



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# Examensarbete

*Avancerad nivå, 15 högskolepoäng*

*Grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6*

*Klasslärares språkutvecklande arbetssätt*

En studie om klasslärares språkutvecklande arbetssätt för nyanlända elever.

## **Författare**

Rebecka Axelsson

Isabella Lennartsson

## **Handledare**

Ola Svensson

## **Examinator**

Christoffer Dahl

## Klasslärares språkutvecklande arbetssätt

### Class teacher's language-developing working method

#### **Abstract**

Syftet med studien är att undersöka och jämföra lärares upplevda språkutvecklande arbete med hur de verkligen arbetar språkutvecklande i praktiken.

Studien tar utgångspunkt i den sociokulturella teorin om språkinlärning och synen på hur lärare bör arbeta språkutvecklande för andraspråkselever. Vygotskijs teorier om bland annat den proximala utvecklingszonen och interaktion för lärare är grundläggande för det språkutvecklande arbetssättet.

För att samla empiri observerade och intervjuade vi fyra lärare på två skolor för att sedan kunna dra slutsatser om hur de upplever att de arbetar jämfört med hur de arbetar språkutvecklande i praktiken. Den insamlade data analyseras ur en innehållsanalys och ett hermeneutiskt perspektiv. Detta innebär att vi har kategoriserat och tolkat observationerna och deltagarnas intervjusvar.

Resultatet av studien visar att många klasslärare upplever att de utgår från många teorier som finns inom det sociokulturella perspektivet men att deras upplevelser inte alltid stämmer överens med deras praktiska arbete. Att deras upplevelser och praktiska arbete skiljer sig kan bland annat bero på att det råder tidsbrist och resursbrist. Det kan också bero på att lärare diskuterar ämnet i arbetslaget och därmed har en samstämmig syn på andraspråksinlärning som inte nödvändigtvis stämmer överens med hur man praktiskt arbetar språkutvecklande.

**Ämnesord:** Nyanlända elever, andraspråksinlärning, språkutvecklande arbetssätt, mångkulturell, klasslärare.

# INNEHÅLL

1. Inledning och syfte.....	1
1.1.Syfte.....	2
1.2.Frågeställningar.....	3
2. Forskningsbakgrund.....	4
2.1.Relevanta begrepp.....	4
2.2.Litteraturgenomgång.....	6
2.2.1.Den sociokulturella teorins framväxt.....	6
2.2.2.Interaktion ur ett sociokulturellt perspektiv.....	8
2.2.3.Andraspråksinlärning.....	9
2.2.4.Den proximala utvecklingszonen-scaffolding.....	9
2.2.5.Språkutvecklande arbetssätt.....	10
2.2.6.Andra studier.....	12
2.2.7.Sammanfattning av litteraturgenomgången.....	13
3. Metod och material.....	14
3.1.Metodbeskrivning.....	14
3.2. Urval.....	18
3.3.Tillvägagångssätt.....	18
3.4.Analysmetod.....	19
3.4.1. Innehållsanalys.....	19
3.4.2. Hermeneutik.....	20
3.5. Etiska överväganden.....	21
4. Resultat.....	22
4.1. Intervjuer.....	22
4.1.1.Huvudfrågor.....	22
4.1.1.1. Viktiga faktorer vid språkinlärning.....	22
4.1.1.2. Stöttning och stöd.....	22
4.1.1.3.Förstaspråk i klassrummet.....	24
4.1.1.4. Möjligheter och utmaningar.....	25
4.1.1.5. Förkunskaper och individanpassningar.....	26
4.2. Observation.....	27
4.2.1. Lärares språkutvecklande arbetssätt.....	27
4.2.2. Individanpassning.....	28

4.2.3. Förstaspråk i klassrummet.....	30
4.2.4. Interaktion.....	30
5. Diskussion.....	31
5.1. Metoddiskussion.....	38
5.2. Vidare studier.....	39
6. Källor och litteratur.....	41
7. Bilagor.....	45
7.1. Intervjuguide.....	45
7.2. Observationsschema.....	46
7.3. Informationsbrev.....	48

## **Förord**

Idén till detta examensarbete började gro under vår verksamhetsförlagda utbildning. Där har vi stött på möjligheter och utmaningar i arbetet med nyanlända elevers andraspråksinläring. Vi fick upp intresset för att se hur utbildade lärare ser på sitt språkutvecklande arbetssätt jämfört med hur de faktiskt arbetar med det i praktiken.

Vi har skrivit och sökt fakta tillsammans, men ibland har vi också delat upp uppgifter, exempelvis har vi sökt efter forskning inom olika områden. Vi har genomfört undersökningen tillsammans, där anteckningar har förts enskilt och sedan har datan sammanställts. Därefter har studien skrivits i dialog med varandra.

# 1. Inledning och syfte

Som framtida lärare vill vi få mer kunskap om hur utbildade klasslärare arbetar med ett språkutvecklande arbetssätt i samtliga skolämnen. Vi vill jämföra dessa lärares uppfattningar om sitt språkutvecklande arbetssätt med hur de arbetar med detta i praktiken.

Vår utbildning har till stor del präglats av det sociokulturella perspektivet på språkinlärning, därför ligger det nära till hands för oss att undersöka hur forskare utifrån ett sociokulturellt perspektiv beskriver hur nyanlända elever lär sig svenska som andraspråk. Vi vill också undersöka hur klasslärare ställer sig till detta samt hur de arbetar språkutvecklande i praktiken.

I läroplanen framställs skolan explicit som mer mångkulturell än tidigare (Skolverket, LGR11, 2018). Det påpekas att det svenska samhället är mer internationaliserat än tidigare samt att den växande rörligheten över nationsgränserna ställer krav, både på elever och lärare (Skolverket, LGR11, 2018). Detta innebär att klasslärare behöver kunskap om hur de ska inkludera och stötta alla elever i sin undervisning. Enligt läroplanen (2018) ska eleverna efter genomförd grundskola kunna använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt. Det slås också fast att läraren ska uppmärksamma, ge stöd, stimulera och handleda elever som är i behov av extra anpassning eller särskilt stöd (Skolverket, LGR11, 2018), vilket också benämns av Bruner (1976), som är grundare av begreppet scaffolding, vilket innebär att elever behöver få stöttning efter behov för att utvecklas. Det är bland annat dessa aspekter som gör att kraven på klasslärare förändras. När läraren har en mångkulturell elevgrupp, ställs högre krav på lärarens språkutvecklande arbetssätt eftersom målet är att alla elever ska gå ut grundskolan och kunna använda det svenska språket.

Enligt läroplanen är det också all personals ansvar att i alla ämnen stötta elevernas språkutveckling så att det gynnar elevernas kunskapsutveckling inom ämnet (Skolverket, 2014). Eleverna måste utveckla det svenska språket i relation till sina ämneskunskaper för att kunna tillägna sig kunskaper inom de olika ämnena - detta språkbruk benämns ämnesspråk (Skolverket, 2014). Elmeroth (2017) menar att läraren måste använda sig av ämnesspråket i samband med att elever får översätta till sitt förstaspråk samt att läraren förklarar begrepp på ett "vardagspråk". På detta sätt kan eleverna enklare ta till sig begreppen (Elmeroth, 2017).

På den verksamhetsförlagda utbildningen har vi stött på möjligheter, men även utmaningar i klasser där den etniska mångfalden är stor. Vi har också upplevt att kraven på klasslärare har förändrats under senare år då många skolor har blivit mer mångkulturella än tidigare.

En möjlighet som vi har sett på skolorna är att elever som talar samma förstaspråk stöttar och hjälper varandra i klassrummet, vilket endast kan ske om läraren bejakar elevernas förstaspråk i undervisningen. Genom att eleverna får översätta till sitt förstaspråk i undervisningen får de större möjlighet att koppla sina nyvunna språkkunskaper till sitt förstaspråk och sina egna erfarenheter, vilket underlättar andraspråksinläringen (Elmeroth, 2017).

En utmaning som vi sett är hur läraren ska fördela sin arbetstid för att individanpassa undervisningen för att stötta nyanlända elever i deras språkinläring. Enligt Krashen (1981) behöver elever utvecklas efter sin proximala utvecklingszon, alltså få tillräckligt med utmanade uppgifter samtidigt som de får stöttning för att klara uppgiften.

För att då kunna arbeta med nyanlända elevers andraspråkinläsning behöver läraren variera sitt arbetssätt så att alla elever tillåts vara språkligt aktiva under dagen (Skolverket, 2014). Läraren behöver se till att elevernas språkliga förmåga tränas i olika syften och situationer, genom samtal och dialog med varandra (Lindqvist, 1999). Lindqvist (1999) beskriver Vygotskijs teori om interaktion för lärande som centralt vid inläring av andraspråk. Slutligen är det viktigt att alla lärare arbetar med ett språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen då eleverna får större kunskap kring användandet av det svenska språket samt möjlighet att, på ett enklare sätt, lära sig ämneskunskaper.

## **1.1 Syfte**

Kraven på lärares kompetens inom språkutveckling har förändrats i och med att skolan har blivit mer mångkulturellt än vad den tidigare var. Lärarens utmaning ligger i att få alla elever, oavsett förstaspråk, att lära sig svenska inom alla ämnen. Med utgångspunkt i de förändrade undervisningsvillkoren i en mer mångkulturell skola, är syftet med studien att undersöka och jämföra lärarnas upplevda språkutvecklande arbete med hur de verkligen arbetar språkutvecklande i praktiken.

## 1.2 Frågeställningar

- Hur uppfattar lärare att de arbetar språkutvecklande för elever med svenska som andraspråk?
- Hur ser vi som observatörer att lärare arbetar språkutvecklande i praktiken för elever med svenska som andraspråk?
- Skiljer sig lärarens egen uppfattning av deras språkutvecklande arbetssätt, jämfört med hur de praktiskt arbetar språkutvecklande?



## 2.        **Forskningsbakgrund**

### **2.1 Relevanta begrepp**

#### **Andraspråk**

Andraspråk är enligt SO (2018) ett språk som lärs in efter förstaspråket i en miljö där det får användas naturligt. Skolan är en organisation där miljön erbjuder att språket används på ett naturligt sätt, både i klassrumssituationer men även i andra situationer under skoldagen. De elever som är nyanlända på mångkulturella skolor har ett annat förstaspråk än svenska. Därför använder vi begreppet andraspråk för att benämna det språk som eleverna inte har lärt sig först, i detta fall svenska.

#### **Andraspråksinläring**

Andraspråksinläring är enligt SO (2018) inläring av ett språk som inte är ens förstaspråk men som ofta är det mest talade språket i den miljö där inläraren befinner sig.

Vi använder detta begrepp när vi beskriver inlärningsprocessen hos en elev som befinner sig i en miljö där deras förstaspråk inte talas, i detta fall i skolan där svenska är det mest talade språket.

#### **Förstaspråk**

Förstaspråk är det första inlärd språket hos en människa enligt SO (2018).

De nyanlända eleverna som är vårt fokus i denna studie har lärt sig andra språk än svenska först.

#### **Klasslärare**

Klasslärare är enligt SO (2018) en lärare som undervisar i nästan alla ämnen, i detta fall i årskurs 4-6. I vår studie kommer vi att utgå från klasslärare eftersom svenska som andraspråk inte endast lärs in under svensklektionerna, utan i alla ämnen under hela skoldagen.

#### **Mångkulturell**

Mångkulturell enligt SO (2018) innebär en plats där många olika kulturer och kulturyttringar möts.

## **Nyanländ**

För att definiera nyanländ använder vi oss av den beskrivning som regeringen använder i sin proposition från 2014.

12 a § Med nyanländ avses i denna lag den som 1. har varit bosatt utomlands, 2. nu är bosatt i landet, och 3. har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet. Som bosatt utomlands anses den som inte anses bosatt i landet enligt 29 kap. 2 § (Regeringen, 2014).

Studien kommer utgå ifrån nyanlända elever eftersom vi anser att det är dessa elever som främst behöver involveras i ett språkutvecklande arbetssätt. De behöver behärska det svenska språket, dels för att kunna kommunicera med människor i Sverige, dels för att kunna tillgodogöra sig ämneskunskaper i de olika ämnena.

### **Ett språkutvecklande arbetssätt**

Ett språkutvecklande arbetssätt riktar sig till alla barn på skolan och det omfattar all pedagogisk verksamhet i samband med skoldagen (Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, 2016). Detta innebär att alla lärare bör se till att skolmiljön präglas av en stimulans för att eleverna ska kunna lära sig det svenska språket (Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, 2016). Detta arbetssätt kan också innefatta stöttning i form av tekniska hjälpmedel, översättningstjänster eller bildstöd i undervisningen (Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, 2016). Vi använder begreppet för att beskriva hur en lärare arbetar för att nyanlända och icke-nyanlända elever ska lära sig det svenska språket. I detta begrepp ingår all form av stöttning som klasslärare kan tänkas använda sig av i sin undervisning. Vi kopplar därmed det språkutvecklande arbetssättet till den sociokulturella teorins beskrivningar av hur inläring av språk går till och bör undervisas utifrån.

### **Språkutveckling**

Språkutveckling sker då barn befinner sig i en omgivning där språk lärs in genom samtal och kommunikation (Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, 2016). Barns språkutveckling börjar redan i tidig ålder och fortsätter upp i skolåren och sker i olika takt och på olika villkor

(Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, 2016). Språkutveckling sker inte bara när eleven lär sig sitt förstaspråk, utan även vid inläring av sitt andraspråk, vilket är centralt då nyanlända elever ska lära sig svenska.

