Projektet har i stor utsträckning kommit att handla om lärarkompetens, som lyfts fram som en avgörande faktor för barnen som ska lära sig läsa och skriva. I särskild utsträckning gäller detta för barn med läs- och skrivsvårigheter” (Blomqvist och Wood, 2006, s. 5). En röd tråd genom hela deras bok är att de s.k. expertlärarna med stor yrkesskicklighet inom området håller på att försvinna från skolan p.g.a. pension.

Zimmermann och Keene konstaterar, efter en gjord observation, att lärarens tillit till sig själv spelar stor roll. Observationen beskrivs enligt följande: ”Vid sin nit att skapa en välskött, effektiv inlärningsmiljö kanske hon åstadkommer en struktur som garanterar ordning men som begränsar barnens initiativ och självständiga arbete. När gäller barnens frågor? Vad är de nyfikna på?” (2003, s.123).

3.4.2 I praktiken

Som tidigare nämnts ligger vårt fokus på språkutveckling inom läsning, skrivning och det talade språket. Dessutom har vi riktat vårt intresse mot skolans senare år vilket innebär att eleverna har knäckt koden och arbetar med att vidareutveckla sitt språk. Liberg menar att detta betyder att man bygger ut det register av texter man kan läsa och skriva och får insikt i varför de läses och skrivs. Strategier förfinas och nya utvecklas för att smältas samman till den enskildes egna arbetssätt. ”Genomgående för många modeller av mer utvecklat läsande är, att det är fråga om en social akt i vilken individen ingår som aktiv aktör. Som läsare tar man med sig sina personliga förkunskaper och erfarenheter, däribland sina erfarenheter av att delta i olika språkliga sammanhang, och går in i ett möte med texten” (2007b, s.35).

Alla barn kommer inte till skolan med samma språkliga erfarenheter och förutsättningar och behärskar inte de olika literacies som är vanligt förekommande i skolan. Molloy refererar till den amerikanske läsforskaren Keith E. Stanovich resonemang om den s.k. Matteuseffekten. Han uttrycker den som ”rich-get-richer” och ”poorer-get-poorer”. Detta måste pedagogerna vara medvetna om, och anpassa sin undervisning därefter (Molloy, 2007a). Enligt Larsson och Marsh (2005) är många forskare överens om att ”...literacy is grounded in social, cultural, historical and political practices”(s.1).

IEA- rapportens resultat som beskrivs i SOU 1997:108 visar att bland de allra svagaste läsarna finns det betydligt fler pojkar än flickor. Flickor i genomsnitt är något bättre läsare än pojkar och man uppmärksammar även skillnader i läsintresse och läsaktiviteter mellan könen.

Rapporten gör många jämförelser mellan flickor och pojkar där det framkom att flickor i de allra flesta fall presterade bättre än pojkar.

Skriftspråkligheten har fått ett stort och dominerande utrymme i vardagen. Just genom att skriften är så utbredd är det svårt att ge ett entydigt svar på vad det innebär att behärska den. Att läsa och skriva sker på många olika sätt i många olika situationer, vilket innebär att det är svårt att exakt peka ut vad som är gemensamt för dessa situationer. Vår förmåga att tala är unik och har ingen motsvarighet hos andra varelser. Skriften i sin tur är en sorts teknologi som människan utvecklat för att kunna utbyta budskap med varandra (Säljö ur SOU 1997:108). Molloy (1996) diskuterar kring hur man kan se en skrivutveckling. Hon menar att detta kan ske i dialogen mellan lärare och elev om eleven hela tiden får utvärdera och granska sina egna texter. På så sätt skulle fokus inte längre läggas på kvantitet utan på ett kreativt textproducerande. Hon säger vidare att eleven måste tränas till att fundera över sin text och börja analysera det han/hon skriver.

Att tala och lyssna är språkliga processer av första ordningen medan skriva och läsa är av andra ordningen. Båda processerna är viktiga för tankeutvecklingen (Dysthe, 1996). Det är inte tillräckligt att barnen läser och skriver mycket. För att utveckla sitt språk måste eleven ”gå i närkamp med sina egna och andras texter, lyssna på varandra, lära av varandra, jämföra, associera, inspireras och bli utmanad” (Lindö, 1998, s.181). Samtalandet – lyssnandet – skrivandet - läsandet är delar av en individs språkande. Dessa delar ska vara förenade eller integrerade i klassrumsverksamheten för att elevernas läs- och skrivförmåga ska kunna utvecklas på bästa sätt (Skolverket, 2000b).

”Mening är något som skapas genom samspel. Förståelse uppstår i samspelet mellan lärare och elever medan de pratar om och lyssnar på det de läser och skriver” (Dyste, 1996, s.221). Att eleverna arbetar i grupp behöver inte innebära att de automatiskt lär sig mer. Det är av stor vikt att elevens tankar och funderingar tas på allvar. Att läsa om det som är aktuellt, att på ett medvetet och strukturerat sätt arbeta med skrivning där innehållet är hämtat från eleverna själva menar hon ger ett betydligt större engagemang än att exempelvis styras av läromedlens texter.

En av pedagogernas uppgifter är att se till att olika elevers åsikter kan uttryckas och vägas mot varandra utan att någon person görs till åtlöje. Detta anses som svårt när det gäller kontroversiella ämnen som leder till intensiva diskussioner i klassrummet och är troligtvis därför ganska ovanligt (Molloy, 2007a). Ett bra samtal kräver att deltagarna lyssnar på varandra. Det behövs för att samtalet ska föras framåt och för självförtroendet hos den som

uttalar sig (Bjar, 2006). "Funktionellt lärande har en social karaktär, men det fungerar bara i demokratiska praktiker." (Molloy, 2007b, s.51). Dysthe (1996) trycker på, och drar paralleller mellan ett dialogiskt, flerstämmigt klassrum och hur ett demokratiskt samhälle fungerar.

Även Liberg (2004) betonar vikten av meningsfullhet för eleverna. Hon menar att grunden för att använda ett språk för att skapa mening, bygger på åtminstone tre aspekter. För det första måste eleven beröras och anse att ämnet har relevans för henne/honom. För det andra måste eleven känna ömsesidighet i ett socialt sammanhang. Dessutom krävs det att eleven känner delaktighet och ansvar för att mening uppkommer. De tre begreppen, Relevans, Ömsesidighet och Delaktighet bildar en röd tråd i elevens meningsskapande. Zimmerman och Keene (2003) talar om fyra nyckelprinciper; tid, tillit till sig själv, gensvar och gemenskap för att goda lärandemiljöer ska skapas och elever ska bli engagerade i sitt lärande. Den undervisning som inte knyter an till elevernas erfarenheter utan utgår från läromedel eller pedagogernas egna kunskaper kan bli ett problem (Dysthe, 1996). Ju längre ifrån elevernas vardagliga liv undervisningen kommer desto svårare har de lågpresterande eleverna att uttrycka sig. Om de inte förstår orden förstår de inte sammanhangen. Här menar Liberg att det inte hjälper med isolerad träning av ordförståelse (Liberg, 2004).

Molloy (2007a) gör en jämförelse med Vygotskij och menar att den individuella utvecklingszonen måste ingå i en gemensam utvecklingszon eftersom vår skola är organiserad i klasser som ofta är ganska stora. "Klassrummet måste bli en arena där allas närmaste utvecklingszoner bidrar till allas lärande" (s.20).

3.4.3 Specialpedagogens roll

Specialpedagogen har många uppgifter att fylla i den svenska skolan däribland att motverka alla hinder för en god utveckling på individ-, grupp och organisationsnivå.

Ibland talas det om att 25 % av eleverna på något sätt har svårigheter i skolan. Det kan tyckas att det säger mer om skolan arbets- och förhållningssätt än de enskilda elevernas svårigheter. Därför anses elever i svårigheter vara alla pedagogers ansvar och beröra hela skolans verksamhet. Specialpedagogens funktion och förutsättningar måste alltså stå i relation till det pedagogiska arbetet som pågår. Pedagogerna kan exempelvis behöva stöd när det gäller att utveckla goda lärandemiljöer för alla elever. Specialpedagogen ska också ha fördjupade kunskaper och kunna belysa och arbeta med olika faktorer som riskerar leda till att elever sätts

i svårigheter i skolan. Specialpedagogens roll innebär bl.a. att gynna den enskilda eleven och pedagogen i ett språkutvecklande arbetssätt (SOU, 1997:108).

Skolan ställer stora krav på god språkförmåga hos eleverna. Skolans verksamhet är utformad på ett sådant sätt att eleven för att nå framgång redan tidigt måste behärska det muntliga och skriftliga språket. Att läsa och skriva blir på många sätt avgörande för hur eleven uppfattar sina möjligheter i skolan och vad de orkar göra med sin skolgång (SOU 1997:108).

Forskning visar genom intervjuer med s.k. expertlärare på området att skolan måste vara snabb med tidiga insatser vid minsta misstanke om att en elev inte utvecklas i sin läsning (Blomqvist och Wood, 2006). Här måste specialpedagogen besitta kunskaper i att kunna identifiera dessa ”misstankar”.

De barn som i förskolan har svårt att förstå talat språk får ofta problem med läsningen, då främst läsförståelsen och upplever misslyckanden i skolan (Persson ur Granström, 2007). Den som inte läser bra löper en överhängande risk att hamna utanför samhället. Det är därför en av skolans viktigaste uppgifter att se till att alla barn lär sig läsa (Lundberg, 2006).

Liberg (2007a) betonar att barn som växer upp i språkligt rika miljöer har större möjlighet att förstå och påverka sin egen situation, närmiljö och samhällsutveckling. ”Det är därför synnerligen angeläget att förskolan och skolan på alla tänkbara sätt stimulerar och stödjer alla barns språkliga utveckling. Därmed utvecklas också deras tänkande och deras kunskap om sig själv och världen” (s. 8). Specialpedagogen kan här ha rollen som observatör och handledare för att gynna elevernas språkliga utveckling.

Under 1998 gjorde Skolverket en granskning över bl.a. området elever i behov av särskilt stöd. Av de skolor som undersöktes var det ett fåtal som gav eleverna en bra lärandemiljö. På de skolor som lyckades var ledningen tydlig med det pedagogiska arbetet där målet var att alla elever skulle nå läroplanens mål och att pedagogerna skulle arbeta i arbetslag (SOU:1999:63). Även Liberg (2004) betonar det dialogiska arbetslagets betydelse för att ett språkutvecklande arbetssätt ska kunna vidareutvecklas. Som en möjlig uppgift kan specialpedagogen biträda rektorn i uppgifter angående skolans inre arbete så att goda möjligheter till utveckling ges för alla elever och särskilt elever i svårigheter (SOU:1997:108). Detta får dock inte innebära att rektor avsäger sig sitt pedagogiska ansvar. Rektors pedagogiska roll har stor betydelse för elevernas skolframgångar (Norberg Brorsson, 2007).

4 TEORI

Vygotskij är en av de teoretiker som haft störst betydelse för dagens språk- och skolforskare. Hans teorier om språk och tänkande har haft ett stort inflytande på forskare under senare delen av 1900-talet.

Vygotskij menade att varje person har ett inre tal som hör nära ihop med tänkandet. ”Språkutveckling är helt beroende av de ord som används i relationerna mellan dem som pratar. För att barnet ska kunna utveckla ett rikt språk inuti sina huvuden måste det ha föregåtts av ett rikt samtal... Intellektuell utveckling är ett växelspel mellan yttre och inre aktiviteter” (Strandberg, 2006, s. 115).

