



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

*Självständigt arbete 15 hp*

# **Bestiga berget! Är det möjligt?**

**Climb the mountain! Is it possible?**

*En kvalitativ studie om språkutvecklande  
undervisningssätt i ämnen ur ett andraspråksperspektiv*



Författare: Mujdeh Hedlund  
Handledare: Päivi Juvonen  
*Examinator:* Gisela Håkansson  
Termin: VT20



Ämne: Svenska som andraspråk

Nivå: Avancerad nivå

Kurskod: 4SSÄ2E



## Abstract

Syftet med denna studie var att undersöka de deltagande ämneslärares attityder till och rapporterade undervisningssätt i förhållande till språkutvecklande arbetssätt i ämnesundervisning. Studien är en kvalitativ studie och genom intervjuer och observationer som undersökningsmetoder har samlats in studiens empiri. Tre lektionstillfällen på gymnasiet observerades och därefter intervjuades de tre lärare vilkas lektionstillfällen redan hade observerats. Studiens intervjuempiri som berör lärarnas attityder i ämnet har analyserats genom appraisalteorin, vilket möjliggjorde undersökning av språkiga inslag i lärarnas attitydsuttryck. Studiens observationsempi som berör lärarnas undervisningssätt har analyserats med inspiration av sammanhållen fallbeskrivning. Resultatet av lärarnas attityder visade främst positiva uppskattningar kring användbarhet och nödvändighet av att ha ett språkutvecklande undervisningssätt, vilket enligt lärarna gynnar elevernas lärande och utveckling. Studiens resultat visade även en negativ uppskattning kring påverkan av förenklingar som anpassningsmetod i undervisningen, vilket missgynnar elevers lärande. Vidare visade analysen av lärarnas attitydsuttryck även negativa bedömningar om förenklingar som anpassningsmetod och det traditionella undervisningssättet, där undervisningen mest är lärarstyrd. Enligt lärarna i studien kan varken förenklingar eller traditionella undervisningssätt hjälpa elever i sin språk- och kunskapsutveckling. Resultatet av studiens observationer visade att studiens lärare använde sig av en del stödjande arbetssätt/aktiviteter, exempelvis interaktion/grupparbete, olika semiotiska resurser och elevernas modersmål, vilket enligt lärarna syftar till att stödja andraspråkselever i deras språk- och kunskapsutveckling.

## Nyckelord

Språkutvecklande undervisningssätt, interaktion, stöttning, ett meningsfullt lärande.

## Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Syfte och frågeställning .....	3
<b>2 Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>4</b>
2.1 Språkutvecklande undervisningsätt .....	4
2.1.1 Interaktion .....	4
2.1.2 Stöttning .....	5
2.1.3 Ett meningsfullt lärande .....	6
<b>3 Tidigare forskning</b> .....	<b>7</b>
<b>4 Metod och material</b> .....	<b>10</b>
4.1 Val av undersökningsmetoder .....	10
4.2 Urval och avgränsningar .....	10
4.3 Studiens informanter .....	11
4.4 Material .....	11
4.5 Insamlingsmetoder .....	12
4.6 Genomförande .....	13
4.7 Analysmetoder .....	13
4.8 Forskningsetiska aspekter .....	15
4.9 Reliabilitet och validitet .....	15
<b>5 Analys och resultat</b> .....	<b>16</b>
5.1 Lärarnas attityder .....	16
5.1.1 Uppskattning .....	17
5.1.2 Bedömning .....	20
5.1.3 Affekt .....	20
5.1.4 Sammanfattning .....	21
5.2 Lärarnas arbetssätt .....	21
5.2.1 Interaktion .....	21
5.2.2 Stöttning .....	23
5.2.3 Ett meningsfullt lärande .....	24
<b>6 Diskussion</b> .....	<b>25</b>
6.1 Resultatdiskussion .....	25
6.2 Metoddiskussion .....	28
6.3 Vidare forskning .....	28
Referenser .....	29
Bilagor .....	31
Bilaga A Intervjufrågor .....	31
Bilaga B Observationsschema .....	32

# 1 Inledning

”Språket som lärandeverktyg och kommunikativt redskap utgör en betydande utmaning för många elever” (Nygård Larsson 2013: 580). En utmaning som kanske främst gäller elever som inte helt behärskar skolspråket eller elever som före skolgången endast i begränsad omfattning kommit i kontakt med det skolrelaterade språket (Ibid.). Detta kan ställa höga krav på eleverna och det kan kännas som ett enormt berg att bestiga. För att kunna hjälpa elever att ta del av skolans undervisning och att lyckas med sina studier är det viktigt att lärare ska ta hänsyn till elevernas varierande språkliga förutsättningar. Med andra ord handlar detta om en synlig, explicit och systematisk språkutvecklande undervisning, vilket innebär att lärare i olika ämnen bör vara medvetna om sitt ämnes språkliga krav och hur elevernas språkutveckling går till för att kunna stödja sina elever på ett bra sätt (Lindberg 2014:11; Hajer & Meestringa 2014: 13).

I denna studie vill jag fördjupa mig i och studera deltagande ämneslärares undervisningssätt och deras attityder till språkutvecklande undervisningssätt när det gäller andraspråks elever. Denna studie kan bidra till ökad förståelse kring hur vi som blivande SVA-lärare i vår tur samarbetar och stödjer våra framtida lärarkollegor i undervisning med andraspråks elever i en skola som ännu inte har kommit igång med språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att, bland de ämneslärare som deltar i studien, undersöka deras attityder till och undervisningssätt i förhållande till användning av språkutvecklande arbetssätt i undervisningen med fokus på andraspråks elever. Studiens frågeställningar är:

- Hur resonerar studiens lärare kring ett språkutvecklande undervisningssätt?
- Stödjer studiens lärare sina andraspråks elever språkligt i syfte att tillgängliggöra ämnesinnehåll? Om så, hur gör de detta?

Första frågeställningen besvaras genom användning av intervju och genom appraisalteorin som analysmetod. Andra frågeställningen besvaras med klassrumsobservationer som data och genom sammanhållen fallbeskrivning som analysmetod.

## 2 Teoretiska utgångspunkter

Denna studie grundar sig på tre utgångspunkter inom språkutvecklande undervisningssätt. Den första berör samtal och interaktion i undervisningen. Den andra handlar om stöttning och den tredje berör ett meningsfullt lärande. I detta avsnitt skildras först ett språkutvecklande undervisningssätt och därefter kommer de tre utgångspunkterna inom språkutvecklande arbetssätt att diskuteras under varsin rubrik.

### 2.1 Språkutvecklande undervisningssätt

Ett språkutvecklande undervisningssätt kan definieras som en läromiljö där lärande och utveckling sker genom interaktion och språklig stöttning. Språkutveckling betraktas inte längre på ett traditionellt sett, där fokus endast ligger på form, utan som en utveckling av elevens kommunikativa förmågor och färdigheter, dvs. att språkutveckling ses som en ständigt betydelseskapande process (Hajer & Meestringa 2014: 30; Gibbons 2016: 24–25). Ovanstående definition av ett språkutvecklande undervisningssätt ger oss ett sociokulturellt perspektiv på lärande där utveckling ständigt sker i människans liv, kunskaper byggs upp graduellt och man kan hantera dem mer och mer på egen hand (Säljö 2014: 119; Lindberg 2013: 493).

#### 2.1.1 Interaktion

Den första utgångspunkten för ett språkutvecklande undervisningssätt handlar om *kommunikativa processer*, dvs. samtal och interaktion i undervisningen där elever har aktiva roller, vilket ger elever möjlighet att bli delaktiga i sin lärandeprocess (Säljö 2014: 37; Gibbons 2016: 29). Dessutom ger samspelet mellan lärare och elever möjlighet till eleverna ”att hantera språk och begrepp som är meningsfulla och viktiga för deras kunskapsutveckling” (Axelsson 2013: 551). Lindberg (2013) lyfter upp vikten av interaktion inom lärande på följande sätt;

”Människan är ingen ö, och mening och förståelse skapas, enligt Bakhtin, inte i huvudet på individer utan i dialogisk interaktion mellan människor som kollektivt söker mening och förståelse. Möten mellan olika perspektiv och ståndpunkter utgör därför grunden för all kunskapsutveckling”. (Lindberg 2013:492)

Dock kan det vara svårt för andraspråkselever att kunna ta sig in i samtal eller interaktion eftersom de inte än behärskar det nya språket (svenska) väl. Att kunna inkludera elevernas förstaspråk i undervisningen ger eleverna möjligheter att från sitt förstaspråk kunna bidra med viktiga ord eller fraser, vilket i sin tur kan skapa mer språkmedvetenhet om olika uttryckssätt för eleverna. Dessutom får eleverna möjligheter att kunna sammankoppla nya kunskaper med sina förkunskaper och sina tidigare erfarenheter, vilket kan hjälpa dem att förstå olika begrepp på ett djupare sätt (Axelsson 2013: 551–552). Att kunna aktivera elevernas förkunskaper i undervisningen kan även leda till att man som lärare blir medveten om vad eleverna redan vet och förstå vad de inte känner till, vilket kan ge en inblick i elevernas kunskapsluckor och missförstånd (Kindenberg & Wiksten 2017: 21).

