



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

**Språket + ämnet = sant**  
– en studie om språkutvecklande ämnesundervisning

Emma Carlsson och Lina Larsson

LAU370

Handledare: Margareta Holmegaard

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: HT08-1350-04



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

## **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Språket + ämnet = sant. En studie om språkutvecklande ämnesundervisning

**Författare:** Emma Carlsson och Lina Larsson

**Termin och år:** Ht 2008

**Kursansvarig institution:** Institutionen för svenska språket

**Handledare:** Margareta Holmegaard

**Examinator:** Lena Rogström

**Rapportnummer:** HT08-1350-04

**Nyckelord:** språkutvecklande ämnesundervisning, integrering av språk och ämne, svenska som andraspråk, flerspråkighet

## **Sammanfattning:**

### **Syfte**

Vårt syfte är att undersöka i vilken mån lärare på en skola med stor andel flerspråkiga elever arbetar språkutvecklande i ämnesundervisningen. Vi har utgått från följande frågeställningar:

- Planerar lärarna sin ämnesundervisning utifrån ett språkutvecklingsperspektiv?
- Vilket inflöde och utflöde får eleverna?
- Hur ser klassrumsinteraktionen ut?
- Anknyts undervisningen till elevernas erfarenheter och förkunskaper? På vilket sätt?
- Kontextualiseras ämnesinnehållet? Hur?
- Hur arbetar lärarna för att lära eleverna nya ord och begrepp?
- Erbjuds eleverna stöttning? Hur?

### **Metod**

Vi har genomfört en kvalitativ undersökning där vi har använt oss av observationer och en intervju. Vi har observerat fem ämneslektioner i två 4-5:or och intervjuat en av de ansvariga lärarna för dessa klasser. Vi har också tagit del av en planering för ett tema som två av de observerade lektionerna ingick i.

### **Resultat**

Vi har sett prov på olika språkutvecklande företeelser i undervisningen, men också sådant som vi menar skulle kunna utvecklas så att den blir mer språkutvecklande. Lärarna planerar inte ämnesundervisningen utifrån ett språkutvecklingsperspektiv. Det inflöde och utflöde eleverna får möjlighet till gäller främst talat språk. När det gäller klassrumsinteraktionen har vi sett sådant som är positivt för elevernas språkutveckling, men också sådant som vi anser kan förbättras. Under vissa lektioner ställs många öppna frågor och eleverna får tillfälle att utveckla sina tankegångar bland annat genom att de får följdfrågor på sina svar. På andra lektioner ställs till största delen slutna frågor och eleverna får färre möjligheter att utveckla sina

tankegångar. Undervisningen anknyts i hög grad till elevernas erfarenheter och innehållet kontextualiseras ofta. Även när det gäller ord- och begreppsinnläringen har vi sett prov såväl på goda exempel som på sådant som kan utvecklas. Eleverna har fått stöd på olika sätt under de observerade lektionerna. Huruvida detta stöd kan definieras som stöttning anser vi dock osäkert.

## Förord

Vi har genomfört största delen av arbetet med vår uppsats tillsammans. Vi har båda deltagit under de observationer och den intervju som har genomförts. Läsningen av litteratur har vi dock delat upp mellan oss. Vi har även skrivit olika avsnitt som vi sedan har bearbetat grundligt tillsammans.

Vi vill tacka berörd personal på den skola där vi har genomfört vår undersökning. Ett särskilt tack vill vi rikta till de lärare som har låtit oss observera deras lektioner och till den lärare som vi fick intervjua.

# Innehåll

Abstract

Innehåll

## **1 Inledning** 3

## **2 Teoretisk anknytning** 4

2.1 Styrdokument 4

2.2 Att lära sig ett andraspråk 4

2.2.1 Förstaspråk, andraspråk och främmandespråk 4

2.2.2 Modersmålets betydelse för andraspråsutvecklingen 5

2.2.3 Olika nivåer av språkbehärskning 5

2.2.4 Språkbehärskning och skolframgång 6

2.3 Olika dimensioner av språket som fokuseras i inläringen 7

2.4 Språkutvecklande ämnesundervisning 8

2.4.1 Definition av begreppet språkutvecklande ämnesundervisning 8

2.4.2 Planering utifrån ett språkutvecklingsperspektiv 9

2.4.3 Inflöde och utflöde 9

2.4.4 Språkutvecklande interaktion 10

2.4.5 Anknytning till elevernas erfarenheter och förkunskaper 11

2.4.6 Kontextualisering av ämnesinnehållet 11

2.4.7 Ord- och begreppsinsläring 12

2.4.8 Stöttning 13

## **3 Preciserat syfte** 15

3.1 Syfte 15

3.2 Frågeställningar 15

## **4 Metod** 16

4.1 Val av metod 16

4.2 Urval 17

4.3 Genomförande 18

4.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet 20

4.5 Etiska överväganden 21

## **5 Resultatredovisning** 22

5.1 Planering utifrån ett språkutvecklingsperspektiv 22

5.2 Inflöde och utflöde 23

5.3 Interaktion 25

5.4 Anknytning till elevernas erfarenheter och förkunskaper 28

5.5 Kontextualisering av ämnesinnehållet 29

5.6 Ord- och begreppsinlärning	30
5.7 Stöttning	31
5.8 Slutsatser	32

<b>6 Diskussion</b>	34
---------------------	----

<b>7 Referenser</b>	39
---------------------	----

# 1 Inledning

Under vår lärarutbildning har vi läst inriktningen svenska som andraspråk. Både under den här inriktningen och under övriga kurser i vår utbildning har vi tagit del av olika rapporter om hur elever med utländsk bakgrund i betydligt högre grad än elever med svensk bakgrund tenderar att misslyckas i skolan. Skolverkets betygsstatistik för läsåret 2007/2008 visar att mer än en dubbelt så stor andel elever med utländsk bakgrund jämfört med elever med svensk bakgrund inte uppnådde målen för år 9 i de teoretiska ämnena matematik, teknik, SO och NO. I vissa av dessa ämnen var andelen elever som inte uppnådde målen nästan tre gånger högre för elever med utländsk bakgrund än för de med svensk bakgrund. Resultaten ser liknande ut för de senaste fem åren (Skolverket 2008).

Då dagens skola sägs vara en skola för alla och då det i läroplanen framhålls att arbetet i skolan ska genomföras på så sätt att alla elever utvecklas efter sina förutsättningar, ser vi det som allvarligt att en grupp elever i så mycket högre utsträckning än övriga elever inte har lyckats nå målen. Vi undrar, med många före oss, om det är så att skolan misslyckas med att ge elever med utländsk bakgrund en utbildning som tar hänsyn till deras särskilda förutsättningar och behov?

Då inhämtande av kunskap i skolans ämnesundervisning ställer höga krav på språkkunskaper, sägs språkbehärsningen ofta vara en starkt bidragande orsak till att elever med utländsk bakgrund inte lyckas nå målen för ämnesundervisningen. Det bör därför vara av stor vikt att man i skolan ger eleverna förutsättningar för att lyckas i undervisningen både genom att arbeta medvetet med deras språkutveckling, men också genom att anpassa ämnesundervisningen efter andraspråkselevernars särskilda behov.

Vi har i vår uppsats valt att undersöka hur man kan arbeta med att integrera språk- och ämnesundervisning i skolans teoretiska ämnen. Detta kallas ofta för språkutvecklande ämnesundervisning och innebär dels att man fokuserar på språkinläring även i ämnesundervisningen, dels att man anpassar ämnesundervisningen så att eleverna kan ta till sig den trots bristande språkkunskaper. Då vi hade kontakt med en rektor på en skola, som även hon var intresserad av att få reda på mer om hur man kan arbeta för att tillgodose andraspråkselevers särskilda behov i ämnesundervisningen, valde vi att lägga upp vårt arbete på så sätt att vi började med att undersöka hur språkutvecklande ämnesundervisning kan bedrivas. Därefter undersökte vi i vilken mån de arbetar på det sättet på den skola vi hade kontakt med.

## 2 Teoretisk anknytning

### 2.1 Styrdokument

I läroplanen sägs det att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Utbildningsdepartementet 2004:10). Det sägs även att ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (Utbildningsdepartementet 2004:10). Då andraspråkselever som grupp har större svårigheter än övriga elever med att nå målen (se avsnitt 1), har skolan således ett särskilt ansvar för hur undervisningen för dessa elever utformas. Enligt läroplanen har läraren även ansvar för att organisera undervisningen på så vis att alla elever får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar (Utbildningsdepartementet 2004:17).

Att språk och innehåll ska integreras i undervisningen har stöd i kursplanen för svenska som andraspråk, där det sägs att språkutveckling inte sker isolerat utan alltid är knutet till ett innehåll. Det krävs att detta innehåll är meningsfullt och att språket används i olika sammanhang för att det ska bli väl befäst och utvecklas (Skolverket 2000). I läroplanen sägs vidare att alla elever ”genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall /.../ få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Utbildningsdepartementet 2004:11) och att läraren ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Utbildningsdepartementet 2004:17).

Även lärarnas gemensamma ansvar för elevernas språkutveckling lyfts fram i kursplanen för svenska som andraspråk. Det står där att alla lärare måste ta ansvar för och ha en medvetenhet om språkets betydelse för lärandet, även om huvudansvaret för det ligger på läraren i svenska som andraspråk.

### 2.2 Att lära sig ett andraspråk

#### 2.2.1 Förstaspråk, andraspråk och främmandespråk

Ett andraspråk är enligt Viberg, professor i lingvistik, ett språk som lärs in efter det att ett annat språk redan har etablerats (Viberg 1993:14ff). Man brukar dra gränsen för när ett språk är etablerat runt treårsåldern; om man börjar lära sig ett språk före denna ålder kan man lära sig det på samma sätt som man lär sig modersmålet och det kan utvecklas till ett förstaspråk. Börjar man däremot lära sig ett språk efter treårsåldern utvecklas det till ett andraspråk. Anledningen till att man gör denna distinktion är att inlärningsprocessen av språk redan i denna ålder ändrar karaktär.

Viberg menar vidare att två språk kan utvecklas som förstaspråk om de börjar läras in från tidig ålder. För att så ska ske krävs dock att det råder balans mellan de båda språken. Råder det obalans mellan dem kommer ett av språken att bli ett starkare sådant och det andra ett svagare. Det svagare språket kommer då snarare att utvecklas som ett andraspråk trots att inläringen har påbörjats tidigt.

Man brukar även göra en distinktion mellan andraspråk och främmandespråk (Hammarström 2004:26). Inläring av ett andraspråk sker i det land där språket talas och innebär att inläraren socialiseras in i språket, medan inläring av ett främmandespråk sker utanför den naturliga språkmiljön, exempelvis i skolan eller på högskolan.

### **2.2.2 Modersmålets betydelse för andraspråksutvecklingen**

När det gäller inläringen av ett andraspråk har utvecklingen av modersmålet stor betydelse. Den vanligt förekommande uppfattningen att ett språk lärs in på bekostnad av ett annat är felaktig, då god behärskning av ett eller flera språk snarare gynnar inläringen av ytterligare ett språk (Hyltenstam 1993:11). Detta är något som man är överens om såväl inom svensk som internationell forskning (Skolverket 2003). Parszyk beskriver i sin doktorsavhandling *En skola för andra* (1999), där hon undersökt flerspråkiga elevers upplevelser av skolan, hur flera assyriska/syrianska elever som gått i tvåspråkig förskola och fått utveckla begrepp både på modersmålet och på svenska beskrivs av sina lärare på mellanstadiet som att de har bättre språk- och begreppsutveckling än övriga assyriska/syrianska elever i klassen; detta trots att lärarna inte visste vilken förskola barnen hade gått i (Parszyk 1999:117, 126).

### **2.2.3 Olika nivåer av språkbehärskning**

När man talar om andraspråksinläring görs enligt Viberg (1993:63ff) ofta en distinktion mellan språkets bas och utbyggnad. Basen kan definieras som det som infödda talare av ett språk har tillägnat sig innan de börjar skolan och som de behärskar fullständigt. Det omfattar språkets ljudsystem, dess morfologiska och syntaktiska system med undantag för få särskilda drag, ett basordförråd samt grundläggande diskursregler för exempelvis enkla berättelser. Utbyggnaden innefattar de delar av språkbehärskningen som man tillägnat sig i skolåldern och i viss mån även senare. Dessa aspekter av språkbehärskningen varierar även mellan infödda talare. Utbyggnaden omfattar främst diskursstrukturer samt ordförrådet, vilket genomgår en mycket stor utveckling under skolåldern. Det innefattar även sådana språkliga drag som främst används i skriftspråk, en utbyggnad av olika stilregister samt förmågan att anpassa talspråket efter specifika situationer. Viberg menar att man i undervisningen av elever med svenska som modersmål kan utgå från att de behärskar språkets bas och därmed koncentrerar sig på sådana aspekter av språket som hör till utbyggnaden. Elever med svenska som andraspråk kan däremot ha väsentliga luckor i basen, varför man i andraspråksundervisningen måste inrikta sig såväl på språkets bas som på dess utbyggnad.

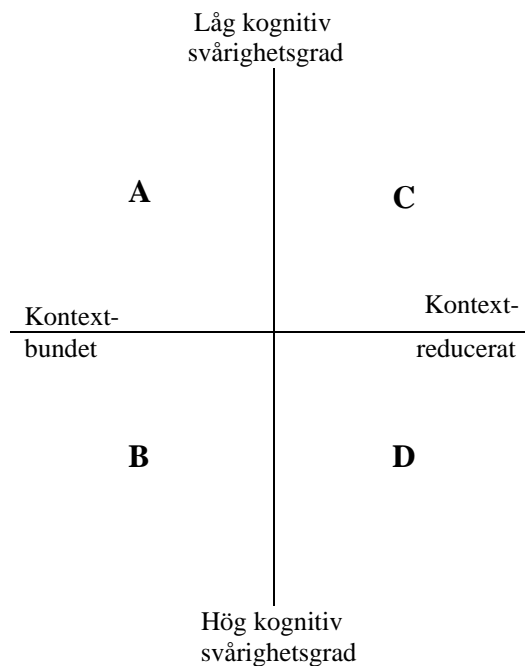
Andraspråksinlärare kan relativt fort tillägna sig en kommunikativ behärskning av språkets bas, medan det tar betydligt längre tid för dem att tillägna sig språkets utbyggnad (Viberg 1993:67). Även Cummins, som är professor i moderna språk vid universitetet i Toronto och världsledande inom forskning kring andraspråksinläring, gör skillnad mellan behärskningen av olika delar av andraspråket. Han har gjort en distinktion mellan språkfärdigheter kallade BICS (basic interpersonal communicative skills) och CALP (cognitive/academic language proficiency). BICS-färdigheterna innefattar grundläggande kommunikationsfärdigheter, medan CALP-färdigheterna handlar om att använda språket



som tankeverktyg på en åldersadekvat nivå (Cummins 1986:152). Det tar i genomsnitt ett till två år för barn att uppnå BICS-nivå (Cummins i Hyltenstam 1993:7), medan det tar minst fem år för ett barn som börjar lära sig ett nytt språk efter sexårsåldern att uppnå CALP-nivå på det nya språket. Barn som börjar inläringen innan sex års ålder kommer fortare i kapp sina jämnåriga infödda (Cummins 1981:147f). Ett problem som Hyltenstam (1993:7ff) beskriver är att omgivningen ofta tror att barnet har uppnått full behärskning av språket då det uppnått BICS-nivå. Här måste man dock vara medveten om att barnet har mycket kvar att lära sig innan dess språk är utvecklat som tankeverktyg. På svenska benämns CALP ofta kunskapsrelaterat språk eller skolspråk medan BICS benämns vardagsspråk.