Inläring är både en individuell kognitiv process och en kommunikationsprocess. Mening skapas i en gemenskap, och för att en optimal inläring ska ske behöver dessa två processer samverka (Dysthe,1996). Enligt Vygotskij befinner sig tanke och språk i ett dialektiskt samband. De är inte identiska men har ett nära samband. För att både tanke och språk ska utvecklas krävs social kommunikation och samspel med andra människor (Lindqvist, 1999).

Språkets struktur representerar inte bara en avspeglning av tankens struktur.

Man kan därför inte heller hänga språket över tanken som en färdigsydd klänning.

Språket tjänar inte som uttryck för en färdig tanke.

En tanke som omsätts i ett språk omstruktureras och förändras.

Tanken uttrycks inte i ordet – den fortlöper i ordet (Vygotskij, 1980, s.78).

Genom att vi formulerar oss blir våra tankar synliga för oss själva och för andra. Vårt behov av att kommunicera med varandra gör att språket utvecklas. När vi uttrycker våra tankar blir de tydliga för oss och därigenom får vi grepp om dem (Sandström – Madsén, 1999). Vygotskij menar att det är viktigt att läraren visar eleven ett sant intresse. Han är kritisk till den undervisning och de metoder som inte har något med innehållet att göra utan mer görs för att fånga elevernas uppmärksamhet (Lindqvist, 1999).

Att skolan hade varit mer intresserad av vad eleven kunde än vad den hade möjlighet att lära sig uppmärksammades av Vygotskij. Han beskrev ”zonen för proximal utveckling” eller ”den nära utvecklingszonen”. Den innebär det avstånd som finns mellan den nivå som eleven befinner sig på och den nivå som det är möjligt för eleven att nå med stöd och ledning av en vuxen eller i samarbete med elever som har större kunskaper. För att eleven ska nå den högre nivån krävs samspel med andra elever och lärare. Vygotskij menar att eleven på så sätt kan

utveckla färdigheter som de inte hade klarat av på egen hand. För att så ska ske krävs att eleven ser och förstår meningen med det den ska lära (Dysthe, 1996).

5 METOD

I detta kapitel beskriver vi olika metoder, metodval, samt tillvägagångssätt. Det står även att läsa om etiska aspekter och överväganden.

5.1 Allmänt om metod

Det är forskningsproblemet som ska styra valet av metod (Stukát, 2005).

Kvantitativa studier syftar till att visa på något mätbart och har sitt ursprung i naturvetenskapen. De kvalitativa studierna syftar till att beskriva en företeelses kvalitéer eller egenskaper och har sitt ursprung inom humanismen. ”Kvalitativa och kvantitativa metoder är alltså verktyg, och deras användbarhet beror på vilka forskningsfrågor som ställs” (Kvale, s.69). Inför en undersökning behöver man ta ställning till vilken metod som passar syftet och undersökningen bäst. Inom kvalitativ forskning använder man sig oftast av enkäter, observationer, fallstudier och/eller intervjuer.

Genom en enkätundersökning når man många människor och kan därmed få kraft i resultatet och stor generaliserbarhet (Stukát, 2005). Vi valde att inte göra en enkätundersökning då vi ansåg att vi behövde ett större djup i våra svar än vi ansåg att vi kunde få i en sådan undersökning. Vid en observation kan man finna ut vad en människa faktiskt gör och inte bara vad den säger att den gör (Stukát, 2005). Vi gjorde inga observationer eftersom vi ansåg att vi behövde höra pedagogernas egna ord och uttryck. En fallstudie är en undersökning av en avgränsad företeelse, t.ex. en person, en händelse, en grupp (Merriam, 1994). För att nå vårt syfte behövde vi möta flera pedagoger för att få reda på deras åsikter och tankar. Då var inte fallstudien en användbar metod. I en intervju ges möjlighet att fördjupa resonemang och även ta kroppsspråket i beaktande (Stukát, 2005).

5.2 Metodval

När vi fastställt syftet för vår undersökning diskuterade vi vilken metod vi skulle använda.

Vi övervägde för- och nackdelar med olika metoder.

Först hade vi för avsikt att göra både en observation och en intervju med varje pedagog för att kunna jämföra, det lärarna ansåg och uttryckte, med hur deras undervisning såg ut. På så sätt skulle vi få ett stort djup i vår undersökning. Men eftersom vår tid var begränsad insåg vi att

vi i så fall hade fått välja ut ett fåtal pedagoger för vår undersökning. Detta ansåg vi skulle innebära att vår undersökning skulle bli smalare. Vi tog därför beslutet att göra intervjuer med tio pedagoger som undervisar i grundskolans årskurser sex till nio. Genom att möta tio pedagoger och samtala med dem ansåg vi att vi skulle få en så stor variation i åsikter och synsätt att det skulle vara möjligt att kunna kategorisera och dra slutsatser.

Till vår studie ansåg vi det vara lämpligast med halvstrukturerade kvalitativa intervjuer.

En halvstrukturerad intervju omfattar teman med förslag till frågor där det även finns utrymme för intressanta och vidareutvecklande resonemang som träder fram under samtalsgången (Kvale 1997). Genom att vi hade en intervjuguide fanns våra frågeställningar hela tiden närvarande så att vi inte glömde bort vårt syfte med intervjun. Eftersom vi valt att göra halvstrukturerade intervjuer gavs vi möjlighet att kunna fördjupa oss i intressanta ämnen som framkom under samtalen. "Interviewing takes you into participants' worlds, at least as far as they can (or choose to) verbally relate what is in their minds" (Rossmann & Rallis, 2003, s.180). Kvale (1997) menar att en bra intervjufråga är både tematisk och dynamisk, vilket innebär att man genom frågan kan bidra med ny kunskap och även skapa ett bra samspel mellan de olika parterna i intervjusituationen. Även Merriam (1994) betonar att frågornas utförande är avgörande för vilket svar som erhålls. Genom att ställa följdfrågor anser Kvale (1997) också att man skapar ett mer öppet förhållningssätt och får större insikter i den intervjuades verklighet. Stukát (2005) menar att ju större utrymme vi ger den intervjuade desto mer information kommer oss tillhanda, samtidigt som det finns en viss risk för feltolkningar.

Genom att kunna följa upp pedagogernas svar med hjälp av följdfrågor fick vi ett större djup i våra intervjuer än om vi gjort helstrukturerade intervjuer.

5.3 Pilotstudie

För att undersöka om våra frågor gav svar på de frågeställningar vi ställt oss i vårt syfte genomförde vi två pilotintervjuer. Dessa gav oss också tillfälle att träna vår intervjuteknik. Det viktigaste sättet att lära sig intervjuteknik på är att träna på att intervjua (Kvale1997).

Stukát (2005) menar att det oftast är värdefullt att göra en pilotstudie för att se om arbetsplanen är realistisk och möjlig att genomföra.

Efter analysen av intervjuerna diskuterade vi våra resultat och vår intervjuteknik. Vi kände båda att vissa frågor behövde förtydligas och att några behövde utvecklas med hjälp av följdfrågor.

Vid analysen av intervjuerna upptäckte vi att vid några tillfällen hade vi fokuserat så mycket på våra intervjuguider att vi inte uppmärksammade tillfällen till följdfrågor, vars svar kunde ha gett oss en djupare och fylligare bild av pedagogens värld. Vi beslutade att vi skulle vara med båda två vid studiens intervjuer när så var möjligt för att inte missa dessa tillfällen.

5.4 Frågeställningar

I vårt arbete undersökte vi vad begreppet språkutvecklande arbetssätt innebär för pedagogerna och hur det uttrycks i deras undervisning. I formuleringen av frågor till vår intervjuguide utgick vi ifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Efter vår pilotstudie och diskussioner med kurskamrater och handledare gjorde vi sedan en del förändringar och förtydliganden. Vi försökte göra våra frågor så tydliga och heltäckande som möjligt (se bilaga 1).

5.5 Urval

Vi gjorde ett riktat urval då vi sökte underlag till våra intervjuer. Vi valde att, via mail, skicka ut en förfrågan till olika skolor som låg inom "körbart" avstånd från oss i Skåne. Vi ville intervjua pedagoger som arbetade med svenska i skolans senare år samt hade ett intresse för språk och språkutveckling. Förfrågan skickades ut till rektorer och arbetslagsledare som i sin tur frågade intresserade pedagoger.

Vi intervjuade tio pedagoger, varav en man, på fem olika skolor. I vårt urval fanns både nästan nyexaminerade pedagoger och pedagoger med drygt 30 år i yrket representerade.

Skolorna är belägna i mellanstora och små samhällen. Tre av dessa är 6-9skolor och två är F-9skolor. Antal elever på skolan varierar mellan 220 och 600. Två skolor har en stor andel tvåspråkiga elever medan övriga skolor har ett fåtal elever med ett annat hemspråk än svenska.

Skola A

Skolan är en 6-9skola med cirka 500 elever. Andelen elever som talar ett annat hemspråk än svenska är stor. Lärarna har inget nära pedagogiskt samarbete över ämnesgränserna. De har

ämneskonferens varannan vecka där pedagogiska frågor sällan diskuteras. Speciallärare och specialpedagog arbetar exkluderande. Vi intervjuade tre pedagoger från olika arbetslag som har arbetat mellan 3 och 20 år inom yrket. Dessa pedagoger benämner vi A1, A2 och A3.

Skola B

På denna 6-9skola finns cirka 550 elever varav en stor del är flerspråkiga. Skolan har speciallärare som i sexan arbetar delvis inkluderande men ju högre upp i åldrarna desto mer exkluderande. Pedagogerna arbetar i arbetslag och strävar efter att arbeta mer ämnesövergripande. Vi intervjuade en pedagog med drygt 30 år inom skolan. Vi benämner denna pedagog B1.

Skola C

Denna skola är en F-9-skola med cirka 600 elever där man har ett nära pedagogiskt samarbete i arbetslaget och arbetar ämnesövergripande. Skolan har ett fåtal flerspråkiga elever, men, enligt de intervjuade pedagogerna, en hög andel elever med sociala svårigheter. Här intervjuade vi två pedagoger med 7 respektive 30 år i yrket. På skolan finns ingen specialpedagog eller speciallärare som arbetar med eleverna i 6 -9, utan en av pedagogerna på skolan har ett särskilt ansvar för specialpedagogiken. Pedagogerna benämns som C1 och C2.

Skola D

Denna 6-9skola har cirka 220 elever. Pedagogerna arbetar nära ihop i arbetslag och har återkommande ämnesövergripande arbete i olika grupperingar. Det finns 1-2 flerspråkiga elever i varje klass. De intervjuade pedagogerna har cirka 5 respektive 30 år i yrket. På skolan finns specialpedagoger som främst arbetar exkluderande. De intervjuade pedagogerna benämns D1 och D2.

Skola E

Skolan är en F-9skola med cirka 500 elever. Det finns någon enstaka elev med ett annat modersmål än svenska. Pedagogerna har inget nära pedagogiskt samarbete i arbetslaget. En specialpedagog, som arbetar exkluderande, finns på skolans 6-9 del. De intervjuade har cirka 5 respektive 13 års erfarenhet inom yrket. Vi benämner dem E1 och E2.