### **2.1.2 Stöttning**

Den andra utgångspunkten för ett språkutvecklande undervisningssätt berör begreppet *stöttning*. Enligt det sociokulturella perspektivet är grunden för individens utveckling inrymd i det som Vygotsky kallar för *zonen för närmaste utveckling*, vilket syftar på ”avståndet, eller den kognitiva klyftan, mellan det ett barn kan göra utan *stöttning* och det barnet kan göra med *stöttning* av en mer erfaren person” (Gibbons 2016: 30). Uttrycket stöttning i lärande kontexter står för den kortvariga, men behövliga hjälp eller stöd som läraren ger för att eleverna ska kunna lyckas med sina uppgifter. Dock kan all hjälp inte betraktas som stöttning utan hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter, nya kunskaper eller nya nivåer av förståelse betraktas som stöttning (Ibid., 33). Dessutom är det viktigt för lärare att vara medveten om att det inte finns någon genomsnittselev och elever skiljer sig bl.a. åt när det gäller språkfärdighet, stödnivå osv. Att kunna använda lämpligt stöd för andraspråkselever i undervisningen är särskilt viktigt med tanke på att deras språkliga begränsningar i svenska kan utgöra ett hinder för lärande av ämnets innehåll och begrepp (Hajer & Meestringa 2014: 24; Lindberg 2013: 493). Om eleverna, utifrån konkreta kontexter, får möjlighet att bearbeta ämnesinnehållet tillsammans i interaktion, kan de lättare ta steget från vardagliga formuleringar in i ämnesspråket. Genom ett sådant undervisningssätt kan man exempelvis tillsammans diskutera i klassen om språkliga aspekter och hur man lämpligast kan formulera sina nya kunskaper (Hajer & Meestringa 2014: 43). Dessutom nämner Lindberg (2013: 499) begreppet *kollaborativ stöttning* och dess viktiga medierande roll för lärande. Lindberg hävdar att smågruppsarbetet kan skapa

utrymme för elever att delta i fria samtal, använda sina språkkunskaper och stötta varandra i en del funktioner som inte kan nås i det traditionella lärarstyrda klassrumssamtalet.

Stöttning kan även ske med användning av andra semiotiska resurser/modaliteter (t.ex. bild, visuella tekniker, musik, gester osv.) på ett medvetet sätt i undervisningen. Användning av bild och visuella tekniker kan stimulera elevernas tänkande och underlätta språkinläringen för dem (Danielsson 2013: 173, 185; Hajer & Meetstringa 2014: 30). Att lära elever olika typer av lässtrategier kan även ses som stöttning, vilket kan hjälpa eleverna att kunna rikta, fördjupa och kontrollera sin förståelse i olika situationer av läsning. Man kan underlätta läsandet för eleverna genom att gå igenom texten tillsammans med dem, diskutera bilder och rubriker och ta upp nyckelord. Dessutom bör man aktivera deras förkunskaper och göra kopplingar till deras erfarenheter. (Kindenberg & Wiksten 2017: 118).

### **2.1.3 Ett meningsfullt lärande**

Den tredje utgångspunkten för ett språkutvecklande undervisningssätt handlar om ett meningsfullt lärande. För att elever ska kunna uppleva sin inläring som meningsfull, är det viktigt att de förstår målet med undervisningen exempelvis varför man läser det man läser. Om eleverna inte vet målet eller inte har syftet med läsningen klart för sig har de svårt att avgöra vad som är viktigt och oviktigt i texten. Om läraren synliggör målet med undervisningen och hur lektionsstrukturen kommer att läggas upp, känner eleverna sig inkluderade i undervisningen, vilket gynnar deras språk och kunskapsutveckling. (Kindenberg & Wiksten 2017:109, 118; Lindberg 2013: 494–495; Hajer & Meestringa 2014: 81–82).

Dessutom har undervisningsinnehåll en betydande roll för att kunna skapa mening och intresse i undervisningen. Detta handlar om att kunna ge eleverna en god tillgång till språk. Med det menar man dock inte förenklade texter där man tar bort en del innehåll eller att man undviker ämnesspecifika ord och begrepp. Man menar att kunna utmana elever språkligt genom att ge eleverna tillgång till språk som är ett steg före deras befintliga språknivåer (Hajer & Meestringa 2014: 37; Kindenberg & Wiksten 2017: 7; Gibbons 2016: 42). Nödvändigheten att producera begripligt utflöde är också lika viktigt som att eleven får begripligt inflöde. I undervisningen, när elever använder språket för att kunna göra sig förstådda i syfte att nå ett visst mål, får de möjlighet att bearbeta och reflektera över sitt språk på ett djupare sätt. Dock kan språkproduktion inte ses som ett

enstaka fenomen avskilt från feedback eller nytt språkligt inflöde. Positiv feedback behövs för att kunna motivera eleverna och ge dem möjlighet att bygga upp ett bra självförtroende (Gibbons 2016: 43; Hajer & Meestringa 2014: 40).

### **3 Tidigare forskning**

I detta avsnitt presenteras ett urval av tidigare forskning som är relevant utifrån studiens område. Tidigare forskning har sökts inom avhandlingar i Skolporten. De avhandlingsområden som studiens forskning främst söktes inom är de tre utgångspunkter i ett språkutvecklande undervisningssätt, dvs. interaktion, stöttning och ett meningsfullt lärande. Studiens forskning söktes mest inom svensk forskning och lyfter bara i viss mån fram internationell forskning, då studiens syfte berör lärokontexten i svenska skolan. En del studier som drar liknande slutsatser i ämnet ifråga har sammanförts i viss mån.

I sina studier lyfter Karlsson (2019), Danielsson (2013) och Rubin (2019) fram betydelsen av språkinriktade aktiviteter och lämplig stöttning i undervisningen och dess påverkan på elevers språk- och kunskapsutveckling. Karlsson (2019) har studerat translanguaging som läranderesurser i ett NO-klassrum. Hennes studie är en kvalitativ undersökning och har genomförts på en grundskola där hon följde NO-undervisning i en mellanstadieklass från åk 4 till och med år 6 (Karlsson 2019: 67–69). Karlssons studie visar att användandet av förenklingar i ämnet kan försvåra för eleverna att skapa relationer mellan vardagliga och ämnesspråkiga uttrycksätt, vilket även kan begränsa deras möjligheter att utveckla djupare förståelse för ämnesspråket och innehållet (Karlsson 2019: 101). En ytterligare slutsats i Karlssons studie handlar om hur viktigt det är att lärare ökar medvetenhet och kunskap om språkets användning och betydelse i olika sammanhang och på vilket sätt det kan bli en resurs för elevers språkutveckling (2019: 101–105). I sin studie har Karlsson även kommit fram till att användandet av olika semiotiska resurser och visualisering kan stödja elevers förståelse av ämnesinnehåll. Detta har även understrukits i Danielssons studie (2013), där hon har undersökt användning av olika former av illustrationer (som t.ex. bild, film, osv.) i kemiläromedel och NO-läromedel för mellan- och högstadiet (Danielsson 2013: 178). Danielssons forskning visar att visualisering har en stödjande funktion för elevers lärande och hjälper eleverna att uppleva sin inläring som meningsfull. Dock behöver elever vägledas för att kunna förstå och tolka illustrationerna rätt. Detta innebär enligt Danielsson (2013) att man som lärare ska ha ett tydligt syfte med hur och varför olika former av illustrationer kan användas i undervisningen (Danielsson 2013: 178–185). Rubin (2019) har studerat

möjligheter och hinder för elevernas ämnesspråkliga deltagande i undervisningen (Rubin 2019: 28). Hennes studie genomfördes på en gymnasieskola inom vård och omsorgsprogrammet och flera kvalitativa undersökningsmetoder har tillämpats (Rubin 2019: 95, 98–100). Rubins studie visar att genom användning av en del aktiviteter, exempelvis mediering, grupparbete och tankekarta, skapas utrymme för ett explicit språkligt fokus där eleverna får möjlighet att samtala om ords och begrepps innebörd (Rubin 2019: 207). Hennes studie visar även på några av de hinder som framträder i undervisningen, vilka utgår från en föreställning om att eleven redan kan arbeta självständigt och en förväntan om att eleven redan har tillräckligt med förkunskaper som motsvarar de kunskaper som en gymnasieelev borde ha, men som kanske inte alla andraspråkselever har (Rubin 2019: 247–249).

