



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## ”Språk i alla ämnen”

- En kvalitativ studie om det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet

**Examensarbete avancerad nivå, LAU395**  
**Författare:** Mirna Alijagic och Anja Vatres  
**Handledare:** Lisa Wiklund  
**Examinator:**  
**Rapportnummer:**

# Abstrakt

## Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** "Språk i alla ämnen"- En kvalitativ studie om det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet

**Författare:** Mirna Alijagic och Anja Vatres

**Termin och år:** VT14

**Kursansvarig institution:** LAU395: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Lisa Wiklund

**Examinator:**

**Rapportnummer:**

**Nyckelord:** Språk, kunskapsutveckling, undervisning, sociokulturellt perspektiv

**Bakgrund:** Det sjunkande skolresultatet bland elever på grundskolan rapporteras alltmera och forskning beträffande skolresultatens nedgång uppmärksammar skilda orsaker, som bland annat demografiska förändringar i samhället, reformer i utbildningssystemet, familjeförhållanden samt skolans ekonomiska tillgångar. Lärarna, som har ett ansvar att utforma undervisningen och arbeta på ett sätt som ska främja varje elevs språk- och kunskapsutveckling, tas dock inte upp.

**Syfte:** Denna studies syfte är att undersöka lärares syn på språk i undervisningen samt deras arbetssätt. Studiens huvudfråga är således ifall lärare för grundskolans senare år har ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Ett arbetssätt, som anses gynna varje elevs måluppfyllelse i skolan. En central och ledande teori i studien är den sociokulturella teorin, som tar upp språkets betydelse för lärande och som det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet kännetecknas av.

**Metod:** För att kunna undersöka ifall lärare för grundskolans senare år har ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, har vi anammat en kvalitativ metod och genomfört semistrukturerade intervjuer med sju lärare, inom de natur- och samhällsorienterande ämnena samt matematik.

**Resultatet:** Studiens resultat visar på att samtliga lärare har ett positivt förhållningssätt till lärarprofessionen, eleverna och undervisningen. De anser likaså att det är möjligt att integrera språk med ämnesinnehåll dock är det endast två som uppfyller stora delar av det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet.

**Betydelse för lärarprofessionen:** För att elever inte ska hamna i underläge och få svårigheter med att uppnå målen visar forskning på att det är betydelsefullt att lärare i samtliga ämnen arbetar på ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, då språk- och kunskapsutveckling hör ihop. Ett arbetssätt som inte borde vara främmande för lärare, då språkets betydelse för kunskapsutveckling uttrycks tydligt i läroplanen och ett arbetssätt som likaså borde te sig naturligt i undervisningen, då många klasser i den svenska grundskolan inte består av elever som befinner sig på en enhetlig språknivå och som inte har samma språkliga förutsättningar för att kunna förstå delar av undervisningen och därmed uppnå målen i ämnet.

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>4</b>
1.2 Syfte och frågeställningar.....	5
<b>2. Teoretisk anknytning</b> .....	<b>6</b>
2.1 Den sociokulturella teorin.....	6
2.2 Den närmaste utvecklingszonen och scaffolding, stöttning.....	6
<b>3. Forskningsöversikt</b> .....	<b>7</b>
3.1 Skolspråk och lärande.....	7
3.2 Det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet.....	8
3.3 Ett icke språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.....	10
<b>4. Metod och material</b> .....	<b>11</b>
4.1 Avgränsning.....	11
4.2 Förförståelse.....	11
4.3 Val av metod.....	12
4.4 Urval och genomförande.....	13
4.5 Presentation av intervjupersonerna.....	14
4.6 Reliabilitet och validitet och generaliserbarhet.....	15
4.7 Etiska överväganden.....	16
<b>5. Resultat och analys</b> .....	<b>17</b>
5.1 Lärarnas förhållningssätt till elever och det sjunkande skolresultatet.....	17
5.2 Lärarnas inställning till integrering av språk i ämnesundervisningen.....	20
5.3 Utformar lärarna undervisningen utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.....	22
<b>6. Slutdiskussion</b> .....	<b>24</b>
7. Ämnets relevans för lärarprofessionen.....	28
8. Vidare forskning.....	29
<b>9. Referenslista</b> .....	<b>30</b>
<b>10. Bilagor</b> .....	<b>32</b>

## 1. Inledning

I media rapporteras det alltmera om det sjunkande skolresultatet, som är ett faktum för många av Sveriges grundskolor och med denna problematik dyker rapporter upp vilka framför och analyserar de eventuella orsakerna till skolresultatens nedgång. I Skolverkets rapport om vad som påverkar resultaten i grundskolan framför man bland annat de demografiska förändringarna i samhället, reformer i utbildningssystemet, familjeförhållanden samt skolans ekonomiska tillgångar (Skolverket 2009: 14-15). PISA- rapporten 2012 presenterar likaså att skolresultaten har sjunkit regelbundet sedan den första PISA-undersökningen redogjordes år 2000 (Skolverket 2013: 6). Rapporten framför att orsakerna till de sjunkande skolresultaten bör undersökas på systemnivå, då man inte kan peka ut en specifik faktor. Denna framför dock några eventuella förklaringsfaktorer till det sjunkande skolresultatet, som bland annat, att andelen elever med utländsk bakgrund har ökat likt ökad skolsegregation samt bristande resurser i skolan (Skolverket 2013: 154). En undersökning av Lärarförbundet med Novus Opinion visar på att 40 procent av de 340 tillfrågade lärarna likaså anser att bristen på resurser är en förklaringsfaktor till varför inte alla elever får den hjälp och stöd de behöver få, för att kunna uppnå kunskapsmålen (Lärarförbundet 2013: 4).

I de nämnda rapporterna tas det upp skilda centrala orsaker till skolresultatens nedgång och det är viktigt att inte förbi se de framförda orsakerna, då de är betydelsefulla att ha i åtanke för att kunna bemöta och åtgärda problematiken som de bidrar till. Vi anser dock att man på motsvarande sätt bör öka fokus på lärarna, vilket därmed innebär deras roll och arbetssätt, då de omger eleverna en stor del av tiden och likaså besitter viktiga komponenter till att motivera och engagera eleverna under deras skolgång. I styrdokumentet tydliggörs detta ansvar och uppdrag under rubriken, en likvärdig utbildning;

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Lgr11).

Hur förhåller sig dock lärare till detta uppdrag som styrdokumentet föreskriver? Hur utformar de denna undervisning, som ska främja varje elevs fortsatta lärande? Vad innebär det för eleverna om undervisningen exempelvis är lärarstyrd, eller om majoriteten av lektionerna omfattas av texter att läsa in som sedan ska besvaras via instuderingsfrågor?

“Många av mina elever, som har dåliga betyg, är stökiga under lektionstid. De koncentrerar sig inte på ett så enkelt moment, som att läsa en text och svara på instuderingsfrågor. Det bevisar att dem eleverna behöver ta ett större ansvar för att kunna ha en möjlighet till att uppnå målen” (Samhällskunskapslärare under verksamhetsförlagd utbildning, VFU)

Det ovannämnda citatet uttalades av en samhällskunskapslärare på vår senaste verksamhetsförlagda utbildning. Ett citat som vi anser visar hur samhällskunskapsläraren tillskriver eleverna skulden eller ansvaret för deras, vad hen anser, ”dåliga” betyg, genom att beskriva en del av eleverna som ”stökiga”. Risken med ett sådant synsätt är att man utesluter ett så kallat *perspektivbyte*, där man vänder på situationen och ställer sig själv, sin lärarroll och sitt arbetssätt till elevens ”dåliga” betyg i blickpunkten (Colnerud & Granström 2002:70).

En elev på grundskolan ska närvara och aktivt delta i tretton ämnen vart generell språkinläring inte sker (Lgr11). Detta innebär således att eleven inom varje ämne ställs inför

texter men även en miljö, som varierar både språkligt och innehållsmässigt. Forskning visar på att sådana språkliga- och innehållsmässiga möten ställer dels höga som nya krav på eleven att tillämpa olika språkliga register (Skolverket 2010: 12). Gibbons (2006: 162) menar på att en elev bör ha utvecklat goda språkfärdigheter för att kunna tillägna sig de olika undervisningssammanhangen. Elever som däremot inte har utvecklat språknivån för den årskurs hen befinner sig i och som inte förstår det ämnesspråk samt ämnesbegrepp som läromedlen samt lärare använder sig av, riskerar att hamna i underläge och får därmed sämre förutsättningar till att uppnå målen. Uppgiften att ”knäcka skriftkoden”, det vill säga att utveckla elevers språk har dock endast förelagts i ämnet svenska och svenska som andraspråk (Skolverket 2010: 12) trots att det är varje lärares ansvar att främja denna språkliga och kognitiva inläring. I fall varje lärare undervisar och utformar sin undervisning utifrån *ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*, skapas goda förutsättningar för att stödja *alla* elever i deras språkliga utvecklingspiral likt kunskapsutveckling (Nordheden & Paulin 2008: 67). Detta för att ”språket har en avgörande betydelse för all kunskapsutveckling” (Skolinspektionen 2010: 9).

Med bakgrund av detta, har vi valt att i denna uppsats undersöka och titta närmare på ifall lärare har ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och ifall deras sätt att undervisa på, kan vara en bidragande faktor till hur deras elevers skolresultat ser ut. Syftet är således inte att skuldbelägga någon part utan att lyfta fram möjligheten, ansvaret samt uppdraget, som lärare erhåller, för att skapa en god lärandeprocess.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka huruvida lärare för grundskolans senare år har ett språk – och kunskapsutvecklande arbetssätt och ifall deras sätt att strukturera sin undervisning och bemöta eleverna på gör det möjligt för varje elev att uppnå kunskapsmålen i det aktuella ämnet. För att uppnå detta syfte har vi utformat tre följande frågor:

- Vad förmodar lärarna ligga bakom det sjunkande skolresultatet?
- Anser lärare att det är möjligt att integrera språk med ämnesinnehåll?
- Har lärare på grundskolans senare år, ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt?

## 2. Teoretisk anknytning

Denna studie tar avstamp i Lev Vygotskijs sociokulturella teori, då detta perspektiv är ett av de centralaste i forskning gällande språk och lärande och så även i det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet. Nedan återfinns aktuella teorier om lärande, språk och interaktion.

### 2.1 Den sociokulturella teorin

Den sociokulturella teorin utgår från att språk har en viktig betydelse för lärande och utveckling. Vygotskij anser att språket går hand i hand med kunskapsutvecklingen och att det utvecklas i samspel med andra individer (Bråten 1998: 83), ett perspektiv som den svenska läroplanen även bygger på (Partanen 2008: 11). Vidare påtalar han att undervisningen alltid behöver utgå från elevers förkunskaper, för att gynna språk- och kunskapsutvecklingen (Stehagen 2014: 17). Detta fokus på språk och lärande är inte ett utforskat område och det finns flera forskare som tar upp ämnet. Ladberg (2000: 9) framför bland annat hur varje individ med hjälp av språket har en möjlighet till att samtala med andra samt utveckla sin kognitiva förmåga. Hur en elevs språk har utvecklats leder till varierade språkkunskaper i klassrummet, då förutom utveckling i den förberedande förskoleverksamheten, ett språkligt stöd från föräldrar har bidragit till grundläggande läs- och skrivfärdigheter hos en del elever (Skolverket 2010: 12). Ladberg menar därför att man som lärare måste vara medveten om variationen hos varje elev och därmed lyfta fram det som ett värdefullt bagage som gynnar elevens kunskapsutveckling. Detta för att ett positivt förhållningssätt till elevens skilda språkkunskaper och ”bagage” kommer bidra till att eleven stöttas mentalt såväl som socialt (Ladberg 2000: 9).