5.6 Genomförande

Då de intresserade pedagogerna anmält sitt intresse att delta i intervjun, bestämde vi via mail tid och plats. Här tog vi också upp etiska aspekter såsom anonymitet och intervjuins inspelning. Vi planerade att genomföra intervjuerna under två veckor och bad därför pedagogerna att föreslå en passande tid. Detta vållade oss inga problem, kalendern fylldes snabbt med tider för intervjuer.

Då vi kom till respektive skola mötte vi pedagogerna på avtalad plats och gick därefter till ett enskilt rum där intervjun genomfördes och spelades in. I åtta fall satt vi ostört i ett avskilt rum. I ett fall satt vi i rum där en-till-en undervisning samtidigt bedrevs och i det andra fallet i ett arbetsrum där andra kom och gick. I sex fall av tio deltog vi båda i intervjun. Orsaken till att vi inte gjorde det på alla intervjuer var p.g.a. pedagogernas tidsbrist.

Innan själva intervjun började småpratade vi en kortare stund med pedagogen. Vi startade intervjun med att presentera oss och vårt examensarbete. Även om vi tidigare fått ett skriftligt samtycke fick vi även innan intervjuens start ett muntligt samtycke till att spela in intervjun på mp3 och på digital diktafon. Inspelningarna gjorde att vi lättare kunde koncentrera oss på samtalet och även ge akt på exempelvis mimik och kroppsspråk. För att vara säkra på att tekniken fungerade provade vi vår digitala diktafon respektive mp3-spelare innan intervjutillfället för att undvika missöden (Stukát, 2005). Intervjun utgick från vår intervjuguide som omarbetats under litteraturstudiernas gång (Kvale, 1997). Då vi gjorde intervjun tillsammans var vi båda aktiva i samtalet och ställde följdfrågor. Intervjuerna upplevdes från vår sida gå väldigt snabbt, trots att de varade i genomsnitt cirka en timme. De intervjuades spontana kommentarer då intervjuerna var slut var att det upplevdes som utvecklande att bli intervjuade. De var tvungna att formulera sig och sätta ord såväl på det praktiska arbetet med eleverna som på sina tankar kring språkutveckling. Avslutningsvis gav vi de intervjuade en skriftlig information där vi tackade för deras medverkan, återigen tog upp de etiska aspekterna samt lämnade våra kontaktuppgifter.

På fyra av fem skolor fick vi förfrågan om att få läsa vårt färdiga examensarbete.

De svårigheter vi kunde uppleva var att det var lätt att fastna i en fråga och fördjupa sig där beroende på vad som var aktuellt för respektive pedagog även om vi strävade efter att hålla oss till intervjuguiden.

5.7 Databearbetning

Eftersom båda deltagit i flertalet av intervjuerna hade vi efter varje gemensam intervju en första spontan diskussion om våra intryck. Våra första uppfattningar stämde väl överens i samtliga fall. Vi skrev ner kortare anteckningar av dessa diskussioner. Även efter de enskilda intervjuerna var förfaringssättet likartat. Båda två hade intervjuerna inspelade och vi lyssnade på dem ett flertal gånger innan vi skrev ner dem. I bearbetningen blev vår insamlade data tolkningsbar för att kunna relateras till vår problemställning (Backman, 1998).

Våra frågor i syftesformuleringen utgjorde underlag i vår första kategorisering av intervjuerna. Vi markerade olika avsnitt i intervjuerna med olika färg. Från att ha haft fyra stora kategorier i början av databearbetningen kom vi efterhand fram till flera. Då alla intervjuer var bearbetade, gjorde vi en sammanställning över uttalanden inom varje kategori. Vi startade med att skriva ner citat. Efterhand kunde vi dra slutsatser och se likheter och olikheter mellan olika citat och gjorde då egna sammanfattningar varvade med citat för att ytterligare tydliggöra resultatet.

För att underlätta för läsaren har vi vid några tillfällen ändrat pedagogernas citat från talspråk till skriftspråk, dock är innebörden densamma. Stukát menar att om det inte har betydelse för tolkningen är det oftast lämpligare ”att ge en uppsnyggad version” (2005, s.135).

5.8 Tillförlitlighetsaspekter

Våra förfrågningar om pedagoger som ville bli intervjuade skickades ut till ett antal rektorer och arbetslagsledare som i sin tur skickade dem vidare. Hur de sedan gått tillväga med sina vidare förfrågningar har vi ingen kännedom om och gav heller inga anvisningar om. De intervjuade har gjort ett aktivt val då de tackade ja till att bli intervjuade. Fortsatt kontakt med de intresserade har skett via mail.

I vår kvalitativa undersökning, kan brister i tillförlitligheten ha olika orsaker. Intervjuerna genomfördes vid olika tidpunkter på dagen och platsen för intervjun varierade. Pedagogerna hade alla olika erfarenheter och vi som intervjuare ökade vår erfarenhetsbas under studiens fortskridande. Även dagsformen hos samtliga vid intervjutillfället kan ha spelat in (Stukát, 2005).

Vi har valt att inte ge ut frågorna på förhand. Fördelen med att inte lämna ut dem innan är att de intervjuade inte kan söka svar i tron att ge oss de ”rätta svaren”. Vi ville ha möjlighet att följa upp, för oss intressanta aspekter, med följdfrågor och göra samtalet mer levande. Nackdelen var att svaren vi fick kanske inte var lika genomtänkta som fallet blivit om vi hade lämnat ut frågorna på förhand. Vi anser att tillförlitligheten i detta fall blev större genom att vi fick spontana svar.

Vi är även medvetna om att skolans miljö, pedagogernas engagemang och vår spontana känsla för skolan i sin helhet har satt sin prägel på hur vi genomförde intervjun. Resonemanget utvecklas vidare i diskussionskapitlet. Eftersom vi valde intervju som metod medförde det att vi fick ta del av pedagogers tolkningar och beskrivningar. Dessa tolkades sedan vid ett flertal tillfällen av oss under arbetets gång. Efter varje intervju hade vi en första spontan diskussion om våra intryck vilka stämde väl överens i samtliga fall. Vi skrev ner kortare anteckningar efter dessa diskussioner för att öka tillförlitligheten. Båda två hade intervjuerna inspelade och vi lyssnade på dem ett flertal gånger. Då vi lyssnade på bandet fann vi i vissa fall uttalande som visar på en större medvetenhet hos pedagogen än vad vi uppfattade i själva intervjusituationen. Genom att vi bearbetade vår data grundligt ökar tillförlitligheten.

5.9 Etik

Enligt etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning finns det fyra huvudkrav för hur forskning bedrivs på ett etiskt korrekt vis. Dessa är:

- informationskravet,
- samtyckeskravet,
- konfidentialitetskravet och
- nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 1990).

Som vi tidigare nämnt tryckte vi redan i intresseförfrågningarna på att deltagandet var frivilligt. Där redogjorde vi även för vårt syfte med undersökningen, tidsåtgången och att alla uppgifter skulle anonymiseras. Detta innebär att vi enligt Kvale (1997) fått informerat samtycke.

”Det räknas som god forskarmoral att ingen blir utforskad utan att vara orienterad om att hon blir utforskad - och utan att ha givit sitt explicita samtycke till att medverka” (Gullveig &

Öyen, 1997, s.93). Detta innebär i vårt fall att pedagogerna informerats så att de kunnat ta ställning till om de ville bli intervjuade eller ej.

All information som leder till att personer kan identifieras har anonymiserats i vårt arbete. Under arbetets gång har de uppgifter vi fått fram ”förvarats på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (Vetenskapsrådet, 1990). Uppgifterna vi fått fram kommer endast att användas i detta arbete.

6 RESULTAT

Vi har valt att dela in kapitlet i underrubriker som utgår från våra frågeställningar. Dessa är innebörden av begreppen språk och språkutvecklande arbetssätt, i praktiken, specialpedagogens roll, styrdokumentens aktualitet samt pedagogernas visioner och inspirationskällor. Tyngdpunkten ligger på avsnittet språkutvecklande arbetssätt i praktiken, vilket vi har delat upp i läsa-skriva, tala-lyssna och skillnader i språk. Eftersom vi i vår studie blivit uppmärksammade på organisationens betydelse för pedagogernas arbetssätt, ägnar vi ett avsnitt åt detta.

6.1 Begreppen

När pedagogerna fick associera fritt kring begreppet språk uttryckte alla, utom två pedagoger att det var ett kommunikationsmedel medan de andra använde uttryck som att kunna formulera sig på olika vis. Mer än hälften av pedagogerna delade in språket i det talade, det skrivna och det lästa språket. Tre sa att språk även var bild, musik och andra uttrycksformer. Två av pedagogerna tryckte på att språk var ett maktmedel. Många ansåg att språk var något fantastiskt och glädjerikt som berikade människan.

Språk är allting, som gör oss till människor. Språk är stort och definitivt inte bara att läsa och skriva (D1).

Pedagogerna beskrev begreppet språkutvecklande arbetssätt med egna ord. Hälften av pedagogerna hade ett funktionellt synsätt och såg språket som ett verktyg användbart i alla ämne. Några hade ett mer formalistiskt synsätt och såg språket som ett enskilt svenskämne uppdelat i olika område, t.ex. grammatik och stavning, medan några gav svar som vi kunde hänföra till båda synsätten.

Svenskämnet är totalintegrerat. Jag brukar säga att jag behöver ingen plats på schemat för det är inget ämne som klarar sig utan mig. Vi använder språket i naturliga situationer, och vi har inga "hitte-på" övningar (C1).

Jag arbetar mycket i perioder, först grammatik sedan rättstavning. Onsdagar har vi studieteknik och blir det tid över så gör vi lite roliga saker, ordlekar och sådant (A3).

Vi gör på många olika sätt så att alla ska på något sätt bli tillgodosedda (D1).

6.2 I praktiken

Pedagogerna har delat med sig av sin rika erfarenhet av det praktiska språkutvecklande arbetet tillsammans med eleverna. Vi har valt att presentera detta i avsnitten läsa-skriva, tala-lyssna och skillnader i språk.

6.2.1 Läsa-skriva

Eleverna läste skönlitteratur, sökläste efter information på nätet och på andra ställen. På tre av skolorna läste eleverna skönlitteratur regelbundet under skoltid, medan andra pedagoger lät eleverna läsa på fritiden. Två pedagoger tryckte på betydelsen av att inte alltid ge eleverna svar på deras frågor utan uppmana dem att själva söka i böcker och på Internet. En pedagog ansåg att det var väldigt viktigt att eleverna läste varje dag men påpekade att man som pedagog måste stödja eleverna i deras val av böcker. Två pedagoger uppgav också att de använde tidningen i sin undervisning. En pedagog tryckte på vikten av ”in-put”, och menade att man lär sig läsa genom att läsa och lär sig skriva genom att skriva. Sex av pedagogerna uppgav att kommunen de arbetade i hade beslutat att alla sjuor och nior ska genomgå ett läsförståelsetest. Resultaten sammanställs och rapporteras, och det var sedan pedagogens ansvar att stödja eleven i dess läsutveckling inom klassens ramar.

Ingen av pedagogerna sa uttryckligen att eleverna läste varandras texter men i de skolor som arbetade ämnesövergripande i tema visade alla upp sina texter och arbeten, vilka lästes av olika mottagare.

Eleverna ska bli goda läsare, för det måste de ju vara idag för att ta sig fram i all djungel av information. Skönlitteratur läser vi för själva upplevelsen (D1).