Vikten av interaktion och grupparbete i undervisningen har undersökts av bl.a. Gibbons (2006), Gröning (2006) och Lindberg & Skeppstedt (2000). I sin forskning har Gibbons (2006) studerat olika aktiviteter, exempelvis smågruppsarbete och lärarstöd feedback, i undervisningen inom naturvetenskapliga ämnen och vilken betydelse de har för elevers språkutveckling. Gibbons studie (2006:66–79) visar att smågruppsarbete och samtal skapar utrymme för elever för att kunna komma till tals, använda sina språk- och kunskapsresurser och stödja varandra, vilket underlättar förståelsen av ämnesinnehåll för dem. Att synliggöra syftet med aktiviteterna och att ge tydliga instruktioner till eleverna gynnar enligt Gibbons (2006) både elevers deltagande i samtal och deras lärande. Grönings studie (2006) är ”empiriska undersökningar av språkförhållanden, interaktion och lärande i flerspråkiga skolkontexter i tre grundskoleklasser” med avseende på ”elevernas språkbakgrund, språkbehärskning i svenska, kunskaper i SO-ämnen samt kamratrelationer” (Gröning 2006: 10–11). Lindberg & Skeppstedts studie (2000) är en undersökning kring vuxna andraspråkinlärares språkutveckling utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Deras empiri består av ”samtal i samband med rekonstruktion av korta upplästa diktamenstexter som kursdeltagarna fått i uppgift att konstruera i mindre grupper” (Lindberg 2013: 499; Lindberg & Skeppstedt 2000:220). Både Grönings studie och Lindberg & Skeppstedts studie visar att interaktion och grupparbete har en betydande roll för elevers språk- och kunskapsutveckling. Genom vardaglig samtalspraktik i undervisningen kan eleverna använda sina kommunikativa och språkliga resurser för att hjälpa varandra i sin språkutveckling och ta del av uppgiftsarbetet på ett meningsfullt sätt (Gröning 2006: 76–78). Interaktion och gruppsamtal kan även ge eleverna möjlighet att kunna tänka högt och producera sina egna utflöden genom användning av olika uttryck

och strukturer i betydligt högre grad än vid individuellt arbete. Dessutom kan detta hjälpa läraren att se hur eleverna har tolkat och förstått uppgiften, vilket även ger utgångspunkter för olika former av uppföljningsarbete (Lindberg 2013: 500–502).

Användning av elevernas förstaspråk som stöttning i undervisningen har undersökts bl.a. av Thomas & Colliers (1996), och Tvingstedt, Drakenberg & Morgan (2009). Studien av Thomas & Collier (1996) är en longitudinell undersökning (1996–2001) som är baserad på en omfattande insamling av både kvalitativa och kvantitativa data från amerikanska skolprogram i fem städer i nordost, nordväst och sydost i USA. Syftet med Thomas och Colliers studie (1996:10–12) är att undersöka hur olika former av stöttning kan påverka andraspråkselevs prestationer. Thomas & Colliers studie visar att i en stödjande läromiljö, där andraspråkselever fick anpassad ämnesundervisning med stöd i sitt förstaspråk (främst spanska), där elevernas språk- och kunskapsresurser ses som en tillgång i undervisningen och värdesätts på ett positivt sätt, presterade bättre i skolan (Thomas & Collier 1996: 73–74). Studien av Tvingstedt, Drakenberg & Morgan (2009: 15–16) är en undersökning kring tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska vid en storstadsskola med hög andel elever med annat modersmål än svenska. Syftet med deras forskning är bl.a. att undersöka hur användning av elevernas förstaspråk (arabiska) i undervisningen upplevs av lärarna/pedagogerna och hur detta kan påverka lärarnas undervisningssätt. Deras forskning visar att lärarna var positivt inställda till idén med tvåspråkig undervisning men de upplevde att tvåspråkig undervisning bör genomföras under betydligt vidare tids- och resursramar (Tvingstedt, Drakenberg & Morgan 2009: 82).

Hattie (2009) har genomfört en omfattande analys (metaanalys) av ett antal studier och forskningsartiklar inom området vilka faktorer som kan påverka och stödja elevers lärande i skolan. I sin analys har Hattie (2009) sammanställt resultatet från de olika studierna i syfte med att identifiera mönster/samband mellan dem. Resultatet av hans metaanalys visade bl.a. betydelsen av undervisningens tydlighet för elevers språk- och kunskapsutveckling. Detta innebär att man som lärare ska kunna synliggöra lärande för elever genom att tydliggöra målet med undervisningen, att skapa en tydlig struktur i sin undervisning och att utgå från elevers behov. Detta gör att undervisningen upplevs meningsfull av elever, vilket kan gynna deras prestationer i skolan på ett bra sätt. (Hattie 2009: 237–240)

## **4 Metod och material**

### **4.1 Val av undersökningsmetoder**

Denna studie är en kvalitativ undersökning. Studien har utförts genom att observera tre lektionstillfällen på gymnasiet och därefter intervjua de tre lärare vilkas lektioner redan hade observerats. Studiens frågeställningar berör ämneslärares attityder och arbetssätt till ett språkutvecklande undervisningssätt ur ett andraspråksperspektiv, vilket avgjorde valet av studiens undersökningsmetoder (Bryman 2002: 27, 350). Studiens första frågeställning berör ämneslärares attityder kring ämnet ifråga, vilket besvaras genom analyser av semistrukturerade intervjuer med appraisalteorin. Genom semistrukturerade intervjuer kan man få fram individers egna uppfattningar, åsikter och tankar kring ett fenomen (Bryman 2002: 413).

Studiens andra frågeställning berör hur studiens ämneslärare stödjer sina andraspråkselever i sin undervisning för att de ska kunna förstå ämnesinnehåll, vilket besvaras genom analyser av lektionsobservationer i termer av interaktion, stöttning och ett meningsfullt lärande. Genom observation får man möjlighet att träffa människor i deras verkliga kontexter och studera beteende i en social miljö (Bryman 2002: 440)

### **4.2 Urval och avgränsningar**

Studiens frågeställningar som berör deltagande ämneslärares attityder och undervisningssätt till ett språkutvecklande arbetssätt avgjorde urvalet av informanter i denna studie (Bryman 2002: 350). Flera ämneslärare som undervisar på gymnasiet i olika skolor i en stad i Sverige, kontaktades slumpmässigt. Inget speciellt ämne var i fokus. Tre ämneslärare som jobbade på en och samma gymnasieskola ställde upp och ville medverka i studien. Studiens lärare deltar i ett projekt som heter ”Intensivsvenska”, vilket är ett treårigt utvecklingsprojekt med inriktning på skola och undervisning. Projektet bedrivs av Stockholms universitet. Syfte med detta projekt är dels att gynna integrering av nyanlända elever i högstadie- och gymnasieåldern och dels att öka likvärdigheten i utbildningen (Intensivsvenska 2019). I den gymnasieskola som lärarna undervisar, erbjöds en del kurser inom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUVA) för lärare.

### 4.3 Studiens informanter

Studiens lärare presenteras med bokstäverna A, M och D då deras anonymitet ska försäkras.

- Lärare A undervisar på en gymnasieskola, på språkin introduktionsprogrammet<sup>1</sup>. Lärare A har undervisat där sedan 2012 och har tidigare erfarenhet av en liknande elevgrupp på en annan skola. Lärare A har läst till SO-lärare för åk 4 till åk 9. Därefter har lärare A kompletterat sin utbildning med SVA-utbildning. Hen har även gått en utbildning som kallas för en kursledarutbildning. Syfte med denna utbildning var enligt lärare A att man som lärare i sin tur skulle kunna utbilda andra lärare inom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.
- Lärare M är utbildad lärare i SO-ämnena och har även legitimation på barn och fritidsprogrammet. Hen undervisar på språkin introduktionsprogrammet på en gymnasieskola. Lärare M är inte utbildad lärare i svenska som andraspråk men hen har gått kurser i och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUVA) på sin arbetsplats.
- Lärare D är förskolelärare från början och har jobbat som förskolelärare i ungefär tio år. Sedan läste hen vidare till gymnasielärare inriktning barn och fritidsprogrammet. Hen undervisar nu på barn och fritidsprogram. Hen har gått kurser i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUVA) på sin arbetsplats.

### 4.4 Material

Studiens empiri består av intervjuerna och observationerna. I samtycke med lärare och elever utfördes ljudinspelningar både under intervjuerna och observationerna. Syfte med det var att få ”en fullständig redogörelse av de utbyten som har framgått i intervjuer och observationer” (Bryman 2002: 577).

De tre observerade lektionstillfällena i denna studie består av:

- Ett lektionstillfälle i åk1 inom barn och fritidsprogrammet. Lektionen var 75 minuter lång. Undervisningen handlade om funktionsvariation. Läraren D undervisade om funktionsvariation i denna lektion. Vid lektionen deltog 18 elever varav fyra hade ett annat språk än svenska som förstaspråk.
- Ett lektionstillfälle i SO inom språkin introduktionsprogrammet. Lektionen var 70 minuter lång. Läraren A och läraren M som jobbade i form av två-lärarsystem,

---

<sup>1</sup> ”Syftet med språkin introduktion är att ge nyanlända ungdomar, som inte har godkända betyg som krävs för behörighet till ett nationellt program en utbildning med tyngdpunkt på det svenska språket, vilken möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan, eller till annan utbildning”. (Skolverket 2016)

undervisade om klimatförändring, växthuseffekten och dess påverkan på miljön i denna lektion. Vid lektionen deltog 17 andraspråkselever.