### 2.2.4 Språkbehärskning och skolframgång

Ovan nämnda distinktion mellan BICS och CALP har Cummins senare vidareutvecklat till en modell där hänsyn tas till det kontextuella stöd som ges och de kognitiva krav som ställs på inläraren i den aktuella kommunikationssituationen. Den här modellen menar han ger bättre förutsättningar för att diskutera relationen mellan språkfärdigheter och skolprestationer (Cummins 1986:151ff).



Figur 1(från Cummins 1986)

De två dimensionerna som modellen i figur 1 innefattar – graden av kontextbundenhet samt graden av kognitiv svårighetsgrad – är oberoende av varandra. Gradens av kontextbundenhet handlar om i vilken mån kontextuellt stöd ges i den aktuella kommunikationssituationen. Cummins (1986:152f) gör här en skillnad mellan kontextbunden och kontextreducerad kommunikation. I kontextbunden kommunikation är deltagarna involverade i en gemensam verklighet, vilket undanröjer behovet av explicita språkliga uttryck då de aktivt kan förhandla med varandra om meningen i det som framkommer. Språket har här också stöd av ett stort antal meningsfulla utomspråkliga ledtrådar. Kontextreducerad kommunikation däremot består av färre antal utomspråkliga ledtrådar ju längre ut man kommer på skalan som beskriver denna dimension. Längst ut

på skalan hamnar den typ av kommunikation där inga utomspråkliga ledtrådar överhuvudtaget förekommer och där deltagarna inte är involverade i någon gemensam verklighet. I denna typ av kommunikation måste språkliga meddelanden uttryckas mycket tydligt och explicit. Kontextbunden kommunikation är vanligare i vardagliga aktiviteter utanför skolan, medan kontextreducerade aktiviteter är vanligare i skolundervisningen.

Den andra dimensionen som beskrivs i modellen rör graden av kognitivt engagemang som krävs i den aktuella aktiviteten. Detta sträcker sig från aktiviteter som inte kräver något kognitivt engagemang överhuvudtaget till kognitivt krävande aktiviteter. De aktiviteter som inte ställer krav på kognitivt engagemang beskriver Cummins som sådana där de färdigheter som krävs för att lyckas med aktiviteten i hög grad har blivit automatiserade, eller behärskas fullt ut. De aktiviteter som räknas till kognitivt krävande är följaktligen sådana där färdigheterna som krävs inte behärskas fullt ut.

Cummins poängterar vidare (1986:154f) att graden av kontextbundenhet och graden av kognitiv svårighetsgrad är oberoende av varandra. Det är alltså inte så att en aktivitet är kognitivt enkel för att den har hög grad av kontextbundenhet. En annan viktig poäng som förs fram är att ju mer kontextreducerade de uppgifter som andraspråksinlärare engageras i är, ju längre tid tar det för dem att nå åldersadekvat nivå i sina prestationer. Andraspråksinlärare behöver därför få arbeta med uppgifter som har hög grad av kontextualisering, eftersom det avlastar kraven på språkbehärskning. Skolans ämnesundervisning bygger dock ofta på aktiviteter som är både kontextreducerade och kognitivt krävande (Viberg 1993:72). För att förbereda andraspråkselever på dessa aktiviteter är det viktigt att de får utföra uppgifter som ligger inom ruta B och C i modellen (Chamot & O'Malley i Viberg 1993:72).

### **2.3 Olika dimensioner av språket som fokuseras i inlärningen**

Eskey (1997:135f) ger en beskrivning av hur synsättet på vad som bör fokuseras i inlärningen av ett andraspråk har förändrats med tiden. I denna beskrivning lyfter han fram tre olika dimensioner av språket: form, funktion och innebörd. Han menar att man i språkinlärning kan fokusera på olika av dessa aspekter. I undervisning fokuserad på form utgår man från språkets grammatiska och strukturella aspekter medan man i undervisning med fokus på funktion utgår från hur språket används för kommunikativa syften i olika situationer. Båda dessa utgångspunkter är inriktade på regler för språket; i formbaserad undervisning utgår man från grammatiska regler och i funktionsbaserad undervisning utgår man från diskursiva regler om hur språket används i olika situationer. Eskey hävdar att det inte är tillräckligt att i språkundervisningen utgå från regler då dessa är abstraktioner som endast uppträder i symboliska eller typiska situationer. Verklig språkanvändning och språkinlärning äger inte rum i typiska utan i verkliga situationer, och utgår varken från språkets form eller funktion utan från ett behov av att använda språket för att uppnå genuina kommunikativa syften rörande ett meningsfullt innehåll. Sådan språkanvändning och -inlärning sker då man fokuserar på språkets innebörd.

Han poängterar dock att man inte ska se de tre dimensionerna form, funktion och innebörd som helt åtskilda. Snarare ska man se de olika synsätten om vad undervisningen bör inriktas på som komplement till varandra. I den tidiga diskussionen om andraspråksinlärning koncentrerade man sig främst på språkets form. När man sedan började rikta in sig mer på språkets funktion uteslöt det inte formaspekten utan kompletterade

den. På samma sätt menar han att fokusering på innebörden inte utesluter fokusering även på form och funktion. Snarare menar han att man i ett synsätt där man koncentrerar sig på innebörden får möjlighet att behandla såväl formaspekten som funktionsaspekten i de sammanhang där detta är relevant och meningsfullt (Eskey 1997:135ff). Språkutvecklande ämnesundervisning, som vi kommer att beskriva nedan, är ett sätt att undervisa då fokus ligger på språkets innebörd och på samspelet mellan språk och innehåll (Eskey 1997; Echevarria, Vogt & Short 2004:13).

## 2.4 Språkutvecklande ämnesundervisning

Eftersom det tar lång tid att lära sig ett andraspråk på en kunskapsrelaterad nivå (se avsnitt 2.2.3), menar många att det inte räcker att använda särskilda andraspråkslektioner för detta. Inte heller kan man vänta med ämnesundervisning tills eleverna har tillägnat sig andraspråket på en kunskapsrelaterad nivå. För att eleverna ska få möjlighet att tillägna sig ett fullt fungerande andraspråk, måste de därför ges en ämnesundervisning som samtidigt fokuserar på språket, där de får möjlighet att tillägna sig språket och ämnesinnehållet parallellt (Axelsson, Rosander & Sellgren 2005:214; Echevarria m fl 2004:8f). Gibbons, professor vid University of Technology i Sydney, och en av de ledande i världen inom forskning om tvåspråkighet, poängterar att man måste fokusera på språket i all undervisning och att målet i all ämnesundervisning måste vara att integrera språk och innehåll (Gibbons 2006:23f). Detta gör att eleverna får lära sig språket i autentiska sammanhang, att tiden i klassrummet utnyttjas effektivt och att tillägnandet både av språk- och ämneskunskaper gynnas (Gibbons 2006:163). Såväl Hajer (2004:48) som Holmegaard och Wikström (2004:539f) för liknande resonemang om att språk- och ämnesundervisning måste integreras.

Ämnesundervisningen för andraspråkselever anpassas ofta på ett sådant sätt att man förenklar innehållet, tar bort svåra begrepp och sänker kraven på elevernas prestationer. Detta är olyckligt eftersom en sådan anpassning begränsar elevernas tillägnan både av språk och av ämnesinnehåll (Hajer 2004:48; Gibbons 2006:29f; Echevarria m fl 2004:21; Parszyk 1999:148). Det man istället måste göra för att dessa elever ska ta till sig ämnesinnehållet är att anpassa undervisningen på ett sätt som gör att eleverna förstår innehållet och samtidigt får möjlighet att utveckla andraspråket (Echevarria m fl 2004:10). Detta sätt att arbeta i ämnesundervisningen benämns ofta *språkutvecklande ämnesundervisning* (Hajer 2004:48; Holmegaard & Wikström 2004:539f). Denna typ av undervisning är särskilt utformad för att möta andraspråkselevens behov, men lämpar sig att använda även i klasser där flera elever har undervisningsspråket som modersmål (Echevarria m fl 2004:12; Hajer 2004:58). Olika forskare för fram något olika delar som viktiga i en språkutvecklande ämnesundervisning. Något som de flesta verkar vara överens om som viktiga komponenter i denna form av undervisning är att planeringen av undervisningen sker utifrån såväl ämnes- som språkmål och att inflöde och utflöde i form av tal, lyssnande, läsande och skrivande ges plats i undervisningen och dessutom integreras. Det är vidare av vikt att en rik klassrumsinteraktion finns och att ämnesinnehållet kopplas till elevernas erfarenheter och tidigare kunskaper. Det är även betydelsefullt att ämnesinnehållet kontextualiseras och att eleverna erbjuds stöttning för att kunna ta till sig innehållet. De här faktorerna kommer vi att behandla i de kommande avsnitten, sedan vi definierat språkutvecklande ämnesundervisning.

### 2.4.1 Definition av begreppet språkutvecklande ämnesundervisning

I den litteratur på svenska som vi har tagit del av används endast begreppet språkutvecklande ämnesundervisning då man talar om all sorts integrerad språk- och ämnesundervisning. I viss litteratur på engelska används begreppet *content-based instruction* för samma sak. I annan engelskspråkig litteratur förekommer andra begrepp. Short (2005:75f) skiljer i talet om integrerad språk- och ämnesundervisning mellan *content-based language instruction* och *sheltered instruction*. *Content-based language instruction* definieras hon som språkundervisning som utförs av språklärare men där man integrerat ämnesundervisning. *Sheltered instruction* definieras som sådan undervisning där ämneslärare integrerar språk och ämne och kompletterar ämnesundervisningen med särskilda språkmål. I vår uppsats kommer vi enbart att använda begreppet språkutvecklande ämnesundervisning, men vi behandlar främst sådan undervisning som Short benämner *sheltered instruction*.

#### **2.4.2 Planering utifrån ett språkutvecklingsperspektiv**

Hur man planerar för elevernas språkutveckling är en faktor som har stor betydelse i språkutvecklande ämnesundervisning. När man planerar sin undervisning menar Gibbons (2006:164ff) att man måste beakta vilka språkliga krav ämnesområdet ställer på eleverna, hur väl eleverna behärskar språket och vad de behöver arbeta med i sin språkutveckling. Man bör i planeringen inför ett nytt ämnesområde inleda med att "hitta språket i ämnet" genom att tänka igenom vilka krav som ställs på att kunna tala, lyssna, läsa och skriva samt vilka övningar i dessa färdigheter som ingår. Axelsson m fl (2005:218) anser att både andraspråkläraren och ämnesläraren måste vara införstådda med de språkliga krav som ställs på eleverna.

När man har tänkt igenom detta behöver man identifiera vilken språklig nivå eleverna befinner sig på och vad de behöver utveckla i sitt språk. Detta bör enligt Gibbons (2006:169) göras genom fortlöpande, formativ bedömning av elevernas språk. Utöver den här fortlöpande bedömningen anser hon det även värdefullt med en mer systematisk bedömning av elevernas språk.

Vidare skriver Gibbons (2006:174ff) att det man har kommit fram till i inventeringen av ämnets språkkrav och elevernas språkbehov behöver sammanföras genom aktiviteter där hänsyn tas både till ämnets språkliga krav och till elevernas språkliga nivå. De planerade aktiviteterna behöver ge stöttning åt eleverna så de får möjlighet att uppnå de ämneskunskaper som är tänkta att uppnås, men de behöver också möta de behov eleverna har i sin språkutveckling och inkludera ett språk som är relevant för ämnet. I planeringen av dessa aktiviteter är det av stor vikt att både andraspråkläraren och ämnesläraren är involverade (Axelsson m fl 2005:218).

Echevarria, Vogt och Short (2004:23) har under ett sjuårigt projekt gått igenom tidigare forskning och gjort egna undersökningar och därigenom utarbetat en modell för språkutvecklande ämnesundervisning. De menar, precis som Gibbons, att det är av stor vikt att man i den här typen av undervisning utgår även från språkliga mål. Man bör enligt dem sätta upp såväl ämnes- som språkmål inför varje lektion och delge eleverna dessa både muntligt och skriftligt.

#### **2.4.3 Inflöde och utflöde**

Inflöde kan beskrivas som det språkliga material som en inlärare utsätts för och utflöde som den egna produktionen av språk som inläraren får möjlighet till (Viberg 1993:15ff). Centrala delar av inflödet är aktiviteter i att lyssna och läsa, medan största delen av

utflödet består av tal och skrift. Språkfärdigheterna lyssna, läsa, tala och skriva utvecklas beroende av varandra (Echevarria m fl 2004:13) och när man lär sig ett andraspråk måste man lära sig dessa färdigheter parallellt (Echevarria m fl 2004:120f). En viktig del i språkutvecklande ämnesundervisning är därför att integrera dessa färdigheter (Echevarria m fl 2004:13).

Gibbons (2005:12ff) för ett resonemang om att talspråk och skriftspråk inte är helt åtskilt, utan att språk snarare kan vara mer tallikt eller mer skriftligt. Hon påpekar att andraspråkselever ofta inte har svårt med tallikt, kontextbundet språk, men att de får svårigheter när språket blir mer skriftligt och därmed mer kontextreducerat. Därför bör man arbeta med att få eleverna att använda ett mer skriftligt talspråk för att på så vis skapa en bro mellan tal- och skriftspråk. Ett sätt som Gibbons förespråkar för att göra detta är att hjälpa eleverna att utveckla ett mer skriftspråkslikt språk när de muntligt ska beskriva något. Genom att interagera med eleverna genom att ställa frågor, hjälpa dem att klargöra meningen i det de gjort och hjälpa dem att bygga upp generaliseringar kan man få dem att använda ett alltmer skriftspråkslikt talspråk. Därifrån kan eleverna sedan ta steget till skriftlig produktion.

I en språkutvecklande ämnesundervisning är det av stor vikt att eleverna får producera både muntligt och skriftligt språk i meningsfulla sammanhang (Hajer 2004:48). Holmegaard och Wikström (2004:561ff) betonar vikten av att eleverna får skriva i alla ämnen, då det hjälper dem att höja nivån på sitt språk från ett vardagsspråk till ett mer formellt språk. Även Swain (1995:126f), betonar särskilt vikten av andraspråksinlärnarnas egna produktion av språket och menar att utflödet har stor betydelse för inläringen av andraspråket. Genom de egna språkliga produktionerna uppmärksammas inlärnarna på vilka aspekter av språket de behärskar. De får också chans att pröva hypoteser om hur språket fungerar och blir tvungna att reflektera medvetet över språket.

#### **2.4.4 Språkutvecklande interaktion**

Många framhåller interaktionen som en mycket betydelsefull del i en språkutvecklande ämnesundervisning. Både hur interaktionen mellan lärare och elev ser ut och om eleverna får möjlighet till interaktion med varandra är här viktigt.