En pedagog (C2) berättade att de läste skönlitteratur som anknöt till det aktuella arbetsområdet. När de läste om Afrika lyfte de exempelvis in litteratur av Henning Mankell. Pedagogen ansåg att skönlitteratur var lättare att relatera till och att eleverna behövde läsa både fiction och faktatexter.

Elevernas erfarenheter låg som grund för elevernas arbete i skolan vid en del tillfällen. En pedagog (A1) berättade om några pojkar som var intresserade av rap och hade där sett en

koppling till arbete med dikter. Eleverna uppmuntrades att ta med texter som de skrivit hemma för att bearbeta dessa i skolan. I en annan intervju gavs följande exempel:

Jag hade en pojke som inte ville läsa, jag hade provat allt. En dag tog jag med en traktortidning och då kom han igång (E2)

I dramagruppen som leddes av den intervjuade pedagogen (B1), var eleverna delaktiga i skrivandet av den pjäs som skulle framföras. Här togs elevernas eget intresse och språkbruk tillvara och samma pedagog talade om sms-språket som en tsunami man inte kan stoppa. Å andra sidan sa pedagogen när frågan ställdes angående tillvaratagandet av elevernas erfarenheter och intressen att ”ta in moppen, nej det är inget för mig. Jag tror man måste lära sig det där teoretiska”.

En annan pedagog (C1) sa att skolan måste stå för någon sorts ryggrad, en slags samhällssyn och utbildningsgrad som anses viktig. Sms-språket var inte synligt i skolans språk och språket skulle vara korrekt, menade pedagogen.

Vi såg olika synsätt angående det skrivna språket. Även här kunde vi dela in våra svar i en formalistisk kontra en funktionell inställning till skrivandet. Fyra pedagoger använde en form av loggbok i sitt arbete med eleverna.

En pedagog (C1) använde loggboken i syfte att eleverna skulle sätta ord på sitt eget lärande, reflektera över sitt arbetssätt, bli aktiva och ansvariga för sin egen situation. Detta gjordes efter varje lektion och pedagogerna läste och kommenterade. Boken var underlag för reflektion inför utvecklingssamtalen som eleven själv höll i. De fick dels skriva allmänt om sin lärande- situation dels om sina styrkor och svagheter samt sin kunskapsutveckling. Efter kommentarer från lärarna sammanställde eleverna materialet inför kommande utvecklingssamtal.

Två pedagoger (D1 och D2) berättade att eleverna använde både en loggbok och en arbetsbok. Loggboken användes i olika syften. Där skrev de utvärdering varje vecka, allmän info, läxor, schema, pedagogernas kommentarer och resultat klistrades in m.m. Föräldrarna och pedagogerna kommenterade varje vecka. Arbetsboken användes under lektionerna för att planera och dokumentera arbetet. Dessa böcker var underlag för betygssättningen.

Merparten av elevernas arbete ställdes ut och redovisades. För detta fanns många olika mottagare.

Ett annat sätt att använda loggbok beskrevs av en pedagog (B1). Boken användes under mentorstid och eleverna fick skriva om vad de ville eller rita. Detta bemöttes med fåordiga kommentarer. Eleverna kunde även skriva kortare fiktiva berättelser i sin bok.

På en skola (C) berättade pedagogerna att de arbetade aktivt och strukturerat efter skrivprocessen.

Jag märker att när jag tar mig tid och verkligen sätter mig ner och arbetar med eleverna när de skriver. *Då* blir det på ett annat sätt! Att verkligen fånga dem (C2).

Fyra pedagoger tog upp diskussioner om bearbetning av skönlitteratur. Två lät eleverna använda färdigformulerade recensioner medan en tryckte på skillnaden mellan en recension och en bokreflektion. Pedagogen menade att en bokreflektion krävde större engagemang och en djupare bearbetning av boken. En annan pedagog lät eleverna välja bland olika sätt att redovisa det de läst. Det kunde exempelvis vara att göra en seriestrip, göra en fram- och baksida till boken, göra musik av boken m.m.

Ett formalistiskt synsätt visade sig hos en del pedagoger. Läsåret var av dessa pedagoger (A2, A3) uppdelat i olika tidperioder där olika områden behandlades. En pedagog(A3) berättade att eleverna fick fasta skrivuppgifter som påbörjades i skolan och som skrevs färdigt där hemma. Pedagogen samlade alla stavfel i en speciell skrivbok som eleverna fick i slutet av läsåret att arbeta med. Ibland fick eleverna i uppgift att skriva om den bok de läst. Detta uttrycktes vara en "ren koll". Andra områden inom skrivandet var olika slags uppsatser, rättstavning och grammatikövningar. Den enskilda pedagogen var mottagare av elevernas texter.

En pedagog uttryckte en viss ambivalens medan en annan hade en klar uppfattning.

Det är mer fokus på innehållet nu även om formen också är viktig, kanske främst i sexan. Där behöver de ju verkligen träna på det men ju äldre de blir ju mer innehåll blir det (D2).

Det handlar om att förstå, artikulera och förklara begreppen. Eleverna vet inte om det är svenska eller NO de har. Vi har ett holistiskt synsätt och allt går ihop (C1).

6.2.2 Tala-lyssna

Vi har mött pedagoger som berättade om hur de ser på det talade språket och dess betydelse i undervisningen. Alla lät eleverna redovisa muntligt inför klassen och kraven stegrades efterhand. Skillnaden var hur eleverna förbereddes, i vilket sammanhang det skedde och vilket syfte pedagogen hade med uppgiften. På hälften av skolorna uttryckte pedagogerna att eleverna använde sig av PowerPoint vid en del av redovisningarna. På två skolor arbetade man med ämnesövergripande tema. Där ingick talandet i diskussionerna i gruppen angående arbetets planering och genomförande, men även i själva redovisningen.

Talandet användes också i diskussioner kring böcker, filmer, tidningsartiklar, i klassråd och t.ex. vid förberedandet av utvecklingssamtal.

I nian sköter eleverna diskussionerna i stort sätt själva men ibland slänger jag in en brasklapp . Om det blir för tamt utmanar jag dem. De är duktiga på att formulera sig (C1).

Det har i vår studie framkommit stora olikheter i arbetet med muntligt framförande. En pedagog hade som policy att redan innan framställningen förklara för eleverna att de kom till att få mycket negativ kritik av pedagogen. Därför valdes en ”tålig typ” av elev till att börja. Pedagogens ansåg att det var viktigt att eleverna fick reda på sina svaga sidor för att kunna förbättra dem. Det var endast pedagogen som gav eleven kritik, d.v.s. det var ett enstämmigt klassrum.

Andra pedagoger gav andra exempel på förberedande. En pedagog lät eleverna ställa sig på bänken och ”clowna” sig, då gjorde alla bort sig och följden blev att det inte var några konstigheter att stå framför klassen och tala. Några lät eleverna redovisa i liten grupp.

Det är svårt för många just att tala. Man får ta det lite successivt. För vissa som har det jättesvårt, har vi en liten grupp där det är bara jag och några få utvalda kompisar (A1).

Man ska aldrig tvinga dem till att tala inför en hel klass, det kan sluta i katastrof. (E1)

Diskussioner, argumentationer och redovisningar ingick som en naturlig del i arbetet, berättade de pedagoger som arbetade på skolor med ett ämnesövergripande arbetssätt. På andra skolor var redovisningar ett av flera enskilda moment i svenskundervisningen.

Jag pratar mycket och eleverna avbryter mig. De har tre muntliga redovisningar, en före jul, en före sportlovet och den sista före påsklovet (A3).

Det handlar mycket om retorik och om självförtroende. Det jobbar vi jättemycket med. De handlar om att de vill och att de vågar (C1).

I engelska tycker de att jag ska prata och de lyssna på mig så de lär sig. De tycker det är enklast så. De får hålla en-minuterstal, inför hela klassen. De övar två och två innan. (B1)

Diskussioner utifrån böcker och filmer skedde muntligt enligt fem pedagoger. Två pedagoger uttryckte att de utgick från Aiden Chambers idéer. Skillnader fanns också i vad diskussionerna handlade om. Det kunde vara etiska dilemman tagna ur boken såväl som beskrivningar av huvudpersonen. En pedagog berättade att man läste men inte hann diskutera innehållet i böckerna.

Vad är skillnaden på rätt och fel? Vad får man egentligen göra och vems liv är mest värt? Vi har mycket diskussioner då eleverna tvingas ta ställning och att formulera sig. (C1)

En pedagog (A3) lät eleverna arbeta två och två men påpekade att eleverna måste hålla kolla på vad de själva kunde och inte tala om svaren för klasskamraten för då var de dumma mot varandra. Helt plötsligt kom det ett prov eller ett test och då kunde eleven inte det om han/hon inte själv gjorde uppgiften. En annan åsikt uttrycktes av pedagogen C1, som vid något enstaka tillfälle gav eleverna prov för att efteråt diskutera vilken form av kunskap det mätte.

Att uttrycka sina tankar och åsikter i större grupp upplevdes som svårt för en del elever, enligt pedagogerna. En pedagog (A2) menade att det är en del som hade tystnat efter att ha fått kommentarer av andra. Detta hade ökat, och är enligt pedagogen svårt att komma åt. Enligt en pedagog (B1) är det få som var engagerade vid klassråd. De flesta brydde sig inte och lyssnade inte på vad andra hade att säga.

Det är lika viktigt om inte viktigare att ha regler för hur man är som lyssnare jämfört med som talare. Det är så viktigt för det kan förstöra jättemycket (A1).

6.2.3 Skillnader i språk

Pedagogernas spontana reflektion på språket sett ur ett genusperspektiv var att pojkar tog mer talutrymme men att det automatiskt inte innebär att pojkar har ett mer uttrycksfullt språk. Speciellt vid diskussioner om känslor hade flickor lättare att uttrycka sig. Någon lärare (C1)

uttryckte en medvetenhet om dessa frågor och gav exempel på hur de arbetade aktivt med pojkar och flickors språk.

Pojkarna tar och får mer talutrymme. Fast jag är medveten om det så upptäcker jag att, oj, nu är jag där igen. Vi satsar på att pojkarna ska våga öppna sig och prata om känslor. De får inte bli för ordkarga (C1).

Nästan alla pedagoger, åtta av tio, drog slutsatsen att genusfaktorn spelar mindre roll än elevens sociala bakgrund. Enligt pedagogerna är viktiga faktorer för språkutvecklingen om eleven kommer från läsande hem eller ej, hur mycket och på vilket sätt man pratar med varandra hemma, och vilka krav och förväntningar eleven har med sig hemifrån.

6.3 Specialpedagogens roll

Hur specialpedagogen arbetar ser väldigt olika ut på de olika skolorna. Alla skolor utom en hade utbildade specialpedagoger eller speciallärare. Här har vi valt att benämna alla specialpedagoger. Fem (A1, A2,A3, E1, E2) pedagoger berättade att elever gick iväg till specialpedagogen och arbetade exkluderat. På den ena skolan uppgav pedagogerna att tiden hos specialpedagogen främst upptogs av omotiverade och utåtagerande elever. Skolan hade mindre klasser och eleverna skulle främst få stöd inom klassens ramar.

Det är många elever som sitter i klassen och inte gör någonting. De kommer till spec och sitter och gör inget där heller. Platserna tas upp av de omotiverade. Tanken är att man ska gå till spec och veta varför t.ex. om jag har problem i svenska går jag dit för att få stödet där (A1)

Den andra skolans pedagoger ansåg att det exkluderande arbetssättet var tillfredställande då specialpedagogen hade ett extra ansvar för elever i behov av särskilt stöd.