- Ett lektionstillfälle i SO inom språkintruktionsprogrammet. Lektionen var 75 minuter lång. Läraren A och läraren M som jobbade i form av två-lärarsystem, undervisade om befolkningen i Sverige. Vid lektionen deltog 19 andraspråkselever.

Efter observationerna intervjuades lärarna. Intervjuerna transkriberades med fokus på en så exakt återgivning som möjligt av vad informanterna har sagt (Bryman 2002: 430–431).

## 4.5 Insamlingsmetoder

I den här studien har semistrukturerad intervju använts som en undersökningsmetod. Detta innebär att utifrån studiens syfte och frågeställningar formulerades en intervjuguide (Bilaga A) över vilka frågor som ska ställas i intervjuerna (Bryman 2002: 249, 415).

Den andra undersökningsmetod som har använts i denna studie är observation. I observationerna har ett observationsschema använts (Bilaga B) med syfte på att fånga vissa observationsområden (Bryman 2002:267). Studiens observationsschema är inspirerat av Hager & Meestringas observationsschema för språkinriktad undervisning (2014: 71–73, 102) där ett lektionstillfälle delades upp i tre delar dvs. inledning av lektionen, under lektionen och avslutning av lektionen. Under varje del antecknades ett visst observationsområde med fokus på hur de deltagande lärarna stödjer sina andraspråkselever. För att kunna förstå lärarnas didaktiska tankar om deras undervisningssätt kompletterade jag mina observationer med en del didaktiska frågor. Med det menar jag att under observationerna fick jag som observatör möjlighet att kunna ställa några frågor till lärarna om vilket syfte de hade när de utförde någon aktivitet/uppgift med eleverna i undervisningen. Detta gav mig även möjlighet att kunna se undervisningstillfällena utifrån lärarnas perspektiv, vilket kunde skapa en djupare förståelse för mig som observatör över lärarnas undervisningssätt.

I samtycke med lärare och elever gjordes ljudinspelningar både under intervjuerna och observationerna. Syfte med det var att få ”en fullständig redogörelse av de utbyten som har framgått i intervjuer och observationer” (Bryman 2002: 577).

## 4.6 Genomförande

Datainsamlingen till studien sträckte sig över en vecka. Tre lektionstillfällen observerades och varje lektion var ca 70–75 minuter lång. Observationerna genomfördes med användning av ett observationsschema (Bilaga B). Under observationerna kommenterade lärarna kring syfte med sina arbetsätt/aktiviteter. Efter observationerna intervjuades lärarna med hjälp av en intervjuguide (Bilaga A). Ljudspelning har använts under intervjuerna. Ljudspelning användes även under observationerna och mina frågor till lärarna under observationerna. Lärarnas inspelade intervjuer transkriberades under samma dag som intervjun hade skett.

## 4.7 Analysmetoder

Med utgångspunkt i studiens första frågeställning är syfte med intervjuer i denna studie att förstå lärarnas attityder och värderingar kring ett språkutvecklande undervisningssätt. Analysen av studiens insamlade intervjuempiri har utförts med hjälp av appraisalteorin, vilket utgår från den systemisk-funktionella lingvistik (SFL). Genom användning av appraisalteorin kan man lyfta fram värderande åsikter som individer använder sig av för att uttrycka sina bedömningar, utvärderingar och känslor kring något ämne/fenomen (Hedeboe & Polias 2008: 175; Martin & White 2005: 92; Juvonen & Svensson 2018: 96). Appraisalteorin består av tre huvuddelar, nämligen ”attityd”, ”gradering” och ”engagemang” (Martin & White 2005 35–40). Kategorin ”attityd” (eng. attitude) handlar om människans känslor, bedömning och utvärdering av något beteende eller något fenomen (Martin & White 2005: 35–42, Wiksten Folkeryd 2006: 60; Hedeboe & Polias 2008: 181–184). Attitydsuttrycken kan vara positiva eller negativa och kan även framgå explicit eller implicit, vilket innebär att man ibland behöver ta hänsyn till hela kontexten eller diskursen för att kunna förstå och tolka attitydsuttrycken. Kategorin ”attityd” delas upp i tre underkategorier: affekt (eng. affect), bedömning (eng. judgement) och uppskattning (eng. appreciation);

- Affekt är uttryck för människors emotionella inställningar och kan delas in i fyra underkategorier; Ovilja/vilja, olycka/lycka, osäkerhet/säkerhet och otillfredställelse/tillfredställelse (Martin & White 2005: 46–51; Wiksten Folkeryd 2006: 60; Hedeboe & Polias 2008: 181).
- Uppskattning handlar om värdering av ett fenomen, en process, eller en situation som även den kan uttryckas som något positivt eller negativt. Uppskattning delas

in i tre underkategorier: reaktion, komposition och värdesättning. Reaktion handlar om kvalitet eller påverkan. Kvalitet beskriver på vilket sätt någon uppskattar något och påverkan beskriver hur någon blir rörd/påverkad av något. Komposition omfattar begreppen balans (dvs. hur något hänger ihop) och komplexitet (dvs. hur svårt/enkelt det är att följa något). Värdesättning handlar om att något är värdefullt eller ej (Martin & White 2005: 56–57; Wiksten Folkeryd 2006: 75–78; Hedeboe & Polias 2008: 182).

- Bedömning handlar om utvärdering av människors egenskaper eller beteende i relation till sociala normer, vilket kan vara positivt eller negativt. Bedömning delas in i fem underkategorier. Normalitet som berör frågan ”hur speciell någon är”. Förmåga/Kapacitet som berör frågan ”hur kunnig/kompetent någon är”. Pålitlighet som berör frågan ”hur pålitlig någon är”. Trovärdighet som berör frågan ”hur trovärdig/övertygande någon är.” Rättfärdighet som berör frågan ”hur etisk någon är” (Martin & White 2005: 52–55; Wiksten Folkeryd 2006: 69–74; Hedeboe & Polias 2008: 182).

Genom användning av appraisalteorin utfördes en språklig analys av lärarnas attityder kring ämnet ifråga, vilket innebär att analysen är kopplad till en språklig utsaga eller enskilda fraser. I denna studie begränsar jag analysen till kategorin attityd och dess ovanstående underkategorier för att besvara studiens första frågeställning, dvs. de attityder och värderingar som har förmedlats i deltagande lärarnas utsagor om ett språkutvecklande undervisningssätt.

Insamlad empiri av observationerna har analyserats med inspiration av en sammanhållen fallbeskrivning. I sammanhållen fallbeskrivning skildrar man en viss händelse eller miljö i syfte att nå information man letar efter i de observerade kontexter/verkligheter (Nylén 2005: 70). I denna studie har observationsempiri beskrivits utifrån studiens observationsschema, observationsljudspelningar samt lärarnas muntliga kommentarer kring syftet med deras arbetssätt/aktiviteter i undervisningen.

## 4.8 Forskningsetiska aspekter

I kontakt med deltagande lärare i denna studie förmedlades att deras deltagande var frivilligt och att de hade rätt att hoppa av om de ville. Dessutom innehöll mailen till lärarna en kort förklaring gällande studiens syfte och studiens forskningsmetoder. Lärarna i studien sände sina samtyckesbrev genom mail där de själva bestämde över sin medverkan. Lärarnas personuppgifter i studien har behandlats med konfidentialitet där deras identiteter är anonyma. Vid intervju- och observationstillfällena förmedlades lärarna och eleverna att studiens inspelade empiri skulle användas enbart för studiens ändamål. (Bryman 2002, 131–132)

## 4.9 Reliabilitet och validitet

Med reliabilitet avses två begrepp, *extern reliabilitet* och *intern reliabilitet* (Bryman 2002: 352). Extern reliabilitet handlar om i vilken utsträckning resultatet av en undersökning kan upprepas (Ibid.). När det gäller en kvalitativ undersökning är det svårt att nå detta kriterium fullständigt eftersom det är omöjligt att återskapa exakt samma sociala miljöer/kontexter vid olika tillfällen (Ibid.). För att kunna utöka extern reliabilitet i denna studie, spelades intervjutillfällena och observationstillfällena in i syfte till att kunna behålla och återge den sociala kontexten senare vid studiens analys. Intern reliabilitet handlar om hur väl medlemmarna i ett forskarlag kommer överens om sina tolkningar av studiens empiri (Ibid.). Denna studie har genomförts enskilt, vilket innebär att analys och tolkning av studiens empiri har utförts enbart av mig. Detta gör att denna studie inte kan visa en hög intern reliabilitet.

Med validitet avses två begrepp, *intern validitet* och *extern validitet*. Intern validitet handlar om samband mellan studiens empiri och studiens teoretiska tankar och begrepp (Bryman 2002, 352). Detta kan säkerställas exempelvis genom relevanta intervjufrågor eller långvarig närvaro och delaktighet i en social miljö/kontext. I studien formulerades specifika intervjufrågor utifrån studiens syfte och frågeställningar. Studiens datainsamling som sträckte sig över en vecka, skapade närvaro och delaktighet i lärarnas sociala kontext. Dessa ovanstående punkter kan förstärka intern validitet i studien. Extern validitet handlar om hur generaliserbart resultatet av studien är (Ibid.). Empirin till denna studie bestod av ett begränsat material, tre observationstillfällen och tre intervjutillfällen, vilket gör att studiens resultat inte går att generalisera.