Vidare anser Vygotskij att språk och lärande påverkas av den sociala omgivningen och dess kommunikation (Claesson 2007: 42). Han menar att en elev med hjälp av sin omgivning, som en kamrat eller lärare, kan träna det som hen inte bemästrade innan hjälpen (Partanen 2008: 12). Vygotskij anser därför att samspel och relation är en viktig grundfaktor för en optimal inläring, då lärandet i samverkan mellan lärare och elev skapas när läraren själv uppmärksammar och intresserar sig med eleven i dess nyfikenhet och utgår från elevens initiativ för vägledning (Partanen 2008: 24). En lärare som är för hård och inte utgår från elevens premisser kan leda till en dålig relation, vilket missgynnar elevens förutsättningar för inläring. Man talar därför om att en av de viktigaste uppgifterna, som lärare har, är att skapa en god stämning i klassen, där interaktion och samarbete uppmuntras (Ladberg 2000: 27-28).

### 2.2 Den närmaste utvecklingszonen och scaffolding, stöttning

*Den närmaste utvecklingszonen* förklarar vad man som lärare ska ha i åtanke vid planering av undervisningen, då denna belyser varje elevs potential till utveckling (Skolverket 2012: 28). Zonen förklarar skillnaden ”mellan det som ett barn kan handskas ensamt med på det kognitiva området och de uppgifter som det kan lösa av under medverkan av en vuxen” (Bråten 1998: 23). Detta stöd och hjälp kopplas till begreppet *scaffolding*, stöttning, som har tre centrala funktioner:

- ”Tillfällig handledning av elever mot nya begrepp, högre nivåer av förståelse samt ett nytt språk.
- Eleverna får veta *hur* de ska göra något (inte bara vad de ska göra).
- Det är framtidsorienterat” (Gibbons 2013: 42).

Detta innebär således att lärarens förhållningssätt och utformning av en undervisning, som är kognitivt utmanande gentemot eleven, utgör kärnpunkten för en elevs utveckling åtföljt av stöttning (Gibbons 2013: 43). Denna optimala skillnad gör undervisningen både tillgänglig för eleven samtidigt som hen utmanas och utvecklas språkligt- och kunskapsmässigt (Bråten 1998: 94-95). Brown benämner en tillgänglig undervisningssituation, som *headfitting*, vilket innebär, likt den närmaste utvecklingszonen, att det nya lärostoffet inte får hamna på en alldeles för hög svårighetsgrad (Bråten 1998: 95). Detta gäller framförallt om det finns en låg nivå av stöttning, då en sådan undervisningssituation kan leda till att eleven blir frustrerad och därmed omotiverad (Gibbons 2013: 43). Det är likaså viktigt att i det avseendet inte förenkla eller undvika ämnesspecifika och abstrakta begrepp samt perspektiv, då det bidrar till en nedåtgående spiral eftersom kraven på eleverna sänks (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 23). I vidare studiet av språk och lärande menar Gibbons (2013: 43), att det är viktigt att inte utforma en undervisning som har en låg kognitiv utmaning men hög stöttning, då eleven inte hamnar i en ny utmaningszon utan istället befinner sig på en ”trygghetszon”.

En lärare som är medveten om undervisningens material utifrån språk och struktur, kan stötta eleven i större omfattning (Johansson & Sandell Ring 2012: 29). Stöttning kan ske genom bland annat en genomgång i helklass eller grupp av ämnesspecifika begrepp, perspektiv, texter och uppgifter. Med hjälp och stöd från omgivningen kan eleven därefter, individuellt utföra uppgiften, då hen tidigare byggt upp en språklig och kognitiv grund (Skolverket 2012: 101). Det kan även ske i form av att läraren bygger en kontextrik undervisning, där läraren stöttar eleverna genom att precisera olika sammanhang och ge exempel (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 20). Därför är det viktigt att läraren kan känna av vilken undervisningsform som kommer göra det möjligt för varje elev att hamna i den närmaste utvecklingszonen (Johansson & Sandell Ring 2012: 29).

### 3. Forskningsöversikt

Nedan presenteras relevant och aktuell forskning rörande skolspråket, samspel och betydelsen av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i dagens skolor.

#### 3.1 Skolspråk och lärande

Forskning pekar på att språket är en central faktor som gynnar lärandet och som gör det möjligt för varje individ att kommunicera, tänka och utvecklas (Skolverket 2014: 2). Ett barn utvecklar språket under socialisationsprocessen och sedan sker inläringen kontinuerligt i familjen, med vänner och i skolan, en inläring som alltid sker (Skolverket 2010: 12). Eftersom det förekommer i en institution som skolan är det viktigt att alla lärare ansvarar för inläringen. Det har dock visat sig att den formella språkinläringen har fallit på lärare som undervisar språk (Nordheden & Paulin 2008: 6) trots att styrdokumentens övergripande mål tydligt synliggör språkets betydelse för elevers lärandeprocess och alla lärares ansvar att

gynna språk- och kunskapsutvecklingen som varje ämne kännetecknas av (Skolverket 2014: 2).

- Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt (Lgr11)

Skolan omfattas av elever med skilda sociala förutsättningar samt erfarenheter av både vardagsspråk och skolbakgrund (Skolverket 2014: 4), något som har bidragit till att språkets betydelse har uppmärksamrats alltmer (Skolverket 2012: 10).

Forskare menar på att en elev ökar sitt ordförråd med cirka 3000 ord per år och för att eleven skall kunna förstå innehållet behöver hen begripa cirka 98 procent av orden i en text (Skolverket 2012: 44). En elev kan tillägna sig vardagsspråket relativt snabbt vilket innebär att hen förstår det grundläggande som ämneslärarna talar om. Dock är det så att när ämnesundervisningen når en högre nivå, efterfrågas nya språkfärdigheter eftersom de avancerade, formella och abstrakta ämnesbegreppen och perspektiven blir mer påtagliga i undervisningsmaterialet (Holmegaard & Wikström 2004: 539-540). Det nya språkliga registret blir då för många elever ”en okänd språklig mark” (Gibbons 2013: 28), som är viktig att utveckla för att kunna klara av de kognitivt utmanande uppgifterna och nå kunskapsmålen (Gibbons 2013: 31). Det räcker dock inte med att endast utveckla ordförrådet och lära sig ämnesbegreppen utantill, utan man behöver kunna placera de i ett sammanhang, i ”ett bredare begreppsmässigt ramverk” (Gibbons 2013: 81).

Mycket pekar på att det då är viktigt att ämnesläraren läser undervisningsmaterialet innan undervisningen och ur *begriplighetssynpunkt*, vilket innebär att läraren granskar materialet med hänsyn till elevernas förkunskaper och befintliga språknivå för att på så vis veta vad som kan vara svårt för en elev att förstå (Holmegaard & Wikström 2004: 549). Detta är viktigt eftersom en elevs inläring påverkas av den språkmiljö hen kommer i kontakt med (Holmegaard & Wikström 2004: 549), vilket bidrar till en variation beträffande elevers språkförmåga. Detta innebär att en del elever kan ha lättare att tillämpa och förstå det ämnesspråk lärare använder sig av medan andra kan finna svårigheter (Nordheden & Paulin 2008: 9). Det är lärares uppgift att kunna balansera skillnaderna och ta avstamp i den variationen för att möjliggöra för varje elev ”att bredda sin repertoar” (Nordheden & Paulin 2008: 9). Alla elever, oavsett bakgrund eller språkfärdigheter vinner då på att ha en lärare som är medveten om elevens olika behov, förkunskaper samt språkets betydelse för lärandeprocessen och som genom det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet möjliggör för varje elev att uppnå goda studieresultat (Holmegaard och Wikström 2004: 539).

### 3.2 Det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet

”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Lgr11).

I grundskolans läroplan framförs det tydligt att lärare har i uppdrag att utforma undervisningen på så vis att det ger elever möjligheter att utveckla sina potentialer till kommunikation samt förtroende för sin språkliga förmåga (Lgr11). Detta innebär att elever



som har gått färdigt årskurs nio, och även uppnått målen och kraven för betyget godkänt, har haft en undervisning som har stimulerat och gynnat deras språk- och kunskapsutveckling tillräckligt, och därmed förberett dem för att kunna klara sig i samhället (Skolverket 2012: 8-9). Dessvärre visar statistiken något annat. Under läsåren 2012/2013 var det 1101 elever i årskurs nio, som lämnade grundskolan utan slutbetyg (Skolverket, statistik och utvärdering). Ann- Marie Körling (2012: 54) påtalar att det är eleverna som sätts i blickpunkten, och som ”får såväl självständigt som kollektivt bära ansvar” till det sjunkande kunskapsresultatet. Vidare anser hon att betydelsen av lärarens arbetssätt, överlag har fått för lite uppmärksamhet trots att undervisningarna ligger till grund för att stimulera språket, samspelet och utveckla en god lärandeprocess (Körling 2012: 53).

Varje skolämne har ett stoff som för många elever, kännetecknas av abstrakta begrepp och distanserade perspektiv (Skolverket 2012: 108). Förutsättningen för att kunna förstå stoffet och utvecklas, är att man begriper ämnesspråket och omges av individer med en sådan språkanvändning (Bråten 1998: 98). Det är dock många elever, som av olika anledningar inte har utvecklat den avancerade språkanvändningen som de olika skolämnena kräver. Något som Gibbons (2006: 185) anser inte ska behöva begränsa elever i deras inlärningspotential. Skolans policy går ut på att varje elev har rätt till en likvärdig utbildning (Lgr11) och därför är det viktigt att lärare har ett arbetssätt som gör det möjligt för elever, som trots sina varierade språknivåer uppnår kursmålen vilket ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt möjliggör (Hajer 2004).

Det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet kännetecknas av en läromiljö som omfattas av både lärare och elev, där lärarens roll, stöd och struktur kan variera beroende på undervisningens upplägg (Gibbons 2013: 223). Det innebär att läraren tar hänsyn till elevernas erfarenheter och kunskaper och att eleverna både individuellt men även i samspel med klasskamrater och lärare deltar språkligt (Skolverket 2012: 13-14). Med hjälp av interaktion och olika sociala sammanhang stöttas eleverna till att bearbeta de begrepp och ämnesspråk som undervisningen bygger på (Skolverket 2012: 13-14). *Stöttning*, är ett av de centrala begreppen i det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet, där elevernas erfarenheter och förkunskaper tas i beaktande i undervisningen men även att man i samspel med klasskamrater eller lärare, får ett stöd som oavsett förutsättningar gör det möjligt för eleverna att uppnå målen. Eleverna kan sedan på egen hand och i ett annat sammanhang, använda den kunskapen för att klara av en liknande situation (Gibbons 2006: 185-186). Beträffande samspel i grupp är det viktigt att varje elev känner att de bidrar med en del till ”helheten”, vilket således innebär att alla måste delta aktivt och samarbeta (Nordheden & Paulin 2008: 196).

En annan viktig aspekt i det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet är positiva förväntningar och god relation med eleverna. Cummins menar att lärarens sätt att se eleven på är avgörande för skolframgången, då ett starkt självförtroende och motivation är grunden för att språk- och kunskapsutvecklingen ska ske (Ladberg 2000: 135). Forskare kallar det för *pygmalioneffekten*, vilket innebär att ”om vi förväntar oss framgång, får vi framgång” (Stehagen 2014: 69).

Vidare framför man att läsning och genomgång av olika texter samt begrepp främjar språk- och kunskapsutvecklingen, då eleverna får ett utökat ordförråd, som kommer gynna deras förståelse av ämnesstoffet (Nordheden & Paulin 2008: 195-196), (Hajer 2004: 48-49). Det är likaså viktigt att eleverna får tillfälle att själva bidra med egna texter, där de får chans till att formulera och använda sig av de begrepp de har utvecklat vilket gör det möjligt för dem att

sätta begreppen i ett sammanhang och koppla dem till egna erfarenheter. En skillnad från om man förenklar de svårbegripliga begreppen, förkortar texterna och minskar på de centrala och specifika ämnestermerna (Hajer 2004: 47), som bidrar till att sänka elevernas kognitiva nivå och stagnera deras språk- och kunskapsutveckling (Nordheden & Paulin 2008: 196).

Gibbons menar att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt gör det möjligt för varje elev att ”behärska allt bredare register” (2006: 178). Det arbetssättet innebär inte att man utesluter delar av sitt ämnesinnehåll utan att man med hjälp av det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet fokuserar på både språk och ämnesstoff, så att eleverna kan förstå undervisningen (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 21). Förutsättningarna för det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet är att läraren, förutom att integrera språk och ämnesinnehåll, även skapar en *kontextrik undervisning* genom att koppla till elever förförståelse och erfarenheter men även genom variera arbetsuppgifterna (Hajer 2004:49). Vidare är det betydelsefullt att läraren bidrar med ett *språkligt stöd*, som gör det möjligt för varje elev att bygga upp ordförrådet men även användning av dessa ord ”till muntlig och skriftlig produktion” (ibid). En undervisning som har språket i fokus och använder dess utveckling parallellt till ämnesstoffet gynnar språkinläringen och ”ökar elevernas förutsättningar att lära sig mer om innehållet och läsa och skriva ämnesadekvata texter, föra samtal, förstå samband och dra slutsatser” (Skolverket 2014: 2). Till skillnad från en undervisning där läraren endast anser att han ska ”överföra” viktig kunskap till eleverna utan att ta hänsyn till elevers förkunskaper, förutsättningar men även hans egna arbetssätt att bedriva det på (Gibbons 2006: 24).

Sammanfattnings vis har det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet centrala aspekter, där lärare förutom att integrera språk och ämnesstoff, även använder sig av elevers förförståelse, är tydlig med vilka förväntningar och mål de ska uppnå, har ett kognitivt utmanande upplägg, som är utgjord för stöttning (Gibbons 2013: 221-222). Vidare varierar uppläggen, där eleverna både arbetar i par, i grupp och individuellt och lektionerna är likaså lärarstyrda som elevcentrerade. Språk- och innehållsmässigt innehåll förstärks utan att förenklas (Gibbons 2013: 223). I det hänseendet blir det möjligt för varje elev att utvecklas både språkligt- och kunskapsmässigt (Bråten 1998: 98).

### 3.3 Ett icke språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Språkets betydelse för lärandeprocessen har betonats under en lång tid av både Vygotskij och andra pedagogiska forskare (Bråten 1998: 195). Samarbete och rika språkaktiviteter har likaså framförts men ändå pekar forskning på att elevers kommunikation samt interaktion begränsas i skolan (Lindberg 2005: 66). Istället är undervisningen lärardominerad, där läraren ”överför” kunskaper till eleverna (Gibbons 2013: 41). En undervisning, där läraren inte fokuserar på språket och lärande tillsammans, bidrar till en nedåtgående spiral. Detta för att läraren kopplar skolresultatet till eleven, genom att sänka kraven, förenkla texten och i viss mån ta bort delar av texten som läraren uppfattar som svåra för eleven. När de avancerade och abstrakta ämnesorden tas bort försvinner likaså stödet för att få en ingång till helheten (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 23).

En elevcentrerad undervisning, där interaktion och samtal är centrala, försvinner i ett icke-språkutvecklande arbetssätt. Istället råder en lärarstyrd undervisning vilket innebär att läraren dominerar undervisningen och begränsar elevernas språkaktivitet (Holmegaard & Wikström 2004: 560-561). Flera studier visar på att detta är vanligt, då lärare än idag talar mer än 66

procent av lektionstiden (Ladberg 2000: 200). Dysthe betraktar det som en envägsprocess, en monologisk klassrumsstruktur där elever inte har möjlighet till att tillsammans formas och utvecklas (Dysthe 1999: 12). En sådan undervisningsmiljö brukar förklaras som traditionell vilket på flera sätt inte främjar elevers språkutveckling. För när läraren enbart fokuserar på goda provresultat tas inte lärare eller elevers identiteter med i inlärningsprocessen (Gibbons 2006: 11). Det kontextrika sammanhang, som krävs för att kunna förstå innehållet, försvinner (Hajer 2003: 49).

## 4. Metod och material

Nedan presenteras och diskuteras vårt tillvägagångssätt gällande val av metod och material. Vi redogör även vikten av medvetenhet kring förförståelse och etik vid genomförandet av en undersökning.

### 4.1 Avgränsning

Vår studie är avgränsad till lärare, som undervisar i grundskolans senare år och som undervisar i ämnen där formell språkinläring inte sker, som matematik, SO- och NO ämnen. So-ämnet är en förkortning av Samhällsorienterande ämnen och innefattar samhällskunskap, religionskunskap, historia och geografi medan No-ämnet är en förkortning av Naturorienterande ämnen och innefattar naturkunskap, kemi, fysik och biologi. Dessa ämnen kännetecknas av ett eget språk, som kan te sig relativt abstrakt för många elever. Vi ville därför undersöka ifall lärarna har ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, vilket innebär att lärare finner språket som ett viktigt komplement och bidragande faktor till elevernas kunskapsutveckling. Detta är en inställning och ett arbetssätt som betonas tydligt i styrdokumentet men som av våra egna erfarenheter inte har varit i fokus vid de lektioner vi har tagit del av. Istället har elevernas förmåga att förstå skolspråket tagits för given av lärare.

I vår studie, hade vi kunnat inkludera elevers perspektiv gällande lärarnas arbetssätt, för att få en mer omfattad och innehållsrik undersökning men på grund av denna studies omfattning på 15hp finns det en tidsbegränsning. Av den anledningen valde vi att enbart fokusera på lärarnas perspektiv. I det hänseendet valde vi dock att ha variation i vår undersökningsgrupp, så förutom ämnesvariation avgränsade vi oss även till kön samt antal verksamma år i professionen, så att vi skulle kunna nå en större blandning i vårt material.

Vidare har vi avgränsat oss till den sociokulturella teorin, vilket medför att vår studie, framförallt analysen, blir begränsad ur ett perspektiv. Vi anser dock att på grund av tidsbegränsningen, att det är bättre att fördjupa och analysera studien utifrån en teori. Den sociokulturella teorin är även den teori, som har ett tydligt fokus på språk och lärande, vilket överensstämmer med vårt val av ämne.

### 4.2 Förförståelse

Esaiasson, Giljam, Oscarsson och Wängnerud (2012: 283) anser att man vid en studie ska vara noga med att ens förförståelse inte påverkar forskningen. Patel & Davidson (2011: 29) menar istället på att en forskare närmar sig sitt forskningsobjekt utifrån sin egen förförståelse, vilken i sin tur verkar som en tillgång för att överhuvudtaget kunna förstå och tolka forskningsobjektet. För att uppnå en så fullständig förståelse som möjligt ställs helhet i

relation till delarna av forskningsobjektet. Med bakgrund av detta, anser vi att det är viktigt att redogöra vår förförståelse kring vårt val av ämne, då det inte var möjligt för oss att utesluta vår förförståelse och därmed undersöka studien fullt objektivt. Detta främst för att vår förförståelse tar sig i uttryck i vår pedagogiska bakgrund, både vad avser den högskoleförlagda skolningen som den verksamhetsförlagda utbildningen, och utan denna hade vetenskapen och förståelse för betydelsen av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt troligtvis inte funnits. Det är därmed omöjligt för oss att hävda att vi inte har någon uppfattning gällande lärares arbetssätt då vi vid flera tillfällen under vår utbildning haft verksamhetsförlagd utbildning och därmed kommit i kontakt med olika lärares undervisning i flera avseenden. Utöver det har en av oss sedan tidigare skrivit ett arbete om det språkutvecklande arbetssättet men med fokus på endast tre samhällsvetenskapliga lärare för grundskolans senare år och ur ett mångkulturellt perspektiv. Resultatet av den studien visade på att endast en av de tre samhällsvetenskapliga lärarna hade drag av ett språkutvecklande arbetssätt vilket väckte ett intresse för en vidare och större studie fast ur ett allmänt språkperspektiv, något som vi anser är positivt. Fördelen är att vi dels arbetar tillsammans, två hjärnor är alltid bättre än en, men även för att vi har skilda kunskaper inom ämnet och kan därmed lyfta och analysera studien i en större omfattning och ur flera synvinklar. Framförallt då vår ämnesinriktning, förutom samhällskunskap avser språk, vilka är svenska som andraspråk och engelska. Vidare blir förförståelsen av den tidigare studien på så vis begränsad, då det kan ifrågasättas när vi arbetar i par.

Man kan som forskare ha en medveten inställning till sin egen förförståelse men det är även betydelsefullt att belysa att förförståelsen som vi har är reviderbar. Med detta menas att den kan förändras i mötet med omvärlden och i samband med nya erfarenheter. Utan denna reviderbarhet skulle ömsesidig förståelse mellan människor under alla omständigheter vara hopplös (Gilje & Grimen 2007: 184). Med bakgrund av detta menar vi på att, vår förförståelse inte kommer att verka som ett hinder för att utföra undersökningen på ett såväl etiskt som vetenskapligt vis. Vår medvetenhet kring vår förförståelse ser vi som värdefull då denna dels möjliggör vår undersökning och dels föranleder till ett kritiskt arbetssätt. Med hjälp av vår förförståelse samt förkunskaper vilka vi anskaffat i samband med att studera tidigare forskning inom området har vi tillägnat oss en teoretiskt färgad kunskap och centrala aspekter vilka vi använder för att genomföra en kvalitativ intervju (Patel & Davidson 2011: 83).

### 4.3 Val av metod

För att kunna undersöka ifall lärare i ämnena matematik, NO och SO för grundskolans senare år har ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet har vi anammat en kvalitativ metod, samtalsintervju. Detta för att man vid en kvalitativ metod kan studera mönster på en djupare nivå till skillnad vid en frågeundersökning, som handlar om frekvens och inte om hur ett fenomen gestaltar sig (Esaiasson m.fl. 2007: 284). En samtalsintervju gör det möjligt att som forskare, komma åt människors uppfattning eller föreställning gällande olika företeelser (Esaiasson, Giljam, Oscarsson och Wängnerud 2007: 291). Vi valde att använda oss av fasta frågor med öppna svar eftersom vi ville ge lärarna ett stort utrymme att svara med egna ord. Detta innebär därmed att vi använt en så kallad semistrukturerad intervju, vilket även ökar möjligheten för interaktion mellan oss som forskare och lärare, som intervjupersoner (Esaiasson m.fl. 2007: 283).

En alternativ metod hade kunnat vara en kvantitativ enkätundersökning, för att få ett större urval men även för att via de fasta svarsalternativen kunna dra en konklusion. Ett sådant tillvägagångssätt hade dock inte gjort det möjligt för oss, som intervjuare att registrera och

följa upp på oväntade och djupare svar. Vi hade också kunnat använda oss av gruppintervjuer med lärarna, då det ger en chans till att alla närvarande bygger vidare på de svar och idéer som framförs (Trost 2010: 46). Vi insåg dock att ett sådant tillvägagångssätt hade kunnat leda till att några lärare dominera mer än andra men även för att ämnet vi undersöker är känsligt och kunde leda till att lärarna vid en gruppintervju endast skulle svara det de vill att vi och de andra skulle höra (Trost 2010: 46). Detta är även en nackdel som kan uppstå under samtalsintervjuer men eftersom vi är medvetna om att intervjuer är känsliga och kan få en intervjuperson att känna sig obekväma var vi noga med att inte uttala oss eller reagera på ett sätt som kunde få lärarna att känna sig dömda eller kritiserade i sina utsagor. Intresse och medgivenhet var därmed centrala under våra intervjuer (Patel & Davidsson 2011: 75).

Vidare kan det under varje metod uppstå effekter, som påverkar undersökningen, så även under denna metod. Under våra intervjuer ”med olika synliga egenskaper som kön, ålder och etnicitet kan få olika svar från samma respondenter” (Esaiasson m.fl. 2012: 235). Detta är något vi är medvetna om kan ha påverkat resultatet men eftersom majoriteten av de lärare vi intervjuade, är lärare från vår verksamhetsförlagda utbildning väljer vi att förlita oss på att våra synliga egenskaper inte påverkade deras svar och vårt resultat. Tvärtom anser vi att det istället kan ha gynnat vår undersökning, då de kände sig trygga och avslappnade med oss.

Vårt förberedande arbete bestod av att utforma en intervjuguide. Till intervjuguiden stödde vi oss på grundregler vilka finns presenterade i Metodpraktikan (Esaiasson m.fl. 2007: 298). Dessa grundregler innebär att frågorna vi ställer ska vara lättförståeliga, korta och lösgjorda från akademisk jargong. Eftersom det är människors tankegångar som är relevanta för undersökningen, är likaså en trygg och avspänd intervjusituation av stor betydelse.

#### 4.4 Urval och genomförande

Vår undersökning bygger på ett målmedvetet, strategiskt urval vilket innebär att vi på förhand har utformat kriterier att utgå ifrån. Detta innebär att vårt urval omfattas av behöriga lärare för grundskolans senare år och som undervisar i SO, NO och/eller matematik. Detta urval gjordes för att strategiskt utesluta alla språklärare, på grund av att all form av språkarbete sker på ett mycket mer konkret och uppenbart sätt i samtliga språkämnen än de vi valt att behandla. Vi grundar även detta beslut med bakgrund till styrdokumentens föreskrift, som tydliggör att alla i skolan ska ansvara för att eleverna ska kunna förstå samt använda det svenska språket, likaledes lärare i ämnena SO, NO och/eller matematik. Vi valde dock att inte innefatta lärare i praktiska ämnen såsom idrott, slöjd, bild eller musik eftersom dessa lektioner förutsägs vara mer praktiskt lagda och berör därmed inte samma abstraktionsnivå gällande språk i samma utsträckning som de vilka vi valt att behandla. Det är dock nämnvärt att belysa, att några av dem intervjuade lärarna utöver ämnena vi fokuserar på, undervisar i de ämnen vi har valt att utesluta. Ämnen, så som idrott, slöjd, bild eller musik inträffar även färre timmar i veckan än vad SO, NO och matematik gör. Dessutom utgör några av de ämnen som vi behandlar kärnämnen, vilket innebär att elever behöver uppfylla kriterierna för betyget E, det vill säga godkänt som minst, i dessa ämnen för att bli behöriga till gymnasiet.

Urvalets rekrytering skedde via mail, där vi sammanlagt kontaktade 15 olika lärare. Några av lärarna var från vår verksamhetsförlagda utbildning, som är sedan tidigare bekanta för oss medan vissa har kompletterats genom det så kallade ”snöbollsurvalet”. Snöbollsurvalet innebär att en informant leder en till en annan informant, vilken i sin tur leder en vidare till en annan informant och så vidare. Detta ledde till att några av de lärarna vi hade kontakt med

informerade oss om andra lärare. Vad som är värdefullt med de senare är att upprätthållandet av vetenskaplig distans möjliggörs till skillnad från personer man känner (Esaiasson, Giljam, Oscarsson och Wängnerud 2007: 291-292). På så vis kom vi upp till ett urval av 15 lärare.

I mailen, som skickades ut framförde vi endast att vi ville undersöka vad de tyckte om det sjunkande skolresultatet samt språkets betydelse för lärande. Vi var dock medvetna om att de lärare som skulle välja att ställa upp, kunde vara de som var säkra på sitt arbetssätt och som arbetade parallellt med språket i sin ämnesundervisning.

För att kunna undersöka ifall lärare i ämnena matematik, NO och SO för grundskolans senare år, har ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt hade vi som målsättning att intervjua cirka tio lärare på två eller flera högstadieskolor i västra Sverige. Det blev dock endast tre högstadieskolor. Esaiasson m.fl. (2007: 292) menar att beprövad erfarenhet visat att tio intervjupersoner räcker för att göra intressanta analyser om urvalet är väl genomtänkt. Med hjälp av snöbollsmetoden, hamnade vi på femton lärare och när vi inte fick svar från några, skickade vi ut påminnelser via mail men även textmeddelande till de som är bekanta. Detta ledde till en viss framgång. Vid intervjutillfällen passade vi även på att ta kontakt och besöka de lärare vilka inte hade svarat på mailet för att åstadkomma fler intervjutillfällen, dock utan några större framsteg. De lärare vilka svarade och tackade nej menade på att de upplever en tidsbrist och många menade att denna period är särskilt stressig med hänvisning till de nationella proven.

Vårt mål att intervjua cirka tio lärare utfördes inte utan istället blev det sju intervjuer, som genomfördes på lärarnas arbetsplats. Inledningsvis i intervjun framförde vi att de var anonym och att de likaså kunde avbryta intervjun om de kände sig besvärade i deltagandet. Intervjuerna spelades in och transkriberades, eftersom vi ville ha möjligheten att kunna läsa hela intervjun i skriftform och därefter presentera det relevanta.

Det minskade urvalet bidrog till att möjligheten för generalisering begränsades. Men på grund av de begränsningar studiens omfattning i sig medför, hade inte heller tio lärare varit tillräckligt för dra några större allmänna slutsatser gällande fenomenet i fråga.

## 4.5 Presentation av intervjupersonerna

I undersökningen kommer intervjupersonerna att vara anonyma. Deras anonymitet baseras på att intervjupersonerna i sig inte är relevanta för undersökningen utan tankegångarna som de har gällande det sjunkande skolresultatet samt språkets betydelse i undervisningen. Samtliga personer som intervjuats kommer att vara representerade i undersökningen. Respondenterna presenteras nedan med fiktiva namn för att underlätta läsning.

**Respondent 1.** Sanna. Verksam lärare i fem år, för grundskolans senare år i matematik och idrott.

**Respondent 2.** Frida. Verksam lärare i nio år, för grundskolans senare år i religionskunskap och geografi.

**Respondent 3.** Sebastian. Verksam lärare i fjorton år, för grundskolans senare år i NO och matematik.

**Respondent 4.** Rebecka. Verksam lärare i två år, för grundskolans senare år i historia och engelska.

**Respondent 5.** Amina. Verksam lärare i fyra år, för grundskolans senare år i religionskunskap och engelska.

**Respondent 6.** Lejla. Verksam lärare i åtta månader, för grundskolans senare år i religionskunskap och historia.

**Respondent 7.** Anders. Verksam lärare i sju år, för grundskolans senare år i samhällskunskap och historia.

#### 4.6 Reliabilitet och validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet och validitet är begrepp som används traditionellt sett mer vid kvantitativa undersökningar, då man mäter en företeelse i frekvens och beskriver det med siffror (Esaiasson m.fl. 2007: 284). Det blir därför svårare att placera begreppen i vår studie, som avser att fånga och registrera endast tio lärares upplevelser. Begreppet reliabilitet mäter studiens tillförlitlighet och i vårt fall innebär det att, vi under våra intervjuprocesser inte påverkade resultatet med olika slumpinflytelser, som på något vis bidrog till att intervjusituationerna förändrades och inte var likadana (Trost 2010: 131). Vid samtalsintervjuer, är det dock svårt att förhålla sig till denna regel, då intervjupersonens svar kan leda till en följdfråga, som kanske inte dyker upp hos nästa intervjuperson. Fastän vi försökte följa vår intervjuguide påverkade lärarnas svar huruvida frågorna ställdes i samma ordningsföljd. Vidare anser man att en studies tillförlitlighet kan mätas genom att utföra en förnyad undersökning och få samma resultat (Trost 2010: 131), något som återigen tydliggör begreppets komplexitet vid en kvalitativ metod, då lärarnas tankar förändras på grund av nya erfarenheter. Vidare är det viktigt att våra tolkningar av de intervjuade lärarnas svar överensstämmer med vad de menar. Detsamma gäller ifall de intervjuade lärarnas tolkning av våra frågor överensstämmer med vår tolkning av dessa, då tolkningarna präglas av olika förförståelse.

För att säkerställa vår reliabilitet valde vi att spela in intervjuerna, som vi har transkriberat till fullo för att inte riskera att missa någonting relevant eller nödvändigt för analys- och resultatavsnittet. Efter transkribering har vi lyssnat på intervjuerna flertals gånger och pausat då vi funnit någonting mer hithörande eller intressant.

Validitet innebär dock att ”vi mäter det vi påstår att vi mäter”, genom att det råder avsaknad av systematiska och osystematiska fel. I vår studie innebär det, ifall de frågor som ligger till grund för vår studie, går att undersöka med hjälp av intervjuerna. Vi anser att eftersom vi har som mål att åskådliggöra lärarnas tankar och uttalande om deras undervisningssätt, att validiteten är relativt hög, då vårt resultat är kompatibelt med våra frågeställningar och det som vi ville undersöka. Det är dock viktigt att ha i åtanke att validiteten kan påverkas ifall inte vi som intervjuar uppfattar frågorna likadant som lärarna eller vice versa och huruvida lärarna anpassar svaren eller talar sanning. Vi anser dock att, eftersom lärarna ställde upp frivilligt och kunde avbryta intervjun närhelst de ville, att de var trygga i sin lärarroll och säkra på sitt arbetssätt och därmed pålitliga.

Vidare anser vi inte att det finns någon möjlighet till att tillämpa extern validitet vilket innebär

att generalisera till någon större population, utifrån de analysenheter vi valt att undersöka (Esaiasson m.fl. 2007: 63-64). Detta beror på att urvalet är begränsat. Vi anser dock att vi kan generalisera för de verksamma lärarna på de tre skolorna i Västsverige och framförallt uppmärksamma påverkan vilken lärare har för elevers kunskapsresultat.

De transkriberade intervjuerna sammanställde vi och delade upp till vederbörliga kategorier i vår resultat- och analysdel. Kategorier vi valde att dela upp svaren i var: lärarnas förhållningssätt gällande elever och det sjunkande skolresultatet, lärarnas inställning till integrering av språk i ämnesundervisningen samt huruvida lärarna själva arbetar på ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Dessa kategorier är disponerade och presenterade utifrån våra frågeställningar, vilket vi ser som en logisk ordning. I resultat- och analysdelen har vi därmed fört in citat från intervjuerna men varit noggranna med att understödja våra påståenden och tolkningar med tidigare forskning och det teoretiska ramverk vår undersökning bygger på. Patel & Davidson (2011: 108) menar att en balans mellan citat från respondenterna och forskarnas egna kommentarer är av stor vikt för att läsaren själv ska få möjlighet att bedöma tolkningens trovärdighet.

#### 4.7 Etiska överväganden

Vid möte med människor är det alltid nödvändigt att etiska överväganden görs. Vi har innan varje intervju klargjort för respondenterna undersökningens syfte. Respondenterna har själva fått välja om de vill svara på alla frågor och att de kan avbryta intervjun närhelst de vill. Intervjupersonerna har försäkrats anonymitet vilket vi är mycket noggranna med och därför kommer samtliga intervjupersoner att tillges fiktiva namn. Vid utskick av förfrågan till intervju valde vi redan i mailen och textmeddelanden att belysa att samtliga intervjupersoner kommer att vara anonyma i undersökningen. Detta beslut grundas på att vi anser att det kan verka avskräckande om lärarna upplever att deras identitet skulle kunna exponeras, vilket i sin tur skulle leda till att de vinklar sina svar på något sätt till att vara ”mer korrekta” eller fördelaktiga dels för vår undersökning och dels för dem själva. Då vår undersökning handlar om föreställningar lärare har samt deras personliga arbetssätt finns det viss risk för att ämnet ska kunna uppfattas som känsligt av dessa. Vi vill dessutom utesluta, så gott som vi anser att vi kan, att lärarna uppfattar intervjun som kritisk mot dem eller tillrättavisande. Det finns givetvis ingen garanti eller möjlighet för oss att kontrollera för att dessa lärares svarade helt uppriktigt men med anonymitet vilken vi tillgodoser dem ser vi en stor möjlighet för att tillförlitligheten ska öka. Detta innebär att vi grundar vårt beslut för anonymitet på att vi anser att tillförlitligheten ökar samt för att skydda respondenternas integritet (Vetenskapsrådet 2011: 68-69).

Det är av stor betydelse att intervjupersonerna är medvetna gällande hur deras bidrag kommer att användas, det vill säga om deltagandet är anonymt och/eller konfidentiellt (Patel & Davidsson 2011: 74). Eftersom intervjuer har genomförts vilket därmed innebär direkta möten med respondenterna är intervjuerna konfidentiella, det vill säga att vi vet vem vi har fått svar från men att det enbart är vi som har tillgång till dessa uppgifter. För att autonomikravet ska uppfyllas används uppgifter gällande respondenterna enbart för forskningsändamålet. Därmed har ingen sådan information lämnats till någon annan.



## 5. Resultat och analys

Nedan presenteras delar av undersökningens resultat, som är det mest väsentliga för studiens syfte och frågeställning. Resultatet analyseras utifrån det sociokulturella perspektivet och det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet. Vi har valt att presentera resultat och analys tillsammans för att läsaren på ett mer överskådligt sätt ska se de kopplingar vi gör. Detta innebär att citat från intervjupersonerna, lärarna, kommer presenteras i samband med tidigare forskning och teori. Vidare har vi valt att strukturera resultat och analys i tre rubriker. Den första, Lärarnas förhållningssätt till elever och det sjunkande skolresultatet, handlar om lärarnas erfarenheter, känslor, upplevelser och inställning gentemot lärarprofessionen och sin undervisning. Den andra, Lärarnas inställning till integrering av språk i ämnesundervisningen, handlar om hur de ser på språket i sin undervisning och den tredje rubriken, Utformar lärarna undervisningen utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, framför hur de utformar sin undervisning, som vi i relation till det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet analyserar. Denna struktur har vi valt att utforma utifrån forskning och principer gällande det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet samt studiens frågeställningar.

### 5.1 Lärarnas förhållningssätt till elever och det sjunkande skolresultatet

Inledningsvis under intervjuerna med de sju verksamma lärarna var uttrycket ”att se varje elev utvecklas” ett centralt förhållningssätt vilket genomsyrade början av samtliga samtal. Sanna, som undervisar i ämnet matematik anser att ”det är väldigt värdefullt att se hur elever som har det svårt i matematiken, utvecklas”. Rebecka finner det likaså stimulerande att varje historia- och engelsklektion, kommer med nya äventyr och att man ”får följa elevernas utveckling, som även innebär en personlig utveckling för mig som lärare”. Lejla menar på att hennes undervisning ”ger mig en möjlighet att jobba med ett koncept, som tillåter mig att ha en mycket djupare relation med alla elever och med detta kan man sätta högre krav på dem, som de själva strävar efter att uppnå”.

Lärarna var även överens om att det finns fler fördelar än nackdelar med yrket vilket även utgör den centrala anledningen till varför de väljer att fortsätta undervisa. Deras svar ger en bild av att samtliga av dem är sammantaget mycket positiva inställda till lärarprofessionen, att undervisa och att möta eleverna vilket synnerligen är en viktig faktor i det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet. Detta för att ett positivt förhållningssätt gentemot undervisning och elever ökar motivationen och självförtroendet hos eleverna vilket ligger till grund för en språk- och kunskapsutveckling och bättre måluppfyllelse (Ladberg 2000: 135). Lejla och Anders påtalade att höga förväntningar och krav på eleverna var ett givet förhållningssätt.

”Det är inte säkert att varje elev får ett positivt stöd, feedback hemifrån och för mig är det viktigt att varje elev känner att jag tror på dem, att jag vet att de kan bidra till något och att de kan utvecklas.” Anders

Lärarnas, vilket i detta fall är Lejla och Anders, uttalanden och positiva inställning gentemot eleverna, kan enligt Stehagen (2014: 69) bidra till den så kallade ”Pygmalioneffekten”, vilken innebär att elevers resultat blir bättre om lärarnas förväntningar och krav på eleverna är höga.

Detta innebär därmed att de positiva förväntningarna som Lejla och Anders uttrycker att de har på sina elever kommer att leda till ökade chanser för framgång och utveckling bland deras elever. Vidare uppvisar inte någon av de två en hård framtoning gentemot eleverna i undervisningen utan istället verkar de utgå ifrån elevernas premisser, som bidrar till att främja elevernas språk- och kunskapsutveckling. Detta uttrycks av Ladberg (2007: 27-28), som en förutsättning för en optimal lärandeprocess.

De sju lärarna framför att skolresultaten varierar bland deras elever men bland Lejla och Anders är det inte påtagligt i lika stor utsträckning vilket kan tolkas och till viss del bekräfta ”Pygmalioneffekten”, och därmed gynna deras elever, då Lejla och Anders undervisning och arbetssätt präglas av både höga förväntningar krav samt mjuka framtoning i undervisningen. Detta till skillnad från Frida, som nämner att hon har många icke-studiemotiverade elever, något som hon kopplar till elevernas olika förutsättningar. Sebastian tar även upp att skolresultaten har sjunkit och blivit värre i hans klasser sedan han började arbeta. Fem av de sju lärarna framför tydligt att det finns ett sjunkande kunskapsresultat bland många av deras elever och de har likaså en samsyn kring orsakerna gällande elevernas fallande kunskapsresultat. På frågan vad de tror ligger bakom resultaten, ansåg Sanna, Frida, Sebastian, Rebecka och Amina att orsakerna kan kopplas till elevers förutsättningar, låga motivation, brister i språket, för stora klasser och skolans begränsade resurser. Beträffande resonemanget om elevers brister i språket, kan den orsaken kopplas till Skolverkets rapport (2010: 12), nämligen att dessa elever möjligtvis inte har samma språkliga stöd hemifrån som andra elever, som befinner sig på en hög språknivå. Detta ska dock inte behöva påverka eleverna, då bland annat Ladberg (2000: 9) lyfter fram betydelsen av ett positivt förhållningssätt gentemot elevers olika språkliga- och kunskapsmässiga förutsättningar. Ingen av de fem ovannämnda lärarna påvisar ett positivt hänseende till elevernas ”bagage”. Deras framförda orsaker bör inte påverka hur de väljer att undervisa eleverna, då det framförs tydligt i styrdokumentet, att det ligger ett ansvar hos varje lärare att utforma en undervisning, som ska göra det möjligt för varje elev att uppnå kunskapsmålen innan skolgångens slut (Skolverket 2012: 8-9). Vidare kan elevernas dåliga motivation bero på att lärarna utformar undervisningen långt ifrån elevernas närmaste utvecklingszon, vilket leder till att en del elever står inför en hög kognitiv utmaning, utan att få en tillräcklig hög grad av stöttning vilket bidrar till att elever kan bli omotiverade samt frustrerade (Gibbons 2013: 43). Sanna anser att,

”En del av mitt uppdrag som lärare, är att göra så elever kan göra det omöjliga möjligt. Jag tänker att som elev idag brukar man se ämnet matematik som ett stort hot mot sig själv och sina betyg. Rädslan finns självfallet inte hos alla men majoriteten av mina elever har en sådan inställning. Att bryta detta mönster är således svårt, då man vill få eleverna att förstå hur viktigt matematik är och förstå det matematiska språket.”

Hon menar på att hon har i uppdrag att utforma en undervisning som gör det möjligt för varje elev att förstå och uppnå målen. Samtidigt lyfter hon fram orsaker, vilka inte är kopplade till hennes arbetssätt och undervisning, utan istället till elevernas inställning och attityd vilket framställer resonemanget som relativt kontroversiellt. Rebecka anser likaså att orsakerna inte beror på hennes arbetssätt utan menar att,

”Det är för lite ekonomiska satsningar på skolan. Det är väldigt många elever som faller mellan stolarna på grund av detta. Det skulle behövas mindre klasser, så att jag kan fokusera på alla elever lika mycket, både de som är

omotiverade, högljudda till de som är motiverade och utvecklas.”

Lärarnas framförda orsaker till skolresultaten kan kopplas till Ann- Marie Körlings tolkning, om att eleverna sätts i blickpunkten för skolresultaten och därmed ”självständigt som kollektivt bär ansvaret” (2012: 54). Orsakerna de framför har självfallet ett bidrag till de sjunkande skolresultaten i många av Sveriges grundskolor, vilket även många studier och rapporter framför (Skolverket 2009, PISA- rapporten 2012). Det blir dock paradoxalt då ingen av de fem lärarna har ett perspektivbyte, där de uppmärksammar och kopplar sitt arbetssätt till skolresultaten och ställer det i centrum, fastän samtliga av de påpekade att de försöker utgå från varje elevs förutsättningar och behov. Vidare kan man koppla lärarnas resonemang om det sjunkande skolresultatet, till att deras arbetssätt och utformning av undervisning, istället inte stimulerar och gynnar elevernas språk- och kunskapsutveckling (Skolverket 2012: 8-9). Detta, fastän undervisningarna är det fundamentala för att stimulera språket, samspel samt en god lärandeprocess (Körling 2012: 53).

Anders och Lejla tar också upp skilda orsaker som, ekonomisk åtstramning, mycket administrativt arbete, olika förutsättningar och förförståelse som bidragande faktorer till varierande skolresultat hos några elever i deras klasser. Dessa faktorer menar de dock inte vara avgörande eller bärande för deras elevers skolresultat, vilket innebär att deras elever inte är det enda som sätts i blickpunkten och får verka som ansvarstagare för problematiken. Anders och Lejla är de enda två lärarna, som anser att deras arbetssätt och roll i undervisningen är relevant att belysa i relation till elevernas utveckling och resultat. Anders anser att lärare har en viktig roll i att förbättra resultaten och motivationen bland eleverna. Lejla framför att skolresultatet har att göra med att;

”Elever kommer med olika slags förförståelse och bakgrund. Språkliga begrepp eller företeelser som dyker upp i historia och religion kan därför många gånger vara något nytt för eleverna. Men det är min uppgift att göra dessa skillnader så marginella som möjligt. Det handlar om att varje elev ska finna glädje, intresse och därmed utvecklas till sin fulla potential och detta med hjälp av att lyfta fram olika faktorer i undervisningen, som språk, begrepp och diskussioner”.

Både Anders och Lejla har ett sociokulturellt perspektiv på språk och lärande, då de finner språket som en bärande faktor till att elever ska kunna förstå undervisningen och fullkomligt kunna ta till sig den. Anders menar på att han tidigt märkte detta i samband med att hans klasser med åren bestod av alltfler olika elever:

”Mina diskussioner i historia men speciellt i samhällskunskap blev... väldigt korta. Centrala frågor som, vad hur och varför blev inte dynamiska varken skriftligt eller muntligt. Därför försöker jag gå igenom begrepp och koppla dem till elevernas förförståelse, då jag med åren har insett att jag inte kan ta för givet att alla elever förstår begrepp som är ”enkla” för mig och några andra i klassen.”

Anders är medveten om den variation, som hans klasser omfattas av och han har ett positivt förhållningssätt till det. Att han dessutom är medveten om att inte alla elever förstår de ord som kan vara enkla för honom, visar på att han förstår hur undervisningen och ämnesstoffet

kan te sig som en okänd språklig och kognitiv mark (Gibbons 2013: 28) för en del elever. Hans arbetssätt att bemöta situationen på, genom att gå igenom begreppen och ta avstamp i den variation och förförståelse som eleverna bär på möjliggör för varje elev att "breda sin repertoar" (Nordheden & Paulin 2008: 9).

## 5.2 Lärarnas inställning till integrering av språk i ämnesundervisningen

I styrdokumentet lyfts språkets betydelse i lärandet, framförallt då skolan, som institution omfattas av elever med skilda förutsättningar och erfarenheter gällande både skolbakgrund och språknivå (Skolverket 2014: 4). En variation som även bekräftas av de intervjuade lärarna. Språket kan både gynna lärandet, om man befinner sig på en hög språknivå samtidigt som det kan verka begränsande om man inte har utvecklat språket (Skolverket 2014: 2). De sju lärarna var överens om att deras ämnen kännetecknas av ett språk som kan te sig relativt "abstrakt och svårt" för eleverna och likaså var de enade kring vikten av att integrera språk och ämnesinnehåll, för att göra det möjligt för varje elev att uppnå målen. Det intressanta är dock att några av lärarnas resonemang ter sig motsägelsefulla. Sanna menade på att:

"Det är en utmaning att kunna förklara en och samma sak i matematiken. Om eleverna inte förstår det språk som jag använder mig av under mina matematiklektioner, bör jag snabbt kunna omformulera mig och hitta en förenklad nivå som passar dessa elever. Det är dock svårt, så jag brukar gå runt till dem och fråga om dem hänger med. Vet inte riktigt hur man ska göra för att stimulera varje elevs lärande, jag är ju ingen svenskalärare..."

Hennes uttalande bekräftar Nordheden & Paulins (2008: 6) forskning gällande hur språkinläring trots styrdokumentens föreskrifter, faller på språklärare. Sanna visar på medvetenhet gällande språkets betydelse för hennes undervisning i matematik men trots detta uppvisar hon ingen vilja till att utveckla ett arbetssätt, som kommer att gynna hennes elevers lärandeprocess. En inställning som begränsar hennes möjligheter att främja varje elevs språk- och kunskapsutveckling i matematik. Detta då samspelet mellan henne och eleverna, som behövs för att gynna elevers lärande, saknas (Partanen 2008: 24).

Sebastian och Amina framförde att de brukar bemöta de elever som har svårigheter eller visar på begränsningar med att förstå texten eller uppgiften genom att förklara tills eleven förstår. Denna förklaring sker med hjälp av att ändra och förenkla en del meningar eller kontext, vilket gör det enligt dem möjligt för deras elever att förstå. Forskning har visat att undervisning som inte präglas av ett fokus på språk och lärande resulterar i en så kallad nedåtgående spiral, vilket kan orsakas av att läraren förenklar de begrepp och texter, som de anser kan vara för kognitivt och språkligt utmanande för eleverna (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 23). I och med detta är det av stor betydelse, att när lärarna förklarar för eleverna de begrepp och ord som eleverna inte förstår, att de inte förenklar dem eller helt enkelt tar dessa ur sin undervisning utan att de istället placerar orden i ett sammanhang, som eleverna kan relatera till utifrån sina egna erfarenheter (Nordheden & Paulin 2008: 196).

Frida menar likaså på att hon har förståelse för att religionskunskap och geografi behandlar många svåra ord och försöker därför vara noggrann med att förklara de ord som hon tror att eleverna inte kommer förstå vid aktuell ämnesuppgift. Hon anser att hon har en fördel i och

med att hon använder sig av formativ bedömning som en grundsten för hennes undervisning och synsätt på lärande, där hon menar att denna form av undervisning och arbetssätt möjliggör för henne och för hennes elever att upptäcka tydligt vilka begränsningar eller svårigheter elever har. I och med detta menar hon att hon kan arbeta med begreppsförståelse på ett strukturerat och tydligt sätt genom att bland annat inledningsvis ta upp aktuella termer för det område hon och eleverna ska arbeta med. Detta är ett kriterium för det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet, som hon till viss del uppfyller, då hon utvecklar elevernas ordförråd. Då forskning visar att eleverna behöver förstå cirka 98 procent av orden i en text för att kunna tillgodogöra sig textens innehåll, gynnar hon på så vis elevernas lärandeprocess. Problemet är dock att det inte räcker med att endast utöka elevernas ordförråd, då dessa även behöver kunna placera begreppen i ett sammanhang (Gibbons 2013: 81).

Amina anser att det är möjligt att integrera språk och ämnesinnehåll men trots detta är hon till en viss del inte helt övertygad om att det är lika självklart som i det svenska språket. Hon anser att:

”Det är bra om man kan integrera språket med ämnesundervisningen på ett smidigt sätt, det sker dock inte så komplikationsfritt som man tror. På vår skola jobbar man istället mer ämnesövergripande det vill säga ämnen som SO och NO försöker hitta ett gemensamt tema att utgå i från och integrerar innehållet med varandra samt uppgifter medan språket överlämnas till svenska eller svenska som andraspråkslärarna.”

Vidare framför hon att hon förbjuder elever att tala deras modersmål med varandra, om detta inte är svenska, för att minimera osynlig mobbning och kränkning. Denna inställning och tillmötesgång som hon uppvisar kan ge ett intryck av att hon inte tar hänsyn till elevernas ”bagage”. Språket kan verka som en viktig grund för ens identitetsutveckling, vilket även läroplanen betonar (Lgr11). Därför kan Aminas förhållningssätt hämma elevernas identitets- och språkutveckling. Hon menar också på att hon talar om för eleverna att det är viktigt att ha ett stort ordförråd och att eleverna ska lägga in så mycket ord som möjligt när de talar eller skriver. Hennes uttalande förtydligar detta synsätt, alltså gällande att språkinläring bör ske hos svensk- och svenska som andraspråkslärare (Nordheden & Paulin 2008: 6) trots det faktum att även hon har i uppdrag, som verksam lärare, att utforma en undervisning som gynnar elevers språk- och kunskapsutveckling (Skolverket 2014: 2). Vidare är det som Amina nämner adekvat, nämligen att ett stort ordförråd gynnar lärandeprocessen. Emellertid åskådliggör hon att hon inte har en utarbetad metod gällande hur hon ska hjälpa eleverna utveckla och bredda sitt ordförråd och språk, vilket därmed kan bli problematiskt för eleverna att förstå hennes religionskunskapslektioner och de texter hon använder sig av. Eftersom det är 98 procent av orden som man behöver begripa för att förstå en text (Skolverket 2012: 44) och eftersom hon själv framför att det finns elever som inte har utvecklat sin språknivå är detta relevant för henne då mycket pekar på att hon behöver förändra sitt sätt att se på språket i undervisningen.

Av de intervjuade lärarna tyder mycket på att endast Anders och Lejla integrerar språket i sin samhällsorienterande ämnesundervisning, utifrån språk- och kunskapsutvecklande kriterier, då de är medvetna om att deras ämnen efterfrågar språkfärdigheter som inte alla elever behärskar. Trots att även Frida är medveten om och arbetar med begreppsförståelse råder avsaknad av ett viktigt perspektiv, nämligen att orden utvecklas i ”ett bredare

begreppsmässigt ramverk” (Gibbons 2013: 81). Anders och Lejla verkar båda medvetna om att läsa sitt material ur en begriplighetssynpunkt, där de granskar sitt material och ämnesstoff som de ska presentera med hänsyn till elevernas förståelse samt språk- och kunskapsnivå (Holmegaard & Wikström 2004: 549).

### 5.3 Utformar lärarna undervisningen utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

De sju lärarna lyfte fram relevansen för kurs- och läroplanen för deras undervisning. Samtliga menar att kursplanen och läroplanen verkar som grund för utformningen av deras undervisning och planering samt att de försöker på bästa sätt ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov. De framför dock att det inte förekommer lika smidigt och i samma utsträckning som de hade velat då det finns en variation i klasserna. Detta är relevant och betyder således att deras lektioner präglas av en sociokulturell syn på undervisning, där språk och lärande är av stor vikt för elevers kunskapsutveckling (Partanen 2008: 11), (Bråten 1998: 83). Huruvida detta stämmer, kan man analysera utifrån resonemangen de framför gällande språkets betydelse för lärande samt deras utformning av undervisningen och på så vis finna ifall de har drag av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, som gynnar alla elevers språk- och kunskapsutveckling samt möjliggör för vidare studier.

Sanna undervisar mycket framför tavlan och därefter arbetar eleverna mycket i matematik böckerna, vilket innebär att majoriteten av undervisningstiden präglas av hennes genomgångar. Vidare brukar hon en gång i veckan ha ett mattequiz, där hon delar in eleverna i olika grupper, som hon varierar och blandar varje vecka. Denna arbetsuppgift gör det möjligt för eleverna att diskutera och försöka lösa uppgiften tillsammans, en arbetsuppgift som hon ser att eleverna tycker om och finner givande. Hade Sanna granskat läroboken och andra arbetsuppgifter utifrån språk och struktur, skulle hon kunna hjälpa och stötta eleverna i större omfattning än i dagsläget (Johansson & Sandell Ring 2012: 29). Trots detta är det viktigt att lyfta fram detta mattequiz i grupp, som möjliggör för hennes elever att ett fåtal gånger arbeta tillsammans och gemensamt försöka lösa uppgiften. Detta möjliggör för dem att utmanas kognitivt samtidigt som de i grupp stöttar varandra och löser uppgiften vilket främjar deras språk- och kunskapsutveckling (Bråten 1998: 94-95). De elever som eventuellt fann svårigheter med quizet i början men som med hjälp av de andra i gruppen såg ett samband, kan, enligt Vygotskij, vid ett annat tillfälle ta tillvara den kunskap hen utvecklade i basgruppen (Gibbons 2006: 185-186). Utifrån begreppet scaffolding, hade Sanna i detta sammanhang kunnat främja elevernas lärandeprocess mer genom att först lyfta fram begrepp och perspektiv som matematikquizet kännetecknas av, då det bidrar till en högre nivå av förståelse (Gibbons 2013: 42). Quizet verkar ha en tillräckligt hög nivå av kognitiv utmaning och det verkar likaså finnas en tillräckligt hög nivå av stöttning, eleverna emellan, då det råder entusiasm istället för frustration (Gibbons 2013: 43).

Sebastian som likaledes undervisar i matematik samt NO har ett liknande arbetssätt. Han menar på att ämnet kräver att elever ska kunna använda, formulera och räkna olika tal och problem vilket kräver av honom att ha mycket genomgångar i början av lektionerna. Rebecka menar på att;

”Mina lektioner är förutsägbara, då det är ett ämne som kräver att man läser mycket om olika historiska händelser. Ibland går jag igenom några begrepp

och termer beroende på vilken historisk händelse vi arbetar med. Sedan får eleverna lära och svara på frågor, som vi i slutet av lektionen går igenom och diskuterar tillsammans.”

Amina följer religionskunskapsboken eftersom den har en tydlig struktur, enligt henne. Denna utgör en grund för hennes utformning av undervisningen, som hon kompletterar med filmer och diskussioner i helklass. Begreppen förklarar hon när eleverna ger uttryck för att de verkar vara svårbegripliga.

De ovannämnda lärares utformning av undervisning, överensstämmer med studier vilka visar på att undervisningen är lärarstyrd mer än 66 procent av lektionstiden (Ladberg 2000: 200). En lärarstyrd undervisning, där interaktion och samarbete begränsas möjliggör inte elevers språk- och kunskapsutveckling, då elevers och lärares identiteter och förförståelse går till spillo (Gibbons 2006: 11). Samspelet mellan lärare och elev men även elever emellan, som enligt Vygotskij (Partanen 2008: 12) stimulerar varje elevs utvecklingszon genomsyrar inte lärarnas utformning av undervisningen förutom till en viss del Sannas, som delar in eleverna i grupper. Denna avsaknad av samspel och interaktion i dessa lärares utformning av undervisning, gör det inte möjligt för stöttning, vilket är en central faktor för ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet och för elever att utvecklas (Gibbons 2006: 185-186).

Lejla har ingen traditionell utformning av undervisningen i den bemärkelsen att hon inte har en enformig undervisning. Hon menar på att;

”Jag använder sällan läroböcker, utan jag försöker utforma egna uppgifter som kan mäta deras inläring på flera olika sätt. Genom att utforma uppgifter som kräver att dem ska visa på olika sätt vad dem har lärt sig och vad de redan kan. Genom att ha ett varierande och stimulerande material, försöker jag nå ut till alla elever.”

Lejlas resonemang visar på att hon med hjälp av en varierad undervisning försöker ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov. Vidare tar hon upp att interaktion är central i hennes undervisning och enligt henne nära kopplat till språket. I och med att hon tidigare har framfört språkets betydelse i hennes undervisning, gynnar hennes arbetssätt alla elevers lärandeprocess, då det uppfyller flera kriterier av det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet (Holmegaard & Wikström 2004: 539). Lejlas utformning av undervisningen överensstämmer även med forskning gällande huruvida samarbete och rika språkaktiviteter bidrar till hennes elevers uppåtgående spiral (Lindberg 2005: 66), (Slotte- Lüttge & Forsman 2013: 23).

Anders utformar alltid sin undervisning under en fast tidsperiod, där han delar ut kurshäften till elever och föräldrar, för att inkludera alla i elevernas lärandeprocess. Under sin utformning är han mycket medveten om elevers förkunskaper i ämnet och utifrån detta är han mån om att sätta en hög ribba, som kommer utmana eleverna. Vidare lyfter han fram;

”Jag har en föreläsning och ett seminarium varje vecka i cirka fem veckor. Under föreläsningarna går jag igenom centrala termer och perspektiv för att svåra ord ska exemplifieras. Därefter får eleverna i sina basgrupper med hjälp

av varandra, lösa uppgifterna.”

Beträffande gruppindelningen förklarade han att, han efter varje nytt tema delar in eleverna i nya grupper men att han inte utgår utifrån några särskilda pretentioner när han formar grupperna. Genom att arbeta med basgrupper, intar även han ett förhållningssätt som ligger i linje med Vygotskijs teori gällande scaffolding, stöttning och interaktion. I och med att Anders tidigare har nämnt att det finns en viss kunskapsskillnad bland hans elever, möjliggör basgruppsarbete att eleverna kompletterar varandra språk- och kunskapsmässigt. Denna arbetsform bidrar till att eleven kan nyttiggöra sin utvecklingszon (Skolverket 2012: 28-29) men det är även viktigt att han vid gruppindelning börjar uppmärksamma hur han formar grupperna, så att varje elev med sina olika förkunskaper kan känna att de bidrar till ”helheten” (Nordheden & Paulin 2008: 196). Det finns nämligen en risk med att elever som befinner sig på samma språknivå och har liknande förutsättningar inte kan stötta varandra på samma sätt som vid en varierad gruppindelning, vilket kan leda till att de istället för att hamna i en ny ”utmaningszon” hamnar i en ”trygghetszon” (Gibbons 2013: 42). Vidare är det relevant att hans undervisning präglas av variation där eleverna både arbetar kollektivt som individuellt och att det finns ett samspel mellan den lärarstyrda som den elevcentrerade undervisningen (Gibbons 2013: 223).

## 6. Slutdiskussion

Vårt syfte med denna studie var att undersöka huruvida lärare för grundskolans senare år har ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och ifall detta möjliggör för alla elever att uppnå målen i det aktuella ämnet. Detta då rapporter från Skolverket men även styrdokumentet belyser språkets betydelse, men även komplexitet, i alla ämnen för att varje elevs utveckling ska främjas i undervisningen. Vi valde att utesluta lärare vilka undervisar i svenska, svenska som andraspråk, engelska eller något annat språk på grund av att språket är så pass närvarande och självklart i språkundervisningen. Lärarna vilka finns representerade i undersökningen undervisar därmed i matematik, de naturorienterande- eller samhällsorienterande ämnena. Detta val gjorde vi för att uppdraget vilket lärare har gällande att bidra till elevers språkliga utveckling ligger på samtliga verksamma lärare och inte enbart på lärare som undervisar i språk;

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt (Lgr11).

På grund av PISA-undersökningen 2012, vilken presenterade hur svenska elevers betyg sjunkit avsevärt har många rapporter skrivits och forskning bedrivits inom området samt vilken framför orsaker såsom demografiska förändringar i samhället, reformer i utbildningssystemet, familjeförhållanden och skolans ekonomiska tillgångar för denna nedgång. Vi såg därmed en lucka i forskningen, där lärarnas undervisning och arbetssätt är en bidragande och möjlig orsak för elevernas skolresultat. Vår undersökning har främst tagit avstamp i Lev Vygotskijs sociokulturella teori, som utgår från språkets betydelse för lärande och utveckling (Bråten 1998: 83). Med denna bakgrund har vi sammanställt de sju intervjuer vi genomfört på tre grundskolor i Västra Sverige med lärare i ämnena matematik, NO eller SO för grundskolans senare år.



Efter genomförandet av intervjuer med dessa sju lärare visar resultat att det råder enighet bland lärarna på många punkter. De intar samma förhållningssätt gällande deras önskan och strävan att vara med om att varje elev utvecklas och når målen. Samtliga lärare uttrycker även entusiasm för läraryrket och ser i större utsträckning fördelar än nackdelar med deras profession, vilket Ladberg (2000: 135) menar är betydelsefullt för att elevers motivation och kunskapsutveckling ska frodas. Studiens teoretiska anknytning men även resultat visar på att lärarna är medvetna om att ämnesspråket kännetecknas av ett svårt och/eller abstrakt språk. Detta anser vi möjliggjorde att lärarna vid intervjuerna obehindrat hade möjlighet till att diskutera arbetssätt kopplat till språk- och kunskapsutveckling. Samtliga lärare visade en utvecklad medvetenhet gällande språkets betydelse för elevers lärandeprocess. Däremot visar resultatet att enbart två av de sju tillfrågade lärarna arbetar aktivt med språket i sin ämnesundervisning. En av de intervjuade lärarna framförde till och med att detta ansvar ligger på språklärarna vilket förtydligar forskning gällande hur språkinläring tillskrivs lärare, som undervisar språk (Nordheden & Paulin 2008: 6). Detta är problematiskt då skolans styrdokument tydligt förespråkar och synliggör språkets inflytande för elevers lärandeprocess samt samtliga lärares ansvar att främja denna språk- och kunskapsutveckling (Skolverket 2014: 2).

Vi menar att fem av de sju lärarnas avsaknad av det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet är motsägelsefullt i visst avseende med tanke på att kurs- och läroplanen föreskriver detta arbetssätt samtidigt som alla lärare uttrycker för att de faktiskt önskar att se sina elever utvecklas till sin fulla potential. Avsaknaden av det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet i dessa lärares undervisning kan bidra till en ökad risk för att samtliga elever inte uppnår målen och/eller utvecklas till sin fulla kapacitet. Denna brist på det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet trodde inte vi skulle gälla för de två lärare, som dessutom är behöriga och undervisar i engelska, då det är ett ämne som fokuserar på språkinläring. I och med detta antog vi att dessa två lärare även skulle anamma kriterier för inläring av exempelvis svårbegripliga texter i sina andra samhällsorienterande ämnen. Våra antaganden visade sig dock inte stämma, då dessa lärare påvisade ett icke- språkutvecklande arbetssätt i historia och religionskunskap. Detta fann vi värt att uppmärksamma då det i ämnen såsom religionskunskap och historia är ett krav på att kunna förstå, förklara och sätta ord på olika händelseförlopp. Om dessa lärare, vilka dessutom är språklärare, inte uppmärksammar problematiken av att inte integrera språk i sitt andra ämne antyder detta hur lite det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet uppmärksammas och tillämpas.

Alla respondenter uttrycker att skolresultaten bland deras elever varierar, trots att de ger uttryck för detta i olika stor omfattning. Vissa lyfter fram detta som något mer problematiskt än andra. Det som skiljer dessa åt är deras förklaringar och uppfattningar gällande orsaker för de varierande skolresultaten. De olika förklaringar som de ger uttryck för är att: olika elever har olika förutsättningar, det råder låg motivation som språkbrist bland en del elever, det finns för stora klasser samt att skolan präglas av begränsade resurser. Dessa förklaringar och uppfattningar sätter därmed främst eleverna i fokus (Körling 2012: 54). Detta innebär därmed att dessa motiveringar saknar ett perspektivbyte, vilket innebär att lärarna inte förbinder sitt arbetssätt med elevernas skolresultat. Genom att inte tillskriva sitt eget arbetssätt och därmed påverkan för elevers resultat tillräckligt med ansvar ger detta visst uttryck för att lärarna inte anser sin undervisning vara så värdefull och bärande som forskning visar att den de facto är.

Vi är införstådda med att ett självkritiskt förhållningssätt kan vara svårt för dessa lärare att tillämpa. Med detta menar vi, att lärarna som inte har ett perspektivbyte och uppmärksammar sin lärarroll och arbetssätt till de skilda kunskapsresultaten, kan ha att göra med

lärarprofessionens, i vissa avseenden komplexa, ansvar. Denna avsaknad av ansvarstillskrivande som lärarna uppvisar är dock problematiskt då detta ger ett intryck av att utveckling inte är önskvärt när det gäller just språk- och kunskapsutveckling och om inte lärarna själva uppmärksammar sitt ansvar, vem ska då göra det?

Genom att lärarna påvisar en attityd gentemot sitt eget arbetssätt och sin egen undervisning utan reflektion eller problematisering blir möjligheten för förändring mycket liten. En aspekt vi anser intressant och till viss del diskutabel är att både de två lärarna som uppvisar att deras undervisning präglas av det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet och de fem vilka inte gör det, inte vid något tillfälle nämner rektors roll för deras undervisning och arbetssätt. Detta då rektors och skolledningens roll är betydelsefull för all form av fortbildning och med det kompetensutveckling för lärare. Vi är medvetna om att lärarna inte kan bära hela ansvaret själva för sina brister i det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet, då rektorn har en stark roll i att skapa en gemensam inriktning, samt uppmärksamma hur framstående och essentiellt detta arbetssätt är för samtliga lärare. Anledningen för att de fem lärarna inte påvisar ett sådant arbetssätt kan vara olika och inte nödvändigtvis bero på rektor eller skolledning, men dessa har dock ett ansvar, som ledare på en institution, att ständigt sträva efter progression som kommer gynna eleverna, lärarna och skolan. Oavsett lärarnas anledningar, anser vi att det är viktigt att varje lärare tar sitt individuella ansvar att utveckla sin undervisning för att främja varje elevs lärandeprocess. Detta kan uppnås genom att lärare efter varje lektionstillfälle, uppmärksammar vad som lyfte undervisningen och därmed elevernas utveckling samt vad som behöver bli bättre vid nästa lektionstillfälle. Visserligen är inte det här ett ensamt bärande tillvägagångssätt för elevernas utveckling eller kunskapsresultat men vi finner dessa små mål och åtgärder som ett steg i rätt riktning.

Samtliga lärare menar att kurs- och läroplanen utgör grunden för utformning av deras undervisning och planering, vilket i sin tur innebär att deras undervisning bör utmärkas av en sociokulturell syn på undervisning då den svenska läroplanen präglas av en sociokulturell syn på undervisning (Partanen 2008: 11). Trots att lärarna ger uttryck för kurs- och läroplanens relevans visar enbart två av de sju lärarna att de har många drag av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Detta innebär att de övriga fem lärarna vilka också hävdar att de tillämpar kurs- och läroplanen bör, enligt vår mening, utveckla det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet då det dels är en grundsten för den sociokulturella teorin och därmed styrdokumentet, och dels för att detta tillhör deras uppdrag som tjänstemän.

Tre av de sju intervjuade lärarna ger uttryck för att det är dem själva som styr undervisningen mestadels. Detta bekräftar Ladberg (2000: 200) som menar att undervisningen till 66 procent de facto är lärarstyrd. I och med avsaknad för tillräcklig interaktion och samspel i klassrummet begränsas elevers språk- och kunskapsutveckling. Avsaknad av samspel i klassrummet mellan samtliga parter innebär dessutom att varje elevs utvecklingszon inte stimuleras (Partanen 2008: 12). Vi är väl medvetna om att det finns klasser med olika slags elever vilka vid skilda tillfällen bidrar till olika slags klimat i klassrummet. Vi är även väl medvetna om att det är lärarens ansvar att se till att det råder struktur samt ett lugn i klassrummet för att främja lärande och utveckling i all mening. Vi menar dock att det är viktigt att finna en balans, där läraren och eleverna upplever att pedagogen har kontroll över alla klassrumssituationer samtidigt som elever får ta plats, diskutera och interagera med varandra.

Två av lärarna menar på att de ställer höga krav på sina elever, vilket enligt Stehagen (2014: 69) skulle leda till Pygmalioneffekten, det vill säga att höga förväntningar från lärare leder till

elevers högre resultat. Samma lärare är dessutom de enda vilka reflekterar kring sitt arbetssätt som en faktor värd att koppla till elevers skolresultat. De är mycket medvetna gällande språkets betydelse för integrering i undervisningen. De lyckas ur begriplighetssynpunkten att ta hänsyn till elevers förkunskaper samt språknivå, vilket Holmegaard & Wikström (2004: 549) betonar som betydelsefullt för att kunna förstå vad elever kan uppleva som svårt. Den ena läraren är relativt nyexaminerad vilket ledde oss att göra antagandet att hennes arbetssätt på grund av den faktorn, präglas av det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet. Vi antog att hennes ålder, engagemang och entusiasm som nyexaminerad lärare utgjorde anledningen för hennes medvetna arbetssätt. Den andra läraren visade dock att denna parallell inte kan göras generellt eller i den utsträckning som vi först trodde. Denne har varit verksam i många år och uppvisar en brinnande och aktiv inställning för detta arbetssätt. Han menar på att erfarenheten inom skolväsendet har givit honom insikt i att alla elever inte befinner sig på en enhetlig språknivå, vilket därmed har bidragit till hans medvetenhet kring betydelsen av språkintegrering i sina samhällsorienterande ämnen.

Gällande upphov för elevers sämre kunskapsresultat menar fem av lärarna att bristande motivation hos eleverna är en av orsakerna. Ingen av dessa lärare ger uttryck för hur de arbetar för att öka dessa elevers motivation eller att denna brist i motivation skulle bero på lärarnas arbetssätt. Gibbons (2013: 43) menar att det är lärarens förhållningssätt samt utformning av undervisningen tillsammans med stöttning som verkar som kärnpunkt för att eleverna ska utmanas kognitivt. Låg nivå av stöttning kan därmed leda till elevers låga motivation och därför är det viktigt att lärare är medvetna och granskar undervisningsmaterialet utifrån språk och struktur för att möjliggöra stöttning i större utsträckning (Johansson & Sandell Ring 2012: 29).

Två av lärarna menar att de förklarar svårigheter för eleverna genom att förenkla till viss del tills de märker att de förstår. Dessa lärare ger därmed inte uttryck för att de i sin undervisning integrerar språk och lärande på ett aktivt sätt, vilket i sin tur bidrar till en nedåtgående spiral. Ingen av dessa två uttrycker heller att de inte förenklar svåra begrepp och ord och därmed sänker kraven på eleverna i viss bemärkelse vilket är en mycket betydelsefull aspekt att ta hänsyn till då förenkling kan leda till en nedåtgående spiral (Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 23). Vi finner det oroväckande att förenkling är en del av arbetssättet som dessa lärare uppvisar då mycket av det centrala och väsentliga ämnesstoffet försvinner. Detta i sin tur innebär att eleverna inte får den kunskap de behöver besitta för att kunna uppnå målen för gällande årskurs samt vidare studier.

Då vi har i uppdrag att möta alla slags elever, oavsett bakgrund eller förkunskaper, är det oerhört betydelsefullt att lärare i samtliga ämnen har en utvecklad medvetenhet gällande elevers olika behov, förkunskaper samt språkets innebörd för elevers lärandeprocess (Holmegaard & Wikström 2004: 539). Vi finner därför det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet som givet för alla lärare, som vill främja sina elevers optimala lärandeprocess i alla avseenden.

## 7. Ämnets relevans för lärarprofessionen

I läroplanen uttrycks det tydligt att:

”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.”

“Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.” (Lgr11).

Detta tydliggör att varje verksam lärare har i uppdrag att utforma en undervisning som kommer göra det möjligt för varje elev att inhämta samt utveckla kunskaper och uppnå målen oavsett elevens utgångspunkt i början av utbildningen. Språket har likaledes en central roll i styrdokumentet eftersom språk möjliggör för varje elev att kunna inhämta och utveckla den kunskap som förmedlas i skolan. Man finner därför språket nära förknippat med lärandeprocessen. Detta tydliggör dessutom att varje lärare har en viktig betydelse i elevens språk- och kunskapsutveckling men trots denna axiomatiska riktlinje belyser inte många rapporter huruvida lärares arbetssätt kan tänka sig påverka det sjunkande skolresultatet och ifall lärare har ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Flera av grundskolans olika ämnen har en hög abstraktionsnivå, vilken kräver att elever bland annat ska kunna förstå olika ämnesbegrepp, placera de i sammanhängande kontext och kunna analysera utifrån olika perspektiv. Det är dock inte givet att varje elev förstår det skolspråk som ämneslärare utgår ifrån och då är det lätt hänt att lärare sätter det ”dåliga” resultatet på eleven. Människans hjärna är dock en biologisk konstruktion som inte kan undgå att lära (Ladberg 2000: 29), elever som ”misslyckas” gör det oftast för att deras preferenser inte går ihop med det skolan kräver eller lärarens sätt att undervisa på (Ladberg 2000: 60–61). Det är således viktigt att som lärare se eleven, stärka hans självförtroende och bygga undervisningen utifrån elevens förförståelse och förutsättningar, vilket det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet gör.

Vi ser på det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet mycket positivt ur delvis en pedagogisk synvinkel då forskning visar på dess fördelar men även ur ett demokratiskt perspektiv. Detta för att varje elev, kommer med olika slags innehåll i sina ”ryggsäckar” till skolan, såväl sociala som kognitivt skilda förutsättningar. Det är därmed varje lärares ansvar att organisera och bedriva en undervisning, som kommer göra det möjligt för varje elev att tillgodogöra sig undervisningen och ges en rättvis möjlighet till att utvecklas till sin fullaste potential.

För att elever inte ska hamna i underläge och få svårigheter med att uppnå målen anser forskare att det är betydelsefullt att lärare i samtliga ämnen arbetar på ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, då språk- och kunskapsutveckling hör ihop. Ett arbetssätt som inte borde vara främmat för lärare, då språkets betydelse för kunskapsutveckling uttrycks tydligt i läroplanen och ett arbetssätt som likaså borde te sig naturligt i undervisningen, då många klasser i den svenska grundskolan inte består av elever som befinner sig på en homogen språknivå och som inte har samma språkliga förutsättningar för att kunna förstå delar av undervisningen och därmed uppnå målen i ämnet.

Vi menar att ett arbetssätt vilket integrerar språk i ämnesstoffet inte behöver utesluta någon del av kursplanen, vilket vi upplever att vissa lärare i studien ger uttryck för. Arbetssättet anser vi kan uppnås genom att lärare ser på språkintegrering på ett naturligt och självklart sätt, som till och med verkar avgörande för att överhuvudtaget bedriva sin ämnesundervisning på ett kvalitativt sätt. Studiet av ifall lärare har ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är betydelsefull i skolans värld och inte endast i ämnen där den formella språkinläringen äger rum, som svenska, svenska som andraspråk och engelska utan i alla ämnen. Detta främst för att ”språket är bärande i all undervisning” och bör därför inta en central betydelse i alla ämnen, så att elever som inte har samma språkliga förutsättningar har en möjlighet till att lyckas uppnå målen i skolan (Nordheden & Paulin 2008: 160). Ett välutvecklat språk bidrar därmed till välutvecklade kunskaper.

## 8. Vidare forskning

Denna studie om det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet har undersökts under en kort tid och ur begränsat urval. Till vidare studier hade det varit intressant att genomföra flera intervjuer med behöriga och verksamma lärare i samtliga ämnen, det vill säga även de lärare vi uteslöt i vår avgränsning. Det hade varit tänkvärt att i vidare forskning inkludera även elevernas perspektiv på hur lärare undervisar och ifall de upplever att det främjar deras utveckling. Dessutom anser vi att det hade varit intressant att göra undersökningen igen med samma lärare om cirka tio år, detta för att se och uppmärksamma ifall deras utformning av undervisningen samt arbetssätt har tillämpats för att gynna varje elev.

## 9. Referenslista

### Litteratur

- Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Claesson, Silwa (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. 2., [utökade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik; Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik AB, Vällingby.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wägnerud, Lena (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Fjärde upplagan. Stockholm: Norstedts Juridik
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkelever i klassrummet*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Gibbons, Pauline (2013). *Lyft språket lyft tänkandet – språk och lärande*. Stockholm: Hallgren och Fallgren
- Gilje, Nils; Grimen, Harald (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Daidalos, AB, Göteborg.
- Holmegaard Margareta och Wikström, Inger (2004), *Språkutvecklande ämnesundervisning*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. (s. 539-572)
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Körling, Anne-Marie (2012). *Nu ler Vygotskij: eleverna, undervisningen och Lgr 11*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Ladberg, Gunilla (2000). *Skolans språk och barnets: att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur
- Lindberg, Inger (2005). *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. 2., [rev. och omarb.] uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Nordheden, Inger & Paulin, Arja (red.) (2008). *Att äga språk: språkidaktikens möjligheter : en antologi om och för lärare i skolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Partanen, Petri (2008). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Petri Partanen och Bonnier

Utbildning, Stockholm

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Sirén, Eva - Lis (2013). *Perspektiv på läraryrket. Inflytande*. Lärarförbundet

Slotte-Lüttge, Anna; Forsman, Liselott (2013:5). *Skolspråk och lärande*. Utbildningsstyrelsen.

Stehagen, Hanna (2014). *Språk i alla ämnen: handbok för kunskaps- och språkutvecklande undervisning*. Gothia Fortbildning, Stockholm.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

## **Forskningsartiklar och rapporter**

Hajer, Maaïke 2003. Språkutvecklande ämnesundervisning- ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: Olofsson, M (red.) Symposium 2003 Arena andraspråk. Stockholm: HLS Förlag. S. 44-60

Skolinspektionens rapport (2010:nr16). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattad analys*. Stockholm

Skolverket (2010). *Aktuella analyser. Texters, textuppgifter och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm

Skolverket: Forskning för skolan (2011). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Danagård Litho, Linköping.

Skolverket (2012). *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm

Skolverket (2013). *PISA 2012, 15 åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 398. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2014). *Diskutera: Språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen*. Stockholm: Skolverket

## **Internetkällor**

Vetenskapsrådet, hämtat 2014-05-19, från

<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+forsknin+gssed+2011.1.pdf>

Skolverket, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11), hämtat

2014-04-28, från

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-ochkurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

## 10. Bilagor



Intervjuguide.

Kön:

Ålder:

Vad har du för utbildning?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vad finns det för nackdelar- och fördelar med ditt jobb?

Hur ser skolresultatet ut bland dina elever?

Hur ser klassrumsmiljön ut?

- Om du fick ändra något vad skulle det då vara (med klassrumsmiljön)?

Hur utformar du din undervisning?

- Har du något särskilt i åtanke för att alla ska förstå och lyckas?

Utgår du från varje elevs förutsättningar och behov?

- Om ja, på vilket sätt?

- Om nej, varför?

Hur ser språknivån ut i klassen?

Hur är språkaktiviteten fördelar mellan dig och eleverna?

Vad tror du ligger bakom det sjunkande skolresultatet?

Finns det betygsskillnader i din klass?

- Om ja, vad tror du det beror på?

Är det möjligt att integrera språk och ämnesinnehåll?

- Om ja, hur?

- Om nej, varför?

Hur arbetar du med språket i din undervisning?

Hur gör du ifall en elev inte förstår texten?

Hur ser du på klassrumsinteraktion?

Gynnar din undervisning klassrumsinteraktionen?

Har du något mer att tillägga?

Tack.