En pedagog (B1) sa att i sexan arbetade specialpedagogen i klassen men ju äldre eleverna blev desto mer exkluderat blev specialpedagogens arbete.

På en skola (C) fanns ingen utbildad specialpedagog i arbetslaget utan en pedagog hade särskilt ansvar för vissa uppgifter. De arbetade flexibelt och omgrupperade efter behov. De båda intervjuade pedagogerna uttryckte att även om de hade en god kompetens i arbetslaget, saknade de ett visst stöd i arbetet med elever med exempelvis dyslexi. En pedagog (C1) beskrev arbetslagets framgång i arbetet med utåtagerande elever, men uttryckte ett behov av

handledning och specialpedagogiskt stöd för elever med reella inlärningssvårigheter. Här menade pedagogen att det centrala resursteamet inte var tillräckligt utan att specialpedagogen borde vara delaktig i det vardagliga arbetet. Den andra pedagogen (C2) kände också ett behov av ytterligare stöd och menade att arbetet med de utåtagerande eleverna krävde mycket energi och tid, vilket ibland gjorde att elever med inlärningssvårigheter inte fick det stöd de var i behov av.

En pedagog (D2) beskrev att de elever som behövde stöd gick till specialpedagogen, men att målsättningen var att specialpedagogen skulle kunna vara mer i klassrummet. En annan pedagog på samma skola (D1) sa att specialpedagogen arbetade integrerat i språkval sv/eng.

Det är ganska ofta så att vi är dubbelt bemannade i klassen. Är man två på arton elever är det ju ganska bra. Då kan en hjälpa dem som behöver mer hjälp. Det är också ett sätt att stärka (D2).

6.4 Styrdokument

Eftersom vår studie är gjord i skolans senare årskurser aktualiserades betygsdiskussionerna då vi talade om Skolverkets mål för grundskolan. Alla pedagogerna diskuterade mål och betygsriterier med eleverna i olika utsträckning. Över lag diskuterades det mer mål i årskurs åtta och nio då betyg ska ges. På skolor med ett ämnesövergripande arbetssätt, granskade elever och pedagoger inför varje nytt område aktuella mål och betygsriterier.

Inför varje arbetsområde börjar vi med målen. Hur vill ni visa att ni nått dessa mål? Man kan inte bara läsa det en gång och lämna det. Samma mål kommer ju igen. Det är viktigt att koppla det till det eleverna gör. Ni gjorde ju så innan när ni redovisade, där visade du ju säkerhet och där tränade du källkritik. Man måste visa gång på gång annars är målen ganska vaga (D1).

En pedagog (D2) berättade för oss att arbetet med målen kommer in mer och mer naturligt, eftersom de finns med i beskrivningen över det arbete man ska starta upp.

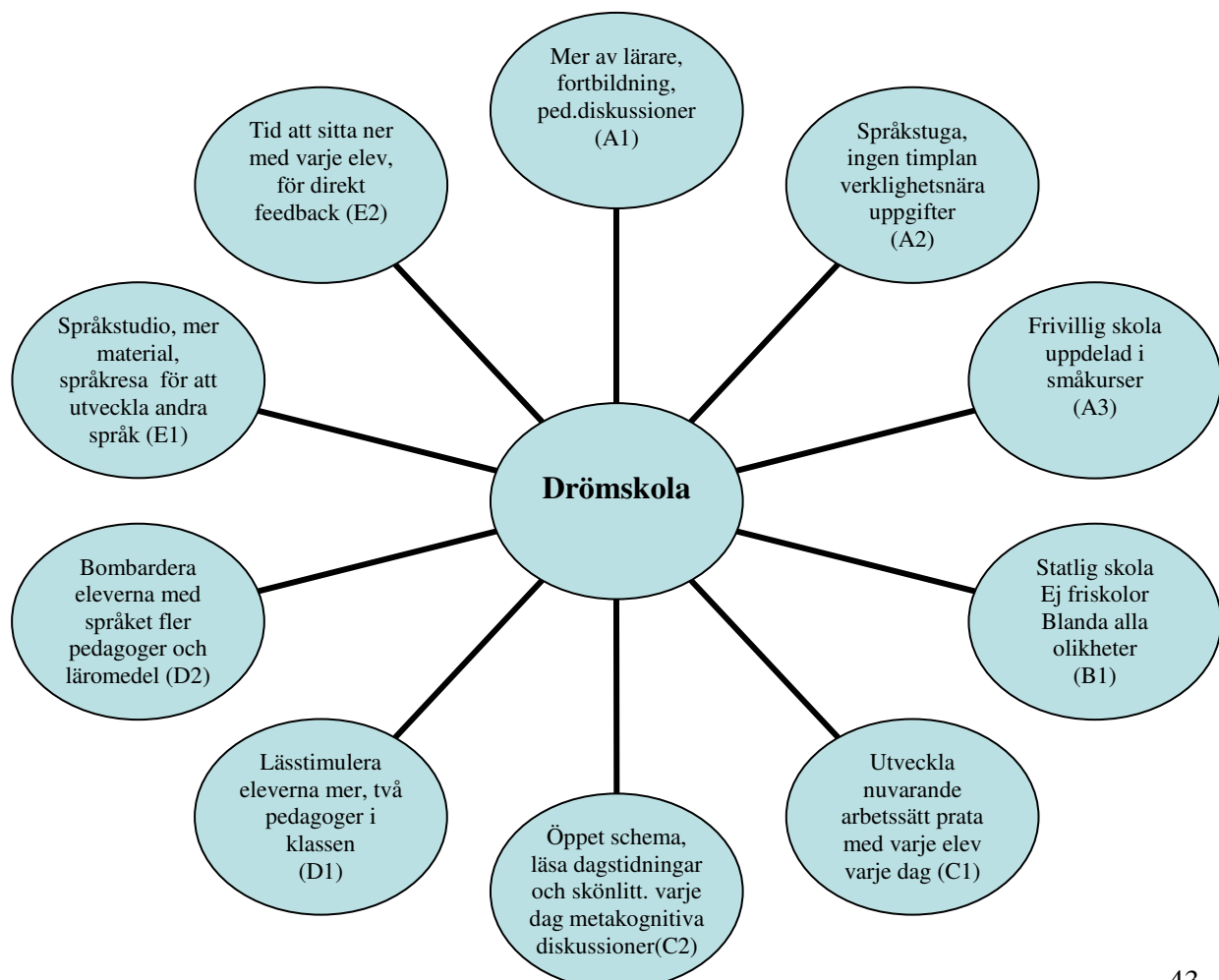
Även om sjuorna är mer insatta i det här med mål är det svårt för dem ibland att förstå vad ett mål är. Det är mycket lättare att förstå att jag hade 70/90 på provet (D2).

En pedagog (C1) betonade att fokus inte får ligga på betyg utan på kunskap. En skolas pedagoger framhöll ett arbetssätt där man vid vissa tillfällen bröt ner målen i lektionsmål. En

pedagog sa att målen inte granskades ingående i klassen, utan pedagogen förklarade för eleverna att det här ska ni lära er för det står i kursplanen och jag behöver kunna sätta betyg på er (A3).

6.5 Pedagogernas inspiration och visioner

På frågan om vad som styrde pedagogernas sätt att arbeta svarade endast en att det var skolans styrdokument. Det var stor skillnad i svaren, där några pedagoger angav aktuell forskning som inspirationskälla medan några angav att elever och föräldrars respons var avgörande. Andra uttryckte praktiska faktorer såsom schema och material på skolan eller egen erfarenhet som det som styrde deras arbetssätt. Pedagogerna fick berätta fritt om sin vision om hur skolan på bästa sätt skulle se ut för att gynna elevernas språkutveckling. En del pedagoger funderade en stund medan andra gav ett snabbare svar. Tid, pengar och personal angavs ofta som begränsningar. Genom att ställa följdfrågor eftersträvade vi fylligare och mer utvecklade svar. Med följande bild visar pedagogernas olika visioner om en språkutvecklande skola.



6.6 Organisationens betydelse

På samtliga skolor var pedagogerna indelade i arbetslag. På de två skolor som hade ett tydligt ämnesövergripande arbetssätt hade pedagogerna ett nära samarbete. De talade om vikten av en samsyn och gemensam drivkraft i arbetet.

Språket tycker jag att vi använder bra på den här skolan. Språket används i alla ämnen och det är inte bara jag som svensklärare som är ansvarig. Det gäller att hitta varandra i arbetslaget. (D1)

Övriga pedagoger uppgav att ämnesuppdelningen var relativt strikt och att få tillfälle gavs till ämnesövergripande arbete. I vissa fall ansvarade pedagogen för mer än ett ämne och då skedde i vissa fall en integrering exempelvis mellan svenska och SO. En pedagog (A2) uttryckte det som ”att hon integrerade med sig själv”.

På alla skolor fanns schemalagd tid för arbetslagsmöten och i vissa fall ämneskonferenser. På dessa gavs det dock sällan tid till pedagogiska diskussioner som kunde stödja eleverna i deras språkutveckling.

Varannan vecka har vi ämneskonferens, men tyvärr hinner man inte med de pedagogiska samtalen där, det är så många praktiska samtal där. Det blir inte heller mycket tillfälle att diskutera språket med de andra lärarna i de andra ämnena. (A1)

6.7 Resultatsammanfattning

Genom vår studie har vi fått svar på våra frågeställningar. Vid bearbetningen har vi kunnat utläsa två huvudinriktningar inom det språkutvecklande arbetet på de skolor vi besökt. Vi har mött både pedagoger med ett mer formalistisk synsätt och pedagoger med ett mer funktionellt synsätt.

De pedagoger som har ett formalistiskt synsätt arbetade med svenskämnet som ett enskilt ämne som sällan integrerades med andra ämne. Svenskämnet var sedan uppdelat i olika moment som eleverna fick möta i en viss ordning, bestämd av pedagogen. Stor vikt lades vid grammatik och stavning. Skönlitteratur diskuterades sällan, utan eleverna gjorde skriftliga bokrecensioner. Muntlig framställning övades som ett enskilt moment utan sammanhang. Pedagogerna berättade om ett klassrum, som vi kan benämna enstämigt.

De pedagoger som hade ett mer funktionellt synsätt arbetade ämnesövergripande, där hänsyn togs till språket i alla ämnen. Samtal och diskussioner ingick som en naturlig del i arbetet för såväl mellan pedagoger och elever, som mellan pedagoger och elever. Skrivandet skedde i det ämnesövergripande arbetet samt i logg- och arbetsböcker. Eleverna redovisade sitt arbete för olika mottagare. Pedagogerna berättade om ett klassrum, som vi kan benämna flerstämmigt.

Generellt arbetade specialpedagogen exkluderat. Elever i svårigheter hade olika mycket stöd, och de flesta pedagoger uttryckte en önskan om mer specialpedagogiskt stöd i klassen.

Alla pedagoger bearbetade kursplanens och läroplanens mål men med varierat djup och delaktighet från eleverna.

Angående språkets utveckling sett ur ett genusperspektiv ansåg merparten av pedagogerna att pojkar tog mer talutrymme än flickorna. I övrigt såg de inga större skillnader mellan könen utan pekade istället på den sociala bakgrunden och hemmets stimulans och krav som mer avgörande faktorer.