För att åstadkomma en språkutvecklande interaktion i klassrummet krävs det enligt Gibbons (2005:19) att man frångår den traditionella samtalsstruktur där läraren ställer en fråga, en elev svarar och läraren värderar svaret. Denna struktur kallas ofta IRF-strukturen (Initiation – Response – Feedback). Den här interaktionsformen anser Gibbons inte ger eleverna tillräckligt med möjligheter att producera utbyggt tal och förhandla om mening. För att få en mer språkutvecklande interaktion bör man, istället för att ställa en fråga som eleverna förväntas svara på, ge eleverna möjlighet att inleda samtalet med att berätta eller förklara något. Man bör även ställa följdfrågor till eleverna och be dem om förtydliganden eller mer information. Eleverna måste också få flera tillfällen att sätta ord på samma sak för att efterhand uttrycka sig mer och mer förståligt och fullständigt. För att detta ska uppnås krävs att man som lärare väntar längre tid med sin respons så eleverna får tid att tänka och omformulera sig (Gibbons 2005:19ff; Echevarria m fl 2005:103ff). När det gäller individuella samtal mellan lärare och elev måste läraren dessutom ge eleven tid att själv formulera både sin fråga och vad den redan vet (Hajer 2004:53f).

För att åstadkomma en språkutvecklande interaktion har det också stor betydelse vilken typ av frågor man som lärare ställer (Gibbons 2005:23f). Man bör inte enbart ställa när-,

vad- och vem-frågor som det enbart finns ett rätt svar på, utan istället ställa varför- och hur-frågor, som ger eleverna möjlighet att förklara, ställa hypoteser och ge mer utökade svar.

Man måste också organisera undervisningen så att eleverna får möjlighet att samarbeta och kommunicera med varandra på ett kunskapsrelaterat språk (Echevarria m fl 2004:103f; Parszyk 1999:201; Eerde & Hajer 2008:3). Eleverna behöver få använda språket till att ställa frågor och ge svar, förhandla om mening, klargöra tankar och uttrycka åsikter (Echevarria m fl 2004:103f). Positiva effekter av sådana samtal mellan elever är att eleverna får höra fler tala, vilket gör att det språkliga inflödet ökar. Även utflödet ökar då eleverna får interagera med andra. De får också ta större ansvar för att göra sig förstådda när läraren inte finns till hands (McGroarty i Gibbons 2006:39).

Det är viktigt att man utformar de muntliga aktiviteterna på ett sådant sätt att det krävs att alla elever talar med varandra, och inte bara att det uppmuntras (Gibbons 2006:45). Detta kan göras genom att organisera undervisningen så att inte alla elever vet samma sak. Om man låter olika elever arbeta med olika moment och sedan berätta för varandra vad de har lärt sig skapas ett verkligt behov både av att lyssna på och av att uttrycka sig tydligt för varandra (Gibbons 2005:23). Gruppuppgifter behöver, för att ge tillfälle till språk-utvecklande interaktion, vara sådana att det krävs att gruppen löser dem tillsammans. Uppgifter som är konstruerade så att eleverna i gruppen kan göra dem var för sig, eller göra en liten del var och sedan sätta ihop dessa, begränsar det interaktiva utbytet för eleverna (Gröning 2001:83).

Utöver uppgiftens konstruktion är även grupsammansättningen av stor betydelse för interaktionen i grupparbeten. Många studier visar att engagemanget och kraven i interaktionen ökar i heterogena grupper, eftersom det då ställs högre krav på förklaringar (Gröning 2001:82). Ett dilemma med en heterogen grupsammansättning är dock att elever med hög status, både vad gäller social status, kunskapsstatus och kamratstatus, tenderar att få det största utrymmet i gruppen, vilket gör att övriga elever missgynnas. Detta motverkas emellertid om läraren medvetet arbetar med strategier för att minska statuskillnader (Cohen m fl i Gröning 2001:96ff). Heterogena grupper är också att föredra då det visat sig att det finns många nackdelar med att nivågruppera elever. I grupper på lägre nivå pratar läraren ofta mer, ställer frågor på enklare nivå och väntar kortare tid på elevernas svar än vad som är fallet i de på högre nivå. I dessa grupper får eleverna också mindre tid till att arbeta självständigt och lär sig färre ord. Mer tid ägnas också åt drillövningar (Echevarria m fl 2004:105).

#### **2.4.5 Anknytning till elevernas erfarenheter och förkunskaper**

Ett av de främsta skälen till att minoritets elever ofta har misslyckats i skolan är att man i undervisningen inte har relaterat till dessa elevers erfarenheter utanför skolan (Axelsson m fl 2005:211). Om man som lärare tar hänsyn till elevernas förkunskaper och erfarenheter ökar man väsentligt deras möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen och uppleva den som meningsfull (Parszyk 1999:191, 199f).

Det är viktigt att man som lärare är medveten om att en starkt bidragande orsak till att eleverna har svårt att förstå undervisningen kan vara att de misslyckas med att anknyta innehållet till sina förkunskaper (Echevarria m fl 2004:48). Det är därför av stor vikt att man som lärare möjliggör för eleverna att göra kopplingar mellan tidigare kunskaper och det nya ämnesinnehållet. Detta kan göras genom att ha en dialog i klassrummet där

eleverna får möjlighet att synliggöra sina referensramar och lära sig av varandra. Echevarria m fl menar vidare att man som lärare också tydligt bör visa på samband mellan det nya innehåll som ska läras ut och sådant som eleverna känner till sedan tidigare.

#### **2.4.6 Kontextualisering av ämnesinnehållet**

Vi har redan, i Cummins modell för språkfärdigheter och skolprestationer ovan (se avsnitt 2.2.4), beskrivit en hel del om kontextualiseringens betydelse för att andraspråkselever ska kunna ta till sig ett ämnesinnehåll på åldersadekvat nivå. Många är överens med Cummins om att det här är av stor vikt (Hajer 2004; Echevarria m fl 2004; Holmegaard & Wikström 2004). Kontextualisering av innehållet är ett sätt att hjälpa eleverna att koppla ihop abstrakta begrepp med konkreta upplevelser, vilket är viktigt att göra enligt Echevarria m fl (2004:18).

Ett sätt att kontextualisera ämnesinnehållet är att anknyta det till elevernas vardagsliv och till vardagliga ord och uttryck. Det kan också göras genom att låta eleverna använda alla sinnen i undervisningen, exempelvis genom att de får se och känna på saker, istället för att bara få till sig innehållet genom att läsa och lyssna (Hajer 2004:49). Echevarria m fl (2004:25) menar att det även kan göras genom användning av en mångfald av material och aktiviteter såsom bilder, multimedia, grafiska presentationer, hands on-övningar och experiment. Även studiebesök kan vara ett sätt att kontextualisera undervisningsinnehållet (Holmegaard & Wikström 2004:552). När det gäller grafiska presentationer, exempelvis tidslinjer, kan även dessa vara främjande för eleverna. Det är då viktigt att eleverna får hjälp med att tolka dem så att de sedan kan användas som kontextuellt stöd för texter som läses i undervisningen (Axelsson m fl 2005:221).

#### **2.4.7 Ord- och begreppsinläring**

Ordförrådet anses vara den enskilt viktigaste faktorn för andraspråkselevens skolframgång (Saville-Troike; Laufer i Holmegaard, Johansson Kokkinakis, Järborg, Lindberg & Sandwall 2005:153ff). Andraspråkselever har ett mindre ordförråd än vad enspråkiga elever har, såväl i kvantitativt som i kvalitativ bemärkelse. Att ordförrådet är mindre kvantitativt innebär att andraspråkseleverna känner till färre ord. De kvalitativa bristerna innebär att de har grundare kunskap om ordens betydelse. Även andraspråkselever som är födda i det aktuella landet eller har kommit dit i mycket tidig ålder har visat sig ha dessa brister; de har svårare att tolka abstrakta ord och mer överförda eller metaforiska betydelser av ord och uttryck (bl a Verhoeven & Vermeer; Verhallen & Schoonen; Golden i Holmegaard m fl 2005:153ff). Dessa brister i ordförrådet påverkar elevernas förmåga både att tillägna sig kunskap i ämnesundervisningen och att redovisa sin kunskap på ett rättvisande sätt (Holmegaard m fl 2005:155). Det är därför mycket viktigt att i språk- och ämnesintegrerad undervisning arbeta med ord genom att systematiskt välja ut och fokusera ämnesrelevanta ord (Holmegaard m fl 2005:168). Man måste i undervisningen planera både för vilka ord och begrepp man avser att lära ut och tänka igenom vilken bakgrundkunskap eleverna behöver ha för att tillägna sig dessa. Det är även viktigt att man betonar lektionens nyckelord och -begrepp så att eleverna förstår att de är en central del av innehållet. De här orden och begreppen behöver sedan upprepas såväl under som i slutet av lektionen. Eleverna behöver också få använda dem själva och få dem kontextualiserade (Echevarria m fl 2004:24, 146f).

Ett sätt att gynna inläringen av ord och begrepp är att arbeta ämnesintegrerat och temabaserat. Ett sådant arbetssätt gör att eleverna flera gånger får möta texter som ligger

innehållsligt nära varandra, vilket medför att specifika ord och begrepp återkommer i arbetet (Holmegaard & Wikström 2004:550). När det gäller ord- och begreppsinnläring kan det också vara en fördel att inte inleda med att introducera de nya orden eller begreppen när man ska arbeta med något nytt. Istället kan man låta eleverna upptäcka eller utforska begreppens innebörd innan man ger dem de korrekta orden för vad de har sett. På så vis kan man bygga på den kunskap eleverna redan har fått (Gibbons 2006:77f). Man behöver också ge eleverna möjlighet att förstå och lära sig orden på en mängd olika sätt (Echevarria m fl 2004).

Det är viktigt att i arbetet med andraspråkselever vara medveten om att det inte är samma ord som är svåra för dem som för elever med undervisningsspråket som modersmål. Holmegaard m fl har i OrdiL-projektet gjort en kartläggning av ord som förekommer i läromedel och delat in dessa i olika kategorier. De kategoriserar orden som ämnesneutrala respektive ämnesrelaterade. De ämnesneutrala orden delas sedan in i två underkategorier: allmänspråkliga, frekventa ord såsom exempelvis *ha, vara, människa, många, på* respektive allmänna, ofta abstrakta, ”skriftspråksaktiga” ord, till exempel *utbredning, bilda, påverka, föremål*. Denna senare underkategori är sådana ord som utmärker såväl läroboksspråket generellt som ett mer formellt språk. Även de ämnesrelaterade orden delas in i två underkategorier: allmänspråkliga, ämnesknutna ord, till exempel *arbetare, blandning, kyrkan, länder, gnida*, respektive fackord och facktermer, ofta unika för ett ämne. Detta kan vara ord som *reformationen, barrskogsbältet, decimalform* och *kromosomer* (Holmegaard m fl 2005:162).

Fackorden är ofta nya för alla elever, varför de ofta förklaras i undervisningen. För andraspråkselever behöver dock särskild uppmärksamhet ägnas åt de allmänna, abstrakta och ”skriftspråksaktiga”, respektive de allmänspråkliga, ämnesknutna orden. Detta är ord som elever med svenska som modersmål ofta känner till, men som andraspråkselever måste få möjlighet att utöka sitt ordförråd med (Holmegaard m fl 2005:171). Man måste i undervisningen låta eleverna möta både ord som är enkla för dem, men även svårare ord från de kategorier som de behöver utöka sitt ordförråd inom (Holmegaard & Wikström 2004:556).

#### **2.4.8 Stöttning**

Stöttning kan enligt Lindberg (2004:472f) beskrivas som ett temporärt stöd som en lärare ger till eleverna för att de ska kunna utveckla nya färdigheter. Hon hänvisar till Maybin, Mercer och Stierers kriterier för vad som kan kallas stöttning: dels ska eleven kunna lösa den aktuella uppgiften med lärarens hjälp, dels ska följden bli att eleven uppnår en högre grad av kompetens för att kunna lösa liknande uppgifter själv. Enligt Dysthe (1996:56f) behöver stöttning inte enbart handla om lärare – elev, utan det kan även handla om att elever stöttar varandra. Dysthe poängterar också vikten av att det stöd som ges ligger inom elevernas närmaste utvecklingszon, vilket innebär att stödet är av sådan art att eleverna med hjälp av det kommer vidare och klarar av någonting som de inte hade klarat på egen hand. Hon menar därför att det är svårt att tillämpa stöttning för en hel klass, då elevernas närmaste utvecklingszon sällan ser likadan ut. Dock menar hon att det fungerar om de flesta eleverna ligger på en någorlunda liknande nivå.

Den stöttning som ges i undervisningen anser Gibbons (2006:28ff) vara av avgörande betydelse för hur väl eleverna lyckas i sina prestationer. Hon menar att man i undervisningen av andraspråkselever inte får förenkla de uppgifter man ger eleverna, utan att man istället måste reflektera över vilken typ av stöd eleverna behöver för att kunna lösa



uppgifterna. Det är därmed inte uppgiften, utan den stöttning som ges, som ska variera mellan olika elever (Gibbons 2006:103).

Stöttning kan ges till eleverna verbalt i form av förklaringar eller frågor som ställs för att utveckla elevernas förståelse och tänkande. Man kan också ge stöttning genom de tillvägagångssätt som används för att lösa en uppgift. Man kan exempelvis börja med att göra en uppgift hela klassen tillsammans för att sedan gå vidare till att eleverna får göra en liknande uppgift i grupper och slutligen på egen hand (Echevarria m fl 2006:86f). Andraspråks elever behöver ofta denna typ av stöttning, då det är vanligt att de behöver lära sig proceduren för en uppgift för att klara av att lösa den (Short 2005:80). Man kan också ge stöttning till eleverna genom förberedelser för olika aktiviteter. Textläsning kan man exempelvis förbereda genom att låta eleverna se en grafisk presentation rörande textinnehållet (Echevarria m fl 2006:86f).

Det är också av vikt att man i undervisningen lär eleverna strategier och hur och när de används, så eleverna får ökade möjligheter att ta till sig ämnesinnehållet och uppnå större självständighet i sitt lärande (Axelsson m fl 2005:215) Man bör enligt Echevarria m fl (2004:84) undervisa både om metakognitiva strategier som handlar om att kontrollera sitt tänkande och lärande, om kognitiva strategier som handlar om att organisera informationen för sig själv och om sociala strategier, som rör de sociala aspekterna av lärandet. Eleverna bör sedan erbjudas många möjligheter att i undervisningen använda de olika strategierna.

## 3 Preciserat syfte

### 3.1 Syfte

Vårt syfte är att undersöka i vilken mån lärare på en skola med stor andel flerspråkiga elever arbetar språkutvecklande i ämnesundervisningen.

### 3.2 Frågeställningar

För att besvara vårt syfte har vi använt oss av följande frågeställningar:

- Planerar lärarna sin ämnesundervisning utifrån ett språkutvecklingsperspektiv?
- Vilket inflöde och utflöde får eleverna?
- Hur ser klassrumsinteraktionen ut?
- Anknyts undervisningen till elevernas erfarenheter och förkunskaper? På vilket sätt?
- Kontextualiseras ämnesinnehållet? Hur?
- Hur arbetar lärarna för att lära eleverna nya ord och begrepp?
- Erbjuds eleverna stöttning? Hur?

## 4 Metod

### 4.1 Val av metod

Vi har gjort en kvalitativ studie av ämnesundervisningen på den valda skolan. Då vår avsikt inte var att få fram resultat som skulle kunna generaliseras, utan snarare att tolka och förstå de resultat som vi fått fram, ansåg vi ett kvalitativt angreppssätt vara det mest lämpade för vår undersökning (Stukat 2005:32). De metoder som vi har valt att använda oss av för att studera undervisningen på skolan är observationer och intervjuer.

Observationer ansåg vi vara en bra metod att använda för att få en uppfattning om hur undervisningen faktiskt ser ut (Stukat 2005:49). Vi har gjort löpande observationer, då vi hade många frågor som skulle undersökas och då mycket av det som skulle undersökas är sådant som förekommer ofta under lektioner.

Under observationerna utgick vi ifrån ett observationsprotokoll som vi konstruerade med utgångspunkt från den samlade forskning som vi har tagit del av om språkutvecklande ämnesundervisning (se protokollet i bilaga 1). Vi utgick ifrån våra frågeställningar och formulerade utifrån dessa mer precisa frågor till vårt observationsprotokoll. De frågor som vi formulerade är tagna ifrån olika forskares ståndpunkter om hur språkutvecklande ämnesundervisning bör bedrivas.

Som komplement till våra observationer hade vi även tänkt göra intervjuer med två av klasslärarna på skolan. Vi fick emellertid nöja oss med att intervjua en lärare, eftersom den andra läraren fick förhinder kort innan det att intervjun skulle genomföras. Även om vi förstas hade velat ha två intervjuer ansåg vi att det ändå kunde räcka med en intervju då det som vi undersökte under intervjun till största delen rörde planeringen och upplägget av undervisningen. Det här är sådant som lärarna till stor del genomför gemensamt och som en lärare därför i hög grad kan uttala sig om även för övriga.

Genom att använda oss av både intervju och observationer kunde vi få vårt problem belyst ur flera perspektiv (Stukat 2005:36f). Vårt främsta syfte med intervjuerna var att vi genom dem skulle få sådana frågor besvarade som inte gick att besvara genom observationer, exempelvis sådant som rör lärarnas planering. Att använda oss av båda dessa metoder såg vi också som ett sätt att öka tillförlitligheten i vår undersökning, då vi i intervjun även kunde undersöka sådant som vi inte tyckte att vi hade fått besvarat tillräckligt genom observationerna eller som vi inte trodde att vi hade fått en rättvisande bild av genom att endast observera ett fåtal lektioner.

Vi valde att genomföra semistrukturerade intervjuer, då vi hade ett fåtal informanter och inte var intresserade av att jämföra dem eller ordna dem kvantitativt utan istället ville ha

så djupgående och utvecklade svar som möjligt (Stukat 2005:39). Vi inledde vår intervju med att ställa öppna frågor om lärarens uppfattning om att undervisa andraspråkselever, vad hon ser som viktigt i det arbetet och hur lärarna anpassar sin undervisning efter dessa elever. Detta för att vi till en början ville få en bild av lärarens syn på undervisningen av andraspråkselever, utan att styra in dem på särskilda aspekter av området genom våra frågor (Johansson & Svedner 2006:44). Efter de här frågorna gick vi sedan in på de mer precisa frågor som vi ville ha svar på genom intervjun. Vissa av dessa frågor hade redan tagits upp i informantens svar på de tidigare frågorna, varför vi inte behövde ställa dem explicit. Då vi hade trott att detta skulle bli fallet valde vi att i vårt formulär med intervjufrågor kategorisera vissa frågor som sådana som skulle ställas enbart om inte informanterna själva tagit upp dem tidigare. Vi ställde till stor del konkreta frågor om lärarnas undervisning. Sådana frågor är lätta för informanten att ge utförliga svar på och minskar risken för förväntningseffekter (Johansson & Svedner 2006:46f) (för fullständiga intervjufrågor se bilaga 2).

Vi har även tagit del av en skriftlig planering för ett tema som två av de lektioner som vi observerade ingick i. I denna beskrivs de olika moment som ska genomföras under hela temat. Genom att vi tog del av planeringen fick vi möjlighet att se, och i vår analys av undervisningen ta hänsyn till, vilka moment som kommer in under de lektioner då vi inte har närvarat.

## 4.2 Urval

Vi har valt att göra vår undersökning på en skola i en angränsande kommun till Göteborg. 47 % av skolans elever har ett annat modersmål än svenska och sammanlagt har dessa elever 17 olika modersmål. På skolan finns en förskoleklass, en 1:a, två åldersintegrerade 2-3:or och två åldersintegrerade 4-5:or.

Anledningen till att vi valde den skola vi gjorde var att en av oss har haft sin VFU på skolan och därmed hade kontakter där. I samtal med skolans rektor under höstens tidigare VFU-period framkom det att hon var mycket intresserad av hur man kan anpassa undervisningen efter andraspråkselevernas särskilda behov, varför vi fann det intressant att göra vår undersökning där.

Vi har valt att undersöka undervisningen främst för skolans 4-5:or, men under några av de lektioner vi har observerat har även 3:orna deltagit. De två 4-5:orna har all undervisning tillsammans. Vissa lektioner är uppdelade på så sätt att 4:or och 5:or har dem var för sig. På andra lektioner deltar samtliga 4:or och 5:or från båda klasserna. Det är fyra lärare som tillsammans ansvarar för dessa klasser. Vi valde att undersöka undervisningen för denna åldersgrupp eftersom vi menar att det är först i dessa skolår som man kommer igång ordentligt med ämnesundervisning. I de tidigare årskurserna handlar stor del av undervisningen om läsinläring vilket vi inte avsåg att undersöka i det här arbetet.

Vi har undersökt undervisningen i SO och i ett tema om hållbar utveckling med flera ämnen integrerade. De lektioner som vi har observerat under temat har berört främst NO och matematik och på skolan kategoriserats som lektioner i praktisk matematik. Dessa ämnen valde vi då det främst är den teoretiska ämnesundervisningen vi har intresserat oss för i vår undersökning.

De lärare vi ämnade intervjua var två av de fyra lärare som ansvarar för skolans 4-5:or. Nu blev det dock bara intervju med en av dem. Den lärare som vi intervjuade är utbildad 1-7-lärare i SO, svenska, engelska och specialpedagogik. Hon började arbeta på den aktuella skolan en kort tid efter sin examen och har arbetat där i sju år. Den intervjuade läraren höll i två av våra observerade lektioner. Vi fann det relevant att intervjua samma lärare som vi hade observerat, eftersom vi då skulle få en bild både av vad hon ansåg om sin undervisning och hur den faktiskt såg ut.

### 4.3 Genomförande

Vi har genomfört fem observationer. Vi närvarade båda vid samtliga observationer utom en, då en av oss av praktiska skäl inte hade möjlighet att delta. Tanken var att vi skulle vara med på tre SO-lektioner och två temalektioner i praktisk matematik. Detta ansåg vi vara en rimlig omfattning med tanke på den tid vi hade till vårt förfogande. Dock blev en av de SO-lektioner som vi skulle observera inställd. Istället för att ha SO fyllde de under detta tillfälle i enkäter inför utvecklingssamtal och fortsatte att sy på juldukar som de hade påbörjat tidigare. Några elever skrev också i sina skoldagböcker om vad de hade arbetat med förra veckan. Vi ansåg att vi inte hade tid att skjuta upp vår observation och valde därför att vara med på den här lektionen trots det ändrade innehållet. Även om det under lektionen inte förekom den typ av ämnesundervisning som vi egentligen var intresserade av att studera ansåg vi att vi kunde undersöka vissa av våra frågor även under denna lektion. Vi har därför valt att redovisa även den här lektionen i vårt material.

De lektioner vi slutligen kom att observera var således två SO-lektioner, två lektioner i praktisk matematik och en lektion där de fyllde i enkäter och sydde juldukar. Dessa fem lektioner ägde rum under en tidsperiod av en och en halv vecka. Lektionerna hölls av tre olika lärare. Två av dessa är 4-5:ornas ordinarie lärare, medan en av dem är en vikarie som undervisar eleverna en dag i veckan. Den här läraren undervisar delar av gruppen under hälften av alla SO-lektioner, varför vi ansåg det befogat att observera även en lektion som hon höll i, men som de ordinarie lärarna hade planerat.

De båda SO-lektionerna vi har observerat är en del av ett åtta veckor långt tema som handlar om varifrån olika varor som vi handlar kommer. Eleverna arbetade under det här temat i grupper, med fyra till fem deltagare per grupp. Varje grupp hade fått två varor tilldelat sig som de tagit reda på vilket land de kommer ifrån. Detta var gjort sedan tidigare.

Grupperna hade även fått i uppgift att rita varsin världskarta och på den namnge världsdelarna och världshaven. De skulle även skriva namnen på de länder som deras varor kom ifrån och dessa länders huvudstäder. De skulle rita ländernas flaggor och klistra fast på kartan och fundera på hur varorna har transporterats hit och rita en symbol för det på kartan. De skulle också rita bilder av de olika varorna och fästa på kartan. Varje grupp skulle även ta reda på fakta om två av de länder som deras varor kom ifrån. Det här arbetet var påbörjat sedan tidigare och under vår första SO-lektion arbetade grupperna med olika av de beskrivna uppgifterna. I grupperna kunde eleverna dela upp arbetet mellan sig som de själva ville. Under den andra SO-lektionen färdigställde grupperna sina kartor och förberedde sig för redovisningarna som skulle hållas under nästa lektion.

De båda lektionerna i praktisk matematik ingick i ett årslångt tema som de har på skolan och som handlar om hållbar utveckling. Detta tema är i sin tur uppdelat i fyra delteman, som sträcker sig över en halv termin var. Det deltema som de under tillfällena för våra observationer arbetade med handlade om hälsa, friskvård och livsstil. Man arbetar med temat en lektion per vecka. 3:orna, 4:orna och 5:orna är under temalektionerna uppdelade i fyra åldersintegrerade grupper. Dessa grupper cirkulerar mellan olika lektioner så att alla grupper under temat hinner med alla lektioner.

Den första lektionen i praktisk matematik gick ut på att introducera och låta eleverna konstruera stapeldiagram. Dessa diagram anknöt till temat hälsa, friskvård och livsstil. Lektionen inleddes med att lärarna pratade med eleverna om vad man kan ta på sig när man ska gå ut och det regnar, vilket det gjorde den här morgonen. Eleverna fick ge förslag på vad de hade på sig när de gick till skolan. Lärarna sammanställde sedan resultatet i en tabell på tavlan och gjorde ett stapeldiagram av det. Efter detta fick eleverna göra varsin undersökning om vad alla i klassen gör på fritiden och använda resultaten av undersökningen till att konstruera varsitt stapeldiagram.

Den andra lektionen i praktisk matematik inleddes med en kort tillbakablick på vad de gjorde under förra lektionen då de konstruerade stapeldiagram. De gick sedan över till att prata om energi. Därefter fick eleverna en tabell som visade dels olika aktiviteter och hur mycket energi man förbränner genom dem, dels olika mat och hur mycket energi man får i sig genom den. Maten var uppdelad i nyttig respektive onyttig mat. Eleverna fick i uppgift att göra en lista över de olika aktiviteter som de utför under en dag och räkna ut hur mycket energi de därigenom förbränner. De skulle sedan räkna ut vad de kan äta för att få i sig samma mängd energi. De skulle göra en uträkning med enbart onyttig och en med enbart nyttig mat. Slutligen skulle dessa olika uträkningar redovisas som staplar i ett stapeldiagram. Innan eleverna började arbeta med uppgiften gick läraren igenom ett exempel på hur man skulle göra på tavlan.

Observationerna inledde vi med att göra en pilotobservation för att undersöka om vårt observationsprotokoll fungerade. Vi fann att det fungerade relativt väl. Dock var det någon fråga som vi under den här observationen fann svår att besvara på detta sätt och valde att ta upp i intervjun istället. Vi upptäckte också under vår pilotobservation att vi behövde vara noggrannare med att anteckna vad som hände och sades under lektionen, varför vi har lagt stor vikt vid det under våra senare observationer. Under de observationer vi har genomfört delade vi upp frågorna i observationsprotokollet så att vi ansvarade för att observera och föra anteckningar om hälften av frågorna var. Då vi hade ett stort antal frågor i vårt protokoll ansåg vi att det blev mest effektivt om vi delade upp dem mellan oss, eftersom vi annars såg en risk att vi inte skulle kunna fokusera på alla frågor under samma lektion. Vi förde anteckningar under lektionerna efterhand som vi lade märke till sådant som hörde till de olika frågorna i protokollet.

Under de genomgångar som lärarna hade med hela klassen under de observerade lektionerna satt vi längst bak i klassrummet och förde anteckningar. Vi försökte dra till oss så lite uppmärksamhet som möjligt, för att undvika att påverka lektionerna. När eleverna arbetade självständigt gick vi däremot runt i klassrummet och förde anteckningar om vad vi såg. Vi ställde under dessa moment ibland frågor till eleverna om vad de arbetar med, för att vi skulle få en rättvisande bild av arbetet och inte missuppfatta vad eleverna gjorde och därigenom dra felaktiga slutsatser. Under dessa moment av lektionerna försökte vi även observera lärarnas samspel med enskilda elever, vilket inte

var helt lätt då det var svårt att exempelvis höra hur samtalet löpte mellan lärare och elev när det var mycket annat ljud i klassrummet samtidigt.

Direkt efter varje lektion gick vi igenom våra anteckningar tillsammans. Vi diskuterade våra tolkningar av olika skeenden och fenomen under lektionen och kompletterade varandras anteckningar.

Under den intervju som vi genomförde deltog vi båda. Vi delade upp ansvaret så att en av oss hade huvudansvaret för att ställa frågorna och föra dialogen med informanten medan den andra förde anteckningar. Vi satt i en ostörd lokal på skolan. Hela intervjun spelades in på band, men anteckningarna såg vi som en praktisk hjälp i bearbetningen av intervjun samt som en säkerhetsåtgärd om något inte skulle fungera rent tekniskt. Vi transkriberade sedan intervjun, dock inte i sin helhet. Vissa partier valde vi bort då vi inte ansåg att de berörde vårt syfte. Transkriptionerna har vi sedan använt oss av i vår bearbetning och analys av intervjun. Då vi i vårt resultat ger citat från intervjun har vi i vissa fall omarbetat citaten något för att öka läsbarheten. Innebörden i citaten är dock oförändrad.

#### **4.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

Vi hävdade i syftesformuleringen till vårt arbete att vi ville undersöka huruvida ämnesundervisningen på den aktuella skolan är språkutvecklande. Man kan självklart ifrågasätta om detta går att undersöka genom att observera fem lektioner på skolan och intervjua en lärare. Då vi har en kvalitativ ansats i vår undersökning och därmed avser att se tendenser, anser vi dock att detta är genomförbart.

Trots detta kan man undra om det är tillräckligt att enbart observera fem lektioner och dra slutsatser utifrån det. Genom att komplettera dessa observationer med en intervju med en av de ansvariga lärarna anser vi dock att vi kan få syn på mönster som finns i ämnesundervisningen. För att öka tillförlitligheten har vi även tagit del av planeringen för hela det projekt som de observerade SO-lektionerna ingår i. Därigenom har vi kunnat få någon inblick i vilka olika delar som eventuellt har kommit in, eller kommer att komma in, i undervisningen under de lektioner då vi inte har varit närvarande. Vi är dock medvetna om att man trots detta inte med säkerhet kan säga att det som vi uppfattar saknas i undervisningen, inte enbart saknas under de lektioner som vi har observerat.

En annan risk som man måste ha i åtanke är att lärarna anpassar sin undervisning och sitt agerande efter vad de tror att vi vill se. För att minska den här risken valde vi att inte delge lärarna de exakta frågorna som vi skulle observera innan vi gjorde observationerna, utan bara beskriva vårt undersökningsområde i sin helhet.

Man måste också vara medveten om att vi under våra observationer har gjort tolkningar av vad vi har sett under lektionerna. För att öka tillförlitligheten i dessa tolkningar närvarade vi båda två under samtliga observationer utom en. Vi diskuterade i direkt anslutning till lektionen vad som hände och försökte att komma fram till en samstämmig tolkning av det. Till största delen tolkade vi det som skedde under lektionerna likadant, men i vissa fall krävdes det att vi diskuterade olika fenomen för att få en liknande bild av dem och för att komma överens om hur de skulle kategoriseras eller beskrivas i vårt observationsprotokoll.

När det gäller intervjun finns en risk som man inte kan bortse ifrån att informanten säger det som den tror att vi som intervjuare vill höra (Johansson & Svedner 2006:47). (Se vårt resonemang om intervjufrågor i avsnitt 4.1 för att se hur vi försökt minska dessa risker.) Man måste även räkna med att det i den här typen av intervjuer kan uppstå missuppfattningar från båda parter som man inte är medveten om.

## **4.5 Etiska överväganden**

Innan vi påbörjade vår datainsamling informerade vi samtliga lärare på skolan om vad vårt arbete skulle gå ut på, vad vi behövde hjälp med från skolans sida och hur vi skulle gå tillväga i vår undersökning. Alla lärare gavs då möjlighet att ställa frågor till oss om det var någonting som de undrade över.

När det gäller eleverna informerade vi samtliga 4-5:or om att vi studerar till lärare och att vi skulle vara på skolan under några tillfällen för att observera undervisningen. Vi informerade dem om att det inte var eleverna, utan undervisningen och lärarna, som vi avsåg att observera.

De lärare som har deltagit i vår undersökning är anonyma.



## 5 Resultatredovisning

I redovisningen av vårt resultat kommer vi att redogöra för vad vi har kommit fram till rörande våra olika frågeställningar (se frågeställningarna i avsnitt 3.2). Vi kommer att beskriva vad som har framkommit angående respektive fråga såväl under observationerna och intervjun som i den planering för SO-temat som vi har tagit del av. Efter resultatet för varje fråga ger vi några egna kommentarer.

### 5.1 Planering utifrån ett språkutvecklingsperspektiv

Enligt den klasslärare vi har intervjuat tänker lärarna inte aktivt på språkinläring i planeringen av ämnesundervisningen. Däremot menar hon att hon, inför uppgifter som eleverna ska utföra i undervisningen, reflekterar över vad de behöver kunna språkligt för att lösa dem.

Om jag ger eleverna ett uppdrag att gå in till affären och titta vilka länder de här produkterna kommer ifrån. Vad behöver jag kunna då? Jag behöver /.../ kunna läsa på förpackningen, jag behöver kunna fråga någon vad det står. Så man ser över vad det behövs för kunskaper eller färdigheter för att man ska kunna klara av den uppgiften de får. Det är möjligen så man tänker. Att vad behövs för att det här ska lyckas. Har de det eller har de det inte.

I planeringen av ämnesundervisning säger läraren i intervjun att inga språkliga mål sätts upp. Däremot sätts ämnesmål utifrån såväl läroplan som kursplaner enligt henne alltid upp. Dessa mål delges också eleverna. Hon menar att det är viktigt att eleverna är införstådda både med att det finns mål och vilka dessa mål är, eftersom barnen därigenom får reda på både vad det finns för förväntningar på dem, men också vad de har rätt att uppnå. Hon säger att de brukar diskutera målen som är uppsatta inför nya ämnesområden tillsammans i klassen i inledningen av arbetet.

Den planering som sker tillsammans med läraren i svenska som andraspråk är planeringen av skolans årlånga teman, då denna lärare liksom övriga deltar. Annars sker samarbetet mellan klasslärarna och läraren i svenska som andraspråk främst genom att klasslärarna informerar andraspråkläraren om vad de arbetar med i klassen så att hon kan ta upp det även på sina lektioner.

Vi samarbetar så till vida att hon är med och lägger upp temat precis som vi [det årlånga temat, vårt förtydligande]. Sen vet jag inte vad de gör där men hon behöver veta vad vi gör i klassen så att hon kan lägga upp sin undervisning. Samarbetet finns med i upplägget, tänket och planeringen men inte i själva utförandet. Vi informerar svenska som andraspråkläraren om vad vi gör i klassrummet, sen är det oftare så att vi har önskemål till henne eller studiehandledarna att ta upp det här. Det här förstår inte den här eleven på svenska. Vi arbetar med samma elever men inte som två klasslärare.

När det gäller bedömningen av elevernas språknivå är det enligt den klasslärare vi har intervjuat främst läraren i svenska som andraspråk som ansvarar för detta. När eleverna börjar på skolan gör denna lärare en bedömning av språknivån hos samtliga elever som har ett annat modersmål än svenska. De elever som efter denna bedömning får undervisning i svenska som andraspråk gör hon fortsatta språkbedömningar av. Däremot görs inga systematiska språkbedömningar av de elever som inte får undervisning i svenska som andraspråk. Dock menar den intervjuade läraren att klasslärarna tänker aktivt på elevernas språk i all kommunikation med dem och att de i dessa sammanhang är medvetna om hur elevernas språk utvecklas.

### *Kommentarer*

En del av det som läraren säger under intervjun rörande planeringen av undervisningen har vi inte kunnat se några exempel på under de lektioner vi har observerat. Detta behöver dock inte betyda att det hon talar om inte är vanligt förekommande, då vi enbart har observerat ett fåtal lektioner. En sak som vi inte har kunnat se några exempel på är att man går igenom sådant som eleverna behöver kunna språkligt inför olika moment i undervisningen. Inte heller i planeringen för SO-temat står det någonting om att man ska gå igenom några språkliga moment. Det kan förstås ha gjorts ändå, men i och med att det inte har tagits upp i planeringen har det kanske inte varit en så medveten del av undervisningen.

Det som sades i intervjun om att lärarna i all kommunikation med eleverna är medvetna om hur deras språk utvecklas är något som för oss som betraktare är svårt att kunna se något av. Även om lärarna aktivt bedömer elevernas språkutveckling verkar deras språkutvecklingsbehov emellertid inte vara något som lärarna utgår ifrån i planeringen av ämnesundervisningen, då den intervjuade läraren säger att de inte tänker aktivt på hur de kan arbeta med utvecklingen av språket i ämnesundervisning.

Som vi visat i vår forskningsgenomgång är det viktigt att sätta upp både innehålls- och språkmål i ämnesundervisningen (se avsnitt 2.4.2). Som vi redan påpekat sätter lärarna på den observerade skolan inte upp språkmål i denna undervisning. Läraren vi har intervjuat säger dock att de alltid sätter upp ämnesmål som delges eleverna. Det verkar emellertid inte som att de sätter upp sådana mål inför varje lektion. Vi har inte sett det under någon av de lektioner som vi har observerat. Inte heller under en lektion som inledde ett nytt arbetsområde delgavs eleverna några mål för det området. Dock var det inte den här läraren som höll i den lektionen.

## **5.2 Inflöde och utflöde**

Under våra observationer har vi sett att den form av inflöde som är vanligast är att eleverna får lyssna, främst på tal av läraren men även av kamrater och att det vanligaste utflödet är att de får tala. Eleverna ges under samtliga observerade lektioner möjlighet att uttrycka sig muntligt. Dock krävs det inte under alla lektioner att samtliga eleverna talar. Varken läsning eller skrivning är vanligt förekommande under de observerade lektionerna. Inte under någon av lektionerna ges alla elever tillfälle till att läsa eller skriva någon sammanhängande text.

Alla de observerade lektionerna inleds med att läraren har någon form av genomgång, där eleverna får inflöde genom att lyssna. Läraren går här antingen igenom något om ämnesinnehållet eller ger eleverna instruktioner om vad de ska göra. Genomgångarna varierar i längd och innehåll. Under två av lektionerna tas det i genomgångarna upp en hel del nytt ämnesinnehåll. Under en lektion tar de upp innehåll som de har pratat om tidigare, medan det under de två övriga lektionerna mest är praktiska instruktioner som går igenom. Under samtliga genomgångar får även eleverna möjlighet att tala, vilket gör att de får inflöde även genom att lyssna på varandra. Längden på elevernas repliker varierar dock mellan lektionerna (se avsnitt 5.3 om interaktionen).

Under två av lektionerna arbetar eleverna med grupparbeten och får då inflöde även genom att lyssna på de andra gruppmedlemmarna. Dock krävs inga längre eller mer djupgående samtal, vilket vi återkommer till i avsnitt 5.3, där vi redogör för hur interaktionen ser ut.

Inte under någon av de fem lektionerna förekommer det aktiviteter där det krävs att eleverna läser några egentliga texter. Under en lektion får dock några elever läsa texter, som en del i det momentet i SO-temat där eleverna själva ska skriva faktatexter om några av de länder som de har hittat varor ifrån. Av planeringen för SO-temat framgår det att det under resten av temat inte ingår några uppgifter där eleverna får möjlighet till textläsning.

När det gäller utflödet har vi sett att eleverna under samtliga lektioner får möjlighet att uttrycka sig muntligt. De har möjlighet att tala både under genomgångarna och i det övriga arbetet. Något som ökar elevernas möjlighet att samtala, dock utan att ställa krav på det, är att de under samtliga lektioner är placerade i grupper i klassrummet. Under tre av de fem lektionerna krävs det att eleverna på något vis uttrycker sig muntligt. Under dessa lektioner ställs det dock inga krav på några längre eller mer djupgående samtal. Mer om detta redovisas i avsnitt 5.3.

Vi har sett under våra observationer att det inte under någon lektion förekommer aktiviteter som kräver att eleverna uttrycker sig i skrift. Möjlighet till det ges endast under två av de observerade lektionerna. Under en av SO-lektionerna är det några elever som får chans att skriva då det i grupperna ska skrivas faktatexterna om länderna, som nämndes ovan. Av planeringen för SO-temat framgår att det under resten av temat inte heller förekommer några aktiviteter där eleverna får möjlighet att uttrycka sig i skrift. Under en annan av de observerade lektionerna får eleverna möjlighet att uttrycka sig skriftligt genom att skriva kommentarer till enkätfrågorna de ska svara på. Dock säger läraren till eleverna att det räcker att de anger symboler som svar på frågorna. Under den här lektionen är det några elever som skriver i sina skoldagböcker om vad de har gjort under förra veckan.

#### *Kommentarer*

I redogörelsen för vilket utflöde eleverna får möjlighet att producera har vi skiljt mellan om eleverna ges möjlighet till att tala eller om det krävs av dem att de talar. Det här är en viktig uppdelning att göra då bland andra Gibbons betonar att det inte räcker att eleverna i undervisningen ges möjlighet till samtal. Aktiviteterna måste istället utformas så att det ställs krav på att samtal kommer till stånd (se avsnitt 2.4.4).

När det gäller de aktiviteter i läsning och skrivning som förekommer under de observerade lektionerna får aldrig alla elever möjlighet att delta i dem. När de läser texter om länder och skriver egna faktatexter om dem räcker det att en elev per grupp genomför uppgiften, då gruppmedlemmarna får dela upp alla uppgifter mellan sig som de vill. Vi har sett att det i många grupper enbart är en eller två elever som genomför de här uppgifterna. Då eleverna får möjlighet att skriva kommentarer till enkäten gäller det enbart att skriva enstaka meningar, varför de där inte får tillfälle att skriva sammanhängande texter om något ämne. Många elever väljer också att inte skriva kommentarer över huvud taget utan att endast ange symboler. Däremot får de elever som skriver i sina skoldagböcker möjlighet att skriva sammanhängande texter.

En viktig del i språkutvecklande ämnesundervisning är att språkfärdigheterna tala, skriva, lyssna och läsa integreras med varandra (se avsnitt 2.4.4). Eftersom skriftspråket används mycket sparsamt under de observerade lektionerna kan vi i de flesta fall inte bedöma huruvida detta sker. I de fall då några elever ska skriva texter sammanförs dock inte tal- och skriftspråket, utan eleverna får enbart läsa texter som de ska utgå ifrån i sitt eget skrivande.

### 5.3 Interaktion

Vi kommer att inleda detta avsnitt med att ta upp hur interaktionen mellan läraren och eleverna ser ut med avseende på om de frågor som ställs är öppna eller slutna, om det ställs följdfrågor på elevernas yttranden och om läraren ger eleverna möjlighet att utveckla sina tankegångar och försöka uttrycka samma sak flera gånger. Därefter kommer vi att redogöra för hur interaktionen mellan eleverna under de observerade lektionerna ser ut.

Under två av de lektioner vi har observerat, som hålls av samma lärare, är flertalet frågor som ställs under genomgångarna i början av lektionen öppna.

Lärare: Vad kan man välja att ta på sig när man går ut på morgonen och det regnar?  
Eleverna kommer med många olika förslag.  
*(Exempel 1)*

Lärare: Vad är energi för något?  
Elev 1: Ifall man äter får man mycket energi, så där så man kan springa.  
Elev 2: Det är kraft, det finns näring i maten, om man äter mycket, det är energi.  
Elev 3: Man orkar mer.  
Läraren skriver under tiden svaren på tavla i sammanfattade ord.  
*(Exempel 2)*

Under en av dessa lektioner när lärarna går runt och hjälper eleverna i deras enskilda arbete ställer de dock inte öppna frågor på samma sätt som under genomgången, utan då ställs nästan enbart slutna frågor.

Lärare: Om du går en promenad, hur mycket energi gör du av med då?  
Elev: Tre (svarar genom att läsa av tabellen de fått).  
*(Exempel 3)*

Under övriga tre lektioner ställs mestadels slutna frågor även under genomgångarna.

Lärare: Vad är förmåga? Om man spelade fotboll, vad behövde man göra för att bli bra då?

Elev 3: Träna.

Lärare: Vad tränar man på då?

Elev 4: Kondition.

*Läraren ger ordet till ny elev.*

Elev 5: Dribbla, trixa.

Lärare: Och hur blir man då bra på att lära sig saker?

Elev 5: Träna på att dribbla.

Lärare: Men hur blir man bra på att läsa, räkna, lära sig engelska?

Elever: Öva.

*(Exempel 4)*

När det gäller följdfrågor har vi under våra observationer sett att lärarna under flera av lektionerna sällan ställer följdfrågor till den elev som har yttrat något. Istället ställs ofta en följdfråga som en ny elev får svara på. Dock ställs på en av de observerade lektionerna flera följdfrågor till eleverna som har yttrat sig.

Elev: Tänk om man hade haft på sig kortärmat och kortbyxor.

Lärare: Ja, vad hade hänt då?

Elev: Man hade blivit sjuk.

Lärare: Varför hade man det?

Elev: För man hade blivit kall.

*(Exempel 5)*

Under två av de fem observerade lektionerna väntar läraren ofta ut elevernas svar när de har ordet, medan läraren fortare tar över åt eleverna under resterande tre lektioner. Följande exempel kommer från en av lektionerna då eleverna får tid att uttrycka sina tankegångar.

Lärare: Vad blir det för bekymmer nu? *Ger ordet till en elev.*

Elev: Eller nej förresten.

Lärare: Jo, säg det du tänkte. Det var säkert rätt.

Elev: Eh... det jag tänkte... om det blir 15 och det är 9 där kan man...

Lärare: Ja?

Elev: Ja, man kan göra till 9 och sen fortsätta där bredvid.

*(Exempel 6)*

Under en av de lektioner då lärarna inte ger eleverna den här betänketiden kan dialogerna istället låta som i följande exempel.

Elev: De kan också åka med sådana där stora tåg...

Lärare: Godståg, ja.

*(Exempel 7)*

Något som vi har sett förekommer under samtliga lektioner är att andra elever självmant tar över när en elev försöker förklara något. Dessa elever bryter ibland in och säger ordet för det en elev försöker förklara och tar ibland över ordet och fortsätter prata.

När det gäller interaktionen mellan elever har vi redan konstaterat att eleverna måste samtala med varandra under tre av fem lektioner (se avsnitt 5.2). På två av lektionerna arbetar eleverna med grupparbeten och samtalar med varandra i grupperna. På den tredje lektionen ska eleverna ställa frågor till varandra om vad de gör på fritiden för att sedan konstruera ett digram över klassens fritidsintressen.

Även under de övriga observerade lektionerna får eleverna möjlighet att samtala med varandra då de sitter i grupper i klassrummet.

Elev 1: Hur ska man göra här? Du vet ju, du har ju gjort innan.

Elev 2: Men man räknar ihop den och den.

Elev 1: Okej.

(Exempel 8)

Elev 1: Va? Oj, jag väger 370.

Elev 2: Men åh... *skrattar*... det är ju hur mycket du bränner det betyder.

Elev 1: När jag vilar? Bränner jag 370 då?

(Exempel 9)

När det handlar om hur elever delas in i grupper säger läraren som vi har intervjuat att hon tar hänsyn till att eleverna ska få möjlighet att kommunicera och göra sig förstådda och att hon blandar eleverna med avseende på språknivå.

Jag skulle aldrig sätta två elever som inte kan språket bra bredvid varandra utan jag försöker att blanda, så att barnen hamnar i ett rikt språk. Det är väl ett aktivt val att man fördelar barnen där de får mest utbyte av språket. /---/ Annars, till exempel att sätta x bredvid y. För det x inte förstår behöver jag ha någon där som pratar x språk och det gör y. Så att han inte är ensam eller utanför. Det handlar om att ge dem möjligheter att kommunicera och göra sig förstådda.

### *Kommentarer*

När det gäller interaktionen mellan lärare och elev har vi visat ovan att eleverna under vissa lektioner inte får möjlighet att utveckla sina tankegångar eftersom lärarna inte ger dem någon lång betänketid när de har fått en fråga. För de här möjligheterna har det, utöver betänketiden som ges, även betydelse om eleverna får följdfrågor på det de har sagt, vilket vi också har visat sällan är fallet då dessa frågor ofta ställs till nya elever. Detta ser vi delvis som ett problem, eftersom det gör att den elev som har avgett det första svaret inte får möjlighet att utveckla sitt svar, vilket i avsnitt 2.4.4 har visats vara viktigt för att interaktionen ska bli språkutvecklande.

Något som dock under några av lektionerna har ökat elevernas möjligheter att utveckla sina tankegångar är att det har ställts flera öppna frågor. Vilken typ av frågor som ställs har givetvis betydelse för huruvida eleverna behöver utveckla det de vill säga och uttrycka sig tydligt. Om det ställs öppna frågor får eleverna större möjlighet att utveckla sina tankegångar än om frågorna är slutna.

När eleverna tar över när någon annan har ordet, på det sätt som vi beskrivit ovan, minskar deras möjligheter att uttrycka det de vill säga. Även om läraren ger eleven betänketid får eleven inte möjlighet att utnyttja den tiden när andra tar över ordet.

De samtal mellan elever som vi har visat krävs under lektionerna behöver aldrig vara långa eller föras på ett kunskapsrelaterat språk. Samtalen som eleverna behöver föra under grupparbetet handlar till största delen om arbetsfördelningen. I dessa samtal behöver inte alla elever vara aktiva i någon hög grad; det kan räcka för en elev att ge medhåll till det som de övriga bestämmer. Då uppgifterna i dessa grupparbeten är av sådan karaktär att eleverna kan dela upp dem mellan sig och utföra dem enskilt behöver de aldrig använda grupperna till att samtala om ämnesinnehållet. Under den tredje lektionen där eleverna behöver samtala med varandra räcker det att de ställer samma fråga till alla klasskamrater och på varandras frågor avger korta svar; de behöver alltså inte heller under den här lektionen samtala med varandra på ett kunskapsrelaterat språk.

Trots att eleverna har stora möjligheter att samtala med varandra under samtliga lektioner, då de är placerade i grupper, behöver samtalen inte föras på ett kunskapsrelaterat språk då eleverna deltar i samma kontext (se exempel 8). Det förekommer dock under lektionerna att eleverna samtalar med varandra på ett kunskapsrelaterat språk (se exempel 9). Detta och liknande samtal förs emellertid på elevernas eget initiativ och är inget som krävs i uppgifterna.

När det gäller gruppindelning framhålls i den forskning som vi har redovisat vikten av att eleverna delas in i heterogena grupper (se avsnitt 2.4.4). Det som läraren talar om i intervjun – att blanda eleverna med avseende på språknivå – är ett exempel på hur eleverna kan delas in i sådana grupper.

## 5.4 Anknytning till elevernas erfarenheter och förkunskaper

Under våra observationer har vi sett flera exempel på att undervisningen anknyts till elevernas erfarenheter. I planeringen för SO-arbetet står det att man i inledningen av arbetet tillsammans med eleverna ska samtala om och reflektera kring bland annat vilka produkter vi köper och varifrån de kommer. Senare ska eleverna gå till en affär för att ta reda på var några av dessa varor kommer ifrån.

Under båda de lektioner i praktisk matematik som vi har observerat kopplas mycket av undervisningsinnehållet till elevernas erfarenheter i vardagslivet. Under en av dessa lektioner kopplas temat livsstil, hälsa och friskvård tydligt till elevernas erfarenheter genom att de under lektionen diskuterar vad man kan ha på sig när man går ut när det regnar. Eleverna får berätta vad de själva tog på sig på morgonen och något om varför de gjorde dessa val. Lärarna gör sedan explicita kopplingar mellan klädval och hälsa och livsstil. De diskuterar med eleverna hur hälsan kan påverkas av vad man tar på sig, som att man kan bli sjuk om man klär sig för dåligt när det regnar eller är kallt. De diskuterar också olika livsstilar och hur de kan påverka vad man väljer att ha eller inte ha för kläder.

När läraren under den andra matematiklektionen ska förklara hur snabba kolhydrater fungerar tar han som exempel hur man känner sig efter att ha ätit en hel påse godis. Han frågar också eleverna under beskrivningen om de har känt sig så någon gång, vilket de flesta uttrycker att de har. Han beskriver sedan att snabba kolhydrater fungerar som godis: först känner man sig väldigt mätt, men det går snabbt över. Även uppgiften som eleverna ska utföra under den här lektionen utgår från deras erfarenheter, då de ska räkna ut hur mycket energi de själva förbränner under en vanlig dag genom att utgå från aktiviteter som de brukar utföra.

Under en av matematiklektionerna kopplas innehållet aldrig explicit till sådant som tidigare har lärts ut, vilket däremot till viss del görs under den andra. Under den lektion då innehållet kopplas till sådant eleverna har lärt sig tidigare inleder läraren med en repetition av vad de gjorde förra gången och som de ska fortsätta med även under den aktuella lektionen. De repeterar hur man konstruerar ett diagram och vad som är viktigt att tänka på i denna konstruktion samt vad det heter. Däremot kopplas samtalet om energi under den här lektionen inte explicit till något innehåll som tidigare har lärts ut.

I intervjun med läraren kan vi se några olika exempel som ges på hur man arbetar med att ta vara på elevernas erfarenheter och förkunskaper.

Inför det årslånga temat som börjar varje höst, alltså förra året var ju temat cirkus, och då gäller det ju att ta reda på var de är och inte berätta vad cirkus är utan istället: vad är cirkus för er? Så skriver vi ner allting så att hela tavlan är full med allt från popcorn till cirkusvagnar till ja...

Om man ska prata om en sak så är det väldigt sällan det blir den saken. Vi hade fruktsamling en gång men det slutade med att alla barn som kunde skriva, fick skriva vad apelsin heter på sitt språk och det var ju mer intressant än det vi skulle göra så jag tror att man kanske är duktigare på att fånga det som finns när man har massa olika språk runt omkring sig.

### *Kommentarer*

Då de två SO-lektionerna som vi har deltagit i har varit en fortsättning på sådant som eleverna har arbetat med under tidigare lektioner och inget nytt ämnesinnehåll har introducerats under dessa lektioner har frågorna om huruvida undervisningen anknyter till elevernas erfarenheter och förkunskaper varit svåra att bedöma vid de tillfällena. Vi har inte uppfattat det som nödvändigt att vid dessa tillfällen explicit knyta an till elevernas erfarenheter och förkunskaper om man har gjort det under arbetsmomentets eller ämnesområdets början. Även under en tredje lektion har det varit svårt att bedöma huruvida undervisningen kopplas till elevernas erfarenheter och förkunskaper, då eleverna under den lektionen enbart fyllde i enkäter och fortsatte att sy på redan påbörjade dukar. Därför har vi främst koncentrerat oss på de två lektionerna i praktisk matematik i redogörelsen ovan.

När vi i intervjun frågade om hur lärarna anknyter undervisningen till elevernas erfarenheter och förkunskaper svarade den intervjuade läraren att de inför årslånga teman inleder med att låta eleverna reflektera över vad de känner till om ämnet. Möjligen kan man tolka det här som att det främst är inför dessa långa teman som lärarna explicit tar reda på och utgår från elevernas förkunskaper. Att hon också säger att det är vanligt att man i undervisningen hamnar någon annanstans än vad man hade planerat tyder dock på att hon tar vara på erfarenheter och kunskaper som eleverna uttrycker och bygger vidare på dem. Vi har emellertid inte fått någon uppfattning om huruvida det är vanligt förekommande att så görs.

Vi har visat ovan att mycket av innehållet i undervisningen under de observerade lektionerna anknyts till elevernas erfarenheter. Det här är något som enligt Parszyk hjälper eleverna att uppfatta meningen i det de gör (se avsnitt 2.4.5). Exempelvis då eleverna får räkna på sitt eget energiintag och sin energiförbränning menar vi, med bakgrund i Parszyks resonemang, att kopplingen däremellan bör bli tydlig för dem. På samma sätt tydliggörs meningen med diagram då det eleverna ska visa genom sin diagramkonstruktion är något som berör dem och som de är involverade i. Med tanke på vad som sägs i avsnitt 2.4.5 om vikten av att anknyta till elevernas erfarenheter bör även elevernas förståelse för vissa begrepp ökas genom att läraren under de här lektionerna knyter an begreppen till elevernas erfarenheter.

## **5.5 Kontextualisering av ämnesinnehållet**

Under fyra av de fem observerade lektionerna kontextualiseras ämnesinnehållet, dock i olika hög grad. Under två av lektionerna görs detta genom att eleverna använder kart-



böcker och tillverkar egna kartor där de fyller i de uppgifter som de har tagit reda på under temaarbetet i SO. Även det moment som beskrivs i SO-planeringen där eleverna får gå till affären och ta reda på var olika varor kommer ifrån är ett sådant exempel. Under den lektion när de går igenom hur man konstruerar diagram kontextualiserar läraren detta genom att samtidigt göra ett diagram på tavlan. Temat hälsa, friskvård och livsstil kontextualiseras också genom att det anknyts till elevernas vardagsliv. På den lektion som handlar om energi kontextualiseras inte diskussionen om vad energi är på något sätt. Det görs däremot med det faktum att man behöver få i sig lika mycket energi som man förbränner, genom att eleverna får göra ett diagram som visar såväl energi- förbränning som energiintag, där de båda staplarna ska bli lika höga.

Den lärare som vi har intervjuat uttrycker att hon ser det som viktigt att använda sig av flera arbetssätt i undervisningen. Hon tar som exempel att de under ett tidigare tema byggde egna cirkustält. Här menar hon att eleverna själva får upptäcka hur saker och ting hänger ihop och se varför det är viktigt att behärska exempelvis mätning.

#### *Kommentarer*

Det som läraren talar om i intervjun om att använda flera arbetssätt, och det exempel hon tar med byggandet av cirkustältet, kan vara en form av kontextualisering av ämnesinnehållet. Vi har i vår forskningsgenomgång visat att ämnesinnehållet kan kontextualiseras genom användande av olika material och arbetssätt (se avsnitt 2.4.6). Det arbete som beskrivs i intervjun där eleverna får bygga cirkustält visar hur man kan hjälpa eleverna att koppla ihop abstrakta begrepp och konkreta upplevelser, vilket man enligt Echevarria m fl behöver göra för att öka elevernas förståelse för ämnesinnehållet (se avsnitt 2.4.6). Detta visas också genom andra exempel från våra observationer som vi beskrivit ovan.

## **5.6 Ord- och begreppsinnläring**

Under samtliga observerade lektioner förklaras ord och begrepp på samma sätt: genom att lärarna frågar eleverna om de vet vad ordet eller begreppet betyder och någon elev får förklara det. Den lärare vi har intervjuat säger att det här sättet är det hon oftast använder för att förklara ord för eleverna.

Om jag läser en text och det är något ord som jag tror kan vara svårt att förstå, då frågar jag oftast. Jag förklarar inte utan att fråga, för det kan finnas någon som kan. /.../ Om det är en elev som kommer på en bra sak så snappar de andra eleverna upp det bättre än om en lärare står och tjarar om det.

På två av lektionerna förklaras endast ett fåtal ord och begrepp. Det görs då lärarna använder ett ord som de tror att vissa elever inte känner till, exempelvis *frakta*. Förklaringarna går då till det på det sätt som vi beskrivit ovan. Under en av lektionerna förklarar läraren inga ord. Eleverna frågar inte heller om några. På övriga två lektioner introduceras däremot flera nya ord och begrepp. Dessa förklarar även den här läraren genom att fråga eleverna om de vet vad ordet eller begreppet betyder. På en av dessa lektioner använder en av lärarna också de nya orden i meningar för att tydliggöra betydelsen för eleverna. När det gäller att klargöra vissa begrepp sammanfattar lärarna under de här två lektionerna vad eleverna har sagt om begreppen och skriver upp deras svar på tavlan.

De ord som förklaras för eleverna är under två av lektionerna enbart sådana som tillhör kategorin fackord. Exempel på sådana ord är *diagram*, *långsamma/snabba kolhydrater*

och *energi*. Under de övriga två lektionerna förklarar de även en del ord som hör hemma i kategorin allmänna, ofta abstrakta, skriftspråksaktiga ord, såsom *social utveckling*, *studieförmåga*, *vårdat språk* och *frakta*. Även om de här orden förklaras under lektionerna säger den klassläraren vi har intervjuat att de ord hon förklarar i undervisningen främst är sådana som är svåra även för svenska elever och som tillhör ett visst ämnesområde.

Lärarna återknyter under två av lektionerna kontinuerligt till de nya begrepp som har tagits upp. Under en av dessa lektioner då de introducerar diagram för eleverna går de först igenom hur man konstruerar ett diagram och vad det används till. Först därefter nämner de ordet diagram.

### *Kommentarer*

Vi har ovan beskrivit att man under två av lektionerna endast går igenom ett fåtal ord och begrepp, medan man under en tredje lektion inte förklarar några ord alls. Under dessa lektioner uppfattade vi det inte som nödvändigt att förklara fler ord än vad som gjordes, eftersom uppgifterna man arbetade med var påbörjade sedan tidigare och innehållet därmed redan var känt för eleverna.

Det man kan se under samtliga observerade lektioner är att nya ord och begrepp enbart förklaras muntligt, eller i något enstaka fall genom att förklaringar skrivs på tavlan. Man använder aldrig något annat uttrycksätt eller material som hjälp när ord och begrepp förklaras eller introduceras. Under de observerade lektionerna betonas det heller inte för eleverna på något särskilt sätt vilka som är ämnets nyckelord och -begrepp. Man återknyter heller inte till de nya begreppen i slutet av lektionen. Allt detta är sådant som man enligt Echvarria m fl bör göra för att skapa goda förutsättningar för ordinläring (se avsnitt 2.4.7).

När det gäller vilka ord lärarna förklarar under lektionerna menar vi att det är positivt att de under några av lektionerna förklarar ord ur kategorin allmänna, skriftspråksaktiga, abstrakta ord. Detta är ord som är särskilt svåra för andraspråks elever och som man därför behöver ägna särskild uppmärksamhet åt i undervisningen av dessa elever (se avsnitt 2.4.7).

Vi har beskrivit ovan hur lärarna då de introducerar begreppet diagram uttrycker ordet för det först efter det att eleverna har fått en förståelse för vad ett diagram är och vad det används till. Detta är enligt Gibbons ett bra tillvägagångssätt, då man därigenom utgår från elevernas förförståelse och på så sätt underlättar deras förståelse av begreppet (se avsnitt 2.4.7).

Som vi beskrivit i avsnitt 4.3 ingår fyra av de fem lektioner vi har observerat i ett längre tema. Detta är något som vi i vår forskningsgenomgång visat vara positivt för ord- och begreppsinläringen, då det gör att eleverna får möjlighet att möta samma ord och begrepp flera gånger under en längre tidsperiod (se avsnitt 2.4.7).

## **5.7 Stöttning**

Under våra observationer har vi sett olika former av stöttning. På samtliga observerade lektioner ges eleverna individuellt stöd genom att lärarna går runt och hjälper dem som

behöver det. En annan form av stöttning som ges under en av lektionerna är att klassen tillsammans pratar om hur man kan transportera olika varor, vilket eleverna behöver ha insikt i för att lösa en av de uppgifter som de har i grupparbetet. På två lektioner ges eleverna stöttning genom att läraren går igenom proceduren för den uppgift som eleverna ska utföra, för att senare låta dem göra den enskilt. På en av lektionerna blir eleverna också stöttade verbalt genom att läraren uppmuntrar dem till att fortsätta att uttrycka det de försöker säga och genom att de får följdfrågor på det de har sagt (se avsnitt 5.3).

I intervjun talar läraren om två olika former av stöttning. En typ av stöttning som hon tar upp är strategianvändning. Hon säger att de arbetar med att lära barnen om sitt lärande.

Att man har ett tänk kring sin inläring, det arbetar vi med mycket. Men sen därifrån att skapa strategier tror jag att det oftast är samma strategier, till exempel hur man kan lära sig glosor och så vidare. Det är samma sak med läsinläring, läsa, skriv ner, färga eller vad det nu kan vara. Till en viss del [förekommer undervisning om strategier, vårt förtydligande] men allt handlar ofta om att man ska ha en penna i handen. Så det är inte så varierade strategier som det skulle behöva vara.

Den andra typen av stöttning som läraren i intervjun beskriver är att de tar hjälp av elever med samma modersmål för att stötta varandra, ofta genom att översätta till modersmålet vad läraren säger.

Det fanns en kille som kom hit förra året och gick i förberedelseklass som hade engelska med fyror. Han pratade bara tyska och persiska, och då är det inte så lätt att sitta och ha engelska, så han satt bredvid en annan kille som pratade persiska. Den killen fick översätta till den andra killen vad han skulle göra på engelska, fast han fick säga det på persiska, och så tänkte han på tyska och skrev ner det på engelska. Då handlar det inte om hans engelskkunskaper, då anpassar man inte själva undervisningen men man måste anpassa så han får möjligheten att förstå vad han ska göra.

### *Kommentarer*

Den stöttning som vi främst har sett har, som vi beskrivit ovan, handlat om att lärarna har gått igenom proceduren för att lösa en uppgift för att eleverna sedan ska kunna lösa den själva. Det här är enligt Short en typ av stöttning som andraspråkselever ofta behöver (se avsnitt 2.4.8). Det vi har sett då denna stöttning har givits är dock att många elever inte har klarat av att själva lösa uppgiften efter den gemensamma genomgången. Det här tyder på att uppgiften med stödet inkluderat inte har legat inom elevernas närmaste utvecklingszon och att stödet då inte har verkat som stöttning enligt den definition som vi har använt oss av (se denna definition i avsnitt 2.4.8). Under en av lektionerna klarade inte någon av eleverna att självständigt lösa uppgiften efter genomgången av hur den skulle utföras.

När eleverna inte har kunnat lösa uppgiften efter den gemensamma genomgången har de fått individuell hjälp av läraren. Vi är dock tveksamma även till om den hjälpen kan ses som stöttning enligt definitionen att stöttning ska öka elevernas självständiga kompetens (se avsnitt 2.4.8). Den individuella hjälp som eleverna har fått har många gånger sett ut så att lärarna har sagt till dem exakt hur de ska göra i varje moment av uppgiften. Eleverna har då utfört det som läraren har sagt och sedan väntat på att bli tillsagda vad de ska göra i nästa steg. Vi anser det därför osäkert om den här hjälpen har gjort att eleverna har förstått vad de gör och varför de utför de olika momenten och om de skulle klara att lösa uppgiften bättre nästa gång.

## 5.8 Slutsatser

Vi kommer i detta avsnitt redovisa de viktigaste slutsatserna vi har dragit av vår undersökning. I diskussionen kommer vi sedan att fördjupa oss mer i dessa.

- I planeringen av ämnesundervisningen utgår lärarna inte från ett språk-utvecklingsperspektiv. Man sätter upp ämnesmål, men inte språkmål.
- Det inflöde och utflöde som eleverna får handlar till största delen om muntligt tal. Eleverna får ofta möjlighet att tala med varandra, dock krävs det sällan av dem. Vi har sett få aktiviteter i läsning och skrivning.
- Hur interaktionen ser ut skiljer sig mellan lektionerna. På vissa lektioner ställs det många öppna frågor medan det på andra ställs mer slutna. Överlag ställs relativt få följdfrågor till den elev som har ordet. Under några av lektionerna får eleverna tid att utveckla sina tankar medan denna tid inte ges under andra lektioner. Eleverna behöver sällan uttrycka sig på ett kunskapsrelaterat språk.
- I undervisningen anknyter man ofta till elevernas erfarenheter. Innehållet kopplas mer sällan till sådant som tidigare har lärts ut.
- Undervisningsinnehållet kontextualiseras i hög grad.
- Ord och begrepp förklaras i olika hög grad på de olika lektionerna. Det görs enbart genom muntliga förklaringar. På vissa lektioner förklaras enbart fackord medan man på andra lektioner förklarar även en del övriga ord. Man återknyter till nya ord kontinuerligt under lektionen, dock inte i slutet av den.
- Stöd ges till eleverna på olika sätt, exempelvis genom gemensamma genomgångar av arbetsuppgifternas procedur och genom individuell hjälp av läraren. Det är dock tveksamt om delar av stödet kan kategoriseras som stöttning eller om det enbart leder till att eleverna utför uppgiften utan förståelse.

## 6 Diskussion

Vi kommer att ägna huvuddelen av det här avsnittet åt att diskutera våra olika frågeställningar en efter en. I denna diskussion kommer vi främst att rikta in oss på sådant som vi menar skulle kunna utvecklas i den undervisning som vi har undersökt.

Det som vi har sett i vår resultatredovisning rörande planeringen av ämnesundervisningen är att lärarna inte aktivt tar hänsyn till elevernas språkutveckling. Då planering utifrån ett språkutvecklingsperspektiv är en grundläggande del i språkutvecklande ämnesundervisning menar vi att det, för att sådan undervisning ska komma till stånd, är av stor vikt att lärarna i all planering tar hänsyn till hur eleverna ska kunna utveckla sitt språk. Vi har fått uppfattningen att lärarna arbetar medvetet med att sätta upp ämnesmål som delges eleverna och diskuteras ingående med dem inför nya arbetsområden. På liknande sätt menar vi att de i varje nytt ämnesområde skulle kunna göra med språkmål. Något som då krävs är dock att lärarna har stor medvetenhet om vad eleverna behöver utveckla i sitt språk. För att få syn på det här anser vi att lärarna, när det gäller de elever som läser svenska som andraspråk, skulle kunna ta hjälp av andraspråkläraren. Den lärare som vi har intervjuat säger att klasslärarna aktivt utvärderar elevernas språk i all kommunikation med dem. Det som de kommer fram till genom den utvärderingen menar vi borde kunna användas till att sätta upp mål för elevernas språkutveckling som integreras i planeringen för ämnesundervisningen.

Även för att sätta upp dessa mål och hitta aktiviteter som är språkutvecklande tror vi att man i större utsträckning skulle kunna ta hjälp av läraren i svenska som andraspråk. Nu består samarbetet med henne främst i att hon informeras om vad de arbetar med i ämnesundervisningen så att hon kan hjälpa eleverna med det när de är hos henne. Om hon även involverades i viss planering av ämnesundervisningen skulle det finnas förutsättningar för att göra denna undervisning mer språkutvecklande (se resonemang av Axelsson m fl som redogörs för i avsnitt 2.4.2).

Vi anser också att något som man skulle kunna utveckla när det gäller hur man planerar ämnesundervisningen är att tydligare tänka efter vad eleverna behöver kunna språkligt inför olika arbetsmoment och arbeta mer medvetet med det i undervisningen, på så sätt som vi i avsnitt 2.4.2 visar förespråkas av bland andra Gibbons.

Något som vi ansåg saknades under de lektioner vi observerade var aktiviteter som ställde krav på att eleverna samtalande med varandra på ett kunskapsrelaterat språk. Det här är, som visats i avsnitt 2.4.4 med grund i resonemang av Echevarria med flera, en viktig del om undervisningen ska bidra till språkutveckling. Vi menar att man med enkla medel under de lektioner vi har observerat skulle ha kunnat öka elevernas möjligheter att tala med och lyssna på varandra. Även möjligheterna att använda ett kunskapsrelaterat språk istället för enbart ett vardagsspråk skulle ha kunnat ökas.

Under vissa av lektionerna förekom grupparbeten, men vi menar att man hade kunnat använda det under fler lektioner. Exempelvis under lektionen då eleverna skulle konstruera diagram, tror vi att man genom att låta dem göra detta tillsammans i par eller grupper skulle ha kunnat ge dem ökade möjligheter att samtala med varandra om ämnes-

innehållet. Ett alternativ till att hela arbetet sker i grupp är att låta eleverna arbeta enskilt med en uppgift och sedan redovisa resultatet för varandra. Ett sådant arbetssätt hade kunnat användas exempelvis under den lektion där de arbetade med energiförbränning och energiintag. Här hade man kunnat låta eleverna redovisa de diagram som de gjorde under lektionen för varandra i par eller mindre grupper och berätta vad de olika staplarna stod för. I ett sådant moment hade det krävts att alla elever hade talat. Dock hade alla elever under lektionen utfört samma uppgift och var insatta i vad diagrammen handlade om, varför eleverna i sådana muntliga redovisningar antagligen inte hade behövt vara så tydliga i sina uttryckssätt.

De grupparbeten som förekom under de observerade lektionerna hade både ställt högre krav på produktion av utflöde och gett ökat inflöde om de hade utformats på så sätt att uppgifterna skulle lösas av eleverna tillsammans istället för att de kunde delas upp mellan eleverna och lösas av dem enskilt. Dock tror vi inte alltid att det är lätt att utforma sådana uppgifter som kräver att grupper löser dem tillsammans och att samtliga elever är aktiva, även om det är vad man måste sträva efter.

Som framkom av resultatredovisningen förekom få aktiviteter i läsning och skrivning under våra observerade lektioner. Under de två lektionerna i praktisk matematik såg vi det inte som särskilt förvånande att det här saknades. Vår erfarenhet är nämligen att lektioner i matematik i allmänhet inte innehåller särskilt mycket läsning och skrivning av längre texter, då man vanligtvis inte kopplar ihop dessa moment med matematik. Som framkom av resonemang från Holmegaard och Wikström i avsnitt 2.4.3 är det dock viktigt att eleverna får möjlighet till användning av skriftspråket i samtliga ämnen. Vi menar att man på ett naturligt sätt hade kunnat få in aktiviteter där eleverna får möjlighet att använda skriftspråket under flera av de lektioner som vi har observerat. Exempelvis under den lektion då de arbetade med energiförbränning och -intag, hade man kunnat låta eleverna efter det att de hade konstruerat diagrammen skriva texter som förklarade för en utomstående vad diagrammen visade. Om man hade inlett med att varje elev fick berätta för en kamrat om sitt diagram, som vi föreslog ovan, med stöttning av läraren där det behövs, hade man också kunnat använda talspråket som en bro till skriftspråket och på så sätt integrera flera språkfärdigheter. Därmed hade man hjälpt eleverna att gradvis använda ett mer kontextreducerat språk på det sätt som vi i avsnitt 2.4.3 har påvisat att Gibbons förespråkar.

Under SO-temat menar vi att man hade kunnat konstruera uppgiften om att läsa och skriva faktatexter på ett sätt så att alla elever hade fått vara delaktiga i den och så att tal- och skriftspråket hade integrerats. Detta hade man kunnat göra genom att låta samtliga elever i gruppen läsa de texter som de hittade om de aktuella länderna och tillsammans diskutera vad som är det viktiga i texten. De hade därefter tillsammans kunnat bestämma vad de ville ha med i sin egen text och hur den skulle formuleras. Alternativt hade man kunnat låta eleverna läsa olika delar av texterna och sedan berätta för varandra vad som stod i dem. Därigenom hade alla elever blivit tvungna att vara delaktiga i samtalet.

När det gäller interaktionen mellan lärare och elev har vi sett prov på vissa språk-utvecklande företeelser, men vi ser också möjligheter att utveckla den så att den blir än mer språkutvecklande. Under flera av de observerade lektionerna har många dialoger följt IRF-strukturen, som man enligt Gibbons behöver komma ifrån för att öka potentialen för språkutveckling (se avsnitt 2.4.4). Under flera av lektionerna tror vi att man enkelt hade kunnat göra interaktionen mer språkutvecklande genom att i högre grad ställa öppna

frågor, ställa fler följdfrågor på elevernas svar och ge eleverna mer tid att uttrycka sig utan att som lärare ta över åt dem. När det gäller språkutvecklande interaktion mellan lärare och elev anser vi det centralt vilken typ av frågor som ställs, eftersom det har betydelse både för om det går att ställa relevanta följdfrågor på svaren som ges och om eleverna i svaren behöver uttrycka sig tydligt. Vi ser det därför som särskilt angeläget att utveckla interaktionen med avseende på vilka frågor som ställs.

Något annat som vi anser skulle kunna utvecklas för att göra interaktionen mer språkutvecklande är att följdfrågor oftare skulle ställas till den elev som har uttryckt sig. Samtidigt förstår vi att man behöver sprida frågorna för att fler elever ska bli delaktiga i samtalen. Kanske skulle man kunna lösa det här problemet genom att ge eleverna ökade möjligheter till interaktion i mindre grupper. Under några av de lektioner som vi har observerat var det flera lärare i klassrummet. Kanske hade det under de lektionerna varit möjligt att dela upp eleverna i mindre grupper under genomgången. Därigenom skulle varje elev kunna få fler följdfrågor på sina svar och få möjlighet att utveckla sina tankegångar i högre utsträckning, samtidigt som alla elever skulle kunna få chans att delta i samtalen.

Under de individuella samtalen mellan lärare och elev ställde lärarna under vissa lektioner mer slutna frågor till eleverna än vad som var fallet i genomgångarna med hela klassen (se avsnitt 5.3). Här tror vi att lärarna skulle behöva ställa öppna frågor av samma typ som under genomgångarna. Om de i den här typen av interaktion även skulle ge eleverna möjlighet att uttrycka det de redan vet rörande ämnesinnehållet, istället för att bara ge korta svar på lärarnas frågor, skulle även de här samtalen kunna bli mer språkutvecklande i enlighet med det resonemang av Hajer som redogörs för i avsnitt 2.4.4.

Som vi har visat i resultatredovisningen har vi under våra observationer sett många exempel på hur man har anknutit undervisningsinnehållet till elevernas erfarenheter. Dock tror vi att man under flera av lektionerna skulle kunna göra tydligare kopplingar till sådant som man i undervisningen har arbetat med tidigare. Det här gjordes inte så tydligt under de två lektioner då vi främst bedömde den här frågan. Med grund i de ståndpunkter Echevarria m fl framför rörande anknytning till elevernas förkunskaper och som vi redogör för i avsnitt 2.4.5 anser vi att sådana kopplingar hade kunnat bidra till att öka elevernas förståelse för det nya innehållet.

Även hur undervisningsinnehållet kontextualiseras under lektionerna har vi visat flera exempel på i vår resultatredovisning. Vi har sett på prov på kontextualisering både genom anknytning till elevernas vardagsliv, genom användande av olika material samt genom grafiska presentationer. Det tillfälle vi dock saknade kontextualisering av ämnesinnehållet vid var när de diskuterade energi. Då detta är ett abstrakt ämnesinnehåll tror vi, med bakgrund i de ståndpunkter av Echevarria med flera som redovisas i avsnitt 2.4.6, att det hade ökat elevernas förståelse av energibegreppet att få det kontextualiserat genom någon form av konkret upplevelse, så som experiment eller hands on-övningar. Därigenom hade de kunnat få en klarare bild av ämnet som ska läras in.

När det gäller att introducera och förklara ord och begrepp har vi visat i resultatredovisningen att det främst sker genom att lärarna frågar eleverna om de vet vad något heter eller vad något betyder. Någon elev får svara och läraren ger eventuellt någon kommentar till det eleven har sagt. Vi menar att man, åtminstone när det gäller lektionens nyckelord och -begrepp, skulle behöva använda något mer sätt att förklara orden på, då

eleverna enligt Echevarria m fl behöver få möjlighet att tillägna sig nya ord och begrepp på många olika sätt (se avsnitt 2.4.7). När det gäller nyckelorden och -begreppen anser vi att man också skulle behöva betona dessa tydligare såväl i början och slutet av lektionerna, som fortlöpande under dem. Att dessa ord och begrepp betonas tydligt i lektionens olika faser anser Echevarria m fl vara betydelsefullt (se avsnitt 2.4.7). Vi menar att man skulle kunna betona tydligare vilka nyckelorden och -begreppen är genom att i högre utsträckning skriva ner dem på tavlan, vilket redan görs i vissa fall, och kanske också låta eleverna skriva ner orden i ordlistor eller liknande.

Vi har även visat att det är viktigt att eleverna själva får använda de nya orden på olika sätt (se beskrivning av resonemang av Echevarria m fl i avsnitt 2.4.7). Det här får eleverna inte tillfälle till i så stor utsträckning under lektionerna. För att öka dessa möjligheter hade man kunnat låta dem arbeta med sådana aktiviteter som vi har gett förslag på ovan då vi diskuterade elevernas inflöde och utflöde.

Vi har tidigare redogjort för att många elever under flera av lektionerna hade svårt att lösa arbetsuppgifterna med hjälp av det stöd som gavs. Det stöd som eleverna fick genom individuell hjälp av läraren tror vi inte klargjorde för dem varför de skulle utföra de olika momenten i arbetet. Vår uppfattning var att eleverna genom denna hjälp enbart förstod vad de skulle göra, men inte varför. Stödet bidrog därmed till att få uppgiften löst, men vi är tveksamma till om det bidrog till att eleverna lärde sig något nytt eller ökade sin förståelse för det de gjorde. För att eleverna skulle klara både att lösa uppgiften och förstå vad de gjorde hade det kanske krävts ytterligare någon form av stöttning som hade tydliggjort meningen med uppgiftens olika moment för eleverna.

Som redogjorts för har vi i vår undersökning sett en hel del språkutvecklande företeelser. Dock tror vi att man på skolan relativt enkelt skulle kunna utveckla sitt arbete så att det blir än mer språkutvecklande, enligt de förslag som vi har givit i ovanstående diskussion. De flesta av de förslag som vi har presenterat är ingenting som kräver något extra i form av resurser. Det som krävs är dock i flera fall att mer tid läggs på somliga moment. Vi menar att det är väl värt att ta den tiden för att exempelvis låta eleverna samtala mer med varandra eller utföra ett extra moment i ett arbete där läsning eller skrivning kommer in, då det bidrar till elevernas språkutveckling och därefter även till deras tillägnande av ämneskunskaper.

Då ingen av de ansvariga lärarna i de klasserna som vi har observerat har utbildning i svenska som andraspråk och kanske därför inte har de formella kunskaperna om hur språkutvecklande undervisning för andraspråkselever bör utformas, menar vi att det för att undervisningen på den aktuella skolan ska kunna bli mer språkutvecklande är av särskilt stor vikt att man utnyttjar den kunskap som läraren i svenska som andraspråk besitter. Vi tror också att det skulle vara positivt om alla lärare på skolan fick ökade kunskaper om andraspråksinlärning genom någon form av kompetensutveckling.

En invändning mot denna typ av undervisning på den aktuella skolan skulle kunna vara att det enbart är hälften av eleverna som har svenska som sitt andraspråk och att man därför inte kan anpassa undervisningen i så hög grad efter dem. Dock framförs i vår forskningsgenomgång att denna typ av undervisning även lämpar sig för sådana klasser som är blandade med avseende på om man har undervisningsspråket som modersmål eller ej (se avsnitt 2.4).



Med tanke på hur avgångsbetygen ser ut för elever med utländsk bakgrund hävdar vi att man överlag inom skolan skulle behöva bli bättre på att anpassa undervisningen efter dessa elevers behov. Som visades i avsnitt 2.2.3 kan lärare många gånger förledas att tro att elever som har uppnått god behärskning av vardagsspråket har bättre språkkunskaper än vad de egentligen har. Om lärare då tror att eleverna behärskar språket även på en kunskapsrelaterad nivå kan det medföra att de inte anser sig behöva anpassa undervisningen på något särskilt sätt efter dessa elever. Eleverna har dock i detta skede mycket kvar att lära sig innan de uppnår denna nivå i språket och behöver fortfarande få undervisningen anpassad efter sina särskilda förutsättningar. Med tanke på den här problematiken menar vi att lärare överlag skulle behöva ha mer kunskap om hur inläringen av ett andraspråk ser ut. Därigenom skulle andraspråkselever få ökade möjligheter att få en undervisning som är utformad efter deras behov.

I kursplanen för svenska som andraspråk framhålls att elevernas språkliga utveckling är alla lärares ansvar och i läroplanen sägs det att undervisningen ska anpassas efter elevernas särskilda förutsättningar och behov samt att lärarna ska bedriva undervisningen så eleverna får stöd i sin språkutveckling. Då ansvaret för elevernas språkutveckling i styrdokumentet läggs på alla lärare menar vi att det är av stor vikt att alla lärare också har kunskap om hur man kan stödja denna utveckling på bästa sätt och därmed även stödja elevernas tillägnande av ämnesinnehåll. Vi hoppas att vår undersökning kan bidra till att fler verksamma inom skolan blir medvetna om alla lärares gemensamma ansvar för andra- språkselevers språkutveckling och kunskapsinhämtande. Vår förhoppning är också att lärare genom denna undersökning ska få ökade insikter i hur ämnesundervisning anpassad till andraspråkselevers särskilda förutsättningar kan bedrivas.

Då vi har valt att i vår undersökning täcka in många frågor, för att få en helhetsuppfattning om huruvida undervisningen på den undersökta skolan är språkutvecklande, har vi inte kunnat undersöka varje fråga så ingående. Det skulle vara intressant att i fortsatt forskning fokusera på någon av de frågor som vi har behandlat, exempelvis interaktionen eller ord- och begreppsinnläringen, och göra en mer djupgående studie av hur det ser ut på den skola som vi har undersökt. Det skulle också vara intressant att prova att genomföra något av det som vi tror kan utvecklas i undervisningen och se vad det skulle få för konsekvenser för såväl elevernas språk- som ämnesinläring.

## 7 Referenser

### Böcker

- Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005). *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap: utvärdering av Stockholms stads storsatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby Språkforskningsinstitut.
- Cummins, Jim (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada. I *Applied Linguistics Vol. II, No. 2 Summer 1981*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, Jim (1986). Language Proficiency and Academic Achievement. I Jim Cummins & Merrill Swain. *Bilingualism in Education* (s. 138-161). London: Longman.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Echevarria, Jana, Vogt, MaryEllen & Short, Deborah J. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners, the SIOP Model*. Second Edition. Pearson Education, Inc. Boston: Allyn and Bacon.
- Eerde, Dolly van & Hajer, Maaïke (2008). The Integration of Mathematics and Language Learning in Multiethnic Schools. I M. Cesar & K. Kompulainen (eds.), *Social Interactions in Multicultural Settings*. Rotterdam: Sense publishers.
- Eskey, David E. (1997). Syllabus Design in Content-Based Instruction. I Marguerite Ann Snow, Donna M. Brinton (eds.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content* (s. 132-141). New York: Addison Wesley Longman.
- Gibbons, Pauline (2005). Mediating Learning Through Talk – Teacher-student Interactions with Second Language Learning. I Inger Lindberg & Karin Sandwall (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (s. 7-26). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gröning, Inger (2001). Elevsamarbete i klasser med språklig och kulturell mångfald. Forskningsperspektiv från området cooperative learning. I Monica Axelsson, Inger Gröning & Barbro Hagberg-Persson. *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald* (s. 55-111). Uppsala: Uppsala Universitet rapport 2001:1.
- Hajer, Maaïke (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2003. Arena andraspråk* (s. 44-60). Stockholm: HLS.
- Hammarberg, Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 25-78). Lund: Studentlitteratur.
- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 539-572). Lund: Studentlitteratur.
- Holmegaard, Margareta, Johansson Kokkinakis, Sofie, Järborg, Jerker, Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (2005). Projektet Ord i Läroböcker (OrdiL). I Inger Lindberg & Karin Sandwall (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (s. 149-181). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Hyltenstam, Kenneth (1993). Om kunskapsfältet svenska som andraspråk. I Eva Cerú

- (red.), *Lärbok 2. Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen* (s. 3-12). Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Fjärde upplagan. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 461-499). Lund: Studentlitteratur.
- Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra. Minoritetselevens upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS.
- Short, Debroah J. (2005). Teaching and Learning Content Through a Second Language. I *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (s. 71-90). Göteborg: institutet för svenska som andraspråk
- Skolverket (2003). *Flera språk – fler möjligheter: utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen : rapport till regeringen 15 maj 2002*. Stockholm: Skolverket.
- Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swain, Merrill (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. I Guy Cook och Barbara Seidlhofer (eds.), *Principle & Practics in Applied Linguistics* (s.125-144). Oxford: Oxford University.
- Utbildningsdepartementet (2004). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). I Lärarförbundet, *Lärarens handbok*. Fjärde upplagan (s. 9-22). Stockholm: Lärarförbundet.
- Viberg, Åke (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I Eva Ceru (red.), *Lärbok 2. Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen* (s. 13-83). Stockholm: Natur och Kultur.

## Elektroniska källor

Skolverket (2000). Kursplan i svenska som andraspråk.  
<<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=15&skolform=11 &id=2087&extraId=2087>> Hämtat 2008-12-10

Skolverket (2008). <<http://www.skolverket.se/sb/d/1637>> Hämtat 2008-12-05

## Bilaga 1

### Observationsprotokoll

#### Planering

Sätter läraren upp ämnes- och språkmål som delges eleverna?

#### Inflöde och utflöde

Förekommer aktiviteter där eleverna får lyssna?

Förekommer aktiviteter där eleverna får tala?

Förekommer aktiviteter där eleverna får läsa?

Förekommer aktiviteter där eleverna får skriva?

Används talspråket som en bro till skriftspråket?

### **Interaktion**

Ges eleverna möjlighet att samtala med varandra om ämnesinnehållet på ett kunskapsrelaterat språk? Krävs det att alla samtalar?

Ställer läraren öppna frågor där eleverna förväntas utveckla sina svar?

Ställer läraren följdfrågor på elevernas svar?

Ger läraren eleverna tid att utveckla sina tankegångar?

Får eleverna flera möjligheter att uttrycka det de vill utan att läraren avbryter?

### **Anknytning till elevernas erfarenheter och förkunskaper**

Kopplas det nya innehållet explicit till elevernas erfarenheter?

Kopplas det nya innehållet explicit till innehåll som tidigare lärts ut?

### **Ord och begrepp**

Hur gör lärarna när de introducerar nya ord?

Hur gör lärarna när de introducerar nya begrepp? Används olika tekniker?

Återknyter lärarna till de nya orden och begreppen fortlöpande samt i slutet av lektionen?

Vilka ord förklarar lärarna för eleverna?

### **Kontextualisering**

Kontextualiseras ämnesinnehållet? På vilket sätt?

### **Stöttning**

Undervisas eleverna i strategier? I så fall vilka strategier?

Ges det någon stöttning till hela klassen? I så fall hur?

Ges olika elever olika stöttning efter behov?

## **Bilaga 2**

### **Intervjufrågor**

Vad har du för utbildning?

Hur länge har du arbetat på skolan?

Hur länge har du arbetat med andraspråkselever?

Hur många elever finns det i klassen? Hur många 4:or respektive 5:or?

Hur många har annat modersmål än svenska? Är många av dem födda här, eller ungefär hur länge har de varit här?

Hur ser du på att ha många andraspråkselever i klassen?

På vilket sätt anpassar ni undervisningen efter att det är många andraspråkselever i klassen? Vad i undervisningen anpassar ni?

Vad tycker du är det viktigaste att tänka på när man har andraspråkselever?

Vem är ansvarig för elevernas språkutveckling?

Om det är klasslärarna: hur arbetar ni med det? Arbetar ni medvetet med elevernas språkutveckling i fler ämnen än svenska? Hur bedömer ni språkutvecklingen?

Tänker ni på språket i alla ämnen? Hur tar det sig i så fall uttryck?

Hur gör ni när ni sätter ihop grupper till grupparbeten och gruppdiskussioner? Vilka faktorer tar ni hänsyn till?

Undervisar ni eleverna i att använda strategier (t.ex. lässtrategier, strategier för att ta reda på betydelsen av ord)? I så fall vad för sorts strategier och hur?

*Om vi ej fått svar på dessa frågor tidigare i intervjun ställs även de:*

Hur anpassar ni ert talspråk till elevernas språknivå?

Samverkar ni mellan olika ämnen? I så fall hur?

Tar ni reda på elevernas förkunskaper inför nya ämnesområden? I så fall hur?

Hur kopplar ni undervisningen till elevernas erfarenheter och förkunskaper?

Samarbetar ni något med läraren i svenska som andraspråk? Hur ser i så fall det samarbetet ut?