## **2.2 Litteraturgenomgång**

I litteraturgenomgången kommer vi att presentera de teorier och den forskning som vi kommer att utgå från i studien. Inledningsvis kommer vi att presentera den sociokulturella teorin och hur ett antal forskare ser på denna i förbindelse med ett språkutvecklande arbetssätt. Därefter kommer vi att beskriva forskning om språkutveckling ur ett sociokulturellt perspektiv. Slutligen kommer vi att redogöra för hur forskare beskriver stöttning och undervisningens utmaningar.

I dag utgår de flesta pedagoger och forskare från den sociokulturella teorin. Detta gör också många högskolelärare i sin undervisning om didaktik och pedagogik. En forskare vars idéer vi ofta har kommit i kontakt med under utbildningen är Lev Vygotskij. Undervisning i svenska skolor utgår ofta från det sociokulturella perspektivet, vilket kan innebära att föreläsare har inspirerats av Vygotskij. (Stensmo, 2007). Stensmo (2007) menar vidare att Vygotskij är en av de forskare som startade den rörelse som kom att benämnas *den sociokulturella skolan* inom psykologi. Vi kommer att belysa sociokulturella teorier och metoder för hur elever lär sig språk, och även hur lärare kan arbeta för att nyanlända elever ska lära sig svenska. Vi kommer att utgå ifrån detta perspektiv när vi undersöker hur klasslärare upplever och arbetar språkutvecklande i praktiken.

### **2.2.1 Den sociokulturella teorins framväxt**

På 1920-talet började det sociokulturella perspektivet utvecklas, men fick under denna tid ingen bred spridning inom forskningen (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014). Enligt Bråten (1998) blev Vygotskij under denna tid kritiserad för att vara idealist och att stå långt ifrån den praktiska verkligheten. Vygotskij fick också kritik för att han inte ville lägga tillräcklig vikt vid individens förmåga till självständig handledning oberoende av miljöpåverkan (Bråten, 1998). Hans uppfattning var istället att utveckling sker genom ett jämviktsförhållande till miljön samt att det undermedvetna endast kan förändras indirekt genom förändringar i miljön

(Bråten, 1998). Denna kritik mot Vygotskij var bidragande till att den sociokulturella teorins genombrott försenades. Enligt Lindqvist (1999) blev Vygotskij dock välkänd i Ryssland eftersom han påverkade den ryska skolan vad gäller den enskilda individens rätt att utveckla sin personlighet och sin kreativitet. Han påverkade även den ryska skolan vad avser lärarens uppgift att vara handledare och samarbeta med eleven, att undervisningen skulle utgå från elevens intresse samt att eleven skulle få vara självständig och aktiv och att läraren skulle anpassa metoderna efter elevens behov (Lindqvist, 1999). Detta är idéer som man fortfarande kan se spår av, även i dagens läroplan; LGR11.

Vygotskij och hans sociokulturella teori blev under 1980–1990-talet även känd i Sverige, bland annat på så sätt att de kom att präglade de grundläggande idéerna för en demokratisk skola (Lindqvist, 1999). I Sverige uppmärksammades Vygotskijs teorier b.l.a. i Läroplanskommitténs *Skola för bildning*, där hans tankar hade skapat en grund för en ny pedagogisk inriktning (Lindqvist, 1999). Hans teorier innebar interaktion mellan utveckling och undervisning, vilket förutsätter lärande, samt att elevens lärande är socialt och kulturellt bestämt (Lindqvist, 1999). Vygotskijs teorier innebar på 1990-talet ett nytt sätt att se på *lärande*, ett nytt begrepp, som kom att ersätta det tidigare använda *inläring* (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014). Detta sätt att se på lärande fick inflytande över den nya läroplanen som skrevs 1994 (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014).

I samband med att vårt samhälle har blivit mer mångkulturellt och globaliserat, har vi också fått en diversifiering i fråga om kunskaper och värderingar (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014). Det sätt på vilket Piaget beskriver utveckling: att det kommer inifrån och att barnet utvecklas i den takt som det mognar, tar inte hänsyn till de olika kulturer som möts eller att kunskap kan ses på olika sätt (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014). Traditionen idag pekar på lärande och utveckling i sociala samspel eftersom det sociokulturella perspektivet under 1990-talet blev populärt (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014). Det sociokulturella perspektivet är en social teori om lärande och utveckling som ger oss förståelse för hur människor blir delaktiga med både kunskap och erfarenheter genom interaktion med andra, där kunskap inte är något som kan överföras mellan människor utan något vi måste delta i (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014). Kända Vygotskijforskare som James Wertsch menar att Vygotskij fortsätter att vara populär även idag då hans skrifter har publicerats på engelska, vilket har bidragit till att det har skett ett utbyte mellan ryska och amerikanska forskare (Lindqvist, 1999). En annan

bidragande orsak är att ryska forskare har emigrerat i väst och därmed översatt hans texter till andra språk (Lindqvist, 1999).

### **2.2.2 Interaktion ur ett sociokulturellt perspektiv**

I enlighet med Vygotskijs tankar om lärande kan lärandet i den sociokulturella teorin ses som situerad, vilket innebär att det sammanhang i vilket någon lär sig något i är av avgörande betydelse för både lärprocessen och resultatet (Stensmo, 2007). Det som ligger som grund för denna sociokulturella skola är synen på lärande, att det sker i interaktion via dialog och samtal. Lärandet är socialt och därmed inte något som sker endast i elevens huvud (Vygotskij, 1978). Vygotskij menar vidare att språket är ett socialt fenomen som utvecklas för att vi ska ha möjlighet till kommunikation (Vygotskij, 1978). Han menar att det finns två delar av barnets språkutveckling, att språkutveckling först startar i det sociala och blir sedan ett individuellt och egocentriskt språk som vi använder när vi tänker (Vygotskij, 1978). Det sociokulturella perspektivet på lärande passar väl in i ett skolsammanhang då möjligheterna till interaktion här är stora. Skolan i sig är ett socialt sammanhang där elever hela dagen interagerar med varandra. Däremot är det lärarens uppgift att se till så att interaktioner sker i meningsfulla sammanhang då detta enligt Vygotskij (1978) skapar lärande. Nyanlända elever har möjlighet att lära sig det svenska språket i skolsammanhang om undervisningen erbjuder meningsfulla samtal mellan eleverna. Det är viktigt att lärare ser till att alla elever får träna på att använda sitt språk i olika sociala situationer och syften i skolan. Utan sociala relationer hade vi enligt Vygotskij inte kunnat utveckla ett eget tänkande språk, då språkutveckling börjar i det sociala sammanhanget (Vygotskij, 1978).

Elmeroth (2017), som också utgår från den sociokulturella teorin i sin beskrivning av språkinläring, menar att lärarens pedagogiska grundsyn påverkar elevernas interaktion i lärandet. Hon menar också att det är interaktionen som underlättar lärandet, framförallt vid språkinläring (Elmeroth, 2017). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir pedagogens genomförande av undervisningen avgörande för elevens språkinläring och utveckling (Elmeroth, 2017). I detta perspektiv på lärande sätts eleven i centrum, det är eleven som ska tala i första hand och inte läraren, eftersom klassrummet ska vara ett dialogiskt språkklassrum (Elmeroth, 2017). Läraren ska finnas som stöd för eleverna men även se till att interaktion sker med ett uttänkt syfte. Däremot kan eleverna gynnas av att arbeta i smågrupper. Eleverna

kan då hjälpa och stötta varandra och tillsammans klara uppgifter som de inte klarat på egen hand, vilket är ett annat sätt att arbeta med undervisning för att elever ska utveckla sin svenska.

### **2.2.3 Andraspråksinläring**

Stephen Krashen (1981) är en annan forskare som betonar det sociokulturella perspektivet vid inläring av språk. Krashen (1981) menar att det är skillnad på att lära sig ett språk och att tillägna sig språket. Att lära sig ett språk är att få kunskap om ett språk – dess grammatik och form (Krashen, 1981). För att istället tillägna sig språket krävs att eleverna får använda sig av kommunikation vid inläring (Krashen, 1981). Genom att läraren skapar situationer där eleverna får använda den naturliga kommunikationen i autentiska syften kommer de att tillägna sig språket istället för att endast lära sig det (Kraschen, 1981). Även hos Krashen betonas alltså vikten av att läraren skapar sammanhang där elever får använda det svenska språket i syften som de finner värdefulla.

Kraschen (1981) skriver att kommunikativ kompetens är viktig att ha som lärare, när nyanlända elever ska lära sig svenska. Denna kompetens innefattar enligt Kraschen (1981) att läraren ska finna en balans mellan flyt och noggrannhet i elevers andraspråksinläring. Krashen (1981) poängterar här att lärare bör nyttja den naturliga kommunikationen som inlärningsmetod där eleverna får träna sitt flyt i språket. Därmed går han emot det mer traditionella sättet som språk lärs ut i skolan, där man rättar elevernas fel och undervisar om språkets regler. Krashen (1981) menar dock att läraren behöver korrigera elevers fel ibland då detta är positivt för inläringen av språket. Dock hindrar detta elevernas flyt då de tvingas sakta ner och stanna upp för att korrigera. Som lärare gäller det i dessa situationer att variera sin undervisning och finna en balans mellan flyt och korrigering. Korrektion måste vara en del av inläringen, speciellt vid moment där eleverna inte har förkunskaper.

### **2.2.4 Den proximala utvecklingszonen - scaffolding**

För att eleverna ska kunna tillägna sig ett språk måste de också få en ingång i språket som de förstår. Krashen (1981) menar att denna ingång behöver utmana eleverna ett steg längre än deras språkförmåga. Han benämner detta som  $i + 1$ , vilket är ett uttryck som ursprungligen

kommer från Lev Vygotskijs tanke om den *proximala utvecklingszonen*. Den proximala utvecklingszonen beskrivs av Vygotskij som nivån mellan vad en elev kan göra själv och vad eleven inte kan göra alls (Lundgren, Säljö, Liberg, 2017). I denna mellannivå kan eleverna inte utföra uppgiften själva, men de kan utföra den med stöttning av lärare. Genom att hitta elevens proximala utvecklingszon kommer eleven utmanas att klara av svårare uppgifter. Det krävs att läraren har kompetens för att kunna se var eleven befinner sig i språkinläringen och därmed finna steget över, elevens  $i + 1$ . Vygotskij menar att den lärande, i detta fall eleven, är beroende av den mer kunniga, läraren, för att utvecklas (Lundgren, Säljö, Liberg, 2017). För att eleverna ska utvecklas enligt sina  $i+1$  krävs att läraren stöttar dem. Stöttning av elevernas inläring är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet på andraspråksinläring. Det engelska begreppet av stöttning myntades av Bruner (1976) som benämnde det som *scaffolding*. Han baserade sin teori om stöttning på Vygotskijs tanke om den proximala utvecklingszonen. Det innebär att läraren inledningsvis bör ge eleven mycket stöttning som så småningom avtar. Denna stöttning bör baseras på vilken nivå av kunskap och erfarenhet som eleven befinner sig på (Lundgren, Säljö, Liberg, 2017).

### **2.2.5 Språkutvecklande arbetssätt**

Elmeroth (2017) belyser vikten av att utgå från elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper, när man arbetar språkutvecklande, även deras tidigare språkkunskaper. Elmeroth (2017) menar att det är viktigt att eleverna får använda sig av kodväxling, alltså att de får växla mellan språk, för att lättare kunna göra sig förstådda, då det är ett sätt att ta in elevens tidigare kunskaper i undervisningen. Detta kallas också *translanguaging* där språk får användas utifrån behov (Elmeroth, 2017). När läraren använder icke-erkännande av kunskap, som elevens förstaspråk, påverkar det elevernas uppfattning om sin egen förmåga, ofta med negativt resultat. Här blir det lärarens uppgift att skapa interaktion mellan elever. Det är viktigt att som lärare inte endast lägga vikt vid att eleverna ska prata svenska, utan att också acceptera och ta in deras förstaspråk i undervisningen. Genom att göra detta stärks elevernas identitet, och de får en chans att förstå då de också kan få översätta kunskap till sitt förstaspråk. När vi uppmanar elever att använda sitt förstaspråk, genom att exempelvis jämföra uttryck och ord, blir undervisningen transformerande och erkännande (Elmeroth, 2017). Det ger också läraren insikt i vad eleverna kan sedan tidigare och läraren kan därmed planera undervisningen utifrån detta (Elmeroth, 2017). Elever som får studiehandledning på

sitt förstaspråk får lättare att kunna knyta ihop tidigare kunskaper med nya eftersom de redan har basen för kunskapen på sitt förstaspråk - förståelsen blir djupare och stoffet blir lättare att minnas (Elmeroth, 2017).

I det språkutvecklande arbetssättet kan läraren inte be eleven läsa en text eller lyssna på ett föredrag utan att eleven har förberetts för detta (Elmeroth, 2017). Det behövs skapas en förförståelse genom förberedelser för uppgiften och den kontext som den vilar på (Elmeroth, 2017). Att skapa förförståelse om en text handlar om att utgå från elevers erfarenheter och tidigare kunskap, men även deras språk. När läraren och eleven tillsammans skapar förförståelse kan texten sedan ramas in i ett nära sammanhang för eleven (Elmeroth, 2017). Läroböcker kan t.ex. översättas till ett mer "vardagsspråk". När stoffet är begripligt på vardagsspråk kan därefter textens kunskapsspråk användas (Elmeroth, 2017). Användande av nyanlända elevernas förstaspråk kan också gynna deras förförståelse. Genom att de får använda sitt förstaspråk, eller får stoffet översatt, kan de koppla de nya kunskaperna till sina tidigare erfarenheter och sitt språk. När det läggs vikt vid förförståelsen, skapas den bas som sedan kommer att underlätta för eleven, vilket då gör lärandet mer effektivt (Elmeroth, 2017). När förförståelsen är aktiverad kopplas den nya kunskapen till den tidigare undervisningen och elevernas erfarenhetsvärld (Elmeroth, 2017). Det är därför viktigt att lärare bejakar elevers förstaspråk och använder elevers språkkompetens i undervisningen.