Pedagogerna hade alla visioner om hur deras drömskola skulle se ut. Resultatet visade på variationer angående pedagogernas medvetenhet om sitt eget arbetssätt och vad som ligger till grund för deras agerande.

7 DISKUSSION

Vi har valt att dela in kapitlet i underrubriker. Även om avsnitten har olika rubriker finns det ingen klar skiljelinje mellan dessa. Genomgående har vi valt att diskutera utifrån vad de intervjuade pedagogerna berättat för oss, aktuell litteratur, Vygotskijs teorier, specialpedagogens roll och våra egna erfarenheter. Kapitlet börjar med en diskussion kring begreppen språk och språkutvecklande arbetssätt. I praktiken, 7.2, är uppdelat i mindre avsnitt för att göra vår diskussion tydligare. Kapitlet innehåller även en metoddiskussion, pedagogiska implikationer och ett avsnitt som behandlar fortsatt forskning. Vi avslutar kapitlet med ett slutord.

7.1 Begreppen

Som vi nämnt tidigare har begreppen språk och språkutvecklande arbetssätt en vid innebörd. Att språk och kommunikation har ett tydligt samband kan vi utläsa både i teorin och i praktiken. Merparten av pedagogerna uttryckte att språk är ett kommunikationsmedel och att det är grunden till det mesta. Social kommunikation och samspel med andra människor krävs för att utveckla både tanke och språk, enligt Vygotskij (Lindqvist, 1999).

I Nationalencyklopedins ordbok förklaras språk som ett ”mänskligt system för kommunikation, känslouttryck och konstnärliga ändamål”. Ordboken beskriver språket som ett utvidgat språkbegrepp som innefattar mer än det talade, lästa och skrivna språket. Det utvidgade språkbegreppet brukar benämnas literacy. Detta vedertagna uttryck användes dock inte av pedagogerna vi intervjuat. Vi har mött pedagoger som i Vygotskijs anda avsätter tid för att på ett medvetet sätt låta eleverna sätta ord på sina tankar, detta både i muntlig och skriftlig form. I Kursplanen för grundskolan står det att läsa att”... kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar...”(2000, s.96). Merparten av de pedagoger vi talat med framhöll vikten av kommunikation men trots detta beskrevs många klassrum som relativt enstämmiga, enligt vår tolkning. Troligtvis beror detta på att den starka traditionen av en förmedlande pedagogik lever kvar och ett visst mod, och stöd av andra krävs för att bryta gängse mönster och utveckla nya arbetssätt.

Pedagogernas uppfattning om vad ett språkutvecklande arbetssätt innebär kan vi dela upp i ett formalistiskt synsätt och ett funktionellt. Skiljelinjen är inte glasklar utan det finns pedagoger

som är influerade av båda synsätten. Pedagogernas arbetssätt bestäms bl.a. av vilken innebörd de lägger i begreppet språkutveckling. Skolverket (2003) skriver att kärnan i begreppet språkutveckling är att uttrycka sig och förstå andra. Tänkande, reflektion och förmågan att se olika perspektiv är andra nyckelord. Aktuell forskning stödjer ett funktionellt synsätt där språket används och utvecklas i ett relevant sammanhang. Vi anser att detta synsätt inte bara gynnar elevernas språkutveckling utan hela lärandet. Det sprider en positiv syn på lärande, och ger ett ökat engagemang hos både elever och lärare då elevernas åsikter och tankar tas på allvar. Vi anser att det finns ett samband mellan pedagogens kunskaps- och människosyn och det samspel som sker mellan individerna i klassrummet.

7.2 I praktiken

Vi har delat in avsnittet i sex mindre delar för att göra diskussionen lättöverskådlig och tydlig.

7.2.1 Mening och sammanhang

Vi har mött pedagoger som arbetar mer funktionellt och de som har ett mer formalistiskt synsätt. I Kursplanen (2000) står det att i ämnet svenska ska språk och litteratur behandlas som en helhet och ämnet kan och bör därför inte delas upp i moment som följer en viss turordning och struktur. Det går heller inte att hitta en jämnt växande utveckling genom skolåren som innebär att små barn kan en sak medan äldre kan något mer och annat. Genom att använda språket i ett för eleven meningsfullt sammanhang gör vi antagandet att motivationen hos eleven ökar. Motivation är en viktig drivkraft för all inläring. Vi anser att motivationen kan öka om eleverna är mer insatta i Kursplanens mål. I vår studie har det framkommit att dessa mål diskuteras mer i årskurs åtta och nio inför betygssättningen. Enligt vår mening är det av vikt att Kursplanens mål är levande för eleverna genom hela skoltiden och precis som en av pedagogerna anser vi att det är viktigt att fokus är på kunskap och inte på betyg. För att pedagogerna ska veta vad som är meningsfullt för den enskilde eleven krävs en kommunikation mellan parterna på en jämlik basis. Även Vygotskij ansåg att det är av vikt att eleven visas ett sant intresse av läraren (Lindqvist, 1999). I detta arbete kan specialpedagogen vara ett stöd för både pedagogen och eleven. Det är en av specialpedagogens uppgifter att motverka alla hinder för god utveckling, vilket i förlängningen gynnar eleven och pedagogen i ett språkutvecklande arbetssätt (SOU, 1997:108).

Att det är viktigt att kunskap utvecklas i ett meningsfullt sammanhang tillsammans med andra har vi belägg för i forskningen (Liberg, 2004, Molloy, 2007a, Dysthe, 1996, Granström, 2000). I vår studie har vi funnit att så sker i vissa fall. Ett exempel på detta var den pedagog som berättade om hur eleverna uppmuntrades att arbeta med sina egna raptexter i skolan vilket

gjorde eleverna motiverade och utvecklade deras språk. Detta bekräftas av Dysthe (1996) då hon säger att den undervisning som inte knyter an till elevernas erfarenheter leder till problem.

Relevans, ömsesidighet och delaktighet är enligt Liberg de aspekter som bildar grunden för ett meningsskapande språk. Visst ska skolans arbete utgå från gällande styrdokument, men inom dessa ramar ges en stor frihet att bestämma innehåll och arbetssätt.

Kursplanen (2000) säger att eleverna ska använda sitt språk i meningsfulla sammanhang, samt att språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. Om pedagogen har ett funktionellt arbetssätt och dessutom för en dialog med eleverna och tar dem på allvar blir de motiverade och ett lärande kan ske. I vårt resultat har vi beskrivit hur arbete med loggböcker kan se ut. En pedagog beskriver hur eleverna får sätta ord på och reflektera över sitt eget lärande. Eleverna får sedan sammanställa sina reflektioner med lärarnas omdömen och synpunkter för att ha som underlag till sitt eget utvecklingssamtal. Vi anser att detta är ett exempel på ett funktionellt arbetssätt där eleverna utvecklar sin reflekterande och språkliga förmåga.

Malmgren(1996) menar att det dessutom finns ett utvecklingspsykologiskt skäl att arbeta funktionellt eftersom språk- och kunskapsutvecklingen arbetar tillsammans och språket utvecklas inte utan tankar och känslor. Enligt vår erfarenhet har ungdomar många tankar, funderingar och erfarenheter som lämpar sig väl att lyftas in i skolan för att diskuteras och arbetas med. Ungdomarna ska inte leva två parallella liv utan skolan är en del av livet. När vi uttrycker våra tankar blir de tydliga för oss och vi får grepp om dem menar Vygotskij (Sandström-Madsén, 1999). Därför är det viktigt att på ett medvetet sätt ge utrymme för att tala och lyssna i meningsfulla sammanhang i skolan.

7.2.2 Pedagogers samarbete

Ansvaret för elevernas språkutveckling vilar på alla pedagoger i alla ämne (Liberg, 2003, Frykholm, 2007) vilket styrks i Kursplanen (2000). Vår studie visar att det är stor skillnad på hur det ser ut på olika skolor. Några pedagoger arbetar med svenska som ett enskilt ämne utan pedagogiskt samarbete, medan andra arbetar ämnesövergripande i arbetsområde där alla pedagoger är ansvariga för elevernas språkutveckling. Efter att ha studerat aktuell litteratur och samtalat med pedagogerna konstaterar vi att ett ämnesövergripande arbetssätt där alla pedagoger tar ansvar gynnar elevernas språkutveckling. Enligt några pedagoger räcker det inte med ett tematiskt arbetssätt utan det krävs även ett stort engagemang och en stor arbetsinsats av alla för att ett fruktbart samarbete ska ske. Skolverkets utredning (SOU:1999:63) visar att på de skolor där ledningen var tydlig med det pedagogiska arbetet,

och där pedagogerna arbetade i arbetslag nådde man bäst resultat. Vi anser att Vygotskijs tankar om kommunikationens och samspelets betydelse för utveckling även kan överföras på ett pedagogiskt arbetslag (Lindqvist,1999). Av egen erfarenhet och genom vår studie vet vi att ett engagemang där verkliga pedagogiska diskussioner står i centrum sker vid ett fåtal arbetsplatser. Pedagogernas tid, kraft och engagemang ägnas ofta åt uppgifter som föga uppmuntrar utveckling av ett språkutvecklande arbetssätt. Vi drar slutsatsen från vår studie att när pedagoger samarbetar och diskuterar sker utveckling, vilket främjar eleverna. När samarbete sker mellan pedagogerna sker det även mellan eleverna vilket vi sett tydliga exempel på.

Vår studie har visat att specialpedagoger med ett fåtal undantag arbetar exkluderande. Eleverna lämnar klassrummen och går till en specialpedagog i ett särskilt rum, enskilt eller tillsammans med andra elever. Ett flertal av pedagogerna menar att specialpedagogen behöver vara mer delaktig i det arbete som sker i klassrummet. Specialpedagogens uppgift kan här vara att belysa och arbeta med de faktorer som kan leda till att elever sätts i svårigheter. Dessutom kan specialpedagogen vara ett stöd i utvecklandet av goda lärandemiljöer för alla elever (SOU 1997:108). Vi anser att då specialpedagogen arbetar mer inkluderat kan en dialog ske mellan pedagog och specialpedagog vilket kan leda till utveckling av arbetssätt. Vi ställer oss undrande till om den enskilde pedagogen utmanas i sin proximala utvecklingszon om det inte sker ett samarbete mellan olika pedagoger?

7.2.3 Pedagogens roll

Forskare (Molloy 2007a, Blomqvist och Wood, 2006, Lundberg & Herrlin, 2003) konstaterar att pedagogernas kompetens är en avgörande faktor för att eleverna ska lyckas i skolan. Detta bekräftas av de internationella undersökningar som beskrivs i SOU 1997:108 där man ser ett tydligt samband mellan elevernas läsfärdigheter och lärarkårens utbildningsnivå.

Vi har mött pedagoger som har haft en klar och tydlig bild över sitt läraruppdrag men också mött pedagoger som varit mer vaga i beskrivningen av lärarrollen. Dessa har haft svårare att formulera sina tankar och sitt arbetssätt och saknar till viss del ett yrkesspråk.

Granström (2007) menar att pedagogerna behöver ett yrkesspråk för att tillsammans med sina kollegor analysera och diskutera. Vygotskij menar att barnets inre språk måste föregås av ett rikt samtal och menar vidare att utveckling sker i "ett växelspel mellan yttre och inre aktiviteter" (Strandberg, 2006, s.15). Vi håller för sannolikt att detta resonemang även gäller vuxna och deras förmåga att uttrycka sig. En slutsats vi drar är att de pedagoger som har

många pedagogiska diskussioner där de tvingas att sätta ord på sina tankar och åsikter har lättare att uttrycka sig och blir därmed mer bekväma i sin pedagogiska roll.