## 5 Analys och resultat

I detta avsnitt redovisas studiens analys och resultat i två delar. Första delen handlar om analysen av lärarnas attityder kring ett språkutvecklande undervisningssätt. Genom användning av en mall analyserades lärarnas utsagor utifrån kategorin ”attityd” och dess underkategorier. Därefter undersöktes om det fanns gemensamma mönster i lärarnas attityder kring ämnet ifråga, vilket besvarar studiens första frågeställning.

Andra delen handlar om lärarnas observerade undervisningstillfällen. Lärarnas undervisningssätt har kategoriserats i termer av interaktion, stöttning och meningsfullt lärande. Varje kategori inleds med ett summerande resultat och innehåller en beskrivning av lärarnas arbetssätt, vilket svarar upp mot studiens andra frågeställning.

### 5.1 Lärarnas attityder

Lärarnas attityder har mest uttryckts implicit och för att kunna förstå och tolka dem på ett bra sätt var hela intervjusammanhanget i fokus (Martin & White 2005; Hedeboe & Polias 2008). Analysen av lärarnas intervjuer har även utförts genom användning av en mall där fokus var att studera lärarnas uttrycksätt utifrån kategorien attityd och dess underkategorier (affekt, uppskattning och bedömning) inom appraisalteorin. Syftet med det var att kunna förstå och synliggöra mönster mellan lärarnas uttryckssätt på ett djupare sätt. Nedan visas ett exempel av studiens analysmall;

Tabel.1 Analysmall av lärarnas attitydsuttryck

Citat	Attitydkategorier	Positiv/Negativ
och här tar man ju upp bland annat om då många saker som <u>e bra</u> för alla elever, <u>inte bara</u> andraspråks elever utan även andra,	Uppskattning (Underkategorin: Värdesättning) (Läraren värderar betydelsen av innebörden av språkutvecklande arbetssätt som något <u>som är bra</u> för alla elever och <u>inte bara</u> svenska som andraspråks elever.	Positiv

Lärarnas utsagor som redovisas som exempel kan innehålla flera olika attitydmarkörer men det har lyfts fram vissa i syfte att tydliggöra kategorin ifråga. Denna studie är en kvalitativ undersökning och utifrån studiens syfte och första frågeställning ligger fokus på att visa deltagande lärarnas attityder kring ämnet ifråga. Därför redovisas resultatet av

lärarnas intervjuanalys i tre underrubriker uppskattning, bedömning, affekt. Detta anses svara upp till studiens första frågeställning.

### 5.1.1 Uppskattning

Lärarnas attityder uttalades mest i form av positiva uppskattningar kring användbarhet och nödvändighet av att ha ett språkutvecklande undervisningssätt, vilket gynnar elevernas lärande och utveckling. Exempelvis handlar ett tydligt mönster i lärarnas uppskattningar om värdesättningar kring innebörden av ett språkutvecklande arbetssätt i undervisningen och dess positiva påverkan för elevernas inläring och utveckling. Deltagande lärare i studien anser att genom användning av ett språkutvecklande undervisningssätt kan man som lärare skapa en stödjande läromiljö där elever får möjlighet att förstå innehållet av undervisningen samt att de kan få med sig både språk och kunskaper samtidigt.

Exempel 1: [lärare D gör en uppskattning genom att beskriva vad ett språkutvecklande arbetssätt innebär (dvs. kvalitet) och vilken påverkan detta har för eleverna]:

[...] alla ska förstå vad som ska ske å vad jag pratar om eller vad vi vill lära oss om, att undervisningen *ska bli tillgänglig, så att alla kan förstå å hänger med*. (Uppskattning, underkategori Reaktion. Positiv).

Exempel 2: [Lärare A gör en uppskattning kring ett språkutvecklande undervisningssätt genom att värdesätta nödvändigheten/betydelsen av att kunna se sambandet mellan språk- och kunskapsutveckling för elevernas lärande]:

[...] genom att använda de här metoderna att eleverna får med sig både språk och kunskaper, [...] det handlar *väldigt mycket om att se* att språk och kunskapsutveckling liksom hänger ihop, *det är viktigt* (Uppskattning, underkategori Värdesättning. Positiv)

Den andra gemensamma uppskattningen i lärarnas utsagor berör användbarhet av språkutvecklande arbetssätt som något som är bra för alla elever och inte bara elever med svenska som andraspråk.

Exempel 3: [Lärare A gör en uppskattning genom att värdesätta betydelsen av innebörden av språkutvecklande arbetssätt]:

[...] olika metoder att jobba just med språkutveckling tillsammans med eleverna, och här tar man ju upp bland annat om då många saker som e bra för alla elever, inte bara andraspråkselever utan även andra (Uppskattning, underkategori Värdesättning. Positiv)

Exempel 4: [Lärare M gör en negativ uppskattning om traditionell undervisning genom att beskriva språkutvecklande undervisningssätt som något värdefullt och genom ordvalet (kursiverat)]:

Jag tror att om man säger att traditionell undervisning skulle tjäna på att jobba språkutvecklande / för man förklarar saker som kanske alla inte förstår även om de inte hänger med på språket alltså utan det hänger på allmänbildning å erfarenhet (Uppskattning, underkategori Värdesättning. Negativ)

Ett annat gemensamt mönster som har identifierats i lärarnas uppskattningar handlar om vikten av grupparbete och användning av elevernas modersmål i undervisningen. Enligt lärarna kan eleverna ha medierande roll för varandra och hjälpa varandra i sin språk- och kunskapsutveckling.

Exempel 5: [Lärare D gör en uppskattning genom att värdera den medierande roll som elever kan ha för varandra],

[...] å ibland har jag också gjort så att man / om det finns flera med samma modersmål så kan de sitta bredvid varandra å hjälpa varandra med svåra ord (Uppskattning, underkategori Reaktion. Positiv)

Exempel 6: [Lärare M gör en uppskattning genom att värdera betydelsen av grupparbete och användning av modersmål för att lyfta fram kunskaper],

[...] när man sitter i par där man får diskutera på sitt språk för att lyfta fram kunskaperna [Uppskattning, underkategorin Reaktion. Positiv]

Att kunna inkludera elevernas förkunskaper i undervisningen och att ha tydliga mål i undervisningen har även uppskattas som något betydelsefullt för elevernas lärande och utveckling.

Exempel 7: [Läraren A gör en uppskattning genom att värdera nödvändigheten av att kunna undervisa på ett språkutvecklande arbetssätt som något betydande för elevers utveckling]

då måste vi också aktivera elevernas förkunskaper innan, å ha tydliga mål å sätta upp språkliga mål å just att hålla sig till det här språkutvecklande arbetssättet, e nog *det viktigaste* tänker jag (Uppskattning, underkategorin Värdesättning. Positiv)

Elevernas språkskillnader och deras olika förkunskapsnivåer i olika ämnen har uppskattats av samtliga lärare som en utmaning i undervisningen. Enligt lärarna är det viktigt för en lärare att ta hänsyn till detta och ändra eller anpassa sitt undervisningssätt efter elevernas behov, vilket gynnar elevernas lärande och utveckling.

Exempel 8: [Läraren D värderar påverkan av elevers språkskillnader och deras olika förkunskaper],

[...] utmaningen är ju just att ja/ det kan ju betyda att jag behöver göra vissa *anpassningar*, då man får liksom bromsa upp och försöka förklara (Uppskattning, underkategorin: Reaktion).

Exempel 9: [Läraren A värderar dagens skolas läge som en utmaning eftersom eleverna befinner sig på olika nivåer och har olika förkunskaper],

[...] de e på väldigt olika nivåer och att de har väldigt mycket olika förkunskaper då de kommer till oss [...], såklart så finns det språkliga utmaningar där, men också ämnesutmaningar kanske [...] men de e ju en utmaning att faktiskt *förändra* sitt eget sätt å tänka runt undervisning (Uppskattning underkategorin: Reaktion)

Samtliga lärare uppskattar även påverkan av förenklingar som anpassningsmetod i undervisningen som något som missgynnar elevers lärande och utveckling.

Exempel 10: [Läraren A värderar inverkan av förenklingar på ett negativt sätt],

förenklingar hjälper ju inte eleverna med språket utan det gör det bara ännu svårare kanske [...] då *läser ju eleverna färre ord* istället för de orden som man ska läsa (Uppskattning, underkategorin: Reaktion. Negativ)

### 5.1.2 Bedömning

Lärarnas attityder kring ett språkutvecklande undervisningssätt uttalades i form av bedömningar endast vid några tillfällen. Tydliga mönster i deras bedömningar visar en negativ utvärdering om förenklingar som anpassningsmetod och det traditionella undervisningssättet, där undervisningen mest är lärarstyrd. Enligt lärarna i studien kan varken förenklingar eller traditionella undervisningssätt hjälpa elever i sin språk- och kunskapsutveckling.