En utmaning som finns vid tillägnande av språk är enligt Kraschen (1981) det affektiva filtret (*affective filter*). Detta filter kan påverka tillägnandet av språket negativt då den del av hjärnan som står för acceptansen av att kunskap intas genom kommunikation förhindras från att inta kunskap, genom psykiska faktorer som ångest, stress eller depression (Kraschen, 1981). För att förhindra att det affektiva filtret uppstår i elevernas språkinläring behöver man se till att klassrumsmiljön är trygg och välkomnande, -eleverna ska känna att de vågar göra misstag för att utveckla sin språkliga förmåga (Kraschen, 1981). När elever ska träna sitt språkflyt utan korrektion av lärare är det extra viktigt att miljön i klassrummet är accepterande så eleverna inte känner sig obekväma. Om en elev inte känner att situationen är autentisk och accepterande, kommer eleven inte kunna träna sitt språkflyt utan att andraspråksinläringen stannar upp.

Inom det språkutvecklande arbetssättet är det viktigt som lärare att tänka på att det finns olika typer av språk inom det svenska språket. Vygotskij skiljer på dessa språk, och benämner dem som primär- och sekundärspråk. Han menar att i det primära språket som lärs hemifrån, lär sig



barnen vardagliga begrepp (Lundgren, Säljö, Liberg, 2017). I skolan lärs det sekundära språket som innebär vetenskapliga begrepp (Lundgren, Säljö, Liberg, 2017). Därmed menar Vygotskij att barnet är beroende av stöd och hjälp av läraren för att kunna lära sig begrepp om världen (Lundgren, Säljö, Liberg, 2017).

### 2.2.6 Andra studier

Anna Kaya har genomfört en studie år 2014, i vilken syftet var att undersöka praktisk tillämpning av ett genrebaserat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i en förberedelseklass i årskurs 4–6 (Kaya, 2014). Studien pekar på ett antal faktorer som gynnar ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Hon nämner bland annat att en genrebaserad undervisning behöver utgå från elevers tidigare erfarenheter, att elever möts av kognitivt utmanande uppgifter, användande av elevernas förstaspråk samt många möjligheter till interaktion, och även stöttning (Kaya, 2014). Även Lindholm och Sverin (2018) menar i sin studie om *Språkutvecklande arbetssätt för elever i språklig sårbarhet* att undervisning bör utgå från elevers kunskaper och från att skapa förförståelse för begrepp och områden. De menar vidare att det är viktigt att eleverna både får använda och utveckla sitt förstaspråk i skolan för att kunna lära sig ett andraspråk (Lindholm & Sverin, 2018).

För att samla empiri har Kaya (2014) använt sig av triangulering där hon genomfört en fallstudie med tillhörande djupintervju och observationer. Datan är insamlad utifrån en lärare som noggrant valdes ut utifrån att arbeta med ett genrebaserat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i en förberedelseklass i år 4-6 (Kaya, 2014). Resultatet av Kayas studie visar att nyanlända elever i en förberedelseklass kan utveckla både sina ämneskunskaper och sin svenska under förutsättning att läraren arbetar utifrån ett genrebaserat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (Kaya, 2014). Resultatet visar också att det ställs höga krav på läraren för att arbeta utifrån detta sätt. De krav som ställs är att läraren behöver undervisa explicit, att undervisningen ska utgå från elevers tidigare erfarenheter och kunskaper samt att det bör erbjudas många möjligheter till interaktion mellan elever (Kaya, 2014). Slutligen behöver undervisningen innehålla meningsfullhet för eleverna, höga förväntningar, kognitivt utmanande uppgifter och ett tillåtande klimat (Kaya, 2014). Andersson (2011) stärker Kayas resultat då hen har i sin studie *Faktorer som påverkar andraspråksinlärning* kommit fram till att en av de viktigaste faktorerna vid andraspråksinlärning är ett tillåtande och accepterande klassrumsklimat som präglas av goda

relationer. De menar vidare att lärare måste bygga trygga relationer till eleverna som bygger på öppenhet, humor, glädje och ömsesidig respekt (Andersson, 2011).

En annan studie, som är gjord av Marit Wiklund och Mailis Östman (2007) lyfter fram samma typer av metoder och teorier som Anna Kayas (2014) studie. Syftet med deras studie är att genom en litteraturstudie studera och analysera några arbetssätt som är språk- och kunskapsutvecklande inom den sociokulturell teorin, som kan gynna både andraspråkselever och elever med behov av särskilt stöd (Wiklund & Östman, 2007). Dessa forskare utgår från liknande arbetssätt inom den sociokulturella teorin som Anna Kaya (2014). De betonar bland annat genrebaserad undervisning, dialogicitet, scaffolding, samarbetsinlärning samt ämnesövergripande undervisning (Wiklund & Östman, 2007).

Wiklund och Östman (2007) beskriver i sin metod att de genomfört en litteraturstudie för att få en översikt över det växande forskningsordet. De skriver vidare att det ännu inte hade genomförts en studie som gav en överblick av den snabbt växande forskningen kring språk- och kunskapsutvecklande sätt (Wiklund & Östman, 2007). Resultatet av deras studie är att arbetssätt som ligger i linje med sociokulturell grundsyn är gynnsamma för både andraspråkselever och elever med behov av särskilt stöd (Wiklund & Östman, 2007). Anledningen till att dessa arbetssätt är gynnsamma beror enligt dem på att det ges möjligheter för elever att utvecklas utifrån sin egen nivå samt att få den stöttning som behövs för att utvecklas enligt den närmaste utvecklingszonen (Wiklund & Östman, 2007). Lindholm och Sverin (2018) menar också att liknande arbetssätt är gynnsamma för elever i språklig sårbarhet men också för att alla elever ska lära språk. De menar vidare att det bland annat behövs tydlig struktur, bildstöd samt användande och utvecklande av elevens förstaspråk (Lindholm & Sverin, 2018).

### **2.2.7 Sammanfattning av litteraturgenomgången**

Sammanfattningsvis belyser denna studie andraspråksinlärning ur ett sociokulturellt perspektiv. Det sociokulturella perspektivet tar upp modeller och teorier för hur elever lär sig andraspråk samt hur lärare kan arbeta språkutvecklande. Detta perspektiv pekar på att elevers andraspråksinlärning bör utvecklas genom interaktion, att de får växla mellan sitt förstaspråk och svenska, samt genom att undervisningen anpassas efter deras tidigare ämneskunskaper och språkkunskaper. Lärare i sin tur behöver undervisa utifrån elevernas proximala

utvecklingszon, besitta kommunikativ kompetens, bejaka elevernas förstaspråk i undervisningen samt skapa förförståelse för uppgifter och områden.

Andra studier som har genomförts inom området -språkutvecklande arbetssätt för elever med annat förstaspråk än svenska- betonar samma typ av teorier och metoder, och utgår även de från ett sociokulturellt perspektiv.

I val av metod och teori inspirerades vi av de studier som är skrivna av bland annat Kaya (2014), Wiklund och Östman (2007) men också av Lindholm och Sverin (2018) samt Andersson (2011). Dessa studier belyser alla språkutveckling för elever med annat förstaspråk än svenska genom ett sociokulturellt perspektiv. Utifrån dessa studier valde vi att belysa liknande begrepp och modeller med utgångspunkt i Vygotskij. I dessa studiers beskrivning av begrepp och modeller har de valt att benämna bland annat elevens tidigare erfarenheter, utvecklande av förstaspråk, interaktion för språkinläring, stöttning och stöd, att skapa förförståelse samt att undervisa utifrån elevernas närmaste utvecklingszon, som de viktigaste faktorerna för språkinläring. Utifrån detta valde vi att benämna vad andra forskare och vad Vygotskij beskriver om dessa modeller och begrepp för andraspråksinläring.

Vidare inspirerades vi av framförallt Anna Kayas (2014) studie vid val av metod. Vi valde att både intervjua och observera fyra lärare för att få syn på om deras uppfattningar stämmer överens med deras praktiska arbete, vilket ingen av ovannämnda studier presenterar. Vi gjorde alltså detta val för att vi inte funnit tidigare forskning om ett språkutvecklande arbetssätt där praktik och uppfattningar jämförs.

## **3. Metod och material**

### **3.1 Metodbeskrivning**

Här kommer vi att redogöra för de metoder vi har valt för att samla in empiri till studien.

Våra frågeställningar handlar om lärares syn på språkutvecklande lärosätt och hur de arbetar med språkutveckling i praktiken. För att kunna samla in material utifrån dessa frågor behövs både en metod för att vi ska fånga lärarnas egna uppfattningar om sina arbetssätt men också en för att vi ska kunna se hur lärarna faktiskt går till väga. Vi kommer därför att använda oss

av intervju och observation (se bilaga 1 & 2). Vi kommer att genomföra observationen först och därefter intervjun. Vi har valt denna ordning eftersom vi inte vill att lärarna ska kunna veta vad vi studerar när de ska observeras; då deras svar kan bli speglade av medvetenheten från intervjufrågorna. Vi kommer därefter att analysera vårt kvalitativa material via ett hermeneutiskt perspektiv, och då utgå från frågan "Vad är det som visar sig och vad är innebörden i det?", då en del av hermeneutiken beskriver tolkning som det centrala vid analys av insamlade data. Den data vi kommer att tolka handlar just om lärarens uppfattningar om sitt språkutvecklande arbetssätt.

Tillvägagångssättet är kvalitativt, på så sätt kan vi lägga vikt vid individens uppfattningar och personliga erfarenheter (Denscombe, 2014). Vi kommer använda intervju som metod för att kunna samlas in data om klasslärarens upplevelser om arbetet med nyanlända elevers språkinläring.

Intervjuerna som genomförs av oss kommer att generera data som utgörs av människors egna uppfattningar, vilket innebär att datan inte är objektiv. Vi anser att en studie där intervju används som metod aldrig kan vara objektiv sett utifrån människan som blir intervjuad, men också utifrån oss som intervjuar. Tolkningar är det som utgör grunden för en hermeneutisk studie (Kjørup, 2009). Genom intervjuer i vilka vi samlar in människors uppfattningar av sitt arbete, som därmed är subjektiva, kan vi inte förvänta oss att få samma data vid flera olika tillfällen och då inte heller en generell data som kan användas för hela Sverige.

Säljö (1997) ställer sig kritisk till denna typ av metod då han menar att det inte finns några objektiva erfarenheter. Genom denna form av intervju får forskare veta hur någon tolkar sina upplevelser men inte vad deras verkliga upplevelser innebär. Han menar att människan är skapad för att berätta vad de tror att andra människor vill höra (Säljö, 1997).

Vi menar dock att det inte finns några interaktioner mellan människor utan tolkningar. Inget samtal kan föras mellan människor utan att tolkningar görs av vad som sägs eller upplevs. Hermeneutikens uppgift innebär dock att tolka det som berättas utan att analysera eller generalisera (Denscombe, 2014). Vi kommer att göra tolkningar av vad läraren berättar om sitt arbete och dennes uppfattningar, däremot är det viktigt att tänka på att vara så objektiva som möjligt i vår beskrivning av deras berättelser. Det är mot den bakgrund viktigt att vara noga med att skapa en bra relation till den vi intervjuar -vilket stärker studiens reliabilitet, då vi som forskare sedan ska presentera de tolkade erfarenheterna på ett troget sätt (Denscombe, 2014).

Eftersom intervjuer utgår från människans unika upplevelse, kan vi inte generalisera resultatet i ett större sammanhang. Denna studie är till för att få reda på hur utvalda lärare på mångkulturella skolor upplever att de arbetar med ett språkutvecklande arbetssätt vid nyanlända elevers andraspråksinläring, samt hur de i praktiken förhåller sig till detta arbetssätt. Därmed är inte syftet med studien att kunna generalisera resultatet mer än på mångkulturella skolor i en kommun i södra Sverige.

Intervjun kommer att utgå från en intervjuguide där vi har valt att dela in frågorna i huvudfrågor och avslutande frågor. Huvudfrågorna utgår från syfte och frågeställningar samt sociokulturella modeller och begrepp som används för att beskriva andraspråksinläring.

Vi inspirerades av Anna Kayas (2014) studie där hon valt att samla empiri genom triangulering. Hon genomförde en fallstudie med tillhörande intervjuer och observationer på en lärare. Vi valde dock att avgränsa oss till intervjuer och observationer men vi ville samtidigt ha ett större urval, vilket resulterade i 4 klasslärare.

Frågeställning ett, som handlar om hur lärare upplever att de arbetar språkutvecklande är kopplad till de huvudfrågor som ställs i intervjun.

Vid val av huvudfrågor tog vi inspiration från Kayas (2014) studie, Wiklund och Östmans (2007) studie samt den forskning om Vygotskijs sociokulturella modeller och begrepp som vi beskrivit i litteraturgenomgång. De begrepp och teorier som användes för att formulera intervjufrågorna var bland annat stödstrukturer, individanpassningar, förstaspråk i klassrummet, scaffolding(stöttning), ämnesspecifika begrepp samt klassrumsklimat. Genom val av dessa begrepp och teorier kunde vi få svar på hur lärare upplever att de arbetar språkutvecklande för elever med annat förstaspråk än svenska.