7.2.4 Läsa – skriva – tala - lyssna

Liberg (2007b) menar att i skolans senare år utökas registret av texter eleverna kan läsa och skriva. Alla pedagoger berättar om arbete med olika sorters texter, några mer eller mindre lösryckt från sitt sammanhang. De pedagoger som arbetar tillsammans med andra pedagoger kring ett arbetsområde har kunskap om, och möjlighet att påverka, vilka texter eleverna läser. Detta finner vi belägg för i Kursplanen (2000) som trycker på att alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande även om svenskämnet har huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling. Vi anser att eleverna ska läsa och bearbeta många varierande texter eftersom de i dagens informationstäta samhälle ska kunna läsa, värdera och ta ställning i olika frågor. Som pedagog är det ibland en enkel utväg att använda sig av det material man känner sig trygg med. Det krävs att pedagogen aktivt arbetar för att möjliggöra att eleverna kommer i kontakt med ett varierat utbud av texter.

Kursplanen (2000) slår fast att litteratur och språk ingår som en helhet i ämnet svenska. Alla pedagoger berättar om elevernas läsande av skönlitteratur. Några har läsning som en punkt på schemat medan andra ger läsning av skönlitteratur i läxa. Det är inte i alla klassrum man diskuterar litteraturen som läses. Någon pedagog uttalar att man inte har tid för diskussioner utan att eleverna får fylla i färdigtryckta bokrecensioner vilka sätts in i en pärm. En annan lärare berättar om att eleverna får skriva bokreflektioner. Vi anser att dessa exempel är varandras motsatser. Att skriva en sådan bokrecension ställer föga krav på elevernas reflektions- och språkförmåga medan bokreflektioner kan ge andra utmaningar.

I våra intervjusvar kan vi inte utläsa att pedagogerna lyfter fram elevernas texter och arbetar med dem i klassen på ett flerstämmigt sätt (Dysthe, 1996). Detta anser vi vara en brist. Vi ser här ett samband med Vygotskijs tankar om inläring, vilket han menar är både en individuell kognitiv process och en kommunikationsprocess. Ett flertal pedagoger uppger att de arbetar med skrivprocess och loggbok som redskap för elevernas skrivande. Detta går i linje med Molloy (1996) som säger att en skrivutveckling sker i dialog mellan lärare och elev då texter utvärderas och granskas. Att inte någon har nämnt någon annan form av textbearbetning kan bero på att vi inte ställt en direkt om detta, eller att sådan textbearbetning inte sker i klassrummet.

För att utveckla språket menar Lindö (1998) att det inte räcker att barnet läser och skriver mycket. Skolverket (2000b) säger att även talandet och lyssnandet är delar av en människas språkande. I samspel med andra skapas mening, menar Dyste (1996). Detta är en vedertagen sanning bland pedagoger men är inte alltid synligt i klassrummet. Resultatet visar stora skillnader på pedagogernas arbetssätt.

Vygotskijs begrepp ”den proximala utvecklingszonen” som vi beskrivit i kapitel 4, är överförbart till den tidigare beskrivna situationen då en pedagog berättade att i elevernas egna diskussioner fanns pedagogen med som ett medvetet stöd och slängde in en ”brasklapp då och då” för att utmana eleverna och få dem att komma vidare i sina tankegångar. Ett annat sätt att arbeta berättar en annan pedagog om, och beskriver hur eleverna redan innan en muntlig framställning vet att det blir mycket negativ kritik. I intervjun framgick att pedagogen ansåg att det var viktigt att vara klar och tydlig mot eleverna. Vi anser att det är viktig med tydlighet men ställer oss frågande till hur detta arbetssätt gynnar elevernas språkliga utveckling och deras självkänsla. I detta arbetssätt har vi svårt att se ett samband med Vygotskijs teorier.

I ett av Kursplanens strävansmål i svenska står att eleven ska utveckla en språklig säkerhet i tal och skrift så att de kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang (Skolverket, 2000a). Talandet måste vara ett naturligt stående inslag i all undervisning och kan inte bara ske vid vissa planerade tillfällen. I våra intervjuer har vi sett exempel på både formalistiskt arbetssätt där elevernas föredrag planeras som ett enskilt moment, och ett funktionellt synsätt där reflektioner, diskussioner och muntliga redovisningar varit naturliga inslag. Vissa elever kan finna det obehagligt att tala inför andra. Vi har fått berättat för oss att kommentarer från andra elever kan göra att någon tystnar i klassrummet och inte vågar yttra sig. En pedagogs åsikt var att det bör finnas regler även för hur man är som lyssnare. Även Bjar (2006) betonar vikten av att man lyssnar på varandra, dels för att samtalet ska föras framåt och dels för den talandes självförtroende. Gruppstorlek, gruppdynamik och pedagogens och andra elevers agerande kan här spela roll för den enskilda elevens upplevelse av situationen. Det finns arbetssätt som mer eller mindre gynnar ett demokratiskt klassrumsklimat (Molloy, 2007a) vilket vår undersökning har visat tydliga exempel på. Vår övertygelse är att pedagoger undervisar på det sätt de tror gynnar eleverna men ställer oss frågande till hur en elev känner sig som vid terminens slut får en sammanställning med alla gjorda stavfel eller får mycket negativ kritik efter redovisningar, vilket berättats för oss under studiens gång.

Ett demokratiskt klassrum anser vi bl. a innebär att alla vill och vågar uttrycka det man känner utan att skada eller kränka någon annan. Här kan elevernas självkänsla och självförtroende

utvecklas i samklang med den språkliga utvecklingen. Vår uppfattning är att elever med en god självkänsla och en god språkförmåga har en tryggare och stabilare grund att stå på än andra. För att skapa de bästa förutsättningar för eleverna krävs att pedagogen är medveten om sitt tudelade uppdrag vilket innebär att såväl ha kunskap om ämnet, som om grupprocesser och klassrumsinteraktioner, och dessutom kunna hantera det (Granström, 2007). Under vårt arbete har vi besökt ett flertal skolor och övertygats om att skolor ständigt behöver utvecklas i enlighet med aktuell forskning. Där har specialpedagogen som skolutvecklare ett ansvar att initiera pedagogiska diskussioner och utvecklingsarbeten.

Att traditionen av det tysta klassrummet där läraren frågar och eleven svarar lever kvar kan vi märka i ett flertal av våra svar. Vi kan bara spekulera i orsakerna till varför utvecklande diskussioner sällan sker i klassrummet. En orsak kan vara att pedagogerna saknar praktisk och teoretisk kunskap om hur ett flerstämmigt klassrum organiseras. En annan orsak kan vara pedagogernas rädsla för att ”släppa in” eleverna och kanske mista kontrollen i klassrummet.

Här har vi stöd av Zimmermann och Keene (2003) vilka konstaterar att pedagogernas tillit till sig själv är avgörande. Utifrån vårt resultat kan vi se att de pedagoger som arbetar i nära fungerande arbetslag där diskussioner är ett naturligt inslag, arbetar på ett liknande sätt tillsammans med eleverna. Liberg (2004) betonar det dialogiska arbetslagets betydelse för att ett språkutvecklande arbetssätt ska kunna vidareutvecklas. Vid de allra flesta intervjuer uttrycker pedagogerna en brist på tid för diskussioner för att skapa en samsyn på lärandet.

Tidsfrågan är ett vanligt återkommande samtalsämne bland pedagoger. Diskussioner och samtal måste prioriteras för att utveckling ska ske. I likhet med elever sker utveckling hos pedagoger i flerstämmighet då tankar blir till ord.

7.2.5 Skillnader i språket

Enligt IEA-rapportens resultat är pojkar generellt inte lika bra läsare som flickor (SOU 1997:108). När vi frågade pedagogerna om skillnader mellan flickor och pojkars språk menade de att viss skillnad fanns i det talade språket. Pojkar tog mer talutrymme men flickor hade lättare att uttrycka sig. De stora skillnaderna i språket kunde pedagogerna härleda till elevernas sociala bakgrund. Pedagogerna märkte stora skillnader på elever som kom från språkligt rika hem och de som kom från språkfattiga hem. Detta stämmer väl överens med Matteuseffektens innebörd att ”rich-get richer” och ”poor-get poorer” (Molloy, 2007a). Här ser vi vikten av tidiga insatser. De barn som lever i en språkligt svag hemmiljö behöver uppmärksammas tidigt av BVC eller förskola så att barnet får möjlighet till en rikare språklig

utveckling. Genom tidiga insatser kan förskolan och skolan förhindra Matteuseffektens negativa spiral. Elevers språksvårigheter kan naturligtvis ha en mängd andra orsaker än miljön vilka vi inte fördjupar oss i här. Persson menar att de barn som redan i förskolan har svårigheter i att förstå talat språk löper större risk att få problem med sin läsning (ur Granström, 2007). Under de år vi arbetat som pedagoger i grundskolan har vi mött barn med varierande språkförmåga och även sett omgivningens, både hemmets och skolans betydelse för barns språkliga utveckling.

För att medvetandegöra pedagogerna om deras egen betydelse och agerande, anser vi att specialpedagogen har en roll att fylla i form av handledare och skolutvecklare. Genom att få stöd i arbetet med att verbalisera sina tankar är det vår förhoppning att pedagogerna blir medvetna om sin betydelse för elevernas språkutveckling. Genom egna erfarenheter och vår specialpedagogiska utbildning vet vi att pedagogernas bemötande och kunskaper är av största betydelse för elevernas framgång, vilket bekräftas av aktuell forskning (Blomqvist och Wood, 2006, Liberg 2007a, Pramling, 1997 m.fl.).

7.2.6 Inspiration och visioner

Vi ställde en fråga till pedagogerna angående hur länge de arbetat inom yrket eftersom vi ville se om det fanns ett samband mellan nyare utbildning och ett arbetssätt som gick i linje med styrdokument och aktuell forskning. Vi fann i vår studie inga sådana samband. I stället fann vi att lång erfarenhet kombinerad med intresse för ny pedagogik påverkade arbetssättet. En annan påverkansfaktor var om pedagogen ingick i ett dialogiskt arbetslag. I dessa fall kunde inte någon större skillnad utläsas mellan pedagoger med kortare eller längre erfarenhet.

Vi förvånades över att inte fler pedagoger uppgav att grundskolans styrdokument var det som styrde deras sätt att arbeta då vi ställde en direkt fråga om detta. I diskussioner om arbetssätt framkom det dock att alla pedagoger diskuterade med, eller presenterade Kursplanens mål för eleverna. Några uppgav att gensvar från föräldrar och elever påverkade deras arbetssätt. Detta antar vi gäller för de flesta pedagoger. Det gäller att anpassa arbetssätt och innehåll efter eleverna. Det är beklagligt att pedagoger uppger att praktiska ting som schema och läromedel styr deras undervisning. Av egen erfarenhet vet vi att detta kan bero på snäv budget med få resurser som resultat, vilket är vanligt förekommande. Några pedagoger berättade om forskning och litteratur som inspirerat till nya arbetssätt. Genom deras beskrivning av sitt arbetssätt kan vi se samband med aktuell forskning.