Exempel 11: [Läraren A bedömer att det är negativt med förenklingar i undervisningen],

[...] man *ska inte förenkla* för mycket, att man hamnar i en sån nedåtgående spiral när man plockar bort saker eller plockar bort ett innehåll [Bedömning, underkategorin Normalitet. Negativ]

Exempel 12: [Läraren bedömer att det fortfarande är vanligt på många platser att man delar ut en text och låter eleverna jobba helt själva, vilket enligt lärarens bedömning missgynnar elevers språkutveckling],

[...] det e mycket fortfarande lärarledda lektioner å inte så mycket elevaktivitet egentligen, vi delar ut en text å så låter man eleverna svara på frågor *å det e inte speciellt språkutvecklande* (Bedömning, underkategorin Normalitet. Negativ)

Exempel 13: [Läraren D ställer två undervisningsmetoder mot varandra och utvärderar dem],

[...] men de är just att kolla av att alla hänger med, att / man *kan inte bara* / säga att nu har vi gått igenom det här området nu kan vi gå *vidare utan att man verkligen kan checka av* att alla har förstått och att alla är med i undervisningen, (Bedömning, underkategorin; Kapacitet/Förmåga)

### 5.1.3 Affekt

I lärarnas uttalanden framkom få emotionella inställningar. Lärarnas emotionella inställningar berör hur de önskar att undervisningen ska fungera. Exempelvis beskriver läraren A och M sina känslor på följande sätt;

Exempel 14: [Läraren A önskar sig att de metoder som de använder sig av, exempelvis högläsning, hjälper eleverna i deras inläring],

[...] sen *hoppas* jag att exempelvis högläsning och såna metoder hjälper eleverna att ta till sig innehållet (Affekt, underkategorin Vilja)

Exempel 15: [Läraren M önskar sig mer stöd från skolan för att kunna stödja eleverna i deras lärande],

Vi får stöd men vi *kan behöva* mer stöd till exempel med språkstödjare både att översätta ord i klassrummet eller att hjälpa elever individuellt med uppgifter (Affekt, underkategorin Vilja)

#### **5.1.4. Sammanfattning**

Lärarna i studien anser att genom användning av ett språkutvecklande undervisningssätt kan man som lärare skapa en stödande läromiljö där elever får möjlighet att förstå innehållet av undervisningen samt att de kan få med sig både språk och kunskaper (exempel 1 och exempel 2). Enligt lärarna i studien har grupparbete och användning av elevernas modersmål i undervisningen (exempel 5 och exempel 6), inkludering av elevernas förkunskaper och tydliga måluppsättningar i undervisningen (exempel 7) en betydelsefull roll för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Elevernas språkskillnader och deras olika förkunskapsnivåer i olika ämnen har uppskattats av samtliga lärare som en utmaning i undervisningen. Detta innebär enligt studiens lärare att man som lärare måste kunna ta hänsyn till och anpassa sitt undervisningssätt för att kunna stödja sina elever i deras lärande (exempel 8 och exempel 9). Inverkan av förenklingar som anpassningsmetod i undervisningen ses enligt lärarna i studien som något som missgynnar elevers lärande och utveckling (exempel 10 och exempel 11). Lärarna i studien anser även det traditionella undervisningssättet, där undervisningen mest är lärarstyrd och där det inte finns utrymme för interaktion och elevaktiviteter missgynnar elevernas lärande och utveckling (exempel 12 och exempel 13).

## **5.2 Lärarnas undervisningssätt**

Observationerna av lärarnas undervisningssätt visade att studiens lärare stöttar sina andraspråkselever språkligt i syfte att de lättare ska förstå ämnets innehåll och begrepp. Lärarna använder sig av olika typer av stödjande arbetssätt/aktiviteter. Här följer en beskrivning av lärarnas stödjande undervisningssätt i tre kategorier interaktion, stöttning och ett meningsfullt lärande.

### **5.2.1 Interaktion**

Vid de observerade lektionstillfällena framkom interaktion i form av samtal och grupparbete. I elevernas gruppsamtal framträdde även några drag som utmärkte elevernas

medierande roll till varandra där eleverna, genom kollaborativ stöttning, hjälpte varandra och bidrog till varandras språkutveckling. Observationerna visade även hur lärarnas positiva feedback kunde uppmuntra eleverna att utveckla sina tankar och svar.

Exempelvis hade lärare D undervisning kring funktionsvariationer. Vid lektionen deltog 18 elever varav fyra hade ett annat språk än svenska som förstaspråk. Eleverna hade grupperats av läraren i tre basgrupper, vilket enligt hen syftade till att ingen av eleverna ska hamna utanför. De fyra andraspråkseleverna satte sig i grupp B med två svensktalande elever. Läraren skrev begreppet CP (Cerebral pares) på tavlan och bad eleverna att diskutera i grupp och göra en tankekarta kring detta begrepp. Alla grupper hade tillgång till internet genom sina Ipad. Under elevernas grupparbete gick läraren runt, tittade på vad varje grupp hade skrivit och hade samtal med grupperna. I samtalet tog läraren första steget genom att uppmärksamma vad gruppen har skrivit och att ställa frågor till eleverna. Elevernas respons bekräftades av läraren på ett positivt sätt och uppföljdes av hen med en annan fråga. Av följande exempel som är hämtat från samtal mellan eleverna i grupp B med lärare D, framgår hur läraren uppföljde elevers svar på ett positivt sätt och hur eleverna kunde stötta varandra;

#### **Exempel 15: Vad handlar ordet ”CP” om?**

Läraren D: Ja, ja, ni har skrivit sämre kommunikation, bra men vad menar ni med sämre kommunikation? hur man kan ha sämre kommunikation, tror ni?

Andraspråkelev 1: När man inte kan prata,

Läraren D: Just det, men varför eller vad tycker du gör att man inte kan prata?

Andraspråkelev 1: Vet inte, kanske...

Andraspråkelev 2: Ibland är det svårt att säga eller prata, vad säger man på svenska? Till exempel när man inte kan se, vad säger man då?

Svensktalande elev 1: Blind,

Andraspråkelev: Ja, precis, och när man inte kan prata, vad säger man då?

Svensktalande elev 1: Stum eller dövstum säger man,

Läraren D: Ja, precis, men ibland kan man prata men man har lite svårt med rörelse i tungan och då är det något motoriskt,

Andraspråkelev 3: som när man har svårt att klä på sig

Läraren D: Ja, exakt, då är man beroende av andras hjälp och man har ej självständighet i olika grad.

Ett ytterligare exempel på den här typen av aktivitet, ”samtal/grupparbete”, är hämtat från en lektion där lärarna A och M hade en lektion med 17 andraspråkselever inom

språkintruktionsprogrammet. Lärarna använde sig av en metod som kallades för EPA (Enskild–Par–Alla), vilket enligt lärarna innebär att eleverna först får tid att tänka själva, sen ska de jobba och diskutera i par, därefter ska alla jobba tillsammans i form av diskussion i hela klassen. Eleverna hade tittat på en film om klimatförändring, växthusgaser och deras påverkan på miljön under föregående lektion. Lärarna delade ut ett häfte med en del bilder som eleverna skulle skriva några meningar om. Bilderna var hämtade från filmen eleverna hade tittat på. Eleverna kunde även titta på filmen igen på sina datorer om de ville. Därefter parades eleverna ihop av lärarna för att diskutera tillsammans om bilderna. De elever som hade ett gemensamt modersmål kunde diskutera tillsammans på sitt modersmål. I nedanstående exempel, som är hämtat av samtal mellan lärare A och en elev, framgår hur lärarens återkoppling stödjer elevens sökande efter begreppet ”energikälla”;

### **Exempel 16: Vad är en energikälla?**

Läraren A: Kolla här, luften rör sig och detta kallar vi för vind, varför är sol och vind viktiga för oss, tycker du?

Elev: mmm, Sol är alltid kvar men inte olja, kanske,

Läraren A: Ja, precis, och det kallar vi för solkraft och vad heter det tycker du?

Eleven: eee, Vet inte, jag har glömt,

Läraren: Solceller, man kan omvandla (change) solljus till kraft,

Elev: Ja, det blir som energikälla,

Läraren: Ja, precis!

## **5.2.2 Stöttning**

Observationer av lärarnas undervisningstillfällen visade att genom användning av olika typer av stöttning stödjer studiens lärare sina elever för att de lättare ska förstå begrepp och ämnesinnehåll.