Vi kommer också att använda oss av observationer för att samla in empiri. Vår tredje frågeställning innebär att vi vill få reda på hur lärare i praktiken arbetar med ett språkutvecklande arbetssätt framförallt för nyanlända elever. För att få reda på huruvida klasslärare använder sig av ett språkutvecklande arbetssätt i sin undervisning krävs observation som metod då deras upplevelse av hur de undervisar möjligtvis inte stämmer överens med hur de faktiskt gör i praktiken. En intervju räcker inte för att besvara våra frågor om hur lärare använder sig av ett språkutvecklande arbetssätt rent praktiskt. Vi kommer att observera lärare under flera lektioner under en dag, vi menar att språkutvecklande arbetssätt bör vara en del av all undervisning och inte bara i ämnet svenska. Eftersom eleverna bör få en chans att lära sig språket även inom de andra ämnena än svenska.

Observationerna kommer att genomföras före intervjuerna då reliabiliteten i studien, som tidigare nämnts, stärks om observationerna inte blir påverkade av utsagan från intervjun. Vi anser alltså att observationerna av lärarna blir mer tillförlitliga om lärarna inte vet vilka frågor vi ställer under intervjun och därmed inte vet specifikt vad vi observerar. På så sätt kan vi med större säkerhet veta att lärarens arbetssätt inte förändras eller påverkas utifrån vad vi observerar. Detta ger oss även möjlighet att ställa intervjufrågor kopplade till klasslärarens göranden och inte endast deras upplevelser. Observationerna kommer att genomföras i klassrumssituationer som är så naturliga som möjligt. Denscombe (2014) menar att det är viktigt att undvika att störa den naturliga miljön och att observationen ska göras i den situation som hade ägt rum om observationen inte hade genomförts, för att stärka reliabiliteten i studien. Vi kommer att genomföra den typ av observation som heter systematisk observation. Den systematiska observationen används främst vid studier av interaktion i miljöer som skolans klassrum (Denscombe, 2014). Denna metod innebär att bevittna händelser när de inträffar, som alltså bygger på det vi observerar genom vårt observationsschema (Denscombe, 2014).

Vårt observationsschema är direkt kopplad till vår andra frågeställning om hur vi som observatörer ser att klasslärare arbetar språkutvecklande för nyanlända elever. Även här utgick vi från Kayas (2014) studie där hon använder observation utifrån sociokulturella modeller och begrepp. Precis som vi val av intervjufrågor utgick vårt observationschema från samma eller liknande begrepp inom den sociokulturella teorin då vi ville observera det som lärarna eventuellt skulle samtala om under intervjun för att i frågeställning tre kunna jämföra det praktiska arbetet med det upplevda.

Precis som vid en intervju finns en risk för att vi tolkar det vi ser på olika eller felaktiga sätt. Det finns alltid en risk att glömma det som ses eller hörs, eller att vi helt enkelt observerar olika saker beroende på våra egna erfarenheter och kompetenser (Denscombe, 2014). För att det ska undvikas i så stor utsträckning som möjligt kommer vi att använda oss av ett observationsschema, för att säkerställa att vi fokuserar på samma saker vid observationen. På så vis får observationerna en hög reliabilitet eftersom två observatörer registrerar i princip identiska data (Denscombe, 2014).

## 3.2 Urval

Vi kommer att genomföra intervjuer och observationer på två mångkulturella skolor i en kommun i södra Sverige. Vi kommer senare att benämna skolorna som skola 1 och 2, och intervjupersonerna kommer att benämnas som A och B på varje skola. Denna avgränsning görs eftersom många skolor i denna kommun är mångkulturella i det avseende att det går nyanlända elever på skolorna. Avgränsningen gäller vidare klasslärare, då andraspråksinläring i svenska inte bara sker under ämnet svenska. Klasslärare är de lärare som träffar eleverna under den största delen av dagen.

Urvalet kommer att vara vad Denscombe (2014) benämner ett icke-sannolikhetsurval. Detta innebär att vi kommer att välja skolor som vi vet har nyanlända elever och utifrån detta välja att intervjua klasslärare, istället för att ha slumpmässigt utvalda deltagare. Vi kommer att ha inflytande över vårt urval med utgångspunkt i att syftet med studien är att undersöka klasslärare på mångkulturella skolor. I studien hade det inte funnits utrymme att inkludera ett tillräckligt stort antal deltagare för att kunna göra ett sannolikhetsurval. Istället vill vi gå på djupet med ett fåtal klasslärare. Vi är alltså inte ute efter en bredare generalisering utan istället har vi valt att göra en djupare tolkning hos ett fåtal lärare. Vårt urval kommer också att vara explorativt. Det innebär att vi inte genomför studien utifrån ett tvärsnitt av hela populationen, utan vårt fokus är att belysa färre, mer explicita, situationer och uppfattningar (Denscombe, 2014). Denscombe (2014) menar att ett explorativt urval ofta görs i samband med insamling av kvalitativa data. Vår studie kommer främst att fokusera på insamlande av kvalitativa data; vi är alltså mer intresserade av att belysa specifika exempel än av ett resultat som kan appliceras på alla Sveriges lärare.

## 3.3 Tillvägagångssätt

Efter vi fann lärare som ville delta i både intervju och observation, observerade vi 2–3 lektioner per lärare få att få en inblick i hur de arbetar språkutvecklande i klassrummet. Därefter genomförde vi intervjun, som tog ca 40 minuter per lärare, för att här få syn på deras uppfattningar om sina arbetssätt. Lärarna fick efter sin intervju möjligheten att läsa igenom våra anteckningar för att se om de ansåg att vi hade tolkat deras uttalanden och uppfattningar korrekt. Detta gjorde vi med fyra lärare, på två olika skolor i en kommun i södra Sverige. Därefter bearbetades materialet och intervjuerna transkriberades. Sedan analyserades den

insamlade datan efter en innehållsanalys och tolkades ur ett hermeneutiskt perspektiv, vilket kommer att beskrivas mer i detalj nedan.

### **3.4 Analyismetod**

#### **3.4.1 Innehållsanalys**

Innehållsanalys är en metod som enligt Hsieh och Shannon (2005) har kommit att användas alltmer i vårdstudier. De betonar också att många forskare anser att innehållsanalys är en flexibel metod för att analysera insamlade data, vilket har bidragit till att metoden har fått ett allt större användningsområde (Hsieh och Shannon 2005). Schreier (2012) beskriver innehållsanalys som en metod där man systematiskt klassificerar insamlade data i kategorier. Vidare skriver Schreier (2012) att en innehållsanalys är lämpligt att använda när man hanterar data som tolkas, och som är insamlad av forskarna själva, exempelvis genom intervjuer och observationer. Målet med att kategorisera sin insamlade data är att beskriva meningen av datan (Schreier, 2012).

Graneheim och Lundman (2004) beskriver också innehållsanalys som en metod som kräver tolkning. De menar att vid en innehållsanalys av insamlade data kommer datan att tolkas (Graneheim & Lundman, 2004). Vidare beskriver Graneheim och Lundman (2004) ett tillvägagångssätt vid en innehållsanalys. Forskarna börjar med att läsa igenom hela den insamlade datan, vilket följs av att de väljer ut viktiga meningar som svarar på frågeställningarna (Graneheim & Lundman, 2004). Därefter grupperas meningarna i kategorier som syftar till frågeställningarna och slutligen kan forskarna formulera teman där hela innehållet från intervjuer och observationer framgår (Graneheim & Lundman, 2004).

Efter insamlade data genom intervjuer och observationer analyserade vi vårt material genom innehållsanalys. Analysen genomfördes på det sätt som Graneheim och Lundman (2004) beskriver. Efter noggrann läsning av materialet valdes viktiga beståndsdelar ut från varje fråga och observationspunkt. Meningarna kopplades därefter till studiens syfte och frågeställningar. Sedan kategoriseras meningarna och slutligen valdes de slutgiltiga rubrikerna. (Se resultat). För att kategorisera deltagarnas intervju svar och våra observationer valde vi att slå samman intervjufrågor och observationspunkter där svaren och observationen kunde kategoriseras tillsammans. Bland annat såg vi att under rubriken ”stöttning och stöd” passade lärarnas svar



från frågorna om hur de beskriver deras klassrumsklimat och om de använder hjälpmedel i undervisningen, väl in.

### **3.4.2 Hermeneutik**

Hermeneutik är vetenskapen om tolkning av text eller läran om förståelse, vad förståelse är, och hur vi bör gå tillväga för att uppnå förståelse (Starrin & Svensson, 1994). Förståelse kräver öppenhet, men utgår också ifrån fördomar och läsarens egen situation som i viss mån är omgiven av en horisont (Kjørup, 2009). Begreppet horisont används för att beskriva gränserna för den enskildes möjlighet till förståelse, och hur detta kan vidgas (Kjørup, 2009). Dessa horisonter är inte fasta och slutna utan ständigt öppna och flyttbara (Kjørup, 2009). För att vi ska kunna förstå en text måste vi låta texten inverka på oss, vara medskapare av ens fördomar (Kjørup, 2009). Förståelsen är sedan en "horisontsammanmätning", alltså ett möte mellan texten och läsarens horisonter (Kjørup, 2009).

Vi kommer samla in kvalitativa data som vi kommer att analysera och tolka. Denna tolkningsprocess som vi kommer genomföra där vi söker efter mening i materialet kan kallas för hypotesprövande – vi fastställer våra tolkningars rimlighet, denna metod kallas hermeneutik (Stensmo, 2007). Genom denna tolkningsmetod söker man efter mening, i det uttolkade materialet, för att kunna ge en förklaring på frågan "varför?" (Starrin & Svensson, 1994). Som i detta fallet ska besvara våra frågor kring lärares språkutvecklande arbetssätt. Då vi använder oss av en hermeneutisk forskningsansats är vårt mål att förstå lärarens upplevelser snarare än att förklara det, vi vill försöka förstå hur våra intervjupersoner ställer sig till de frågor vi har, att vi får höra om deras uppfattningar.

För att vi sedan ska kunna tolka datan kommer vi ställa oss själva frågor; om vi ser något mönster i deras uttalanden, om lärarna har något gemensamt och om vi kan se något spår av det sociokulturella perspektivet på språkinläring. Vi kommer gå igenom en intervjufråga åt gången för att finna likheter i lärarnas svar för att sedan diskutera vidare varför det kan vara på detta sätt, vad som ligger till grund för deras svar. När vi intervjuar dessa lärare vet vi om att det inte finns något rätt svar, vi vill tolka och försöka förklara deras erfarenheter i det sociala sammanhang som vi försätter dem i.

Andersson (2014) menar att forskarna tar med sig sin historia och personlighet in i tolkningen. Vidare menar han att hermeneutiken inte kan finnas utan subjektiva tolkningar; om vi som

forskare skulle komma fram till samma tolkning av en människas uppfattningar skulle detta snarast tyda på bristande engagemang hos oss (Andersson, 2014). Forskarna är olika personer och har därmed olika tolkningar av samma berättelse. Det är därför viktigt att göra människan som blir intervjuad rättvisa genom att exempelvis överlämna intervjun till den intervjuade så att denna kan bekräfta att vi inte har tolkat uttalanden och uppfattningar fel. Vi måste försäkra oss om att vi inte övertolkar vad människor säger och notera om våra tolkningar stämmer överens med de intervjuades uppfattningar.

### **3.5 Etiska överväganden**

För att stärka vår reliabilitet behöver vi skapa ett intervjusammanhang och en god observationssituation med god stämning genom att noga välja hur intervjufrågorna formuleras och vad som ska finnas med i vårt observationsschema. Vi vill inte ge intryck av att vara kritiska till den enskilda lärares yrkeskompetens. Vi kommer därför också att vara noga med att berätta om syftet med studien. Med en trygg intervjusituation och ett tryggt observationstillfälle kan vi i högre grad förlita oss på att vi får svar som inte beror på den situation vi befinner oss i, istället svar från intervjupersonen, är oberoende av yttre faktorer. Reliabiliteten i studien stärks om vi kan försäkra oss om att intervjupersonen inte känner sig osäker i situationen eller ändrar sina svar eller sin undervisning efter vårt tyckande. Därav är det viktigt att ställa öppna och objektiva frågor i intervjun.

Den insamlade datan kan inte generaliseras, på grund av att intervjuer och observationer genererar unika individers berättelser om deras uppfattningar. Datat om människors upplevelser som samlas in kommer däremot att jämföras med tidigare forskning och med resultatet från observationer och skulle därmed kunna tolkas utifrån ett bredare sammanhang.

Innan intervjuerna genomfördes fick intervjupersonerna ett informationsbrev. (Se bilaga 3). I detta brev framgår syftet med intervjuerna och observationerna, hur det går till och att det insamlade materialet kommer att användas i ett examensarbete som skrivs inom ramen för grundlärarutbildningen, Högskolan Kristianstad. Lärarna kommer också att bli informerade om att det är frivilligt att delta i studien och de har rätt att avsluta när de vill. De upplyses dessutom om att allt material vi samlar in är anonymt och att det inte kommer att framgå på vilken skola de arbetar. Vi kommer att förhålla oss till Vetenskapsrådets *God forskningsed* (2017) som beskriver individsskyddskravet - individer som medverkar i studien ska skyddas

från skada och kränkning. Lärarna har blivit tillfrågade via mejl och därefter även via informationsbrevet om de har velat delta. Det har framgått i brevet att intervjuerna spelas in, och vi har frågat efter intervjupersonernas samtycke, för att underlätta vid analysering och transkribering.

## **4. Resultat**

### **4.1 Intervjuer**

#### **4.1.1 Huvudfrågor**

##### **4.1.1.1 Viktiga faktorer vid språkinlärning**

Lärare 1A betonar vikten av ett gott klassrumsklimat vilket betyder att eleverna ska ha mod att prata, att inte behöva bli utskrattad, att vara accepterande och att alla elever ska känna sig välkomna.

Lärare 1B betonar istället att elever behöver arbeta med alla sina sinnen för att lättare ta till sig ny kunskap. Hen menar vidare att genom att arbeta med kroppen och musik kan elevernas kroppsminne användas och ger dem möjlighet att förknippa sina nya kunskaper med tidigare erfarenheter.

Lärare 2A anser att den viktigaste faktorn vid språkinlärning är stödet hemifrån, att eleven får möjlighet att öva sin svenska även hemma. Eleven bör få chans att både i skolan och efter skolan umgås med andra barn som talar svenska. Läraren menar också att det är viktigt att sociala relationer finns, framförallt mellan lärare och elev, så eleven vågar berätta när hen inte förstår. Eleven ska kunna känna trygghet och förtroende för läraren. Även att man som lärare utvärderar sin undervisning, testar nya saker för att göra eleverna intresserade, är viktigt. Man kan också bolla idéer med sina kollegor.

Lärare 2B anser att det viktigaste vid språkinlärning är bildstöd, att kunna formulera och omformulera sig, för att eleverna ska kunna förstå innebörden av ett begrepp när man ska förklara något. Hen menar att man måste arbeta med språkinlärning då det är det viktigaste för att kunna vara en samhällsmedborgare.

##### **4.1.1.2 Stöttning och stöd**

Lärare 1A använder sig ofta av stöd och stöttning i sin undervisning. Exempelvis använder läraren ofta elever som resurser vid modellering av diskussioner. Läraren ger eleverna läxa varje vecka med ord som är aktuella för undervisningen. Om eleverna ska ha nationella prov i matematik får de i läxa att kunna förklara ett antal ämnesspecifika ord inom matematiken. På detta sätt skapas förförståelse samt underlättar förståelse för implicita begrepp. Vidare säger läraren att hen använder tavlan för att skriva på som stöd, samt utöver det även kartor, olika program på dator, med mera. En språkstödjare brukar också fotografera information och undervisning som skickas hem till föräldrar så att de kan diskutera undervisningen med sina barn även hemma. Läraren menar också att det är viktigt att hålla sig uppdaterad inom forskning och kollegialt arbete för att kunna samla på sig olika metoder för att stötta elever med annat förstaspråk än svenska, metoder som kan anpassas efter varje elev.

Lärare 1B säger att hen använder sig av stödstrukturer i sin undervisning för alla elever, men försöker se till nyanlända elevers behov av andra sätt att ta till sig kunskap på än via verbal kommunikation. Läraren använder bland annat kontextuellt stöd, kroppsspråk samt mycket repetition av kunskap på olika lustfyllda sätt. Läraren använder också ämnesspecifika begrepp, men är noga med att förklara och visa med kroppen och bilder vad begreppen innebär då eleverna annars inte kan arbeta själva utifrån exempelvis läroböcker som använder orden. Även tolk används för att översätta ord till elevers förstaspråk. Läraren menar vidare att elever med annat förstaspråk än svenska inte får den individuella stöttning de behöver, vilket beror på resursbrist samt för stora elevgrupper. Om dessa elever alltid är med på de "vanliga" lektionerna tappar de motivationen då de inte förstår och då undervisningen inte utgår från deras kunskaper. Det viktigaste enligt lärare 1B är att kommunicera med eleverna, att fråga dem "hur lär du dig bäst?".

Lärare 2A använder sig av stödstrukturer i form av bildstöd samt inläsningstjänster och studiestöd på elevens förstaspråk. Eleven har även möjlighet till specialundervisning, dator och läromedel på sitt förstaspråk. Lärare 2A anser att dessa elever behöver stöttning men att det tyvärr sparas in på resurser, vilket leder till att elever inte får den stöttning som krävs. Hen önskar att detta hade varit mer likvärdigt mellan skolor och kommuner eftersom språket är en framgångsfaktor. Hen menar att man måste satsa på elevens språkutveckling för annars kommer detta påverka eleven i framtiden. Lärare 2A menar att alla elever i klassen arbetar med olika typer av språklistor för att träna olika begrepp, dock kan det vara svårt att förklara så eleverna förstår -då kan det underlätta att använda bilder.

Lärare 2B menar att det ibland är svårt att beskriva och förklara begrepp; då behöver eleven arbeta med dem för att de ska få en betydelse. Att man visar och experimenterar med dessa NO-begrepp istället för att bara förklara dem. Hen menar också att det är viktigt att använda sig av bilder, sätta orden i ett sammanhang och att eleverna får omvandla orden till sitt språk. Lärare 2B anser att det är viktigt att använda ämnesspecifika ord i undervisningen, och använder sig gärna av liknelser och använder jämförelser med elevernas intressen. Hen använder sig mycket av spel, filmer och olika inläsningstjänster som stöttning för eleverna. Hen anser även att ska finnas arbetsro i klassrummet. Eleverna behöver stöttning men på olika sätt, de behöver extra uppmärksamhet. Hen menar att man ofta kan se på eleven om de förstår eller inte och att man därför som lärare kan hålla sig i närheten för att stötta upp. Det kan däremot vara en hierarki mellan de nyanlända eleverna - att de grupperar sig. Då kan det vara svårt att stötta upp och komma tillrätta med saker.

#### **4.1.1.3 Förstaspråk i klassrum**

Lärare 1A säger att eleverna får prata sitt förstaspråk i klassrummet om de absolut inte förstår och behöver översätta, då det finns elever som pratar både ett annat förstaspråk och svenska väldigt bra. Läraren betonar vikten av att elevernas förstaspråk ska utvecklas då det är en del av deras identitet, vilket görs genom hemspråksundervisning. Däremot har läraren upptäckt att eleverna inte bör använda sitt förstaspråk under andra lektioner eftersom det har visat sig att de ofta pratar om annat än det läraren vill att lektionen ska handla om. Därför har lärarna medvetet placerat eleverna i rader med fyra elever i varje rad, där en elev med annat förstaspråk får sitta med elever som pratar svenska som förstaspråk. På detta sätt måste alla elever prata svenska för att kunna kommunicera med varandra.

Lärare 1B säger att det är okej att använda förstaspråket eftersom elever kan översätta åt varandra. Läraren tycker dock att det bör begränsas eftersom det är svårt att veta vad eleverna pratar om.

Lärare 2A menar att eleverna ska få tala sitt förstaspråk i klassrummet i den mån de behöver, om de behöver klargöra något. Om en elev inte förstår ska det utnyttjas att en annan elev kan förklara på deras förstaspråk. Däremot får de inte tala något annat språk i matsalen, ingen får viska på lektionstid så andra inte hör eller förstår, då alla elever ska vara inkluderade. Dock

menar hen att de inte har detta problemet på sin skola eftersom de har bestämda platser i matsalen och det inte heller förekommer på lektionstid.

Lärare 2B låter eleverna tala sitt förstaspråk om de behöver förstärka förståelsen i det som ska förklaras, annars inte. En elev har översatt och förklarat för den elev som har svårt att förstå.

#### **4.1.1.4 Möjligheter och utmaningar**

Enligt lärare 1A är den största utmaningen med ett språkutvecklande arbetssätt att få elever att integreras på övrig skoltid, utanför lektionerna. Läraren menar att eleverna behöver få en ökad förståelse och nyfikenhet från allas håll för att kunna integreras med varandra. Detta är ett svårt men intressant dilemma enligt lärare 1A då elever gärna vill prata det språk de är vana vid. Läraren säger att det förut har varit väldigt få elever på skolan med annat förstaspråk än svenska, vilket har gjort att eleverna har "tvingats" att använda svenska och att umgås med elever som pratar svenska som förstaspråk, men att det nu är svårare då det bildas grupperingar på skolan utifrån det förstaspråk man talar, vilket är något man behöver förhindra.

Lärare 1B tycker att utmaningen ligger i att individanpassa undervisningen efter alla elevers språk och kunskaper. Däremot tycker läraren att det finns många möjligheter med en mångkulturell klass. Det är spännande att arbeta med elever från andra kulturer, vilket bidrar till att eleverna kan lära av varandra. Läraren menar att eleverna får undervisning utifrån fler perspektiv och får möta andra kulturer, vilket de inte fick förut när skolan var mer homogen.

Lärare 2A ser möjligheter i detta arbete eftersom det blir en kulturell mötesplats i klassrummet som kan bidra till större diskussioner. Andraspråkselever kan ha kunskaper som inte vi har mött tidigare, religion t.ex., där de kan förklara för sina klasskamrater. De kan tillsammans diskutera skillnader utifrån andra perspektiv, etik och moral.

De utmaningar som lärare 2A har stött på är att hen ser en ständig klyfta mellan elevernas kunskaper som har att göra med deras språkutveckling, att de inte förstår begrepp, att de kan ha svårt att förstå den beskrivning som läraren ger där språket sviker. Hen menar dock att detta skiljer sig från elev till elev beroende på hur lätt de har att lära sig svenska. Det kan också vara en utmaning att se om eleven har språkliga svårigheter eller inlärningsproblem, att se var svårigheterna ligger.

En möjlighet som lärare 2B har mött är hur man kan ta tillvara på elevernas kunskaper; de kan dela med sig och bidra till förståelse om exempelvis religion. Eleverna kan få höra ett annat språk, andras berättelser, hur de kom till Sverige, vad det innebär att vara på flykt. Detta kan vara en del i värdegrundsarbetet.

Hen menar att detta kan vara en utmaning när man inte arbetar så mycket med barn från andra länder. Framförallt är det svårt att kunna lägga undervisningen på andraspråkselevernas nivå, och det blir lätt fel, men i samspråk med elever och kollegor kan man rätta till dessa felen och utvecklas själv.

#### **4.1.1.5 Förkunskap och individanpassningar**

Lärare 1A försöker alltid att undervisa och planera i olika nivåer enligt grupperingar. Läraren menar att det är svårt för en lärare att individanpassa för varje enskild elev. Därför delar läraren in eleverna i nivågrupper, mentalt, men inte fysiskt, för att nå eleverna på olika nivåer. Däremot stämmer läraren av med elevernas IUP (individuella utvecklingsplan) ofta, för att se om eleverna når sina mål. Elevernas förkunskaper varierar mycket enligt lärare 1A. På skolan finns elever som är analfabeter och som har föräldrar som även de är analfabeter men också elever som är tidiga i sin utveckling och föräldrar som har hög utbildning. Det bidrar till ett gap mellan årskurserna, där lärare ställer sig frågan om det i alla lägen är rätt att dela in eleverna efter ålder, när kunskaper kan skilja sig mycket inom samma årskurs.

Lärare 1B är noga med att alltid tänka ut vilka elever som kan ha svårt med en viss uppgift och försöker utifrån det individanpassa undervisningen genom att vara tydlig. Läraren försöker också få en uppfattning om huruvida eleverna hänger med på lektionerna och utifrån detta eventuellt förtydliga för dem. Det är enligt lärare 1B viktigt att undervisa på elevernas egna nivåer för att göra det begripligt för dem. Lärare 1B tycker att elever har mycket förkunskaper som man inte tänker på. Därför bör lärare undervisa utifrån elevernas kunskaper, då alla elever kan bidra med nya kunskaper och perspektiv. Läraren synliggör elevernas förkunskaper genom att exempelvis fråga vad de kan om ett visst ord, genom lekar, tävlingar eller genom att eleverna får arbeta i grupper för att visa sina förkunskaper.

Lärare 2A menar att det är viktigt att ha olika mål för varje elev. Läraren ger eleverna en baskurs där de får grundläggande kunskaper som de sedan ska göra en slutprodukt av.

Uppgifterna anpassas efter eleverna: när lärare 2A hjälper eleven att läsa har vissa skrivmallar medan vissa skriver fritt. Däremot är det svårt att veta var eleverna befinner sig - vad som beror på språkliga svårigheter och vad som beror på vanliga inlärningsproblem.

Lärare 2B försöker ha samma struktur för det gemensamma för eleverna, men också minsta och lägga till delar till de som behöver mer utmaning. Hen försöker att fråga och se vad eleverna kan sedan tidigare, genom en uppgift för att synliggöra deras förkunskaper. Det gör att man ibland får planera om, variera och vara flexibel.

## **4.2 Observation**

### **4.2.1 Lärares språkutvecklande arbetssätt**

#### **1A**

Genom observation av lärare 1A kunde vi se att läraren använder sig av både stödstrukturer och stöttning för elever med annat förstaspråk än svenska. Läraren använder bland annat många exempel på tavlan och förklarar svåra ord, samt hjälper elever genom repetition. Vad gäller balans mellan korrigerande och flyt kunde vi inte se att läraren fokuserar vare sig det ena eller det andra för de elever som har ett annat förstaspråk än svenska. Läraren använder ofta ämnesspråk med ämnesspecifika begrepp i sin undervisning men förklarar ofta dessa begrepp med vardagsspråk. Slutligen kan vi se att klassrumsklimatet är tillåtande och accepterande och de flesta elever vågar prata högt i klassen. Däremot kan vi se att elever som inte pratar svenska som förstaspråk tar liten plats i klassrummet när det gäller diskussioner i helklass.

#### **1B**

Lärare 1B är medveten om och använder kontinuerligt stödstrukturer och stöttning i sin undervisning. Läraren undervisar utifrån elevernas alla sinnen och använder bilder och repetitioner som stöd. Läraren ser till att stötta de elever som behöver extra hjälp och tänker på de elever som inte har svenska som förstaspråk i sin undervisning. Utifrån denna medvetenhet förklarar läraren ämnesspecifika begrepp noggrant och använder eleverna som resurser för varandra. Ibland har läraren mer fokus på flyt då hen anser att ämneskunskaperna är de som ska utvecklas, snarare än språkkunskaperna, men arbetar mycket med korrigerande samtidigt. Slutligen är klassrumsklimatet tryggt - alla elever känner sig välkomna och



accepterade. Det märks tydligt att eleverna har förtroende för läraren som ofta skojar med dem, vilket bidrar till en god stämning.

## **2A**

Vi kunde under vår observation se att det finns stöttning i klassrummet, både eleverna emellan och mellan lärare och elev. Läraren lämnar ibland klassrummet med nyanlända elever för att de behöver ytterligare stöttning när inte genomgången räcker till eller att de behöver hjälp att förstå textuppgifter. Läraren tar även ut eleverna och läser högt med dem ur en svenskbok, för att träna. Läraren använder kontextuellt stöd i form av tydlig koppling till lärandemål, bilder, modellering och stödmeningar för att eleverna lätt ska förstå trots att förståelsen för språket inte alltid finns. Här används alltså ämnesspecifika begrepp i undervisningen men använder ett lättare språk sedan för att kunna förklara begreppen så att alla förstår. Läraren försöker att inte korrigera eleverna när de talar, hen vill att eleverna ska få ett språkligt flyt. Däremot kan hen rätta eleverna vid skriftliga uppgifter. Läraren menar att det är av vikt att ha ett accepterande klassrumsklimat, vilket syns här. Alla eleverna är trygga och vågar räkna upp handen och berätta när de inte förstår. De har en rolig och skämtsam jargong i klassrummet och läraren är omtyckt av sina elever.

## **2B**

Läraren använder sig av stödstrukturer i form av att tydliggöra lärandemål för området, hen använder sig av bilder, schema och förklarar begrepp tydligt så att alla förstår. Eleverna har också bilder på sin bänk med bokstäver, siffror och olika begrepp som de kan använda sig av för minnets skull eller när de ska förklara något. När en elev inte förstår något frågar den läraren eller ber en kamrat i klassrummet att förklara. Läraren använder ämnesspecifika begrepp i sin undervisning, dock inte alltid, men förklarar dem under tiden eller innan hen presenterar dem. Läraren vill att andraspråksleverna ska finna ett flyt när de talar svenska och korrigerar därför inte deras tal när de t.ex. redovisar något. Men hen rättar elevernas skriftliga texter och liknande. Det finns ett gott klassrumsklimat där alla elever känner sig trygga, alla vågar prata och räkna upp handen. Det är ett respektfullt klassrum med goda relationer.

### **4.2.2 Individanpassning**

#### **1A**

Vi observerade att lärare 1A inte gör några specifika individanpassningar i undervisningen. Men hen individanpassar uppgifterna genom att eleverna har olika krav på hur och hur mycket av uppgiften som ska genomföras.

Lärare 1A använder inte de nyanlända elevernas nuvarande språkkunskaper i sin planering eller undervisning vilket också är svårt då ämnesspecifika begrepp ofta används och tolkar inte längre finns tillgängliga, dvs avsaknad av resurser på skolan. Dessa elever får ta del av ordinarie undervisning på samma nivå och i samma takt som klassen.

### **1B**

Lärare 1B har vid observationstillfällen visat på individanpassad undervisning då hen har skapat olika uppgifter för olika elever utifrån deras nuvarande språk och ämneskunskaper. Lärare 1B skapar ofta förförståelse för uppgifter och ämnesområden genom att exempelvis prata om svåra begrepp, ge eleverna frågor att tänka kring och diskutera, med mera.

### **2A**

I detta klassrum individanpassas undervisningen till viss del. Det syns vara en svårighet för läraren att kunna anpassa undervisningen efter alla elevers språkkunskaper i klassrummet, eftersom nivån skiljer sig så. De nyanlända eleverna får försöka förstå på egen hand. Vid vissa tillfällen får de nyanlända se film på sitt förstaspråk för att svara på frågor på svenska. Läraren anpassar dock undervisningen efter elevernas ämneskunskaper, men brister vad gäller att utnyttja deras språkkunskaper.

### **2B**

Läraren individanpassar undervisningen för eleverna, de nyanlända eleverna får anpassade uppgifter efter kunskapsnivå och språk. De kan t.ex. få andra böcker att läsa böcker som har samma frågor som ska besvaras och samma krav på att kunna diskuteras och redovisas, som de som är skrivna på svenska. med ändå samma frågor som ska besvaras om boken när de läst färdigt, precis som övriga elever i klassen. För att läraren ska kunna se elevernas kunskaper använder hen sig av förkunskapstest eller Mentimeter, men inte varje gång. Då får de nyanlända eleverna försöka hänga på och genomföra testet oavsett de förstår eller ej. För att använda deras förförståelse i undervisningen har läraren gett eleverna uppgifter att tänka kring, likt begrepp, eller att de startar en diskussion om ämnesspecifika begrepp innan områdets uppstart för att alla eleverna ska förstå.

### **4.2.3 Förstaspråk i klassrummet**

#### **1A**

Vi observerade att eleverna inte talade sitt förstaspråk i klassrummet utom när en elev översatte ett ord till arabiska från svenska. Eleverna får inte tala sitt förstaspråk för att kunna diskutera ämneskunskaper eller liknande. Eleverna får endast använda sitt förstaspråk för att översätta ord i lärarens närvaro.

#### **1B**

I lärare 1B:s klassrum får eleverna översätta instruktioner till varandra på sitt förstaspråk. Eleverna får ibland diskutera i par eller grupp på sitt förstaspråk, då de kan få uttrycka sina kunskaper på detta sätt.

#### **2A**

Eleverna får inte tala sitt förstaspråk i klassrummet, endast om det brister språkmässigt för en elev får de tala sitt förstaspråk sinsemellan för att de ska förklara för varandra.

#### **2B**

Eleverna får mycket sällan tala sitt förstaspråk, endast vid enstaka tillfällen om ett ord behöver översättas.

### **4.2.4 Interaktion**

#### **1A**

Lärare 1A skapar inte dialogicitet i sin undervisning. Istället ger läraren eleverna instruktioner och undervisning om faktakunskaper, vilket oftast följs av att elever arbetar enskilt. När läraren undervisar i helklass ber läraren ibland enskilda elever svara på frågor, men dialog mellan elever förekommer sällan.

#### **1B**

Lärare 1B skapar dialogicitet på flera sätt i sin undervisning. Läraren för dialog med eleverna i helklass och i grupper. Läraren skapar förutsättningar för diskussion, använder sig av EPA där alla eleverna blir delaktiga och de lär av varandra genom interaktion.

#### **2A**

Läraren använder EPA i klassrummet, vilket gör att eleverna får chans att tala med varandra och lyssna på andra. Eleverna får chans att diskutera mycket med varandra i klassrummet.

## **2B**

Det finns dialogicitet i detta klassrum, man använder sig mycket av EPA och diskussioner av olika slag där alla elever kommer till tals.

## **5. Diskussion**

De intervjuade lärarna har en relativt samstämmig syn på språkinläring för elever med annat förstaspråk än svenska, samt om hur de anser sig arbeta språkutvecklande för dessa elever. Många av de svar och observationer som framkom vid insamling av data pekar på att alla lärarna har en sociokulturellt förankrad syn på hur man undervisar för att nyanlända elever ska lära sig svenska.

Utifrån frågeställning 1, hur lärare uppfattar att de arbetar språkutvecklande, visade det sig att alla lärarna var medvetna om att och hur de arbetar språkutvecklande.

Lärarna betonar olika faktorer som den viktigaste vid inläring för elever med annat förstaspråk än svenska. De betonar att ett tryggt och accepterande klassrumsklimat där goda relationer kan skapas är av stor vikt för att elever ska lära sig ett språk. Enligt Skolverket (2014) behöver klassrumsklimatet vara accepterande och tillåtande för att misstags görs när nyanlända elever ska lära sig det svenska språket. Vidare beskriver lärarna att elever behöver stöd hemifrån och att eleverna behöver träna det svenska språket även utanför skolan, vilket också kräver goda relationer mellan skolan och hemmen. Lärarna poängterar vidare att det är viktigt att undervisa med hjälp av bildstöd och att förklara svåra begrepp för eleverna. Detta ligger i linje med en Vygotskijinspererad syn på att eleverna är i behov av stöd och att läraren lär eleverna det sekundära språket, alltså ämnesspecifika begrepp, som kan vara svåra att förstå (Lundgren, Säljö, Liberg, 2017). Slutligen menar lärarna att det är viktigt att tänka på elevers olika lärostilar och att eleverna ska få använda alla sinnen vid inläring av språk och ämneskunskaper. För att arbeta med nyanlända elevers språkinläring behöver läraren enligt Skolverket (2014) variera sina arbetssätt så att alla elever tillåts vara språkligt aktiva under dagen.

Vad gäller att stötta elever med annat förstaspråk än svenska betonar en lärare att undervisning bör innehålla kontextuellt stöd, exempelvis bilder. Lärarna använder sig av mycket repetition av ämneskunskaper och skapar förförståelse. De menar också att det är viktigt att eleverna får stöd i sitt förstaspråk och får använda digitala hjälpmedel som exempelvis inläsningstjänst. Vygotskijs tanke om att elever behöver utvecklas på en nivå högre än den där de befinner sig kallar han den proximala utvecklingszonen,  $i+1$  (Lundgren, Säljö, Liberg, 2017). För att elever ska utveckla sina språkkunskaper behöver de utmanas, men även få stöttning av läraren. Det innebär att läraren inledningsvis bör ge eleven mycket stöttning som så småningom avtar. Denna stöttning bör baseras på vilken nivå av kunskap och erfarenhet som eleven befinner sig på (Lundgren, Säljö, Liberg, 2017).

Lärarna var eniga i sina åsikter om att elever får använda sitt förstaspråk i klassrummet. Alla lärarna tillät att eleverna översatte ord eller instruktioner till sitt förstaspråk när de ansåg att det var nödvändigt. Däremot var det få lärare som använde elevernas förstaspråk i undervisningen, exempelvis genom att låta dem diskutera på sina hemspråk för att kunna fokusera på ämneskunskaper. Lärarna ser det mest som en utmaning att använda andra förstaspråk än svenska i undervisningen, bland annat med hänvisning till att de inte vet vad eleverna pratar om. Däremot menar alla lärarna att det är viktigt att eleverna får träna sitt förstaspråk för att behålla sin identitet. Elmeroth (2017) betonar vikten av att bejaka och använda elevernas förstaspråk i klassrummet. Elmeroth (2017) talar om kodväxling, eller translanguaging när elever får växla mellan sitt förstaspråk och svenska för att göra sig förstådda. När läraren använder icke-erkännande av elevers förstaspråk påverkar det elevers uppfattning om deras egen förmåga negativt (Elmeroth, 2017). Ytterligare fördelar med att ta in elevers förstaspråk i undervisning är att de kan översätta sina nyvunna kunskaper till sitt förstaspråk och därmed öka förståelsen, samt att lärarna får en insikt i vad eleven kan sedan tidigare (Elmeroth, 2017), vilket undersökningens lärare såg som en utmaning.

De intervjuade lärarna tyckte att den största möjligheten med en mångkulturell klass är att skolan blir en kulturell mötesplats där eleverna kan dela med sig av sina erfarenheter och intressen. Eleverna kan bidra med andra perspektiv i undervisningen. Enligt Skolverket (2018) har skolan blivit mer mångkulturell än tidigare och att detta ställer krav på både elever och lärare. Den största utmaningen lärarna ansåg fanns med ett språkutvecklande arbetssätt var att kunna individanpassa undervisningen för varje enskild elev. De tyckte också att det var utmanande att planera undervisning då klyftorna mellan kunskaper är stora inom klasserna.

Lärarna såg det också som en stor utmaning att individanpassa undervisning efter elever med annat förstaspråk än svenska då de inte känner till tidigare kunskaper och då det inte finns tid för en enskild lärare att göra det. Lärarna försöker individanpassa i den mån de kan, genom att bland annat tänka på vilka som behöver extra stöttning och de anpassar även vissa uppgifter efter elevernas förmågor. En av lärarna menade att det inte finns tid i praktiken och anpassade istället undervisningen efter olika nivågrupper, dock endast i sin planering. Elmeroth (2017) menar också att det är viktigt att anpassa undervisningen efter varje elevs behov och tidigare kunskaper samt språkkunskaper. Andersson (2011) har också, i sin studie, kommit fram till att lärare behöver utgå från varje elevs förkunskaper och erfarenheter i det språkutvecklande arbetssättet. Lärarna anser också att eleverna har mycket förkunskaper som lärarna kanske inte alltid är medvetna om, men att det är viktigt att synliggöra dem. Utan att lärarna tar reda på elevernas förkunskaper kan eleverna inte få undervisning utifrån sin i+1.

Utifrån frågeställning 2 kunde vi som observatörer se att lärarna använde sig av stödstrukturer och stöttning i varierad utsträckning. Vi observerade att alla lärare använder stöd för nyanlända elever. Lärarna har ofta exempel på tavlan, förklarar svåra ord, har ett accepterande och tillåtande klassrumsklimat för de flesta elever. Lärarna använder också kontextuellt stöd för dessa elever, exempelvis bilder och att sätta in undervisningen i sammanhang. Wiklund och Östman (2007) har genomfört en studie där resultatet visar att elever behöver få den stöttning och de stödstrukturer som krävs för att utvecklas enligt den närmaste utvecklingszonen. De menar att det bland annat rör sig om kontextuellt stöd, att skapa dialogicitet samt att utgå från elevers tidigare kunskaper (Wiklund & Östman, 2007). Även Lindholm och Sverin (2018) menar att det är viktigt att eleverna får stöttning genom att använda exempelvis bildstöd. Det vi observerade tydde dock inte på att lärarna undervisar utifrån elevernas tidigare kunskaper. En anledning till detta kan vara att lärarna har svårt att veta vilka tidigare kunskaper som eleverna besitter, då vissa nyanlända elever inte kan göra sig förstådda, vare sig på svenska eller på sitt förstaspråk. Det är alltså mycket svårt att kommunicera med eleverna, vilket också gör att man inte kan se vilka kunskaper de har sedan tidigare.

Lärarna gjorde inte några större individanpassningar under de observerade lektionerna. Eleverna med ett annat förstaspråk än svenska får oftast ta del av ordinarie undervisning, men

ibland med minskade krav vid uppgifter. Det var tydligt att lärarna inte har tillräckligt med tid för att individanpassa undervisningen för dessa elevers nuvarande kunskaper eller språkkunskaper. Lärarna försökte dock skapa förförståelse genom att förklara svåra begrepp och att reda ut missuppfattningar innan eleverna fick arbeta själva.

Kaya (2014) menar att undervisningen ska utgå från elevers tidigare erfarenheter och kunskaper för att nyanlända ska få chans att lära sig svenska. Detta är något som även Lindholm och Sverin påpekar i sin studie; att undervisning bör utgå från elevers kunskaper och att läraren ska skapa förförståelse utifrån deras kunskap. De deltagande lärarna visade inte att de undervisade utifrån de nyanlända elevernas tidigare kunskaper vid de tillfällen observationerna ägde rum.

Lärarna var samstämmiga i att eleverna inte får prata på ett annat språk än svenska i klassrummet annat än när det behövs översättas abstrakta begrepp. En lärare använde eleverna som resurser för att också översätta instruktioner till andra förstaspråk än svenska. Ingen av lärarna använde elevernas förstaspråk för att eleverna exempelvis skulle få diskutera ämneskunskaper.

Slutligen kunde vi observera att en av lärarna inte skapar dialogicitet i klassrummet utan istället talar han mest själv, vilket följs av eget arbete för eleverna. Någon lärare skapar mycket dialogicitet genom att ofta använda sig av EPA (enskilt, par och alla) som diskussionsmodell, samt skapar olika interaktionstillfällen för eleverna. Enligt Kayas (2014) studie bör lärare skapa rika möjligheter till interaktion för elever om de ska kunna lära sig svenska. Det menade även Vygotskij (1986) var en viktig faktor vid språkinläring – att människan är i behov av interaktion för att kunna utvecklas.

Frågeställning 3 handlar om jämförelse mellan hur lärare upplever att de arbetar språkutvecklande med hur vi observerat att de gör i praktiken.

Lärarnas upplevelse av hur de använder stöd och stöttning för elever med annat förstaspråk än svenska stämmer till stor del överens med de observationer som genomförts. Lärarna nämnde att de upplever att de utgår från många av teorierna inom det sociokulturella perspektivet, såsom att undervisa genom kontextuellt stöd, förklara ämnesspecifika begrepp på vardagsspråk samt att ha ett klassrumsklimat som är accepterande och tillåtande. Observationerna visade att de använde sig av det stöd och den stöttning som de beskriver i

intervjuerna, men vi kunde dock se att lärarna gärna såg sitt eget klassrumsklimat som ett bra klimat för alla elevers lärande. Observationerna visade att de allra flesta eleverna tyckte att klimatet i klassrummet var accepterande och tillåtande och de kunde prata högt inför klassen och svara på frågor. Däremot var skillnaden stor om man jämför vilka elever som hade talutrymme i klassrummet. Här var de elever med annat förstaspråk än svenska underrepresenterade. Att nyanlända elever pratar mindre i klassrummet kan bero på att de känner sig osäkra eller helt enkelt att de inte kan svara på frågan som ställts. Men detta pekar under alla omständigheter på att klimatet inte är uppbyggt för att dessa elever ska få möjlighet att tala lika ofta som elever med svenska som förstaspråk.

Att individanpassa undervisning är en ständig diskussion inom läraryrket. Alla lärare upplevde att de i någon mån individanpassade undervisningen för de elever som har ett annat förstaspråk än svenska. Observationerna visade dock att dessa elever fick ta del av precis samma undervisning och samma uppgifter som hela klassen. I fråga om vissa elevfall fungerar detta arbetssätt väldigt bra, då de lär sig ämnesspecifika begrepp snabbt och har strategier för att förstå och göra sig förstådda. Men det är inte alla elever som har en skolvana som gör att de kan hitta sådana strategier själva. För dessa elever kunde vi tydligt se att de inte förstod uppgifter samt att de inte kunde uttrycka sig tillräckligt på svenska för att genomföra uppgifter på egen hand. Dessa elever hade alltså varit i behov av individanpassad undervisning och stöttning. Lärarna menar att de individanpassar genom att ställa olika krav på elever vid samma uppgift, vilket också är en strategi som fungerar för vissa elever men inte för alla.

Alla intervjuade lärare påpekar problematiken med individanpassning, som enligt dem främst handlar om tids- och resursbrist. En lösning på detta problem som togs upp av en informant var att anpassa undervisningen efter nivåer på mindre grupper i klassen. Istället för att anpassa efter varje individ anpassar lärarna då alltså uppgifter efter grupperingar som endast finns i lärarens huvud. Vid liknande nivågrupperingar finns dock alltid en risk att det inte bara är läraren som är medveten om nivågrupperingarna. Elever brukar kunna räkna ut vilken "grupp" de tillhör utan att det sägs muntligt. Detta kan istället skapa konkurrens eller bidra till en känsla av utanförskap eller en låg självkänsla, om man exempelvis inte har samma bild av sin egen förmåga som "gruppen" menar att man har.

Lärarna försökte i hög grad undvika att ta in elevernas förstaspråk i undervisningen, trots att både tidigare forskning och att den sociokulturella teorin förespråkar det. Elmeroth (2017) menar att det är viktigt att lärare inte endast lägger vikt vid att eleverna ska prata svenska,



utan också att acceptera och ta in deras förstaspråk i undervisningen. Genom att göra detta stärks elevernas identitet och de får en chans att förstå, om de också kan få översätta kunskap till sitt förstaspråk. När man uppmanar elever att använda sitt förstaspråk, exempelvis genom att jämföra uttryck och ord, blir undervisningen transformerande och erkännande (Elmeroth, 2017). Även Kaya (2014) har i sin studie beskrivit att det är viktigt att eleverna får använda sitt förstaspråk i undervisningen och att de också får utveckla sitt förstaspråk.

Enligt de intervjuade lärarna är det viktigt att eleverna ska bevara och utveckla sina förstaspråk, men de ser betydligt fler utmaningar med att ta in elevers förstaspråk i undervisningen. Bland annat nämner de att de inte vet vad eleverna pratar om och accepterar därför inte att elever får kommunicera på sitt förstaspråk. Lärarna nämnde även ett problem som tidigare hade uppstått när eleverna fick använda sitt förstaspråk mer fritt: att klasserna blev mer segregerade. Detta bidrar, menar de, till att elever med annat förstaspråk än svenska endast dras till att kommunicera och umgås med elever med samma förstaspråk, vilket i sin tur gör det svårare för dessa elever att lära sig svenska då de inte får använda språket i olika sammanhang. Elmeroth (2017) menar också att det är viktigt att eleverna får använda språket i olika syften och sammanhang, för att kunna *tillägna* sig språket som, för att använda Vygotskijs (1978) terminologi.

Lärarna nämner att de försöker utgå från elevers kunskaper och att skapa förförståelse för uppgifter. I det språkutvecklande arbetssättet kan de inte be eleven läsa en text eller lyssna på ett föredrag utan att eleven har förberetts för detta (Elmeroth, 2017). Det behöver skapas en förförståelse genom förberedelser för uppgiften och den kontext som den vilar på (Elmeroth, 2017). Andersson (2011) pekar också på att elever behöver få skapa förförståelse i undervisningen för att lära sig språket och för att kunna genomföra uppgifter. Att skapa förförståelse om en text handlar om att utgå från elevers erfarenheter och tidigare kunskap, men även språk. Lärarna påpekar dock att det ibland kan vara svårt att utgå från elevernas kunskaper, då språket begränsar kommunikationen. De visade inte prov på skapande av förförståelse för eleverna under observationstillfällena. Att skapa förförståelse är viktigt för att elever som inte förstår språket ska hänga med i undervisningen. Observationerna visade att eleverna inte hade förberetts tillräckligt inför området eller uppgiften, eftersom de inte förstod vad de skulle göra och därför satt av tiden istället för att be om hjälp. Vi kunde också se att en del av de nyanlända eleverna inte bad om hjälp fast de behövde, vilket kanske kan bero på det dilemma om acceptering och tillåtande klassrumsklimat som tidigare har diskuterats.

Lärarnas sätt att se på sitt eget språkutvecklande arbetssätt stämmer alltså i många avseenden med deras praktiska arbete men observationerna pekar också på att deras upplevelser inte alltid stämmer överens med det faktiska arbetet.

Lärarna är försiktiga i sitt sätt att uttala att det finns svårigheter i det språkutvecklande arbetet och belyser genomgående möjligheter innan de talar om utmaningar. De ser möjligheter - exempelvis att elever med olika kulturella bakgrunder kan bidra med mycket kunskaper och andra perspektiv i undervisningen. Däremot är de mer sparsamma när de talar om vilka svårigheter som finns, vilket vi är medvetna om att detta kan upplevas som en svårighet att tala om under en intervju. De talar om att utmaningen i att nyanlända elever ska lära sig svenska ligger i elevernas egna engagemang på raster och fritid, men även att det måste finnas ett engagemang hemifrån. Men därmed flyttar de också fokus på ett sätt som innebär att de inte tar upp att utmaningar också finns i skolan och i deras egen undervisning. Det kan bero på att språkutvecklande arbetssätt med nyanlända är en omstridd ideologisk fråga, vilket gör att det inte är helt enkelt att prata om.

En möjlig anledning till att lärarna väljer att påpeka att de största utmaningarna för nyanlända elevers språkinläring inte ligger på skolan eller i deras egen undervisning kan vara att det råder en kultur i arbetslaget som gör att lärarna på skolan talar om andraspråksinläring på ett visst sätt. Det går att observera att detta är ett ämne som diskuteras i arbetslaget, framförallt på skola 2, då lärarna har avgett liknande svar i sina intervjuer. Detta medför att lärarnas intervjusvar blir speglade av hur arbetslaget ser på nyanlända elevers språkinläring och hur man tillsammans arbetar på skolan med ett språkutvecklande arbetssätt. En annan möjlig anledning som hänger samman med att intervjusvar kan vara påverkade av arbetslagets syn på andraspråksinläring är att lärare försöker ge svar som upprätthåller ett gott rykte om skolan. Som enskild lärare vill man inte vara den som påpekar att arbetssättet för nyanlända elever inte fungerar, eller att skolans kollegiala lärande inte är tillräckligt för att lärare ska kunna arbeta språkutvecklande. Man vill helt enkelt inte påpeka att det finns utmaningar eller brister i skolan eller undervisningen.

Det finns också en möjlighet att andraspråksinläring är ett ämne som inte diskuteras i arbetslaget, vilket tydligast antyds på skola 1 där lärarna har svarat mer varierat än på skola 2. Nyanlända elevers språkinläring är ett ämne som är omdiskuterat i forskning och allmänt i dagens samhälle, men möjligtvis är en del ändå försiktiga med att framföra sin åsikt om den.

Då skolan är en plats där alla elever ska bli accepterade att lära är det kanske få som vill påpeka att det finns stora utmaningar just för specifikt nyanlända elever. Ämnet kan eventuellt också uppfattas som politiskt känsligt.

Lärare vill kanske inte heller lyfta fram att man har stora svårigheter i sin egen undervisning. När frågor ställs om lärare kan se utmaningar i sin undervisning utmanas deras yrkesroll, vilket kan vara krävande för många. Man kan då välja att inte betrakta eller benämna sina eventuella utmaningar som problem, utan istället vända dem till möjligheter. Slutligen kan en anledning vara att lärare är så trygga i sin yrkesroll, särskilt efter många år i tjänst, att de inte kan se utmaningar i sin egen undervisning. En sådan inställning innebär naturligtvis en risk att stagnera i sitt lärarskap. Den kan också bli problematiskt när det kommer nya elever till klassen från andra kulturer och med andra erfarenheter, som kräver annat stöd och stöttning än vad läraren är van vid att arbeta med. Konsekvensen av att vara fast i sitt arbetssätt blir negativ sett till inläring för elever som inte lär på bästa sätt via just det invanda arbetssättet.

## **5.1 Metoddiskussion**

Våra forskningsfrågor handlar om klasslärares egna uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt för elever med svenska som andraspråk, och om hur de faktiskt jobbar med sådana arbetssätt i praktiken. Som metod har vi valt att använda oss av observation följt av intervju.

För att öka validiteten i vår studie funderade vi kring om vi skulle intervjua både lärare och några elever i klassen, istället för att genomföra observationen. Men för att få ett brett material hade vi behövt intervjua både elever med svenska som förstaspråk och elever som inte har det. Det hade försvårat vårt arbete om vår intervju hade skapat en språkbarriär mellan oss och eleverna och därför hade eleven inte kunnat ge oss genuina svar. Av denna anledning valde vi istället att genomföra observationer. Dessutom hade vi fått be om vårdnadshavares godkännande att deras barn skulle få delta i vår intervju - vilket hade blivit betydligt mer tidskrävande. Bryman (2011) skriver också att det finns fördelar med observation, att vi får möjlighet att se detta klassrum genom lärarens ögon, vi får se deras beteende, då sannolikheten att vi upptäcker något oväntat är stor och får då se hur lärarna agerar och deras flexibilitet. Det är viktigt för oss, för vår reliabilitet, att faktiskt se om det finns skillnader i hur lärarna har uttalat sig om i deras intervju, i observationer.

Vi hade kunnat öka vår reliabilitet ytterligare genom att ljudinspela alla våra intervjuer och även genom att filma dem. Detta försökte vi inledningsvis, men det gick inte att genomföra eftersom somliga lärare inte ville att vi skulle filma/ljudinspela dem, av personliga skäl. Vi är också medvetna om att analysen av datan kan vara påverkad av våra erfarenheter och kunskaper, att vi har hittat mönster i det intervjupersonen har uttalat sig om som vi kan ha misstolkat. Men då detta är en kvalitativ analys finns det mer än ett resultat, vilket gör att vårt resultat ändå är giltigt (Denscombe, 2009). För att det ska undvikas i så stor utsträckning som möjligt har vi använt oss av ett observationsschema, för att säkerställa att vi har fokuserat samma saker vid observationen. På så vis får observationerna en hög reliabilitet eftersom två observatörer registrerar i princip identiska data (Denscombe, 2014).

## 5.2 Vidare studier

För att studera vidare inom området vore en möjlig ny metod att djupintervjua samma lärare som vi har använt i den här undersökningen, dels för att se vilken skola de har gått på, dels hur utbildningen var upplagd när de studerade samt hur mycket som ämnet diskuteras i arbetslaget. För att förstå varför lärarna svarar på det sätt de gör behövs en metod som går på djupet, på individnivå, för att kunna ta fram tillräcklig bakgrundsinformation för att kunna dra slutsatser om intervjupersonernas svar. Eftersom detta arbete har skrivits under men kort tidsperiod, har det inte varit möjligt att djupintervjua alla lärare. Arbetet har avgränsats till att förstå hur lärarna upplever och gör just idag snarare än att djuplodat utreda vad det kan bero på.

Ytterligare förslag till fortsatta studier är att försöka finna intertextualitet och rekontextualisering, alltså spår av andra och andras utsagor och åsikter, i intervjupersonernas svar. Det kan man göra genom att utveckla intervjun ytterligare, genom till exempel djupintervju. Då hade vi kunnat ställa frågor som vilken skola lärarna har utbildat sig vid – om det finns några skillnader mellan högskolorna, även om de har gått någon kompetensutveckling därefter. Detta för att få se hur präglade lärarna är av det sociokulturella perspektivet och var dessa tankar kommer ifrån, vilken syn de har på lärande.

Man skulle också kunna titta närmre på texter och utsagor som har anknytning till Vygotskij och till sociokulturella perspektiv. Många av dagens forskare inom andraspråksinlärning har en uttalad koppling till Vygotskij och den sociokulturella teorin, det kan vara av vikt att studera om det finns inslag av andra djupgående teorier i texterna. Även de intervjuade

personerna i vår studie menar sig känna till Vygotskij och hans teorier, men den konkreta kopplingen till undervisningen är inte alltid tydlig. I det sammanhanget vore det intressant att undersöka vad den rekontextualisering av Vygotskij, som lärarnas utsagor representerar, har inneburit i förhållande till det ursprungliga idéinnehållet.

Vi ser att denna studie är relevant för verksamma lärare och lärarutbildningar då resultatet visar på ett större behov av utbildning inom ett språkutvecklande arbetssätt. Eftersom kraven på lärare har förändrats, har även behov av kompetens ökat, vilket denna studie visar på genom att lärares upplevelser ibland inte stämmer överens med deras praktiska arbete. Lärare upplever i flera fall att de har kompetens inom ett språkutvecklande arbetssätt, när observationer snarare visar på att deras arbetssätt inte alltid är fullt så språkutvecklande.

Tidigare studier som nämnts, bland annat Kaya (2014) och Wiklund och Östman (2007) har studerat språkutveckling och språkutvecklande arbetssätt genom fall- och litteraturstudier främst. Tidigare forskning har alltså inte visat på hur flera klasslärare upplever jämfört med praktiskt arbetar språkutvecklande. Vår studie bidrar alltså med en modern syn, som tillkommit efter att kraven på lärare förändrats, som visar på att ett språkutvecklande arbetssätt brister, även om klasslärare påstår sig vara medvetna och aktivt arbeta på detta sätt. Att lärares språkutvecklande arbetssätt brister bidrar till att nyanlända elever inte får den stöttning och det stöd som Skolverket (2018) beskriver på följande sätt; läraren ska uppmärksamma, ge stöd, stimulera och handleda elever som är i behov av stöd och stöttning utifrån ett språkutvecklande arbetssätt. Detta ger upphov till ytterligare vidare studier där elever med ett annat förstaspråk än svenska kan intervjuas och observeras, för att se påföljden av klasslärares språkutvecklande arbetssätt.

## 6. Källor och litteratur

Andersson, S (2014). *Om positivism och hermeneutik: en introduktion i vetenskapsteori*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Andersson, V (2011). *Faktorer som påverkar andraspråksinlärning, enligt forskare och verksamma andraspråkslärare*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:423587/FULLTEXT01.pdf>. Hämtad:190514.

Bruce, B. & Ivarsson, U. & Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bryman, A (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Johanneshov: TPB

Bråten, I (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Elmeroth, E (2017). *Möte med andraspråkselever*. Lund: Studentlitteratur AB.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*.

*God forskningsred [Elektronisk resurs]*. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningsred/>. Hämtad: 6/5-19.

Hsieh, H-F, S. E. Shannon (2005)

[https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732305276687?casa\\_token=1wmhx07H3tAAAAAA:LbdMm6o3d\\_AfMFQix9E58xqtYRCS8TAIEONhmTUr-LWFGixryo3QKhoM6Rsq4b6E\\_JJVuWLtQI5W](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732305276687?casa_token=1wmhx07H3tAAAAAA:LbdMm6o3d_AfMFQix9E58xqtYRCS8TAIEONhmTUr-LWFGixryo3QKhoM6Rsq4b6E_JJVuWLtQI5W). Hämtad: 190505.

Kaya, A (2014). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för nyanlända*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:734839/FULLTEXT01.pdf>. Hämtad: 190502.

Kjørup, S (2009). *Människovetenskaperna: problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. 2., [rev. och uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Kraschen, S (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf). Hämtad: 181212.

Lindholm, A och Sverin, E (2018). *Språkutvecklande arbetssätt för elever i språklig sårbarhet*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1216252/FULLTEXT01.pdf>. Hämtad: 190514.

Lindqvist, G (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur

Lundgren, U P., Säljö, R & Liberg, C (red.) (2017). *Lärande, skola, bildning*. Fjärde utgåvan, reviderad Stockholm: Natur & Kultur

Piaget, J (1968). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Gleerup

Regeringen (2014). *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång*. <https://www.regeringen.se/contentassets/493eacd6499d4701855e4bcf0c5dfcd/utbildning-for-nyanlanda-elever---mottagande-och-skolgang-prop.-20141545>. Hämtad: 181128.

Schreier, M (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles, [Calif.]: SAGE

Skolverket (2014). *Språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen*.

[https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3201.pdf?k=3201](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3201.pdf?k=3201). Hämtad: 181206

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>. Hämtad: 181214.

Starrin, B & Svensson, P-G (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur AB.

Stensmo, C (2007). *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Svenska Akademin (2018). SO.

<https://svenska.se/tre/?sok=klassl%C3%A4rare&pz=1>. Hämtad: 181211.

Säljö, R (1997). *Talk as Data and Practice—a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience*.

file:///C:/Users/isale/Documents/Talk%20as%20data,%20roger%20säljö.pdf. Hämtad: 181119.

Vygotskij, L S (1986). *Thought and Language*. United states of America: MIT press.

Vygotskij, L (1978). *Mind in society*. <http://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>. Hämtad: 181205.

Wiklund, M, Östman, M (2007). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*. Hämtad: 190425.



Wood, D, Bruner, J S. Ross, G (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*.

<https://www.researchgate.net/publication/228039919> The Role of Tutoring in Problem Solving. Hämtad: 181212.

## 7. Bilagor

### 7.1 Intervjuguide

#### Bakgrundsfrågor:

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Hur många elever går i klasserna du undervisar i?
- Hur många elever med annat förstaspråk än svenska går det i klasserna du undervisar i?

#### Huvudfrågor:

- Kan du nämna någon faktor som är viktig vid språkinlärning enligt dig?
- Använder du dig av stödstrukturer i din undervisning? Isåfall: vilka?
- Hur lägger du upp din undervisning så den blir individanpassad?
- Får eleverna tala sitt förstaspråk i klassrummet? Vad tänker du om det?
- Finns det några möjligheter och utmaningar enligt dig med arbetet med nyanländas språkinlärning?
- Vad tänker du om begreppet scaffolding (stöttning) för dessa elever?
- Vilka tankar har du om elevers förkunskaper och erfarenheter?
- Använder du ämnesspecifika begrepp i din undervisning? hur tänker du om att använda detta?
- Hur skulle du beskriva ditt klassrumsklimat?
- Använder du hjälpmedel i undervisning? program, Ipad, datorer osv?

#### Avslutande frågor:

- Vad tänker du om språkutvecklande arbetssätt? hur arbetar du med det?
- Finns det något du vill tillägga?

## 7.2 Observationsschema

Observera:	Observation	Kommentar
Använder stödstrukturer (ex. lärandemål, elevers medvetenhet, bilder, schema, svåra begrepp osv.)		
Individanpassad undervisning		
Elever får tala förstaspråk i klassrummet		
Stöttning (ex. hjälper elever varandra, hjälper lärare elever, hur vet läraren att eleverna förstår instruktioner osv.)		
Använder elevers nuvarande ämneskunskaper och språkkunskaper för att genomföra undervisning		

Använder läraren dialogicitet i klassrummet?		
Balans mellan korrigering och flyt i användande av det svenska språket för elever med ett annat förstaspråk än svenska		
Skapar läraren förförståelse för uppgifter?		
Använder lärare vardagsspråk eller ämnesspråk i undervisningen?		
Klassrumsklimat; trygg och accepterande		

### 7.3 Informationsbrev

Hej! Vi heter Rebecka Axelsson och Isabella Lennartsson. Vi är två grundlärarstudenter från Högskolan Kristianstad som nu skriver vår kandidatuppsats i svenska, där vi fokuserar på lärares språkutvecklande arbetssätt för framförallt andraspråkselever.

Syftet med denna studien är att vi som framtida klasslärare vill få mer kunskap om hur utbildade lärare arbetar med ett språkutvecklande arbetssätt i samtliga skolämnen. Vi vill jämföra dessa lärares uppfattningar av sina språkutvecklande arbetssätt med hur de arbetar med detta i praktiken.

Vi vill därför intervjua och observera ett antal lärare som undervisar elever i årskurserna 4-6. Först kommer vi observera läraren under 2-3 lektioner och därefter genomföra en intervju som tar ungefär 40 minuter. Vi kommer anteckna intervjuerna och använder gärna ljudinspelning men detta är inget krav, vi kommer även utgå ifrån ett observationsschema som vi kommer anteckna utifrån. Vi vill veta hur lärare arbetar språkutvecklande i klassrummet och kommer genom observation se hur detta går till i praktiken.

Vi vill gärna använda dig i vår studie då vi är medvetna om att du arbetar aktivt med detta i ditt klassrum och vill gärna se hur du går tillväga, då du arbetar på en mångkulturell skola. Vi kommer totalt intervjua fyra personer på två olika skolor, i samma kommun.

Intervjuerna vi genomför är frivilliga och kommer vara hela anonyma, även vilken skola ni arbetar på. Läraren har rätt att avbryta intervjun/observationen när hen vill utan anledning eller konsekvenser. Läraren har rätt att ställa frågor och får välja att inte svara på någon fråga om så önskas. Både observations- och intervjumaterialet som samlas är helt anonymiserat och i vårt resultat kommer det inte gå att spåra vilken lärare/skola som har deltagit i studien.

Lärarna kommer benämnas med bokstäver och siffror vilken gör det omöjligt att spåra vår källa, materialet kommer förvaras på en dator som ingen obehörig har tillgång till.

Slutresultat, godkänd examensuppsats, kommer kunna läsas av allmänheten. Vid frågor kontaktar ni oss via mejl eller telefon.

Vi hoppas ni vill vara med i denna studie.

Med vänlig hälsning

Rebecka Axelsson, [Rebeckaaxelsson1993@gmail.com](mailto:Rebeckaaxelsson1993@gmail.com), 0733120376

Isabella Lennartsson, [b.196@hotmail.com](mailto:b.196@hotmail.com), 0761899553