Merparten av pedagogernas visioner om en språkutvecklande skola handlar om det direkta arbetet tillsammans med eleverna t.ex. i form av att läsa varje dag, att få tid att prata med varje elev varje dag och metakognitiva diskussioner med eleverna. Det var endast en pedagog som talade om en önskan om mer pedagogiska diskussioner och fortbildning medan två pedagoger gav svar vi kan hänföra till organisationsnivå. Även om mer tid och resurser ges sker automatiskt ingen utveckling. Vi anser att det är viktigt att veta varför man gör det man gör, och vad man vill nå med sitt arbetssätt. Anmärkningsvärt är att det endast var en pedagog som uppgav fortbildning som en del av sin vision. Vår erfarenhet, speciellt efter denna utbildning, är att genom ny kunskap och genom diskussioner med andra pedagoger skapar man sin egen kunskap vilket kan leda till nya arbetssätt. Vi förvånades även över att inte fler pedagoger efterfrågade handledning. Detta beror troligen på att det inte är vanligt förekommande inom skolan och att pedagoger därför inte har kännedom om vad det kan ge.

7.3 Metoddiskussion

I detta kapitel kommer vi att kritiskt granska, oss själva, vårt metodval samt bearbetningen av vår data.

I vår studie valde vi att göra tio halvstrukturerade intervjuer med pedagoger som arbetar i den senare delen av grundskolan. Vi beslutade oss för att använda intervju som metod för att kunna ha ett dialogiskt samspel med pedagogerna. Mening skapas genom samspel och förståelse uppstår i samspelet (Dyste, 1996).

Vi utgick från vår intervjuguide vars frågor byggde på frågeställningarna till vårt syfte. De flesta frågor har besvarats av pedagogerna på ett utförligt sätt. Eftersom pedagogerna arbetar på olika arbetsplatser, har olika bakgrund och erfarenheter har de olika frågorna fått olika mycket utrymme i våra samtal. De pedagoger som varit väldigt talföra har vi gett stort utrymme och ibland missat någon följdfråga. Överlag har vi mötts av positiva och engagerade pedagoger som gärna delade med sig av sina erfarenheter. Vid något tillfälle kunde vi dock vid avlyssning av inspelningen höra att vi själva blev påverkade av pedagogens i vissa fall negativa inställning.

Efterhand som vi genomförde intervjuerna blev vi medvetna om hur vi påverkades av det första intryck vi fick av såväl skolbyggnaden som den intervjuade pedagogen. Vi kan inte dra

någon slutsats om resultatet påverkats av detta eller ej, men vår ambition har varit att göra undersökningen på ett så objektivt sätt som möjligt.

Vi kan konstatera att vår intervjueteknik har förbättrats under arbetets gång. En förbättring är följdfrågor för att fördjupa svaren. Vi ser även en styrka i att ha genomfört flertalet av intervjuerna ihop. I våra muntliga diskussioner direkt efter intervjuerna har vi uppmärksammat vad som kan förbättras till nästa gång. Kvale (1997) menar att, ägna en kort stund åt reflektion över det mellanmänniska samspelet som skett under intervjun kan vara värdefullt för det kommande analysarbetet. Genom att sätta ord på våra upplevelser har vi fått nya kunskaper och nya tankar. Sandström-Madsén (1999) refererar till Vygotskij och säger, att då vi formulerar oss blir tankarna synliga både för oss själva och för andra och vi får grepp om dem.

7.4 Pedagogiska implikationer

Det är alla pedagogers uppgift att utveckla elevernas språk. Därför kan, och ska det inte enbart vara svenskämnet som har ansvar för detta.

I vår studie har vi mött pedagoger som har allt från ett funktionellt synsätt till ett mer formalistiskt. I de fall då pedagogerna har ett funktionellt synsätt arbetar de ämnesövergripande i arbetslaget. Vår mening är att ett ämnesövergripande arbetssätt kan vara *en* utgångspunkt för ett samarbete mellan pedagoger, vilket kan leda till att alla pedagoger tar ansvar för elevernas språkutveckling. Vi har också sett att genom att eleverna ges möjlighet att påverka sitt lärande blir arbetet meningsfullt och elevernas motivation ökar. Pedagoger som är säkra i sin lärarroll och har kunskaper och stöd av sina kollegor ger eleverna utrymme på ett medvetet sätt. Det tysta klassrummet är inte längre en förebild utan vi förespråkar ett flerstämmigt klassrum där alla ges möjlighet att utveckla sitt språk.

7.5 Fortsatt forskning

Vi ser i vårt arbete många möjligheter till fortsatt forskning.

Intressant vore att göra en longitudinell studie där vi skulle följa ett arbetslag som arbetar aktivt med språket i fokus. Ett språkutvecklande arbetssätt är ingen punktinsats utan vi vill se elevers utveckling under år sex till nio. Kan ett medvetet arbetssätt göra att fler elever når skolans mål och blir ”språkande” människor?

En annan studie kunde vara att följa beslut angående skolans arbete med språk från högre instans till den enskilda eleven. Det tar ofta lång tid innan nya direktiv når eleven i form av nya arbetssätt. Vad kan man som specialpedagog göra för att minska tiden?

Det skulle även vara intressant att utveckla den studie vi gjort genom att komplettera med observationer av klassrumssituationer för att få en djupare bild av pedagogernas arbete.

7.6 Slutord

Vygotskij menar att kommunikation och samspel med andra människor är en förutsättning för att tanke och språk ska utvecklas (Lindqvist, 1999). Dessa tankar har vi haft med oss genom hela vårt arbete från våra första diskussioner till det färdiga arbetet. Vårt syfte med detta arbete var att undersöka och beskriva vad begreppet språkutvecklande arbetssätt innebär för pedagoger, och hur det praktiska arbetet går till. I intervjuer har vi fått svar på syftets frågeställningar och blivit stärkta i vår uppfattning om språkets betydelse för lärandet. Genom att sätta ord på tankar i ett socialt samspel sker utveckling. Vi har funnit att detta spelar en viktig roll i många olika sammanhang. I vår studie har vi sett betydelsen av samtal och samarbete på olika nivåer, exempelvis inom arbetslaget, mellan elever och mellan elever och pedagoger.

Som specialpedagoger kommer vi att arbeta med språket som vårt viktigaste redskap och vara delaktiga i att varje elev ”...utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövra medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan” (Skolverket, 2000a s.97).

Referenslista

- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Bjar, L. (red). (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur
- Blomqvist, C. & Wood, A. (1996). *Läs- och skrivundervisning som fungerar: intervjuer med lärare*. Stockholm; Natur och Kultur
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Frykholm, C-U. (2007). Pedagogiska konsekvenser. *Att Läsa och skriva- forskning och beprövad erfarenhet*. (s. 101-120). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K. (red). (2007). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Gullveig, A. & Öyen, Ö. (1997). *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur
- Krantz, J. & Persson, P.(2002). *Sex, godis och mobiltelefoner*. Lund: Moped
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, K. (1995). *Den skrivande människan*. Lund: Studentlitteratur
- Larson, J. & Marsh, J. (2005). *Making Literacy Real*. London: SAGE Publications Ltd
- Liberg, C. (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. *Utbildning & Demokrati* 2003:2. (s. 13-29). Örebro universitet: Pedagogiska institutionen.
- Liberg, C. (2004). Skola i utveckling. *Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer*. (s.93-113). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Liberg, C. (2007a). Språk och kommunikation. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*.(s. 7-23). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. s
- Liberg, C. (2007b). Läsande, skrivande och samtalande. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*.(s. 25-44). Stockholm:Myndigheten för skolutveckling
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan.*, Lund: Studentlitteratur
- Lindö, R. (1998). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Lindö, R.(2007). Att utveckla sin literacyförmåga – vad innebär det? *Grundskoletidningen* 2007:2. Solna: www.fortbild.se. s.4-9
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling* . Stockholm.: Natur och Kultur
- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur

- Malmgren, L-E. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Merriam, S.B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, G. (1996).*Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, G. (2007a). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, G. (2007b). *Ämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Nationalencyklopedins ordbok. Hämtat den 25 oktober 2007 från www.ne.se
- Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Hämtat den 24 oktober från www.oru.se
- Pramling Samuelsson, I. (1997). Sveket mot de små barnen. *Pedagogiska magasinet* 2007:4. Läraförbundet: www.pedagogiskamagasinet.net. s.18-21
- Regeringskansliet; Utbildningsdepartementet (1997) *Att lämna skolan med rak rygg*, SOU 1997:108, Stockholm: Nordstedts
- Regeringskansliet; Utbildningsdepartementet (1999) *Att lära och leda* SOU:1999:63. Stockholm: Nordstedts
- Rossmann, G.B. & Rallis, S.F. (2003). *Learning in the field: An introduction to Qualitative Research*. London: Sage Productions
- Sandström – Madsén, I. (1999). *ITiS Studiematerial: Att tänka med penna och dator*. Utbildningsdepartementet: Stockholm
- Skolverket (2000a). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm; Fritzes
- Skolverket.(2000b). *Nationella kvalitetsgranskningar: Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Skolverket:www.skolverket.se
- Skolverket (2003). *Språket lyfter*. Skolverket:www.skolverket.se
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94*. Skolverket: www.skolverket.se
- Skolverket (2007).*Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisning i Sverige 1995 – 2007*. Hämtat den 24 oktober 2007 från www.skolverket.se
- Stensson, B. (2006) *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Diadalos AB
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm:Norstedts

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Sveriges riksdag. *Skollagen*. Hämtat den 15 oktober 2007 från www.riksdagen.se

Vetenskapsrådet. *Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Hämtat den 10 oktober 2007 från www.vr.se

Vygotskij, L. (1980). *Psykologi och dialektik*. Stockholm: Norstedts

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Zimmerman, S. & Keene, E.O. (2003). *Tankens mosaik*. Göteborg: Daidalos

Bilaga 1

Intervjuguide

1. Berätta om din yrkesbakgrund?

Utbildning, antal år i skolan, nuvarande arbetssituation

2. Om jag säger språk – vad tänker du på då?

Olika uttryck

3. Vad innebär begreppet språkutvecklande arbetssätt för dig?

Svenska/ämnesövergripande

4. Beskriv situationer då du arbetar språkutvecklande?

Tala, lyssna, skriva – mottagare, läsa - bibliotek

5. Vad styr ditt sätt att arbeta?

Förutom Lpo

6. På vilket sätt tar du tillvara elevernas olika erfarenheter i undervisningen?

Förklara

7. Hur sker samspelet mellan elev/elev och elev/lärare i klassrummet?

Flerstämmighet? Självförtroende? Stor eller liten grupp?

8. Ser du någon skillnad mellan pojkar och flickors språk?

Tala, lyssna, skriva, läsa, självförtroende

9. Vilken roll spelar den specialpedagogiska kompetensen i ett språkutvecklande arbetssätt?

Tillgång? Inspiration?

10. Ingår den specialpedagogiska kompetensen i det pågående arbetet eller sker den oavhängigt från annan undervisning?

Behov?

11. Hur står det språkutvecklande arbetet i relation till kursplanens strävansmål i svenska?

Hur medvetna är eleverna om målen? Hur görs de medvetna?

12. Om du fick bestämma hur skulle skolan se ut för att gynna elevernas språkutveckling på bästa sätt?

Vad behövs för att genomföra det?

13. Något mer du vill tillägga?