Exempelvis tydliggjorde lärarna A och M betydelse av svåra begrepp för eleverna genom att använda semiotiska resurser, ta tillvara på elevernas modersmål och bygga vidare på elevernas tidigare kunskaper. De började lektionen om klimatförändringar med en genomgång av förra lektionen, vilket syftade till att inkludera elevernas förkunskaper. De filmer och bilder som läraren A och läraren B använde sig av, var hämtade från studi.se, där eleverna hade tillgång till att se och lyssna på en del filmer om

klimatförändring och växthusgaser. Eleverna hade även möjlighet att lyssna på filmen på sitt modersmål och samtidigt läsa undertexter på svenska eller tvärtom beroende vad eleverna önskade. Lärarna använde sig även av kroppsspråk eller att säga vissa ord på engelska ibland. Syftet med detta var enligt lärarna att underlätta för eleverna att förstå vad begreppen, exempelvis ”transportera” eller ”närodlade eller närproducerat livsmedel”, betyder. Ett ytterligare exempel är hämtat från lektionstillfället kring ”befolkning i Sverige”, där lärarna A och M undervisade utifrån en faktatext om befolkningen i Sverige. De började med att samtala om rubriken med eleverna i syfte att inkludera elevernas tidigare kunskaper kring ämnet ifråga. Därefter lyfte lärarna A och M upp några svåra ord som de tyckte var centrala i texten, exempelvis *nativitet* och *mortalitet*, både före och under läsning av texten. Lärarna förklarade vad orden/begreppen betyder. Därefter läste lärarna texten högt medan eleverna kunde se texten med bilderna på projektorduken. Lärarna stannade upp efter varje stycke i texten och förklarade innehållet i stycket och det de bedömde som svåra ord som dök upp i sammanhanget. Syfte med detta var enligt lärarna att ge eleverna tid att kunna tänka och förstå betydelsen av de nya orden och innehållet.

För att göra begreppet *funktionsvariation* begripligt för eleverna försökte lärare D att skapa en relation mellan ämnesbegrepp och elevernas vardagliga erfarenheter. Hen tog upp konkreta exempel när hen ville förklara begreppet funktionsvariation;

Exempel 17:

”titta på mina ögon, jag har glasögon och kan inte se något utan dem, min syn fungerar inte som den ska, detta kan kallas en funktionsvariation, det betyder något som inte fungerar som det ska och det kan vara på olika grader.”

### **5.2.3 Ett meningsfullt lärande**

Observationer av lärarnas undervisningstillfällen visade att studiens lärare försökte att skapa ett meningsfullt lärande för sina elever genom grupparbete och samtal, där eleverna fick möjlighet att kunna använda sig av sina språk och kunskapsresurser. Lärarna skapade således tillfällen för att eleverna skulle kunna känna sig delaktiga i undervisningen. Att synliggöra målet med undervisningen och ge eleverna tid till reflektion över sitt lärande var ett annat sätt som samtliga lärare i studien använde sig av i syfte att skapa ett meningsfullt lärande för eleverna. Exempelvis började lärare D sin undervisning genom att berätta om målet;

### Exempel 18:

”idag ska vi börja ett nytt område, nämligen funktionsvariationer och målet är att vi ska lära oss mer om vad funktionsvariationer innebär och hur det kan påverka människors liv”.

Detta gjorde att eleverna fick veta vad som är viktigt och betydande med undervisningen och vad som läraren förväntar sig att de ska kunna i slutet av lektionen. I slutet av lektionen fick eleverna sammanfattningsvis svara på två frågor om vad de hade lärt sig och om det finns något begrepp i undervisningen som de inte hade begripit eller ville veta mer om. Ett ytterligare exempel är hämtat från undervisning kring klimatförändringar där lärarna A och M först tog upp betydelsen av att kunna leva på ett miljövänligt sätt och hur vi alla människor tillsammans kan ta hand om naturen och miljön. Syfte med detta var enligt lärarna att kunna skapa mening för eleverna om varför de behöver läsa och lära sig om klimatförändring, växthusgaser osv. I slutet av lektionen fick eleverna några minuter på sig att tänka och berätta kort om vad de har lärt sig av lektionen.

## 6 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultaten av studien i relation till studiens teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Därefter följer en metoddiskussion. Som avslutning till detta avsnitt redovisas vidare forskning.

### 6.1 Resultatdiskussion

Deltagande lärare i denna studie ansåg att vissa delar/aktiviteter gällande ett språkutvecklande undervisningssätt var viktiga och visade i sin egen undervisning ett agerande utefter sina attityder. Detta innebär att resultaten av studiens olika delstudier är relaterade till varandra och kommer diskuteras i relation till varandra.

Studiens lärare ansåg att genom användning av ett språkutvecklande arbetssätt i undervisningen skapas en stödjande läromiljö där andraspråkselever får möjlighet att förstå innehållet av undervisningen och att få med sig både språk och kunskaper. En hänvisning till en definition av ett språkutvecklande undervisningssätt kan tydliggöra anledningen till detta. Genom ett språkutvecklande undervisningssätt, där interaktion, språklig stöttning och meningsskapande är i fokus, skapas en läromiljö där lärande och

utveckling sker i en ständigt betydelseskapande process, vilket gynnar elevers inläring (Gibbons 2016: 24–25; Hajer & Meestringa 2014: 26–30).

Enligt lärarna i studien har interaktion och grupparbete en betydelsefull roll för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Vid de observerade lektionstillfällena framkom interaktion i form av samtal och grupparbete. I elevernas gruppsamtal kring begreppet CP (Cerebral pares) (exempel 15) framträdde även några drag som utmärkte elevernas medierande roll till varandra där eleverna hjälpte varandra och bidrog till varandras språkutveckling. Detta har även tagits upp av Lindberg (2013: 499) där hon lyfter upp begreppet *kollaborativ stöttning* och dess viktiga medierande roll för lärande. Lindberg (2013: 499) hävdar att smågruppsarbetet kan skapa utrymme för elever att delta i fria samtal, använda sina språkkunskaper och stötta varandra i en del funktioner som inte kan nås i det traditionella lärarstyrda klassrumssamtalet. Betydelse av grupparbete har även poängterats av Gibbons (2006), Gröning (2006) och Lindberg & Skeppstedt (2000). Genom samtal och grupparbete i undervisningen skapas utrymme för ett explicit språkligt fokus där eleverna får möjlighet att samtala om begrepps innebörd samt som de genom sina kommunikativa och språkliga resurser kan hjälpa varandra i sin språkutveckling och ta del av uppgiftsarbetet på ett meningsfullt sätt, vilket underlättar förståelsen av ämnesinnehåll för dem (Gröning 2006: 76–78; Lindberg 2013: 500; Gibbons 2006; Rubin 2019: 207). I observerade lektionstillfällena visade även deltagande lärare positiv feedback och återkopplingar i interaktion med eleverna, vilket kunde uppmuntra eleverna att utveckla sina tankar och svar. Hajer & Meestringa (2014:40) lyfter upp vikten av positiv feedback i samtal med eleverna, vilket enligt dem behövs för att kunna motivera eleverna och ge dem möjlighet att bygga upp ett bra självförtroende.

Lärarna i studien uppfattade elevernas språkliga mångfald och deras olika förkunskapsnivåer i olika ämnen som en utmaning i undervisningen, vilket enligt lärarna i studien ställer krav på en lärare att ta hänsyn till och anpassa sitt undervisningssätt för att kunna stödja sina elever i deras lärande. Exempelvis försökte lärare D att skapa en relation mellan begreppet funktionsvariation och elevernas vardagliga erfarenheter genom att ta upp konkreta exempel när hen ville förklara begreppet funktionsvariation (exempel 17). När elever får möjlighet att bearbeta ämnesinnehållet utifrån konkreta kontexter, kan de enligt Hajer & Meetsringa (2014: 43) lättare ta steget från vardagliga formuleringar in i ämnesspråket. Vidare ansåg lärarna i studien att i en undervisning där det inte finns tillräckligt utrymme för stöttning och elevaktiviteter och eleverna förväntas att jobba helt självständigt, missgynnas elevernas lärande och utveckling. Detta har även

understrukits av Rubin (2019: 247–249), där hon hävdar att lärares föreställning om att elever redan har tillräckliga redskap att kunna ta till sig undervisningen på egen hand, missgynnar elevernas lärande och utveckling.

Samtliga lärare i studien ansåg även att användning av förenklingar som en anpassningsmetod i undervisningen missgynnar elevers lärande och utveckling eftersom eleverna lär sig färre ord, vilket försvårar för dem att kunna förstå ämnesinnehåll på ett bra sätt. Detta har även poängterats av Karlsson (2019). Enligt Karlsson (2019:101) kan användandet av förenklingar i ämnet försvåra för eleverna att skapa relationer mellan vardagliga och vetenskapliga uttrycksätt, vilket även kan begränsa deras möjligheter att utveckla djupare förståelse för ämnesspråket och innehållet.

I undervisningen försökte studiens lärare att skapa ett meningsfullt lärande för sina elever genom att synliggöra målet med undervisningen och ge eleverna tid till reflektion över sitt lärande. Enligt studiens lärare är det viktigt att kunna tydliggöra målet med undervisningen för eleverna. Detta skapar enligt lärarna i studien mening och betydelse för elevernas lärande, vilket påverkar deras lärande på ett positivt sätt. Detta har även framkommit i Hatties metaanalys (2009) som visade bl.a. betydelsen av undervisningens tydlighet för elevers språk- och kunskapsutveckling.

Observationer av lärarnas undervisningstillfällen visade även att genom användning av olika typer av stöttning stödjer studiens lärare sina elever för att de lättare ska förstå begrepp och ämnesinnehåll. Exempelvis började lärarna A och M sin undervisning kring befolkning i Sverige med att samtala om rubriken med eleverna i syfte att inkludera elevernas tidigare kunskaper kring ämnet ifråga. Därefter lyfte lärarna A och M upp några svåra ord som de tyckte var centrala i texten. Genom dessa typer av stöttning kan eleverna lära sig olika former av lässtrategier och hur de kan förstå textens innehåll på ett djupare sätt (Kindberg & Wiksten 2017:118). Lärare A och M tydliggjorde även betydelse av svåra begrepp för eleverna genom att använda olika semiotiska resurser i form av att se och lyssna på en del filmer om klimatförändring och växthusgaser. I sin studie lyfter Danielsson (2013) upp den stödjande funktion som semiotiska resurser har för elevers lärande. Genom användning av semiotiska resurser i undervisningen kan elevernas tänkande stimuleras, vilket även underlättar språkinläringen för dem. Lärarna i studien ansåg även att användning av elevernas modersmål i undervisningen bidrar till att eleverna lättare tar till sig och förstår ämnesinnehållet i undervisningen. Detta har även betonats av Thomas & Colliers (1996:73–74), och Tvingstedt, Drakenberg & Morgan (2009: 15–16). I en stödjande läromiljö, där andraspråkselever får anpassad

ämnesundervisning med stöd i sitt förstaspråk, och deras språkiga resurser värdesätts på ett positivt sätt, kan de prestera på ett bättre sätt.

## **6.2 Metoddiskussion**

Syftet med denna studie har varit att bland de ämneslärare som deltar i studien, undersöka deras attityder och undervisningssätt i förhållande till användning av ett språkutvecklande arbetssätt i undervisning, med fokus på andraspråkselever. Genom appraisalteorin som studiens intervjuanalys utgått ifrån, kategoriserades lärarnas värderande yttrande. För denna studie anses att appraisalteorin har fungerat väl i relation till studiens syfte, vilket var att kunna förstå lärarnas attityder, värderingar och bedömningar om ett språkutvecklande undervisningssätt i den sociala kontexten som stått i fokus (Martin & White 2005). Lärarnas yttranden tolkades med hänsyn till hela intervjusammanhanget och studiens observationsempiri.

När det gäller lärarnas arbetssätt skapade observationstillfällena en bra möjlighet att kunna studera hur lärarna stöttade sina andraspråkselever i deras språk och kunskapsutveckling. Detta bidrog även till en djupare förståelse kring ett språkutvecklande undervisningssätt. Däremot var det möjligt att min närvaro som observatör i klassrummet påverkade omgivningen eller individer på något sätt, vilket kallas för forskareffekt. Med det menas att forskarens eller observatörs närvaro kan bidra till en viss händelse/ett visst beteende som kanske inte sker i vanliga fall (Fangen 2005: 159).

## **6.3 Vidare forskning**

Denna studie har genomförts i en skola där lärare arbetar på ett språkutvecklande sätt. Enligt de deltagande lärarna i studien är det viktigt för elever att man som lärare ska kunna undervisa på ett språkutvecklande undervisningssätt i sitt ämne för att gynna elevers lärande och utveckling. En intressant studie vore att undersöka hur det ser ut på flera olika skolor och hur elever upplever sitt lärande där undervisningen utförs på ett språkutvecklande sätt.

## Referenser

- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk—I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 547–577.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Danielsson, K. (2013). Multimodalt meningsskapande klassrummet. I: Wedin, Å & Hedman, C. (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur. S.169–188.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft Språket Lyft Tänkandet– Språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket Stärk lärandet. Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gröning, I. (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta analyses relation to achievement*. New York: Routledge.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Juvonen, P. & Svensson, G. (2018). Evaluative language as a legitimising strategy: Swedish students give voice to anxiety and moral values. I: Ljung Egeland, B., Roberts, T., Sandlund, E. & Sundqvist, P. (red.). *Klassrumsforskning och språk(ande)*. Karlstad: ASLA. S. 89–110.
- Karlsson, A. (2019). *Det flerspråkiga NO-klassrummet. En studie om translanguaging som lärande resurs i ett NO-klassrum*. Malmö: Malmö universitet.
- Kindenberg, B. & Wiksten, M. (2017). *Språkutvecklande NO-undervisning: Strategier och metoder för högstadiet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk—I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 481–518.
- Lindberg, I. (2014). Förord. I: Hajer, M. & Meestringa, T. *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren. S. 10–11.
- Lindberg, I & Skeppstedt, I (2000). Ju mer vi lär tillsammans-rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, H. (red). *Svenskan i tiden- visioner och verklighet*. Inventionsymposium för nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Lärarhögskolan. S. 196–230.

- Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave.
- Nygård Larsson, P. (2013). Text, språk och lärande i naturvetenskap. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk—I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 579–604.
- Nylén, U. (2005). *Att presentera kvalitativa data. Framställningsstrategier för empiriredovisning*. Malmö: Liber.
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap- Språklig beredskap. En praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. Malmö: Malmö universitet.
- Skolverket (2016). *Språkin introduktion*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, W. & Collier, V. (2001). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students Long-Term Academic Achievement*. USA: CREDE.
- Tvingstedt, A., Drakenberg, M. & Morgan, E. (2009). *Ett försök med tvåspråkig undervisning på arabiska och svenska*. Malmö: Malmö Högskola.
- Wiksten Folkeryd, J. (2006). *Writing with an attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Uppsala: Uppsala Universitet.

**Otryckta källor:**

- Intensivsvenska (2017). <http://intensivsvenska.se/om-projektet/syfte-och-ramar/>. Hämtad: 12.2.2020.

# Bilagor

## ***Bilaga A Intervjufrågor***

- Kan du berätta lite kort om dig själv och vad du har för utbildning?
- Har du haft någon utbildning/kurs inom språkutvecklande undervisning eller inom svenska som andraspråk?
- Vad innebär ett språkutvecklande undervisningssätt för dig?
- Dagens skola är inpräglad av flerspråkiga elever. Vilket/vilka krav kan detta ställas för dig som lärare i din undervisning med andraspråkselever?
- På vilket sätt planerar du din undervisning?
- Vilka metoder/aktiviteter använder du dig av i din undervisning? och i vilket syfte?
- Hur brukar du välja dina undervisningsmetoder? I samarbete med andra lärare/pedagoger eller utifrån dina egna erfarenheter/reflektioner?
- Det är viktigt att alla elever på lektionen begriper undervisningen. Jag är intresserad av att veta vad ni gör om ni märker att någon elev inte förstår texten eller språket i texten?
- Vad anser du att det är viktigt att tänka på när man som lärare har svenska som andraspråkselever i sin undervisning?
- Enligt läroplanen är flerspråkighet en tillgång för såväl individen som samhället. Finns det någon språkpolicy om detta i er skola? Får ni det stöd ni behöver från rektor eller arbetslaget för att kunna undervisa på ett språkutvecklande sätt?
- Vilket undervisningssätt anser du är betydande att använda sig av för andraspråkselevens språkutveckling?
- Vilka utmaningar anser du att det kan finnas när det gäller språkutvecklande arbetssätt i undervisningen?
- Finns det något mer om ni vill tillägga om språkutvecklande undervisningssätt?

Tack för att ni tagit er tid att medverka i min studie!

## Bilaga B Observationsschema

(Inspirerat av Hager & Meestringas observationsschema för språkinriktad undervisning)

Klass/Nivå:	Hur många lärare:	Ämne:	Antal elever:
-------------	-------------------	-------	---------------

Observationsområde	Kommentarer
<p>Inledning av lektionen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lärarens förklaringsätt av lektionens mål.</li><li>• Lärarens sätt att ta hänsyn till elevernas förkunskap.</li><li>• Hur ser interaktion/kommunikation ut?</li></ul>	
<p>Under lektionen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lärarens förklaringsätt av viktiga begrepp.</li><li>• Vilka metoder/anpassningsätt (exempelvis visuellt, muntliga genomgångar, läromedel, dataprogram osv.) används för att eleverna ska ta till sig undervisningen på ett bra sätt?</li><li>• Finns annan språkstöttning tillgänglig? (lexikon, studiehandledare, modersmåslärare)</li><li>• Vilket läromedel används? Är det anpassat efter elevernas språknivå?</li></ul>	

<ul style="list-style-type: none"><li>• Hur ser kommunikationen ut under lektionen? (Är det i form av grupparbete, pararbete eller enskilt arbete)</li><li>• Vilken metod använder läraren för att försäkra sig om att eleverna har begripit ämnesinnehåll och begrepp?</li></ul>	
<p>Avslutning av lektionen</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hur avslutar läraren sin undervisning?</li><li>• Får eleverna möjlighet att sammanfatta/reflektera över vad de lärt sig under undervisningen?</li></ul>	

Extra kommentarer: