



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En SPRINT för alla?

– En intervjustudie inom innehållsintegrerad engelskundervisning med fyra mellanstadielärare för elever med olika modersmål

Sandra Carlsson

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Anna-Carin Jonsson

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: VT15-2930-L6XA1A-005

Abstrakt

I denna kvalitativa empiriska studie belyses vikten av att stötta elever i sin främmandespråkinläring för att de ska kunna tillgodo se sig ett förmedlat ämnesinnehåll. Studiens syfte är att se hur detta stöd kan se ut på en skola där främmandespråkinläring skall ske parallellt och samtidigt, det vill säga integrerat, med inläring av ämnesinnehåll. Studien bygger till liten del på strukturerade observationer av undervisning och till större del på kvalitativa semistrukturerade intervjuer med undervisande lärare. Fyra lärare, undervisande i årskurserna 4 och 6 på en svensk friskola där omkring hälften av undervisningen sker på svenska och andra hälften på engelska och erhålls elever med ett flertal olika modersmål, inkluderas.

Undervisning där främmande språk och ämnesinnehåll integreras kallas inom forskningen ofta för språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning (SPRINT). Syftet med integrering är alltid att öka elevers kunskap i det främmande språket, samtidigt som ämneskunskaper inlärs. Forskning inom SPRINT visar ofta på högre studieresultat hos elever som deltagit i sådan tvåspråkig undervisning, jämfört med jämnåriga elever som undervisats traditionellt med det främmande språket separerat från andra skolämnen. Dessa resultat är dock vanligen svåra att förklara endast med undervisningsformen, då elevers bakgrund och fritidsintressen sällan tas i beaktning.

Allt fler skolor och lärare tar sig an SPRINT och inte sällan råder oklarheter när det gäller hur sådan undervisning ska utformas och bedrivas. Många forskare visar också att SPRINT-elever i hög andel är passiva och tysta under lektioner, vilket inte är gynnsamt. Detta har väckt ett intresse hos forskare för riktlinjer som SPRINT-lärare bör följa för att ge sina elever bästa möjliga stöd att lära. Denna studies resultat visar att respondenterna ser att modersmål har betydelse för elever, föremål för SPRINT. De tillfrågade uppfattar dock sitt ansvar som lärare och sin förmåga att genomföra sin lärargärning olika, vilket leder till att de stöttar sina språkinlärande elever på olika vis. Avsaknaden av ovan nämnda riktlinjer ter sig tydlig.

Nyckelord: SPRINT, CLIL, språkintegrering, ämnesintegrering, innehållsintegrering, engelskundervisning, främmandespråk-undervisning, etnicitet, språkstöd

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Definitioner	2
3. Problemformulering	3
4. Syfte och frågeställningar	4
5. Bakgrund	4
5.1 Vad är SPRINT?	5
5.2 Etnicitet, modersmål och en likvärdig skola	6
6. Teori	8
6.1 Teoretisk utgångspunkt	8
6.2 Tidigare forskning	10
7. Metod	14
7.1 Metodval och genomförande	14
7.2 Urval och deltagare	15
7.3 Analys och bearbetning	16
7.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	17
7.5 Etiska hänsynstaganden	18
8. Resultat	18
8.1 Kännedom om elevers kunskap och förståelse	18
8.2 Koppling till språkliga ämneskunskapskrav i Lgr11	19
8.3 Hantering av elevers behov i undervisningen	21
8.4 Klassrumsregler, inkludering och exkludering	24
8.5 Modersmål och bakgrund påverkar elever och lärare	26
9. Diskussion och slutsatser	28
9.1 Lärarnas upplevda uppdrag och resurser	28
9.2 Elevenpassad undervisning	30
9.3 Modersmål och språklig förutsättning	31
9.4 Förslag på framtida forskning	32
10. Slutord	33
Litteraturförteckning	34
Bilagor	

1. Inledning

Språk är ett verktyg som utvecklas i takt med att vi lär oss ett innehåll. Språket är också nödvändigt för att vi ska kunna förstå och lära oss innehållet. Utan ett språk, att nyttja muntligen och skriftligen, får vi svårt att kommunicera och delta i sammanhang med andra människor. Att lära sig fler än ett språk finns det olika skäl till i dag. Vi är ofta uppkopplade mot en elektronisk värld, via internet, där landsgränser och nationell tillhörighet inte hindrar oss från att kommunicera med varandra. Levnadssituationer och effektiva transportmedel tar oss dessutom fysiskt över lands- och språkgränser idag, för arbete, upplevelser eller trygghet.

Svensk skola har i uppdrag att spegla samhället (Skolverket, 2011). Det samhälle vari engelskan har blivit något av ett lingua franca, ett internationellt språk, som ofta används för att kommunicera över språkgränser. Skolan ska även rusta elever för en framtid som aktivt deltagande och anställningsbara, medborgare. Undervisningen i skolan ska dessutom vara ämnesövergripande och erbjuda elever reella sammanhang som är språkligt och innehållsmässigt relevanta för eleverna (Skolverket, 2011). Engelskundervisning är obligatoriskt i skolan och vi svenskar, oavsett modersmål, behöver behärska engelskan åtminstone någorlunda för att kunna verka aktivt i samhället (Edlund, 2011; Falk, 2008; SFS 2010:800).

Inte bara språklärare erkänns ansvar för elevers möjlighet till språkutveckling i skolan i dag. I rådande styrdokument för skolans verksamhet framgår att språk ska ha en viktig roll i undervisningen även under lektioner som inte uttalat handlar om språkundervisning. I matematik-kursplanen, exempelvis, framgår att eleven genom undervisningen ska ges möjlighet att delta i samtal, resonemang och argumentation om ämnesinnehållet, samt att eleven då ska använda matematiska begrepp. Allt fler får upp ett intresse för språk- och ämnesintegrerad undervisning och inläring, så kallad SPRINT. Undervisningsformen växer i dagsläget inom både undervisning och forskning och innebär att främmande språk, ofta engelska, undervisas och lärs samtidigt som ett ämnesinnehåll, exempelvis matematik. Detta brukar vanligen ske genom att innehållet förmedlas och behandlas, helt eller delvis, på engelska under matematiklektionerna. Så är även fallet för undervisningen på den svenska SPRINT-skola där denna studie är genomförd (Skolverket, 2011 och Sylvén, 2011).

Förespråkare till SPRINT, lärare, forskare och andra, pekar ofta på att SPRINT ger eleven ett betydelsefullt sammanhang att lära sig språk i, då kunskaper i språket är nödvändiga för att deltagande i undervisning, samt inhämtning av ämneskunskaper, ska äga rum. Till skillnad då från traditionell engelskundervisning som de menar tenderar att behandla situationer som saknar mening för eleven (Dalton-Puffer, 2011 och Lorenzo, Casal & Moore, 2009).

2. Definitioner

”SPRINT” står för ”språk- och ämnesintegrerad undervisning” eller ”språk- och ämnesintegrerad undervisning och inläring” och innebär i korthet att undervisning sker på ett annat språk än elevens modersmål (L1) för att ge eleven ett autentiskt sammanhang att lära sig ett främmande språk (L2) i. L1 står då för Language 1 (språk 1), modersmål, och L2 för Language 2 (språk 2). I denna studie är L2 engelska, även om engelska i praktiken möjligen är språk 3 eller 4 för de elever som inkluderas i studien, och lever i Sverige, med inte har svenska som modersmål. Med ”modersmål” menas då det språk som eleven först lärde sig och talar hemma. Där begreppet ”tvåspråkig undervisning” används i denna uppsats innebär det SPRINT. Då SPRINT som undervisningsmetod integrerar språkkunskap med ämneskunskap, kommer dessa olika kunskaper inte att separeras i denna uppsats.

”CLIL” är förkortning för ”Content- and Language Integrated Learning” som ofta återkommer i detta arbetes litteraturlista. Detta är det engelska begreppet för SPRINT.

”Traditionell engelskundervisning” innebär i denna studie att inga skolämnen, förutom den schemalagda engelskan, undervisas på engelska. ”Traditionell språkundervisning” hänvisar i denna studie till samma sak. Med ”traditionell undervisning” menas undervisning med traditionell engelskundervisning och, en från engelskan separerad, ämnesundervisning som sker på det språk som anses som huvudspråket i landet. I Sverige är detta språk svenska.

”Målspråk” är detsamma som L2, i denna uppsats alltid engelska om inte annat anges. Detta är ett begrepp som påträffas i forskningen, då målet med SPRINT är att elever ska lära sig engelska samtidigt som de lär sig ett ämnesinnehåll, exempelvis inom matematik.

”Kodväxla” är ett begrepp som används i sammanhang där tvåspråkighet behandlas inom undervisning och forskning. Den som kodväxlar växlar mellan språk och språkliga kontexter. Att växla mellan språk innebär att båda språken används omlott. I denna studie används kodväxling när den som kommunicerar växlar mellan L1 och L2 i samma språkliga kontext.

”SvA” är svenska som andraspråk, ett skolämne anpassat för elever som inte har svenska som modersmål. SvA läses då istället för svenska och har en egen kursplan med något lägre ställda kunskapskrav än de krav som formuleras till skolämnet svenska (Skolverket, 2011).

”Hemspråksundervisning” innebär undervisning i elevens modersmål och sker oftast på eftermiddagar, efter ordinarie skoltid och i skolans lokaler. Enligt Skolverket ska hemspråksundervisning, i den mån det är möjligt, erbjudas elever som inte har svenska som modersmål. I denna undervisning ska då även möjlighet att förstå svenska texter som tilldelats eleven på andra lektioner i skolan ges (Skolverket, 2015).

”Språkligt stöd” är i denna studie inte ett vetenskapligt begrepp utan innefattar sådant som medvetet eller omedvetet tillhandahålls för att underlätta en språkinläring. Det kan vara att muntligt tal kombineras med bilder och kroppsspråk, såsom gester med armar och ansiktsuttryck.

Begreppet ”ämnesspecifika språkkunskaper” är inte heller ett vetenskapligt begrepp. När det anges i detta arbete menas förmågan att förstå och använda termer och begrepp som på något sätt kan förknippas med innehållet i ämnet som undervisas. I NO:n kan ett sådant begrepp exempelvis vara ”kondensation”.

Begreppet ”friskola” återkommer i detta arbete. En sådan skola är inte kommunal och ägs och styrs i regel av privatpersoner. Dessa skolor har dock samma krav på sig när det gäller att följa exempelvis styrdokument som kommunala skolor har (SFS 2010:800).

3. Problemformulering

Internationella engelska skolan (IES), varvid denna studie är gjord, är en friskola med uppdrag att tillhandahålla SPRINT i Sverige. Det finns även initiativ till SPRINT på andra skolor i landet, kommunala och fristående, i varierade årskurser. Inte sällan ses dessa skolor som något av ”elitiskolor” dit högrepresterande elever söker sig (Falk, 2008 och Sylvén, 2014). Men det är inte enbart elever med tidigare visad hög studiemotivation som väljer tvåspråkig skola. Det fria skolvalet gäller alla. Det gör också rätten till likvärdighet. Varje skola och anställda där vid är skyldiga att aktivt verka för en likvärdig skola och utbildning för alla elever. Med det menas att alla elever ska få det stöd som just de behöver för att nå kunskapskrav och känna sig trygga i skolan. Detta kräver att elevers utsatthet, av alla slag, förhindras och hanteras för att inte utgöra hinder i elevens utveckling och inläring. Sådan utsatthet kan exempelvis vara elever som har språkliga barriärer att övervinna eller saknar stöd hemifrån på grund av missbruk eller traumatisk stress på grund av flykt från krig och terror (Skolverket, 2011 och SOU 2010:95).

Enligt rådande styrdokument har alla skolor och verksamma lärare ansvar att anpassa undervisningen efter sina elever, för en likvärdig undervisning. Det finns också krav på språklig interaktion i form av aktivt deltagande i samtal, resonemang och argumentation för varje elev. Hur just SPRINT bör anpassas för att gynna elever i sin utveckling och inläring finns inte reglerat, vare sig politiskt eller vetenskapligt, förutom en politisk rekommendation att tiden för L2 inte bör överstiga 50 procent av undervisningstiden totalt. Detta medför att en stor del av ansvaret för undervisningsutformningen är upp till varje enskild lärare att axla och hantera (SOU 2010:95; Skolverket, 2011 och Sylvén, 2013).

Den SPRINT-skola som inkluderas i denna studie står öppen för alla elever. Skolledningen menar att elever inte behöver några förkunskaper i engelska eller svenska för att börja där. Elever som helt eller delvis saknar förmåga att förstå och förmedla sig själv på engelska och/eller svenska är i dag konsumenter för, samt aktörer i, ämnesundervisning på både engelska och svenska i denna skola. Skolan är geografiskt placerad längs en kollektiv trafiklinje från en stadsdel med hög andel invånare med ett annat modersmål än just engelska och svenska, vilket medför att många elever med exempelvis arabiska som modersmål pendlar dit varje dag.

De elever som har bristfälliga kunskaper i engelska och svenska är inte sällan invandrade till Sverige eller har familj som invandrat hit innan de föddes. Att elever med sådan bakgrund i genomsnitt presterar sämre än sina skolkamrater vars familjer varit rotade i Sverige sedan länge,

är dokumenterat på statlig nivå. Så är även dessa elevers behov av stöd i skolan. Ett stöd som på intet vis är frivilligt för en skola och verksamma lärare där vid att ge sina elever, men som alltså inte är anpassat till SPRINT-verksamhet (SOU 2010:95 och Skolverket, 2004).

I detta sammanhang, mot bakgrund också av de forskningsresultat som återges i detta arbete, ter det sig intressant att fråga verksamma lärare på en IES-enhet hur de hanterar sitt uppdrag som finns formulerat i styrdokumentet, när det gäller att utveckla aktiva, resonerande och argumenterande elever som använder ämnesspecifika begrepp. Anser de, exempelvis, själva att de har tillräckligt med kunskap och stöd från skolledningen för denna del av sitt arbete, trots att de nationella riktlinjer som forskare efterfrågar saknas?

4. Syfte och frågeställningar

I denna studie belyses vikten av att stötta elever i sin språkinlärning för att de ska kunna tillgodo se sig ett förmedlat ämnesinnehåll. Studiens syfte är att se hur detta stöd kan se ut i fyra lärares klasser, på en skola där språkinlärning skall ske parallellt och samtidigt med inlärning av ämnesinnehåll. Denna skola är en svensk SPRINT-skola i koncernen Internationella engelska skolan (senare omnämnd med det fiktiva namnet Starvik), där andelen elever med annat modersmål än svenska uppgår till fler än hälften av det totala antalet elever på skolan (Skolverket, Siris, 2015).

Om och hur undervisande lärare på Starvik anser sig bemöta och stötta elever med olika språkliga behov, samt om de känner stöd från skolledningen i hur de ska hantera de utmaningar som följer med elever med olika språkliga förutsättningar, fokuseras. De frågor som med detta arbete ämnas besvaras är följande:

- * Hur uppfattar fyra utvalda SPRINT-verksamma lärare på Starvik sitt läraruppdrag, samt möjligheten att genomföra detta, i relation till sina nuvarande elever och deras möjligheter att nå de kunskapsmål som finns i Lgr11?
- * På vilket sätt och i vilken utsträckning anpassar dessa SPRINT-verksamma lärare sin engelskspråkiga undervisning till elever utifrån de kunskapsmål som finns i Lgr11?
- * Ser dessa SPRINT-verksamma lärare någon skillnad i språklig prestation och förutsättning bland sina elever med olika modersmål?

5. Bakgrund

Här förklaras SPRINT i didaktiskt, historiskt och vetenskapligt sammanhang. Modersmål förtydligas som en påverkande faktor när ytterligare språk och andra kunskaper ska läras.

5.1 Vad är SPRINT?

Språk- och ämnesintegrerad undervisning, förkortat SPRINT, innebär att undervisning i ett ämne, exempelvis matematik, sker på ett annat språk än deltagande elevers modersmål. Syftet med denna undervisningsmetod är alltid att, utöver att förmedla ett ämnesinnehåll, öka elevers kunskaper i det språk som undervisningen då sker på. Undervisningsspråket är oftast engelska. SPRINT ersätter i regel inte engelska som skolämne på schemat utan ska ses som ett komplement till studier i främmande språk. SPRINT är, för förtydligandets skull, inte ämnesundervisning på ett andraspråk. Elever som har exempelvis arabiska som modersmål och erhåller upp emot all undervisning på svenska, räknas alltså inte som SPRINT-elever, såsom definitionen ser ut idag. SPRINT omtalas i forskning ibland även som språk- och ämnesintegrerad undervisning och inläring (Dalton-Puffer, 2011).

Grunden för dagens SPRINT lades i tvåspråkiga Kanada. Där har ämnesundervisning på franska tillhandahållits engelsktalande barn sedan 1960-talet i så kallade immersionprogram. På slutet av 1970-talet kom undervisningsformen till Sverige som ett experiment på gymnasial teknisk linje. Tanken var då att eleverna, efter avslutade studier, skulle kunna utföra arbete även i en engelsk kontext. Lärare på en gymnasieskola i Norrköping valde att ge all undervisning under en termin på engelska, medan lärare på en gymnasieskola i Åkersberga endast undervisade sina elever på engelska i ett antal utvalda ämnen. Eleverna på båda skolorna var mycket nöjda med undervisningen som de hade fått, även om det inte, trots en utförlig utvärdering, gick att konstatera några tydliga resultat som påvisade att deras engelskkunskaper var bättre, än hos elever som erhållit traditionell undervisning (Dalton-Puffer, 2011; Edlund, 2011; Falk & Skolverket, 2001).

Under 1990-talet växte intresset för SPRINT i hela Europa. I dag är metoden väl använd i världsdelen och ett intresse för forskning på området syns sedan 2000-talets början. Målspråket inom europeisk SPRINT är nästan uteslutande det engelska språket och Dalton-Puffer (2011) meddelar att intresset för SPRINT fortsätter att öka i snabb takt då initiativ till det tas av såväl enskilda lärare och föräldrar, som av politiker. Dalton-Puffer (2011) menar att de föräldrar som önskar SPRINT är övertygade om att undervisningen ska ge deras barn ett försprång i livet, inte minst när det gäller framtida yrkesval. Förespråkare av SPRINT menar ofta att det utrustar unga individer med engelskkunskaper som är nödvändiga för dem i framtiden, samt att dessa språkkunskaper är bättre än de som traditionell främmande språkundervisning ger. I Sverige redovisar Falk (2008) att SPRINT-skolor ofta ses som något av "elitiskolor" där starkt studiemotiverade och högpresterande elever väljer att gå, vilket hon menar bör ges betydelse när resultat av SPRINT ska tydas. Forskare är enhetligt tydliga med att mer forskning på detta behövs, för att kunna dra några generella slutsatser kring effekter av SPRINT (Bruton, 2011; Dalton-Puffer, 2011, Falk & Skolverket, 2001; Lasagabaster & Sierra, 2010; Nikula, 2005; Falk, 2008 och Sylvén & Ohlander, 2014).

I flera länder saknas regler och riktlinjer för hur SPRINT ska beskrivas och bedrivas. Detta omtalas ofta inom den europeiska SPRINT-forskningen som graverande problematiskt. Denna problematik råder bland annat i Sverige, Spanien och Österrike (Bruton, 2013; Dalton-Puffer, 2011; Falk, 2008; Lorenzo, Casal & Moore, 2009 och Mehisto, 2008). I Sverige finns en rekommendation för grundskoleenheter som erbjuder SPRINT, att maximalt 50 procent av

undervisningen bör hållas på engelska. Den rekommendationen gäller inte gymnasieskolor. Inte heller gäller den internationella skolor som har fått tillstånd att följa en internationell läroplan, istället för att undervisa enligt de kursplaner som presenteras av Skolverket. Några mer specifika rekommendationer än denna tids- och mängdangivelse finns inte. Dalton-Puffer (2011) noterar att det är mycket ovanligt att SPRINT innebär att mer än 50 procent av undervisningen sker på målspråket, oavsett var i världen vi befinner oss (Dalton-Puffer, 2011 och Sylvén, 2013).

Do Coyle (2007) menar att SPRINT är ett så kallat ”paraplybegrepp” som innefattar olika slags undervisningssammanhang. Han lyfter fram att det, i begreppet i sig, inte anges vare sig syfte eller form för undervisningsverksamhet. Det har ingen betydelse vilka språk undervisningen sker på eller hur de kombineras, så länge de är minst två. Individer i alla åldrar i alla typer av utbildningsverksamheter kan undervisas enligt SPRINT, från förskolebarn till vuxna, oavsett individuella språkliga kunskaper. Han uppfattar att olikheterna inom SPRINT förekommer till viss del inom länder, men att de är störst över landsgränser. Olika länder har olika läroplaner och olika syn på vad undervisning och inläring innebär, vilket gör att undervisningsformen tolkas och implementeras olika (Coyle, 2007).

Antony Bruton (2013) skönjer i sin forskningssammanställning tre olika varianter av SPRINT, globalt sett. En variant är att målspråket undervisas separat först, innan eleverna förväntas lära sig ett ämnesinnehåll förmedlat på målspråket. En annan innebär att elever får lära sig ett ämnesinnehåll först och sedan får det förmedlat till sig på målspråket. På så vis vet de redan vilken information som kommuniceras och förväntas lära sig nya ord, inklusive uttal av dessa. På ett tredje sätt lärs målspråk och innehåll ut samtidigt och parallellt. Den sista varianten är den mest uppmuntrade av SPRINT-förespråkare, menar Bruton. Han framhäver dock, med sitt tydligt skeptiska och kritiska förhållningssätt till SPRINT, en stor risk att elever som undervisas enligt denna tredje SPRINT-variant inte tar till sig den undervisning som de får, fullt ut. Detta huvudsakligen på grund av att de inte förstår allt som förmedlas till dem, enligt Bruton (2013). Lorenzo, Casal och Moore (2009) skriver att undervisning som innebär att språk och ämnesinnehåll integreras kräver extra undervisningstid och ett tydligt syfte i såväl läroplan som i klassrumspraktik (Bruton, 2013 och Lorenzo, Casal & Moore, 2009).

Coyle (2007) anser, i likhet med Peeter Mehisto och Hiie Asser (2007), att SPRINT-verksamheter bör samarbeta och dela framgångar och hinder i undervisningen med varandra för att utvecklas och förbättras inom sin arbetsmetod. Olika syn på SPRINT ser han även inom forskningen, när det gäller såväl fokusområden och omfattning. Med detta, samt det befintliga forskningsunderlaget, som grund menar han att det saknas riktlinjer inte bara för hur SPRINT ska bedrivas, utan även för forskare om hur forskning inom SPRINT ska bedrivas. Han vill att riktlinjer för forskning ska utformas för att få mer jämförbara resultat som kan leda till en bättre och effektivare SPRINT-praktik (Coyle, 2007 och Mehisto & Asser, 2007).

5.2 Etnicitet, modersmål och en likvärdig skola

I denna studie fokuseras lärares upplevelser av elever med olika modersmål, samt vilket stöd dessa elever får. Forskning som belyser huruvida just en SPRINT-elev med annat modersmål än

L1 och L2 behöver eller får särskilt stöd i sin inläring saknas. Situationen för denna elev är dock annorlunda mot en klasskamrat som har L1 som sitt modersmål, eftersom L1 vanligen, liksom L2, inkluderas i undervisningen. En elev som talar ett tredje språk hemma, möter således två nya språk i skolan. Detta skulle nog kunna tolkas som en dubbel språklig utmaning. Dessutom kan denna elev ha en kulturell bakgrund som skiljer sig från den som har L1 som modersmål.

Enligt Hanna Wettermark och Agneta Edman (2007) kan en kulturell bakgrund påverka en individs inlärningsprocess. De menar att vi människor identifierar oss själva till att tillhöra olika typer av personer, exempelvis ”kvinna”, ”överklass” eller ”invandrare”, samt att detta gör att vi har olika möjligheter och begränsningar kopplade till denna identifiering. Hanna Wikström (2009), doktor vid institutionen för socialt arbete på Göteborgs Universitet, redogör vidare för kultur som nära förknippat med nationstillhörighet, som i sin tur ofta förknippas med det vi ofta kallar för ”etnicitet” eller ”etnisk bakgrund”. Etnicitet är alltså en identifieringsprocess som vi applicerar på oss själva och andra, medvetet och omedvetet. Vissa identiteter; etniska bakgrunder, skapar klara hinder i en människas liv. Man kanske inte kan få det arbete som man vill ha, eller den bostad där man vill bo. Din egen och andras uppfattningar om dig hindrar dig. Skolverket visar också i en rapport till Regeringen från 2004 att elever med utländsk bakgrund presterar sämre än elever med så kallad ”etniskt svensk” bakgrund, samt att en av flera förklaringar till det är olika språkliga förutsättningar för att ta till sig det innehåll som undervisas i skolan. Samma problematik pekar Åse Hansen på i sin doktorsavhandling (Hansen, 2011; Skolverket, 2004; Wettermark & Edman, 2007 och Wikström, 2009).

I USA utforskades fenomenet etnicitet vetenskapligt redan i slutet av 1890-talet, då med fokus på svarta kontra vita personer. Etnicitet som begrepp är inte enhetligt. Det är också socialt konstruerat, troligen i USA av den vita befolkningen med rötter i England och från början som en artigare benämning på judar, italienare, irländare och andra som de ansåg underlägsna dem själva. Ordet härstammar möjligen från grekiskans ”ethnics” som betyder ungefär både ”nationell” och ”främling”. Under antiken betecknade etnicitet människor i utanförskap eller kulturell tillhörighet, eller kanske snarare brist på det sistnämnda, sett ifrån det som ansågs vara i majoritet och/eller fördelaktigt. I dag har begreppet i princip samma innebörd och används i sammanhang då man vill benämna eller omtala personer som är kulturellt främmande, tillhör minoritetsstatusgrupper i samhället eller har invandrat från ett annat land. Inte sällan stämmer samtliga dessa kategorier in på personer som ämnas omtalas. Begreppet är dock vagt och kan skifta beroende på sammanhang. Det ställer alltid upp en känsla av ”oss” och ”de andra”, ”vi” och ”de”, men behöver inte ha med härkomst att göra. Det kan handla om politiska åsikter eller religiösa övertygelser (Wettermark & Edman, 2007).

Enligt rådande styrdokument från Skolverket är varje skola och varje undervisande lärare förpliktigad att tillhandahålla ”en likvärdig skola” till sina elever. Detta innebär inte att alla elever ska få samma undervisning. Det innebär att alla elever ska ges samma chans att nå goda studieresultat. Det betyder i sin tur att alla elever, oavsett etnisk tillhörighet och bakgrund, ska få ett individuellt anpassat stöd i sin inläring. Detta finns också formulerat i Skollagens tredje kapitel (SFS 2010:800; SOU 2010:95 och Skolverket, 2011).

I sin doktorsavhandling ”Ansvar för matematiklärande – Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet” visar Åse Hansen på vikten av att läraren tar ansvar för elevers lärande för att ge de så goda möjligheter till så bra studieresultat som möjligt. Särskilt viktigt visar hon det vara att lärare med elever som har annat modersmål än undervisningsspråket, tar ansvar för att interaktion kring undervisningsinnehållet äger rum i klassrummet. Det kan då innefatta både lärarledda genomgångar och elevaktiva samtal. Hon menar dock att elever som saknar språkkunskaper som de behöver i undervisningen, även behöver stöd utöver sådan interaktion, samt att forskning för att kunna ge dem nödvändigt stöd behövs. Särskilt när det gäller undervisning i matematik, menar hon. Hansen ser att invandringen till Sverige växte sig dubbelt så stor från 1998 till 2008, och anser därmed att elever i behov av språkligt stöd i sin inläring är något som svensk skola behöver lära sig att hantera (Hansen, 2011).

6. Teori

SPRINT bygger på föreställningen att vi lär språk genom att möta, och själva använda, språket som kommunikationsmedel. Att vi lär oss ett språk av och tillsammans med andra, genom att imitera och agera själva. Undervisningsmetoden kan förankras i flera vetenskapliga teorier om inläring och språkinläring. I detta avsnitt anges de teorier som denna studie tar avstamp i. Tidigare forskning inom området kommer också att presenteras.

6.1 Teoretisk utgångspunkt

Stephen D. Krashen (1941-) är professor emeritus vid University of Southern California och har specialiserat sig på andraspråksinläring och hur man bäst lär sig ett nytt språk. Han menar att språkinläring sker på två sätt, explicit via undervisning och implicit genom att inläraren möter språket i olika sammanhang som inte primärt är avsedda för utbildning och inläring. Krashen skiljer på *inläring*, som han menar är det som sker hos inläraren i explicita språkundervisnings- och språkinläringssammanhang, och *förvärv*, som då är utkomsten för den som lär och utvecklar ett språk implicit, genom att möta det som ett verktyg för kommunikation. Han ser också att det finns en naturlig ordning att lära sig grammatiska strukturer i ett språk, samt att den som lär sig ett nytt språk kan förstå innebörden av ett kommunicerat innehåll på en nivå ovanför hans personliga språkliga utvecklingsnivå. Han förstår dock inte formen av det då, och kan därmed inte uttrycka det korrekt på egen hand. Detta kallar Krashen för *input-hypotesen* (Krashen, 1987).

Krashen fokuserar på det som han kallar språkligt förvärv och menar att alla kan lära sig språk så, även om vuxna har svårare att få ett korrekt uttal genom att lyssna på andra, än vad barn har. Förvärv kan endast ske när meddelanden uppfattas och förstås, samt sker på en nivå som egentligen är ett steg ovanför inlärarens nuvarande språkliga nivå. Inga grammatiska regler eller minnesövningar för att befästa kunskaper krävs för det, säger Krashen. Han betonar dock att språkinläring via förvärv är en process som tar tid. Det tar längre tid att utveckla eget tal, än det gör att utveckla förståelse för det som talas av andra. Därför bör förvärv ske under avslappnade former utan fokus på korrekt språklighet, samt att den som ska lära sig hör språket i sammanhang som hen verkligen vill få del av. Inläraren ska ges möjlighet att uttrycka sig närhelst hen vill och

bör uppmuntras att se sin egen språkliga utveckling under processen. Krashen menar att den som har en negativ inställning till språket eller sin egen språkinläring också kommer att få ett negativt resultat, det vill säga inte lära sig språket särskilt bra. Tillrättavinsning när förvärvsinläring sker saknar effekt hos den som lär undermedvetet. Så om en elev säger exempelvis "honoms" och blir korrigerad till "hans" är risken att eleven fortsätter säga "honoms" lika stor, som om korrigeringen aldrig meddelades. Han betonar också vikten av att språklärare har kunskaper förankrade i välgrundade vetenskapliga teorier, samt att de känner gott självförtroende att undervisa i språk på ett sätt som gynnar elever maximalt (Krashen, 1987).

Krashen anser att inläring och förvärv inte sker som två helt separata processer hos den som lär sig ett nytt språk. Han ser förvärvet som den grundläggande processen och inläringen som den stöttande och korrigerande faktorn, som endast spelar en mindre roll för inläringen. Han benämner detta korrigerande *monitorteorin* och menar att den som lär sig ett språk rättar sig själv genom att jämföra det som hen själv producerar, med det som hen explicit har lärt in om språket. Detta sker då antingen innan eller efter att vederbörande har talat eller skrivit något, som om hen kunde se sina kunskaper om just de ord som används, på en monitor. Ju mer van en person blir vid ett språk, desto snabbare går denna korrigeringsprocess till. Krashen menar dock att man behöver lära sig monitormetoden för att använda den till sin fördel i språkinläringen. Det går att överanvända metoden genom att kontrollera varje stavelse som produceras, samt använda den för bristfälligt genom att inte tillvarata de språkkunskaper som inlärts explicit. De inlärare som borde använda metoden mer går ofta på känsla och väljer det uttal eller den stavning som "känns rätt", istället för att tänka efter och använda det de vet och kan (Krashen, 1987).

Lev. S Vygotskijs (1896-1934) teorier om inläring har vissa likheter med Krashens dito. Vygotskij var en rysk psykolog och pedagog och hans teorier omnämns ofta hylla och tillhöra ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Ett sådant perspektiv innebär uppfattningen om att lärande sker hos en individ som socialiserar med andra. Dessa tankar har haft en stor påverkan på den moderna pedagogikens och psykologins utveckling. Mest känd är Vygotskij för sin övertygelse om att det är den sociala miljön runt ett barn som utvecklas, som avgör vad barnet lär sig. Han menade att barn lyssnar på och imiterar andra, samt att de befinner sig i en utvecklingszon, det vill säga på en nivå i sin egen utveckling, inom vilken de kan lära sig saker på egen hand. Han menade vidare att ett barn behöver stöd från någon som har mer kunskap, som med andra ord befinner sig på en högre utvecklingsnivå, för att kunna fortsätta att utvecklas. Enligt Vygotskij är det eftersträvansvärt att möta barnet på den nivå som är precis ovanför den som barnet för närvarande befinner sig på. Den nivån kallas ofta för barnets proximala utvecklingszon, förkortat PZD (Vygotskij, 1999).

En tredje teori värd att omnämna i detta SPRINT-sammanhang, som inte är helt olik delar av Vygotskijs teorier, är den som framförts av John Dewey (1859-1952). Han var en amerikansk psykolog, filosof och pedagog som förespråkade pragmatismen. Hans övertygelse var att vi lär bäst i samband och sammanhang med vår omvärld och andra människor i den. Begreppet "learning by doing" förknippas med honom och är ett av de mest flitigt använda begreppen på olika nivåer inom utbildning och skola i dag. Med det menas att den som ämnar lära sig något själv behöver agera och prova sig fram, för att nå ett önskat inlärningsresultat (Dewey, 2004).

Europarådet tillhandahåller riktlinjer för kontextualiserad språkinläring och språkundervisning. Där framgår återigen vikten av att språk undervisas och lärs i sammanhang. Att den som ska lära sig ett språk behöver uppleva ett behov av att kunna förstå och kommunicera på det språk som den ska lära sig. Där står också att det absolut viktigaste en språklärare kan göra är att erbjuda och tillhandahålla sina elever rikast möjliga språkliga miljö där elever kan lära sig språk utan att det är uttalat (Council of Europe, 2001). Dessa riktlinjer går väl ihop med både Stephen Krashens teorier om hur språkinläring fungerar, som denna uppsats gör ansats i, och de grundläggande idéerna bakom SPRINT. Forskare ser språk- och ämnesintegrerad undervisning som ett sammanhang där språkligt förvärv kan få tillträde i skolans undervisning och ge eleverna motivation att anstränga sig för att lära sig det nya språket enligt bästa individuella förmåga (Krashen, 1987 och Lorenzo, Casal & Moore, 2009).

6.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt fokuseras europeiska referee-granskade artiklar och andra kvalitetsgranskade forskningsrapporter kring SPRINT som på olika vis behandlar och belyser klassrums-kommunikation, begreppsanvändning och elevers möjlighet att lära sig ämneskunskaper förmedlade på ett språk som de samtidigt och parallellt lär sig. Detta för att ge en bild av vilka olika svårigheter och möjligheter europeiska forskare anser att SPRINT ger lärare i undervisning, där bästa möjliga elevresultat önskas. Forskningsstudier kring SPRINT, där elevgrupper med modersmål som vare sig är undervisningens L1 eller L2 fokuseras eller representeras, saknas i denna studie liksom inom forskningsfältet i dag.

Aini-Kristiina Jäppinen (2005) undersöker kognitiv utveckling och innehållsligt lärande inom SPRINT hos 669 finska elever i åldrarna 7-15 år i offentlig finsk grundskola. Med kognitiv utveckling menar hon förmåga att förstå, använda och tillämpa begrepp och begrepps strukturer kring innehåll som undervisas. Hon använder sig av tio olika kategorier för tänkande och utgår ifrån att kognitiva processer, det vill säga tänkande, möjliggör ett innehållsligt lärande och att dessa faktorer därför är tätt sammanbundna. 334 av dessa elever ingår i en kontrollgrupp och går i vanlig finskspråkig undervisning och 335 elever undervisas genom SPRINT. Språken som integrerades, det vill säga L2, var engelska, svenska eller franska. 60 procent av SPRINT-eleverna undervisades på engelska, 30 procent på franska och 10 procent på svenska. Jäppinen jämför SPRINT-elevens resultat med kontrollgruppens dito, fyra gånger under åren 2002 och 2003. Registrerade elevresultat av undervisning i skolämnen matematik och naturvetenskap analyseras för att se vilka faktakunskaper eleverna i båda grupperna har tillskansat sig, på vilken kognitiv nivå de befinner sig, vilka möjligheter respektive svårigheter SPRINT-undervisning medför, samt hur man kan stödja SPRINT-elevens tänkande och lärande. Båda grupperna undervisades enligt samma lektionsplaner och innehåll (Jäppinen, 2005).

Jäppinen (2005) återger elevernas resultat i tre åldersgrupper, 7-9 år, 10-14 år och 15 år. Hon visar att det inte gick att se någon tydlig skillnad, i någon åldersgrupp, när det gällde kognitiv utveckling i matematik. Hon ser att SPRINT-undervisningen stödjer tänkandet hos de yngre åldrarna, men att dessa elever ofta har svårare att välja rätt matematiska begrepp bland ett antal givna, än jämnåriga som undervisas på sitt modersmål. I naturkunskapen lyckades de yngre SPRINT-eleverna inte lika väl. Jäppinen konstaterar att lektionsinnehållet om klimatet var

abstrakt och att det kan vara en orsak till att SPRINT-elever inte förstod det som presenterades för dem på engelska. De äldre SPRINT-eleverna hade inte samma problem att välja adekvata givna begrepp. De äldsta SPRINT-eleverna fick bättre resultat i naturkunskap efter fjärde mätningen än sina jämnåriga elever som undervisats på sitt modersmål. Jäppinen medger dock att det kan bero på att ett betydande antal elever som deltog i de tidiga mätningarna inte gick i klassen mot slutet av perioden. Jäppinen drar slutsatsen att SPRINT-elever inte har sämre förutsättningar att utveckla sitt tänkande och lärande i vare språk eller ämnesinnehåll, än elever som undervisas på sitt modersmål. Hon ser att SPRINT-undervisning gynnar elever i tonåren och ger de bättre förutsättningar inför framtiden. Hon kan dock inte utesluta att dessa resultat påverkas av elevernas respektive bakgrunder, intressen och hemförhållanden. Om SPRINT-eleverna fått något särskilt språkligt stöd under undervisningen framgår inte i studien (Jäppinen, 2005).

Jäppinen (2005) slår fast att SPRINT-elever behöver mycket stöd för att nå så långt som möjligt i deras individuella proximala utvecklingszon. Detta stöd menar hon ska komma både från läraren och klasskamraterna i form av extra förklaringar och redogörelser. Detta stöd ska då vara muntligt med ett tydligt språk och kompletteras med tydliga gester och kroppsspråk samt stöttande material som går att visa samtidigt som man pratar. Jäppinen menar att forskningen inom detta område, det vill säga hur det nödvändiga stödet till SPRINT-elever ska utformas och erbjudas, är bristfällig. Hon anser att SPRINT innebär en komplex språklig situation som kräver nya och innovativa undervisningsidéer och metoder för kommunikation för att fungera på bästa sätt (Jäppinen, 2005).

Carmel Mary Coonan (2007) låter 288 italienska SPRINT-lärare, varav 33 som arbetar i par, från tolv skolor föra loggböcker om hur modersmål och målspråk kombineras i just deras undervisning. Denna empiri kompletteras med sex parintervjuer och en fokusgrupp med tolv av dessa lärare och 25 enkäter på temat. Minst 30 procent av dessa lärares undervisning sker på L2, som i studien är engelska. I studien konstaterar Coonan att det finns svårigheter med tvåspråkig undervisning. Exempel på svårigheter som hon ser är att välja, och använda, korrekta och ämnesspecifika begrepp, att förmedla komplex information utan att förenkla målspråket samt att översätta, förenkla eller sammanfatta innehåll utan att förlora viktiga detaljer och tankar. Coonan ser att detta kan vara dilemman även för lärare som enbart undervisar på ett språk och att ett L2 medför extra svårigheter i dessa dilemman. Svårigheterna behöver överbryggas och hanteras, menar Coonan vidare och vittnar om att flera lärare uttrycker osäkerhet kring hur det ska gå till (Coonan, 2007).

Lärarna i ovan nämnda studie vittnar också om att undervisning på L2 medför låg elevintegration och begränsad muntlig elevdelaktighet under lektioner. De har svårt att få igång hörbara tankar kring lektionsinnehåll hos elever när undervisning sker på L2, samt ser tendenser att elever gärna kommunicerar på L1 med varandra när muntlig kommunikation krävs, som exempelvis under grupparbeten. SPRINT-elever kommunicerar på engelska, men i regel sker det då skriftligt, menar Coonan. Hon redovisar också att lärare upplever att studenter ofta stressar när de läser, fastnar i texten och att de då har svårt att använda sig av språkliga kunskaper som de egentligen har (Coonan, 2007).

Coonan (2007) anser att dessa svårigheter inte är konsekvenser av SPRINT som fenomen. De går att övervinna och således effektivisera och förbättra SPRINT som undervisningsmetod, frågan är bara hur detta görs bäst. Hon önskar att SPRINT-lärare ska kommunicera mer medvetet i sina klasser och rekommenderar dem att använda tavlan i klassrummet till exempelvis stödord och diagram parallellt med muntliga genomgångar, att kodväxla och upprepa viktiga ord och begrepp ofta, samt låta eleverna själva ha idéer kring hur de kan bli mer muntligt aktiva på lektionstid. Hon understryker att ingen lärare kan använda andra lärares tips och idéer i sin undervisning utan att anpassa de till just sina elever och deras kunskaper och förmågor. Coonan (2007) förtydligar att samtliga medverkande lärare i hennes studie identifieras som SPRINT-förespråkare samt att lärarna själva valde lektions- och undervisningsinnehåll på egen hand under forskningsperioden. Detta kan ha påverkat resultatet på så vis att flera aspekter inom SPRINT inte behandlas i hennes studie. Hon tar exempelvis ingen hänsyn till de styrdokument som lärarna arbetar utifrån. Detta innebär att det som lärarnas elever måste lära sig genom undervisningen inte diskuteras mer än indirekt av lärarna (Coonan, 2007).

Maria Falk (2008) fokuserar svenska elevers språkliga kunskaper i sin treårigt longitudinella studie av två gymnasieklasser, varav en SPRINT-klass och en kontrollklass. Hon slår fast att SPRINT-elevernans kunskaper i engelska inte är tillräckliga för att de ska kunna förstå och lära sig hela undervisningsinnehållet. Hon menar att elevernas lärare inte heller har tillräcklig kompetens för tvåspråkig undervisning. De saknar ofta verktyg för att stödja sina elever i den tvåspråkiga kontexten, vilket begränsar elevernas möjligheter att lära. Att lärarkompetensen inom SPRINT inte är tillräcklig vittnar flera forskare om. Det kan vara att SPRINT-läraren har goda ämneskunskaper med inte tillräckliga kunskaper i engelska eller att läraren talar flytande engelska men saknar ämnesspecifika kunskaper (Bruton, 2013; Falk, 2008; Lorenzo, Casal & Moore, 2009 och Lasagabaster & Sierra, 2010).

Falk (2008) visar att de flesta som väljer att gå i SPRINT-klass inte har mer erfarenhet av engelska än den som de fått genom engelskundervisningen i grundskolan och den som de möter i sin vardag i Sverige, på fritiden. Orsaken till att svenska elever, eller deras föräldrar, väljer SPRINT menar Falk är på grund av det engelska språkets höga status här. Falk ser inga klara tendenser på att den egna förmågan att ta till sig ett undervisningsinnehåll på engelska visas hänsyn i ett sådant val. Detta är således något som elevernas lärare måste anpassa sin undervisning efter (Falk, 2008).

Maria Xantou (2011) visar i sin studie på 77 elvaåriga elever på Cypern, varav 41 elever undervisades med SPRINT, L2 engelska, och 36 erhöLL ämnesundervisning på sitt modersmål grekiska, att SPRINT-elever presterar bättre och utvecklas mer när det gäller både kunskaper i ämnet, som i studien var naturorienterande ämnen, och ordkunskap i engelska. Samtliga elever undervisades i samma ämnesinnehåll utefter samma lektionsplanering. Empirin samlades in under tre veckors tid, vilket bör nämnas i detta sammanhang. Detsamma gäller det faktum att en hypotes uttrycks i studien som innefattar att SPRINT-eleverna ska prestera bättre än kontrollgruppen både när det gäller ämneskunskap och språkliga färdigheter i engelska. Orsaken till denna hypotes förklaras inte (Xantou, 2011).

Xantou (2011) för ett resonemang kring lärarengagemang och hög språklig lärarkompetens inom SPRINT, då hon medvetet valde ut två välkända engagerade SPRINT-verksamma lärare med hög kompetens i det engelska språket. Hon visar att lärarna, trots att de är att anse som väl rustade för sin undervisning, inte får sina elever att interagera i lika stor uträkning och omfattning som eleverna i kontrollgruppen gör. Hon kommer i sin studie fram till att SPRINT-lärare behöver känna till, behärska och använda olika kommunikativa strategier i klassrummet för att ge sina elever maximal chans att utvecklas i såväl det engelska språket som ämnesinnehållet. Hon menar att dessa strategier kan vara kroppsspråk, ett rikt ordförråd av synonymer, samt förmågan att kodväxla på ett sätt som främjar både modersmål och målspråk och håller där vid med både Jäppinen (2005) och Coonan (2007) till fullo. Xantou efterlyser forskning som kan förtydliga hur dessa föreslagna strategier ska användas i SPRINT-klassrummet för bästa möjliga elevresultat (Xantou, 2011).

Jaana Leino (2007) studerar finska SPRINT-elevens ämneskunskaper samt motivation och självkänsla. Hennes studie inkluderar 217 elever från tio klasser i årskurserna 5 och 6, i en finsk grundskola. 116 av dessa elever går i SPRINT-klass, undervisade på engelska till mellan 40 och 70 procent av den totala mängden undervisning som de tog del av. Resterade 101 elever gick i ordinarie klass, med undervisning på modersmålet finska. Elevresultat i en SPRINT-klass som undervisas på engelska till 70 procent lyfts särskilt fram i studien. Dessa elever visar samma språkkunskaper i sitt modersmål finska som elever som undervisas helt på finska, trots att flera av deras lärare inte behärskar någon finska alls. Leino delar in de deltagande eleverna i sin studie i tre kategorier; ”underpresterande”, ”presterande”, och ”överpresterande”. I ovan nämnda SPRINT-klass finns dels många överpresterande elever och dels fler underpresterande, än i någon av de andra nio klasserna i studien. Leino konstaterar att de underpresterande eleverna nog inte varit så många, om undervisningsspråket hade varit finska (Leino, 2007).

De tre prestationskategorierna befästs i teorier från 1920-, 30- och 80-talen angående intelligens och individuell förmåga. Leino (2007) hänvisar till Spearman, Thurstone och Sternberg som alla forskat på området mänsklig intelligens och hur man bedömer det. Detaljerad information om hur eleverna i Leinos studie sorteras enligt dessa teorier saknas. Leino slår fast att elever på olika intelligensnivåer har samma chans att lära sig ämnesinnehåll i båda språkkontexterna, samt att färre elever presterade ”mer än de borde” enligt deras uppmätta intelligensnivå i SPRINT-klasserna totalt sett, än i de helt finstalande klasserna. Hon redovisar också att modersmålet inte påverkas av SPRINT-undervisningen, men att dessa SPRINT-elever ändå visar lägre självkänsla och självuppfattning (där självuppfattning anses mer objektivt än självkänsla) när det kom till språklig färdighet. Dessa elever visar samtidigt en högre motivation att lära sig mer om såväl ämnesinnehåll som språk. Leino sammanfattar att elever som får all undervisning på finska har större möjligheter att nå sina respektive maximala ämnesresultat, även om skillnaderna inte är särskilt stora. Hon understryker dock att elever som undervisas traditionellt inte ges chans att lära sig engelska på en lika avancerad nivå som SPRINT-eleverna (Leino, 2007).

Mehisto och Asser (2007) redovisar framgångsfaktorer inom estnisk SPRINT efter att ha tillfrågat lärare, rektorer, ställföreträdande rektorer och föräldrar till elever i SPRINT-verksamhet samt observerat undervisning under 25 stycken 45-minuterlektioner i november och december 2004. I studien ingick även analys av skolornas egna strategiplaner för undervisning.

I Estland pratar 32 procent av befolkningen ett annat modersmål än estniska. För de flesta av dessa är ryska modersmålet. År 2000 introducerades SPRINT som en frivillig undervisningsmetod i estnisk skola. SPRINT styrs och regleras där av ett nationellt center, kallat Estonian Language Immersion Centre, förankrat hos landets utbildnings- och forskningsdepartement. Mehisto och Asser (2007) menar att politiska ställningstaganden, som lett till enighet mellan SPRINT-lärare, riktlinjer för undervisning och kunskapsmål för SPRINT-elever, har en starkt positiv inverkan på SPRINT-elevens skolresultat. Riktlinjerna innefattar där, bland annat, att SPRINT-lärare alltid ska sätta ämnesinnehållet framför målspråket, arbeta rutinmässigt och ämnesövergripande, främja elever att delta aktivt såväl enskilt som i samarbete med klasskamrater så att de kommunicerar mer än vad läraren själv gör, samt inkludera målspråkstalare utifrån (Mehisto & Asser, 2007).

Bruton (2013) ser i sin spanska forskningssammanställning att ämneskunskaper ofta prioriteras före språkkunskaper inom SPRINT, av både elever och lärare. Ofta får elever betyg på ämneskunskaper och betygskriterierna är samma oavsett vilket språk undervisningsinnehållet har förmedlats på, menar han. Dalton-Puffer (2007) uppmärksammar samma sak i sin österrikiska forskningssammanställning och menar att SPRINT-undervisande lärare oftare är experter på ämnesinnehåll, framför engelskan som de undervisar genom. SPRINT schemaläggs dessutom ofta som lektioner i ämnet som innehållet berör (Bruton, 2013 och Dalton-Puffer, 2007).

Forskare verkar eniga om att SPRINT kan erbjuda en studiemiljö där elever kan lära dubbelt, alltså främmande språk och ämnesinnehåll samtidigt, men att svårigheter och hinder finns. Behovet av att ge SPRINT-lärare vetenskapligt förankrade kunskaper och riktlinjer ter sig stort, om styrkorna med undervisningsformen ska komma eleverna till godo fullt ut.

7. Metod

I detta avsnitt förtydligas hur studien är genomförd samt vilka ställningstaganden som ligger till grund för såväl insamlande som analys av empiri.

7.1 Metodval och genomförande

Empirin till studien är insamlad genom triangulering, det vill säga att mer än en insamlingsmetod har används. Störst vikt har lagts vid kvalitativa semistrukturerade intervjuer och en lite mindre roll i insamlandet har strukturerad observation med improviserat urval spelat. Fyra lärare som undervisar elever i årskurserna 4 och 6 på engelska intervjuades om mellan 40 och 60 minuter vardera. Tre av dessa är både svensk- och engelskspråkiga, även om en av dessa helst kommunicerar på engelska. När svenskan inte räckte till genomfördes intervjuerna på engelska. Samtliga intervjuer bandades, transkriberades och sammanfattades i text, utom den fjärde som på grund av yttre omständigheter fick genomföras via telefon och därför endast sammanfattades.

Då syftet med studien är att belysa och jämföra tankar som de fyra utvalda SPRINT-lärarna har kring sin arbetssituation, snarare än att ge några definitiva sanningar, ansågs det fördelaktigt att servera respondenterna ett fiktivt SPRINT-undervisningsscenario inför intervjuerna. Syftet med

detta scenario, eller ”fall” om man så vill kalla det, var dels att ge de fyra respondenterna ett stöd för att ”få igång” tankar och resonemang, dels att minska den press som en ovan respondent kan uppleva i en intervjusituation. Lärare är ett yrke där du har dig själv som verktyg och många gånger inte har någon annan än just du själv att tillgå, för den undervisning som du bedriver. Det gör möjligen läraren utsatt och känslig för sådant som skulle kunna uppfattas som kritik. Respondenterna fick med detta även viss information i förväg om vad intervjun ska fokusera och ge chans att tänka efter kring sin egen situation på egen hand innan. I anslutning till fallet fanns även frågor, baserade på denna studies frågeställningar, omformulerade för att återkoppla till fallet (se Bilaga A2 och B2).

Stöd till denna uttalade inblandning och påverkan när det gäller respondenternas svar finns hos Steinar Kvale (2007), dansk professor i psykologi med intervjuer som fokusområde, som menar att en intervju bör ske i samspel mellan intervjuare och respondent, samt att forskningsintervjun är så komplex att den bör hållas öppen till sin form och ses som en blandning mellan ett terapeutiskt samtal och en filosofisk konversation. Kvale (2007) önskar forskningsintervjuer som inte omfattas av en mängd olika regler för struktur och omfång. Med sådana strama tyglar ser han att möjligheten att finna ny kunskap är i princip obefintlig. Då styrda frågor kopplade till studiens frågeställningar och syfte, som kunde generera jämförbara svar ändå önskades till studien, valdes ett frågeformulär kopplat till ett konkret fiktivt diskussionsunderlag, där huvudfrågorna var fyra till antalet och underfrågorna till dessa en till fyra. Underfrågornas syfte var att försäkra att även den respondent som inte svarade med ett i sammanhanget uttömmande svar på huvudfrågan, skulle ledas att göra det av underfrågorna, samt främja respondenternas möjlighet att svara både narrativt och jämförbart. Detta frågeformulär bestod i mer utvecklade frågor än dem som fanns i anslutning till fallet (se Bilaga A1 och B1). Hela intervjuunderlaget medtogs vid varje intervjutillfälle.

Två intervjuer genomfördes i lärarnas respektive klassrum, vilket gav extra information om deras arbetssätt och tankar kring undervisningen. Där fanns exempelvis lappar på väggen och ett klasspris för bästa uppförande på skolan denna månad. Inga frågor om dessa saker hade formulerats i det fall intervjun genomförts på annan plats. En nackdel med klassrummet var dock att elever kom in för att hämta sina mobiltelefoner vid ett tillfälle, vilket tog fokus från intervjun och påverkade koncentrationen för både intervjuare och respondent.

7.2 Urval och deltagare

Denna kvalitativa empiriska studie genomfördes på en SPRINT-skola där 68 procent av eleverna hade utländsk bakgrund 2014 (Skolverket, Siris, 2015). Denna skola tillhör koncernen Internationella engelska skolan, en friskola som omfattar 27 enheter i olika svenska städer. Samtliga dessa enheter har i uppdrag att tillhandahålla undervisning som till 50 procent bedrivs på engelska och till resterande del på svenska. 2013 startade skolan i augusti verksamhet för elever i årskurserna 4-6, på den enhet där denna studie är genomförd. Sett till etnisk och språklig bakgrund är elevpopulationen för denna enhet speciell inom koncernen. Föräldrar i en förort med låg socioekonomisk status och låg grad av individer med svenska som modersmål har valt att skriva in sina barn i denna friskola, trots ett visst pendlingsavstånd (Internationella engelska

skolan A, 2015; Internationella engelska skolan B, 2015 och personlig kommunikation med tidigare rektor, 2013-12-13).

De fyra respondenterna undervisar i ämnena matematik och NO, vilket var önskvärt då rådande kursplaner i matematik och NO särskilt betonar ämnesspecifika språkkunskaper i kunskapskraven för elever (Skolverket, 2011). Med betoning på ämnesspecifika språkkunskaper menas i denna studie, såväl som i ämneskursplanerna i fråga, förståelse för ämnesspecifika ord och begrepp, samt användning av dessa i resonemang, argument och samtal (Skolverket, 2011).

Då studien inte vinner något på att lärarnas identiteter avslöjas, benämns de i resultatdelen under pseudonymerna Emily, Sofie, Maria och Johan. Emily är född och uppvuxen i USA. Hon flyttade till Sverige direkt efter lärarutbildningen för jobbet på Starvik förra året, vilket är hennes första lärarjobb. Hon undervisar i årskurs 6 och har jobbat med andraspråkelever på sin praktik i USA. Sofie är svenskfödd och lärarutbildad i Sverige. Hon har jobbat på traditionell skola tidigare och började på Starvik för drygt en månad sedan. Hon sökte sig till just en IES-skola då hon ville arbeta med högpresterande elever i en ordningsam studiemiljö. Hon undervisar i årskurs 4. Maria är uppvuxen i Moldavien och flyttade till Sverige för några år sedan. På Starvik började hon ungefär samtidigt som Emily och undervisar i årskurs 4. Hon har undervisat på universitet i hemlandet men har ingen utbildning för att undervisa barn. Johan är svenskfödd och utbildad i Sverige, har arbetat som lärare i tio år, varav totalt tre och ett halvt år inom IES. Han har mestadels undervisat traditionellt här, på mellan- och högstadiet, men även en kortare period i Kina. I dag undervisar han både i årskurs 4 och 6 på Starvik.

7.3 Analys och bearbetning

Intervjusvaren transkriberades för att tydliggöra den information som lämnats under intervju-tillfällena. Då transkriberat material inte gav en fullgod översikt, sammanfattades alla transkriberingar i löpande text. Då transkriberingarna omformulerades sorterades en del information bort. Upprepningar, formuleringar likt ”Yeah” eller ”Eeh” och annat som inte gick att koppla till studiens syfte och frågeställningar, som exempelvis prat om vädret gavs inget utrymme. I det fall intervjun inte kunde transkriberas sammanfattades resultatet direkt till löpande text. Intervjuerna i löpande textformat sammanfördes sedan till en och samma löpande text till denna studies resultat.

Vid analys av materialet fokuserades innehåll i svar framför formuleringar av dito. Två av fyra respondenter pratade fritt, narrativt, samtidigt som intervjuens syfte och röda tråd inte frångicks. Övriga två var mer slutna i sina svar och hade svårt att sätta sig in i det fiktiva fallet. Dessa fick fler följdfrågor än dem andra. Stora delar av responsen var av narrativt slag, vilket var önskvärt för att kunna belysa dessa lärares specifika respektive arbetssituationer. Några intervjusvar flätades samman till en bild av hur läraren upplever just sin situation och hanterar den.

Observationerna gav kännedom om konkreta undervisningssituationer, vilket inspirerade till reflektionsunderlag, frågor och fall, under intervjuerna. Varje intervjuperson observerades under undervisning med syftet att kartlägga aktivitet och reaktioner från elever och lärare som kan härledas till språk och språklighet, så som kommunikation, visad förståelse eller brist på

förståelse och missförstånd. Särskilda omständigheter, så som högljudda och ofokuserade elever och tidspress, noterades också. Ett observationsschema användes för att stärka intrareliabiliteten i den mån det var möjligt (se Bilaga C).

7.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Såväl tillvägagångssätt som inställning hos intervjuare kan, enligt Alan Bryman (2011), ha en påverkan på studiens reliabilitet och externa validitet. Det är möjligt att intervjuunderlaget i denna studie var för omfattande för att verkligen ge respondenten utrymme att prata fritt om sin egen situation. Dessutom kräver intervjuaren ett visst tolkningsutrymme då respondenterna svarar narrativt och personligt. Dessa tolkningar är svåra att göra på ett objektivt sätt. Det är inte säkert att någon annan som intervjuar samma lärare enligt denna studies underlag får samma svar som redovisas här. Även om samma svar skulle samlas in, går det inte att garantera att dessa tolkas på exakt samma sätt som i denna studie. Bryman (2011) redogör även för att kvalitativa studier sällan kan generera i generella resultat på grund av ett ofta begränsat antal deltagare och en intervjuform som inte är genomgående strukturerad. Dessa båda aspekter gäller för denna studie. Det är inte möjligt att generalisera resultatet på SPRINT-lärare i allmänhet, när endast fyra enskilda individers upplevelser för stunden, fokuseras. Syftet med denna studie är inte att ge några definitiva sanningar kring hur en SPRINT-lärare, i allmänna ordalag, uppfattar sin arbetssituation och hanterar den.

Det var svårt att få tillträde till undervisning att observera och kontakt med lärare att intervju. Därför var det rektorn, i samråd med en akademisk koordinator på skolan, som valde ut de lärare som har medverkat i denna studie. Detta är på inget sätt obetydligt för denna studies resultat. Det är tänkbart att skolledningen valde ut lärare som de trodde skulle ge en positiv bild av undervisningsverksamheten på skolan. Med stöd hos Staffan Stukát (2011) och Bryman (2011) delgavs därför inte lärarna detaljerad information kring studiens syfte inför observationerna. De visste att kommunikation och förståelse fokuserades, men inte att elever med annat modersmål än svenska eller engelska fokuserades extra. Intentionen var att dessa lärare skulle påverkas så lite som möjligt av under just observationerna och i så stor utsträckning som möjligt agera så som de vanligen gör i klassen. Detaljerad information gavs responderande lärare efter observationerna och tre till fyra dagar innan intervjun.

Två intervjuer gjordes på engelska, då respondenterna fick välja språk. Eventuellt påverkade det intervjuaren då det engelska ordförrådet inte alltid var tillräckligt för att uttrycka allt som önskades sägas. För att minimera sådan påverkan fanns intervjuunderlaget på både svenska och engelska med vid intervjuerna. Intervjuaren var även inläst på engelska begrepp relaterade till intervjuens innehåll. Vid ett intervjutillfälle blev inspelningen inte heller perfekt, då allt ljud inte gick att tyda på bandet. Kvale (2007) anser dock att det intervjuaren lägger på minne också är ett sätt att dokumentera en intervju innehåll. Då endast några specifika begrepp och särskilt intressanta saker antecknades, tog skrivandet inget eller åtminstone begränsat fokus från lyssnandet under intervjutillfället. Dessutom var materialet inspelat på band till stor del. Med detta förtydligat ansågs brister i ljudet inte påverka denna studies resultat i någon märkbar utsträckning. Med avstamp i detta resonemang ingår även en telefonintervju.

Vid telefonintervjun hade vare sig intervjuare eller respondenten möjlighet att läsa ansiktsuttryck eller kroppshållning, vilket kan göra att intressanta reaktioner eller mindre misstolkningar gick intervjuaren förbi. Detta kan då eventuellt påverka validiteten på så vis att intervjuare och respondent har olika referensramar i en fråga som inte synliggjordes. En fördel med telefonintervjun kan ha varit att respondenten befann sig i hemmet, möjligen distanserad från faktorer på arbetsplatsen som kan påverka hur respondenten svarar.

7.5 Etiska hänsynstaganden

Vetenskapsrådet (2002) upprättat fyra huvudkrav, så kallade forskningsetiska principer som bör uppfyllas i varje vetenskaplig humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Dessa krav är *informationskravet* som innebär att alla deltagare i studien i förväg ska informeras om undersökningen för att kunna fatta beslut om sitt deltagande, samt få kunskap om sin roll i den och vetskap om att deltagandet är frivilligt. Detta krav är uppfyllt genom såväl muntlig som skriftlig kommunikation. Samtliga deltagare hade flera tillfällen att avböja sin medverkan om så var önskat, först genom det första mail som sändes de i tjänsten, sedan under förberedande observationer eller då de fick det förberedande intervjuunderlaget. Nästa krav är *samtlyckeskravet*. Enligt det ska samtliga deltagare i studien lämna sitt samtycke till deltagande, vilket skedde utan undantag i denna studie. I det fall en respondent fick kort om tid bifölls önskan om sända fullständigt intervjuunderlag per mail och genomföra intervjun på telefon för att avleda risken att deltagaren medverkade under oönskad press.

För att försvåra för utomstående att identifiera respondenterna, används pseudonymer utan angiven ålder. Dessutom anges inte geografisk placering för deras arbetsplats i denna studie. Därmed är det tredje kravet, *konfidentialitetskravet*, uppfyllt. Enligt det fjärde kravet som kallas *nyttjandekravet* ska ingen information som har samlats in till detta ändamål lämnas ut till tredje part eller nyttjas i annat sammanhang än detta. Planer på, eller skäl till, sådana kravöverskridande aktiviteter finns överhuvudtaget inte i detta fall.

8. Resultat

Här redovisas respondenternas tankar och ageranden i enlighet med studiens frågeställningar. Hur de uppfattar sitt läraruppdrag och sin möjlighet att genomföra det, hur de anpassar sin undervisning till sina elever i enlighet med styrdokumentet samt om de ser några skillnader i språklig prestation och förutsättning hos elever med olika modersmål, anges. Frågeställningarna flätas in i varandra för respondenterna. Därför presenteras resultatet inte separat fråga för fråga.

8.1 Kännedom om elevers kunskap och förståelse

När det gäller elevers språkliga och ämneskunskapsmässiga nivåer, känner Emily, Maria och Johan att de har god insikt i sina klasser. Maria säger sig veta exakt vilka elever som är tysta för att de förstår och vilka som är tysta för att de inte förstår. Hon har lagt extra tid och energi på att lära känna sina elever. Emily gör små stickprov ibland, så kallade "exit tickets" i slutet på lektionen där elever får lämna in svar på en viss uppgift, som de bör kunna, med siffror och ord.

Då ser hon vilka och hur många som behöver träna mer. Hon tycker att det är lättare att få elever att kommunicera skriftligt nu, än muntligt, men säger att det i början av läsåret var i princip tvärtom. Då hade många elever svårt att uttrycka sig i skrift på engelska. Hon tror att många i klassen är rädda för att säga fel när hela klassen hör. Under observationen hos Emily uttalade en elev ett ord fel och skojade bort det genom att överdriva sitt fel flera gånger efteråt. Det fick alla andra elever i klassen att skratta.

Samtliga respondenter, utom Johan, ser att endast ett fåtal elever meddelar om de inte förstår något i klassen. Johan känner att eleverna oftast räcker upp handen i hans klasser när de inte förstår. I de fall de ändå inte gör det, märker han det tydligt på dem. Sofie har satt lappar, på väggen framme vid klassrummets vita tavla, som visar tummar på tre olika sätt. Tanken är att dessa tummar ska ge eleverna ett sätt att kommunicera sin förståelse, eller brist på förståelse, till henne. Tumme upp betyder, enligt Sofies idé, ”jag förstår och kan börja jobba direkt”, tumme åt sidan ”jag tror jag förstår men är inte helt säker” och tumme ner ”jag förstår inte alls vad jag ska göra” och planen är att låta dem som visar tumme upp få börja med uppgiften direkt, de som tvekar kan få förklarats av någon som förstått och de som visat tumme ner samlas med Sofie och får en genomgång till. Än så länge har metoden bara provats några gånger efter en genomgång inför ett arbetsmoment. Elever har uttryckt att de tycker att det är pinsamt att visa för klasskamrater om de förstår eller inte. Denna skam ser Sofie att de måste arbeta aktivt med i klassen för att dämpa, och känner att det inte är det bästa att komma som helt ny till en skola och klass några månader innan läsåret är slut. Hon ser att flera av sina elever inte tror på sig själva när det gäller förmåga att nå kunskapskraven i Lgr11.

8.2 Koppling till språkliga ämneskunskapskrav i Lgr11

Johan ser inte att SPRINT-elever interagerar i lägre grad än andra i klassrummet. Han ser att skillnader finns, men att det snarare beror på elevgrupp och i vilken mån man arbetar för att få ett tillåtande klassrum. Han jämför med sin klass i Kina som inte var en SPRINT-klass, men var helt knäpptysta. Johan berättar att han ofta brukar bolla tillbaka ett genomgångsinnehåll till eleverna. Efter att han själv gått igenom något, exempelvis tid och klockslag på matematiken på två olika sätt, frågar han eleverna hur de tänker när de läser av tiden. Det väcker ofta elevers intresse och får igång dem muntligen. Emily ser att endast ett fåtal elever räcker upp handen på lektionerna. Maria upplever en stor förbättring hos eleverna på detta område denna termin och tror att hennes uppmuntringar sedan i höstas att våga och inte känna att de avbryter något eller gör bort sig, kan ha gett resultat. Både hon och Emily försöker få sina elever att känna sig delaktiga och våga ta plats i undervisningen genom att berätta om sina egna situationer då de båda försöker lära sig svenska på kvällarna, vilket gör att de kan prata öppet i klassen om svårigheter som kan uppstå när man lär sig ett nytt språk och på så vis få ett tillåtande klassrum.

Det händer att Maria ger några elever en extra individuell genomgång ibland och låter gärna elever få förklara saker för varandra. Det brukar då inte vara instruktioner för en uppgift utan fokusera på ett ämnesinnehåll. Hon vill att eleverna ska samtala och diskutera om innehåll i exempelvis matematik, dels för att träna på att sätta ord på sina tankar och dels för att använda begrepp relaterade till arbetsområdet. Maria är medveten om att kursplanerna lyfter elevförmågorna argumentera, resonera och samtala med ämnesspecifika begrepp, men ser att det görs

på en mycket grundläggande nivå i hennes fyror. Johan är enig i detta. Han använder sig av en engelsk internetsida (Brainpop.uk) ibland, för att ge eleverna chans att använda och träna på begrepp som de möter i NO:n. På matematiken ger han gärna eleverna olika matematiska problem att arbeta enskilt med och sedan diskutera med en klasskompis och därpå i helklass. Det riktigt akademiska språket utvecklas inte förrän i högre årskurser, menar han, även om flera begrepp presenteras för dem i skolår 6. Om en elev inte kan uttrycka sig, kanske inte hittar något bra ord att använda i en engelsk kontext, brukar Maria ge eleven ett bra ord för sammanhanget och låta eleven upprepa det ordet. Om sådana problem inträffar frekvent för en elev så kontakter Maria föräldrarna för att komma överens med dem om hur eleven kan träna på det hemma.

”Resonera med begrepp? De vet ju knappt vad de läser i en bok en gång!”

Sofie om kunskapskraven i styrdokumentet för årskurs 6

Emily och Maria är eniga om att det är viktigt att lyfta ord och begrepp ofta. Ord förklaras ibland av elever med andra engelska ord, ibland även på svenska. Emily resonerar att den som lär sig ett språk lär sig att förstå det först för att senare bemästra att använda det själv. Hon förespråkar små steg och lite eller ingen press under processen. Maria resonerar på ungefär samma sätt, att språkinläring tar tid. I övrigt så har Maria inte funderat särskilt mycket kring det faktum att den tvåspråkiga miljön på Starvik kan kräva något speciellt av henne och hennes elever. Hon tänker att det delvis beror på att hon undervisar i engelska, ett ämne som egentligen inte påverkas av skolans tvåspråkighet. Hon förklarar alltid allting minst tre gånger och menar att så skulle hon ha gjort för alla barn, oavsett modersmål. Ibland kan hon ta tavlan till hjälp och rita något som hon pratar om, exempel en fyrkant med lika långa sidor. Då skriver och säger hon alltid vad det är på både svenska och engelska, ”kvadrat” och ”square”, men menar att alla lärare måste göra sådant då och då. Utan begrepp inget språk och utan språk inget tänkande och ingen inläring, resonerar Sofie. Hon berättar att de just har startat tema ”Vatten” på NO:n. Eleverna har tränat på att arbeta vetenskapligt, ställa hypotes och skriva rapport på ett flyta/sjunka-försök. Eleverna var mycket engagerade, men det blev tydligt att de saknar ord i sina respektive vokabulär som riskerar att tas för givna och inte förklaras. Ord som ”halm” och ”aluminiumburk” till exempel. Denna problematik ser Sofie även på matematiken. Nyligen förstod flera elever inte ordet ”skänka”, vilket fick till följd att de inte visste om uppgiften innebär att någon fick, hade eller gav bort något. Sofie upplever att kunskapskraven i Lgr11 angående att eleverna ska kunna resonera, argumentera och samtala med ämnesspecifika begrepp är högt ställda. Flera av eleverna tror hon i dagsläget inte har en aning om vad vare sig ordet ”begrepp” eller ”resonera” betyder. Hon ser, liksom kollegorna Emily och Maria, att all inläring är en process och att hon inte kan förvänta sig att hennes elever kan det som de har hört en gång. De begrepp som hon lyfter kan eleverna förhoppningsvis använda själva på sikt.

I matematik har Emilys elever läroböcker på svenska. De arbetar inte alltid i böckerna på lektionen, ofta får de läxor därifrån. Det tycker hon fungerar bra, då får eleverna möta samma matematik och samma begrepp både på både svenska och engelska, utan att hon själv kan de på svenska. Läroboken har dock lärt henne en hel del svenska. Mer svenska än något annat, tror

hon. Hon kan numera diskutera matematik på svenska, men det är också det enda hon kan föra ett svenskt samtal om. Emily är medveten om att hon som infödd engelsktalare pratar ganska fort vilket kan vara svårt att hänga med i för den som lär sig engelska. Ibland saktar hon ner sitt talade tempo, speciellt om hon berättar något nytt för eleverna. Hon kombinerar medvetet bilder på projektor med sitt prat, alternativt pratet med konkret material, kroppsspråk eller med elever som översätter ord till svenska eller förklarar engelska ord, som exempelvis ”statistics” och ”prediction”, med andra engelska ord. Hon vill att alla elever ska förstå allt och lyfter ofta ord i klassen. Emily tycker att det svårt att anpassa sig själv och sin undervisning till alla elever, då de är på väldigt olika nivåer, språkligt och ämneskunskapsmässigt. Det ser hon som sin största utmaning. Även om de elever som riskerar underkänt går iväg på matten så har hon stora variationer när det gäller kunskapsnivåer hos dem som är kvar. Emily försöker tänka på detta när hon planerar, så att alla ska hänga med men samtidigt utmanas. Hon tänker på hur hon ska introducera, genom-föra och bedöma olika avsnitt i undervisningen innan hon startar upp dem. Hon har kunskaps-kraven från ämneskursplanerna i bakhuvudet hela tiden. Emily är väl medveten om sina elevers olika behov och förutsättningar, samt att alla måste prestera muntligen. Hon låter därför eleverna ha små ”bikupor” flera gånger per lektion och låter de arbeta i mindre grupper och i par. Ibland använder hon glasspinnar eller riktade frågor. Emily känner att hon alltid kan avgöra om de pratar om lektionsinnehåll eller något helt annat. Att prata svenska om lektionsinnehåll är okej för henne, huvudsaken är matematik på matematiklektionen, inte engelska. Både Emily och Maria upplever att alla deras elever kan tillräckligt mycket engelska för att kunna delta i deras undervisning. Alla kommer inte att få högsta betyg i år, säger Emily som har sexor. Hon är ändå stolt över de framsteg som alla har gjort under året som hon haft dem och känner att den språkliga miljön på Starvik främjar både elevernas och hennes lust att lära språk.

”Jag är så fascinerad över mina elevers språkkunskaper. Några elever kan fem språk! Jag skäms nästan när jag måste erkänna för dem att jag bara kan ett.”

Emily om sina elevers språkliga förmågor

8.3 Hantering av elevers behov i undervisningen

Förståelsen är Johans största svårighet i arbetet. Det är också hans elevers, menar han. Särskilt eleverna i årskurs 4. De är inte på den nivå som krävs för att kunna undervisas på engelska. Han ser att dessa elever får kämpa hårt i skolan och att alla hans elever i grunden vill lära sig. Johan menar att undervisningen i hans ämnen, matematik, NO och idrott ska vara på engelska till 50 procent och svenska till 50 procent i årskurs 4, för att sedan bli 100 procent engelska i årskurs 6. Denna riktlinje följer han inte alltid. Han vill göra det men hinner inte alltid ge sina svagare elever chans att förstå då. Han erbjuder en timme i veckan, utöver lektionstid, till sina elever som känner att de vill ha extra hjälp av honom, men känner att det inte är tillräckligt. Han upplever även att flera elever inte vill att han pratar engelska med dem men att föräldrarna ofta tycker motsatsen. Han ser en stor fördel med SPRINT för den som senare vill ut i världen, men prioriterar alltid ämneskunskaper framför språkkunskaper i sin undervisning. Han ser det som en fördel att han pratar svenska, så att han kan få med sig även de elever som inte kan engelska. Emily, och i stor grad även Maria, som saknar det svenska språket ser tvärtom att deras elever är extra starka i engelska just för att de måste förmedla sig genom den.

Grunden för språk läggs genom läsning, anser både Sofie och Johan. Johan ser att kärnan i problemet för elever som inte förstår undervisningen, ofta syns i brister i läsförståelse. De förstår inte vad de läser och kan inte plocka delar ur en text. Han brukar uppmana sina elever att läsa texten i fråga igen, högt för honom, när de inte förstår en uppgift. Då kan eleverna oftast lösa uppgiften. Detta menar Johan visar att matematiken inte är problemet, trots att elevernas matematikresultat sänks. För att bli en god språklig aktör och läsare behöver man läsa i minst 5000 timmar, menar Sofie. De timmarna kan ingen göra i skolan. Eleverna måste läsa hemma. De elever som inte klarar av den nivå som Internationella engelska skolan (IES) profilerar sig till att hålla, behöver ta hem arbete. Får de inte det stöd som de behöver hemma, vilket många av Sofies nuvarande elever inte får, uppstår det problem för eleverna att klara de krav som undervisningen i skolan ställer på dem. De som inte behöver träna på språket för att kunna delta i undervisningen behöver inte ta hem och läsa på regelbunden basis, enligt Sofie. Johan håller med om att ett stort ansvar för studierna vilar på eleven själv och hans föräldrar. Han ser att föräldrar till hans elever med annat modersmål än svenska eller engelska, ofta är måna om att deras barn ska få en chans till något annat än det som de själva har och ser utbildning som vägen dit.

”Man kan få med sig alla! Tyvärr slår det i nio fall av tio tillbaka på de starka eleverna i klassen.”

Johan om att anpassa sin undervisning

Sofie anser det vara ett problem att Starvik inte alltid lever upp till den profil som utlovas elever med föräldrar som söker sig till den. Skolan utlovar höga akademiska prestationer, goda elevstudie-resultat och fokus på ordning och uppförande. Hon ser att när många elever som inte klarar av det höga tempo som undervisningen behöver ha för att ge elever möjlighet att lära tillräckligt för höga betyg, sänks tempot och de elever som skulle ha klarat det högre tempot för högsta betyg får inte chansen till det. Johan har arbetat på andra IES-enheter i landet, där elevpopulationen inte är så etniskt blandad som på Starvik och ser absolut skillnader när det gäller vad elever kan, förstår och lär på de olika enheterna. I en homogen grupp kan man få eleverna att nå längre, det är lättare att driva på dem, menar han. Han håller med Sofie om att baksidan av att vilja få med sig alla, är att de starka eleverna inte får dem utmaningar som skulle ha fått i en klass där alla är lika starka. Han känner dock, tvärtemot Sofie, ingen press på sig att eleverna ska få extra goda studieresultat på IES, än på en traditionell skola. Johan anser inte att det borde vara högre krav på språkkunskaper för att bli antagen till IES utan ser att motivationen och viljan är det allra viktigaste. Han vill inte stänga några elever ute från sin undervisning.

Sofie ger alltid all information i klassen på både engelska och svenska, huvudsakligen för att hon har några elever som har svårt att förstå svenska och andra elever som har svårt att förstå engelska. Hon brukar även skriva en del instruktioner och begrepp på tavlan, samt låta elever se filmer om undervisningsinnehållet för att ge dem fler än en kanal att förstå via. Johan tänker likadant och skriver ord och ritar bilder på klassrummets vita tavla varje lektion. Sofie ser att det underlättar förståelsen om man både kan se och höra den information som man ska förstå. Hon nämner också att hon ibland kan låta elever förklara eller översätta till varandra, men att skolans policy innebär att lärare undervisar och elever lär.

Samtliga respondenter resonerar relativt lika kring hur de förmedlar information i klassen. Varken Sofie eller Maria uppger att de ser och använder kroppsspråk som ett möjligt stöd för förståelse, kombinerat med muntlig kommunikation. Johan ser det som självklart att visa det han vill förmedla även med kropp och tonläge. Under observationen använde Sofie inte sin kropp för att förstärka det budskap hon förmedlade med rösten. Maria använde gester för att förstärka sitt sagda ord vid ett flertal tillfällen, även om hon inte uppmärksammade det själv. Observationen synliggjorde även elever som kastade suddgummi på varandra eller satt och ritade i sina böcker istället för att arbeta hos Sofie. Eleverna hos Maria var betydligt lugnare och mer aktiva i undervisningen. Sofies största utmaning är i dagsläget inte direkt rotad i tvåspråkighet, utan består i att inte bli provocerad av elever som har vad hon kallar för ”en tråkig attityd” och exempelvis ropar rakt ut i klassen eller använder fula ord. Hon kan dock se att flera av hennes elever blir ofokuserade och frustrerade då de inte alltid förstår språket i skolan.

Emily känner inte att hon är lämnad helt själv till sina elever med olika utmaningar. Hon upplever att mentaliteten är sådan på skolan att de hjälper varandra när det behövs. Emily hjälper kollegor som inte har engelska som modersmål med formuleringar på engelska ibland, särskilt om det är något som ska förmedlas till föräldrar exempelvis. De hjälper henne i gengäld med svenska formuleringar och uttal. Särskilt glad är hon ändå över tillgången på specialpedagoger, vilket Sofie upplever sig få se baksidan av, då dessa resurser prioriteras bort från år 4 då elever i årskurs 6 snart ska få betyg. Under matematiklektionerna har Emily fem elever som aldrig deltar i hennes undervisning. De går till en specialpedagog på grund av att de riskerar att inte få minst E i matematik denna termin. Någon är där på grund av språkförbistring, andra på grund av att innehållet är för svårt för dem. Emily anser dock att språk och innehåll är nära kopplat, det har hon upptäckt på IES. Den som sliter med exempelvis matematiken kan mycket väl ha det svårt rent språkligt också, kanske förstår den inte eller är oförmögen att uttrycka sig. Den som har det tufft med språket får det också svårt i matematiken, egentligen av samma skäl. Detta går i linje med det Johan sett hos sina elever med låga resultat i matematik. Emily har också en elev i sin klass som träffar en annan specialpedagog en timme i veckan. Där är det inte matematik som studeras utan fokus på engelskan och svenskan. Maria upplever, i likhet med Emily, att lärarna arbetar nära varandra och står enade gentemot eleverna. Flera pratar som hon, begränsad svenska och det finns alltid någon som svarar på frågor om hon har några. Som helt ny hade hon många frågor om hur det svenska skolsystemet ser ut och vad som gäller i olika situationer i skolan. Hon har svårt att svara på vilka fördelar eller utmaningar SPRINT kan ha, då hon inte har någon motsvarande undervisningsform att jämföra med. Johan har några elever hos en specialpedagog en timme i veckan. Då handlar det om att grundläggande kunskaper inte finns hos eleverna, som exempelvis talraden. Han önskar varken mer eller mindre sådan hjälp till sina elever.

Eleverna på skolan träffar många lärare. Emily upplever inte att de elever som går på specialundervisning upplever det som jobbigt eller negativt. Kanske beror det på att lärarna varierar för alla, beroende på ämne. Hon tycker också att sexorna har god förståelse för varandras styrkor och svagheter i klassrummet, åtminstone när det gäller kunskapsnivåer. Några elever som har svårt att sitta still eller liknande har hon inte i sin klass. Sofie upplever inte samma förståelse bland eleverna i sin fyra. Hon har också flera elever som har svårt att fokusera och följa med i språket. Utöver språkliga hinder ser Sofie skillnader i uppförande mellan sina elever som hon tror kan bottna i kulturella olikheter. Hon upplever ofta att flera elever har svårt att vara tysta på

lektioner, svårt att följa ordningsregler som exempelvis den om handuppräckning och att invänta att delges ordet i klassrummet.

Emily återkommer under intervjun till en flicka som kom till klassen i februari och som var orolig för matten då hon hade svårt för det på sin gamla skola och för engelskan då hon aldrig pratar eller hör engelska annars. I början fick hon stöd med svensk översättning på viktiga delar av undervisningen, som hon fick på papper att ha framför sig under genomgångar på engelska. I dag behöver hon sällan sådant stöd, två månader senare. I dag händer det att hon räcker upp handen och säger fullständiga meningar på engelska inför hela klassen. En annan elev som Emily lyfter fram är en pojke som går hos specialpedagog varje måndag. Hon har haft möte med honom och hans föräldrar en gång i månaden sedan terminsstarten, i stort sett. Då pratar de om vilka framsteg eleven har gjort sedan sist, vilka saker som fokuseras nu, vad han ska göra i skolan och vad han ska göra hemma för att få ett godkänt betyg. Utveckling och inläring sker i små steg, det gör det för alla, menar Emily. Hon tycker att det är svårt att veta ibland vad som är nästa steg för sina elever, exempelvis. Rektorn besöker lektioner då och då för att få en bild av hur lärarna på skolan jobbar och hur de har det i deras klasser. Efteråt ger han feedback på det han har sett eller saknat men velat se, vilket Emily anser hjälper henne att göra ett bra jobb. Hon känner att om hon skulle säga till rektorn att en elev i hennes klass behöver särskilt stöd i någon form så skulle den eleven få det. Skolan har nyligen anställt två nya specialpedagoger, vilket hon tycker har gjort det enkelt att låta elever få tid hos en sådan.

Generellt upplever Sofie gehör hos skolledningen när hon kommer med synpunkter eller har undervisningsidéer som hon tror på till sina elever. Då skolans rektor också har anlät som ny till skolan under denna vårtermin har ingenting ännu verkställts eller hanterats. Sofie har önskat att Starvik ska låta eleverna arbeta med så kallade språkportföljer, där de kan samla till exempel texter som de skriver och tydligt se att de faktiskt kan och lär sig saker som de har nytta av.

8.4 Klassrumsregler, inkludering och exkludering

Samma dag som intervjun ägde rum hade Sofie haft en incident i början av en lektion, där en elev efter handskakningen med läraren i dörren, kallade klasskamrater för "bajskorv" med motiveringen att hon gör så hemma. Tumult uppstod i klassen och hälsningen fick göras om. När elever sedan behövde ta hem det de inte hunnit med, kallade de flickan för "idiot". Sofie vet inte hur hon ska hantera detta för att det inte ska fortsätta att hända. Hon anser inte att det är skolans uppdrag att uppfostra elever, vilket hon upplever sig få stöd för hos skolledningen, även om hon uttrycker att hon önskar att rektorn var tydligare med det gentemot föräldrar till elever på skolan. Skolan ska fostra och utbilda, anser Sofie. För henne innebär inte det då att lära eleverna att man inte säger kränkande saker till varandra eller avbryter någon som pratar.

”Vissa slår sina barn, andra äter halal-kött och i vissa kulturer är skrik ett vanligt sätt att kommunicera på. Det betyder inte att vi kan göra det här i skolan.”

Sofie angående elever som ifrågasätter klassrumsregler

Sofie är tydlig med att hon vill ha regler i klassrummet. Hon berättar att hon har satt upp en lista framme vid tavlan som eleverna kan gå fram och läsa, där det står vad man gör om man inte förstår något i sin lärobok. Dessa regler har skrivits i samråd med eleverna. Sofie vill att hennes fyror ska tänka själva och ta ansvar i sitt lärande. På listan står bland annat att eleven ska gå tillbaka i texten och läsa igen innan hen ber om hjälp. Det finns också inplastade kortfattade ordningsregler på väggen i klassrummet, där det bland annat står att man ska räcka upp handen om man vill säga något i klassen. Hon lägger även stor vikt vid att eleverna ska förstå begreppet "likvärdighet" som rätten till olika behandling i skolan. Att alla skulle behandlas orättvist, som behandlades lika i skolan. "Inkluderande" tycker hon är ett slitet begrepp med innebörden att alla elever ska sitta i klassrummet hela tiden. Hon upplever att hon har fått många kommentarer, främst från elever, när hon lyft att skolan ska undervisa och behandla elever olika. Hon visar en bild som ska hängas upp i klassrummet då den fick gehör hos eleverna och visar det hon är ute efter med sina resonemang. Bilden föreställer olika djur vid en mänsklig lärare som pekar med hela handen mot ett träd. Djuren är bland andra en elefant, en apa och en guldfisk. Läraren säger "To ensure a fair selection you all get the same test. You must all to climb that tree."

Emily anser att det är inkludering att låta elever som behöver få stöd av exempelvis specialpedagog i ett annat rum. Hon menar att elever ska inkluderas både socialt i gruppen och när det gäller svårighetsgrad rent innehållsmässigt. Ibland är dessa elever med vanliga lektioner, ibland är ämneskunskaper viktigast. Som nu när eleverna snart ska få betyg inför högstadiet. Hon har själv läst en del specialpedagogik och tycker att alla klasslärare borde ha grundkunskaper i det. Alla elever som riskerar att komma efter i undervisningen får inte extra resurser, även om de flesta får det just i år. Maria känner också att tillgången på resurslärare är god. Hon har dock inte så tät kontakt med dessa då hon upplever att hon har de kunskaper som krävs för att bemöta och hjälpa alla sina elever. Detta är en upplevelse som inte delas av Sofie. Hon har flera elever som hon inte vet hur hon ska hjälpa på bästa sätt och som hon inte har fått extra resurser till.

"Ungefär hälften av eleverna i båda mina klasser borde gå i vanlig klass och fokusera på sitt modersmål och på svenskan"

Sofie om sina elevers språkliga förutsättningar

Elever som inte har haft tillräckliga kunskaper för att delta i ämnesundervisningen i klassen har fått sluta på skolan, berättar både Emily och Maria. Det är ovanligt, säger de oberoende av varandra, men beslut har tagits angående elever som saknat ämnesmässiga kunskaper som behövs, och dessutom hade svårt att förstå språket som undervisningen förmedlas på, inte ansågs anpassade för tvåspråkighet och förpassades till en traditionell skola. Emilys uppfattning är att det alltid är elevens bästa i fokus när diskussioner om elevexkludering lyfts på skolledningsnivå, samt att man först försöker stötta eleven i den undervisning som den nu deltar i. Hon ger ett exempel på en elev som uteslutits, för det är vad det handlar om på ett sätt även om det är föräldrarna som måste fatta det slutgiltiga beslutet. I det fallet handlade det om att eleven hade levt ett liv utanför Sverige där skola inte hade kunnat prioriteras, vilket fått till följd att eleven låg på mycket lägre kunskaper i alla ämnen, språk och övrigt, i jämförelse med sina klasskamrater. Hon säger att det är samma på en Montessoriskola, att elever som inte passar in där kan få sluta. På en traditionell, kommunal, skola har man däremot inte något val annat än att

hjälpa eleven på plats så gott man kan, resonerar Emily. Här är hon och Sofie i grunden eniga. Sofie anser inte att det är upp till henne att få alla sina elever över godkäntgränsen. De elever som inte lever upp till skolans krav och agenda behöver lägga sin fritid på att nå dit, resonerar hon. Därmed vilar ett stort ansvar på föräldrar, vilket enligt Sofie inte alltid uppfattas av föräldrarna i fråga. De sätter sina barn på IES av fel anledning, menar hon. De tänker att den skolan är bättre än barnets tidigare, utan att tänka på dennes kunskap i vare sig språk eller ämnesinnehåll. Sofie menar att det är i modersmålet grunden för ens personliga språkutveckling läggs, en grund vilken möjliggör för det svenska språket i första hand och för andra språk, som exempelvis engelska, i ett senare skede. Hon berättar att IES lägger ut all hemspråksundervisning på en extern aktör, vilket får till följd att hon saknar insikt i, samt möjlighet att påverka, den modersmålsundervisning som hennes elever får.

8.5 Modersmål och bakgrund påverkar elever och lärare

Sofie lyfter ett elevexempel från sin klass. En elev som var bäst i klassen på sin gamla skola men som nu inte hänger med i undervisningen, vare sig när det gäller innehåll eller språk. Han borde gå om ett år, men föräldrarna vägrar låta sin son göra det. Ingen av föräldrarna förstår vare sig engelska eller svenska, så de kan inte hjälpa honom med skolarbetet. Sofie kan heller inte kommunicera direkt med föräldrarna utan måste be en arabisktalande lärarkollega att tolka i samtal. Sofie vet inte hur hon ska ge denna elev stöd för att kunna få godkända betyg i skolår 6. Hon har flera elever i sin klass där hon känner sig lika otillräcklig och frågande, berättar hon vidare. Elevernas modersmål är en grundläggande orsak till att de har svårt att nå uppsatta kunskapsmål. Det finns 17 olika modersmål representerade i Sofies klass, bland annat tyska, spanska, arabiska och engelska. Sofie har önskat att de SvA-lärare som undervisar hennes elever ibland kan arbeta med innehåll från exempelvis NO när elever behöver språkligt stöd för att förstå innehållet. Detta har ingen velat göra då de enligt Sofie har en egen agenda. Johan har uppfattat att skolans SvA-lärare vill få till ett sådant samarbete och tror att det blir av till hösten.

”Den som inte gillar mig kan nog inte lära sig något av mig”

Maria om vikten att skapa en relation till varje elev

Maria vet inte hur många modersmål som finns representerade i sin klass, men hon gissar på minst 15 olika språk. Johan säger att i princip alla språk han känner till finns som modersmål bland hans elever, vilket innebär runt 30, gissar han. Marias uppfattning är dock att elevernas samlade främsta utmaning inte är språklig i dagsläget utan handlar om att hitta en plats i det sociala rummet, i klassen och i skolan. Det är absolut viktigast för dem i skolan och de vet inte alltid hur de ska vara för att få och ha kompisar. Maria anser det vara oerhört viktigt att lärare har en relation till sina elever. Hon behöver känna sina elever för att kunna hjälpa dem. Hon brukar tänka på var och med vem hon sitter i lunchmatsalen för att kunna prata med en eller flera elever om vad de uppskattar eller ogillar att göra, till exempel.

Maria tycker att det är svårt att svara på vilka som är sina elevers främsta utmaningar. De är så olika. Språket är svårare för vissa än för andra. Elever som är födda i Sverige och har gått i svensk skola tidigare har aldrig problem att förstå något som hon säger. Hon har två elever från

Afrika som i princip inte gått i skolan alls tidigare och inte riktigt vet vad det innebär. De är inte syskon och är helt olika varandra, förutom när det gäller små erfarenheter av skola och det svenska språket. De har det tufft, säger hon, men förklarar att de får hjälp av specialpedagog, något hon inte upplever att det är svårt att få tillgång till för sina elever. Hon tänker inte att någon av sina elever kan för lite engelska för att kunna delta i undervisning och så småningom nå målen i kunskapskraven satta för årskurs 6, även om hon skulle önska att eleverna pratade mer engelska än svenska, vilket de inte gör. Hon säger, precis som Sofie, att skolan har som policy att ingen ska prata något annat språk än engelska förutom när det är svenska eller modersmålsundervisning, men tycker som Johan, att detta är svårt att följa i årskurs 4. Hon ser inte det som ett problem på skolan. Sofie ser det som en liten del av något större och hävdar att skolans riktlinjer behöver förtydligas. De behöver nå ut till elever och föräldrar, men även till lärare om de ska kunna stå enade framför eleverna och uppnå ordning och goda elevresultat. Hon tror att struktur är nyckeln till framgång på Starvik. Föräldrar låter å sin sida inte alltid sina barn veta varför de går på en tvåspråkig skola, vilket inte motiverar eller stärker eleverna i sina studier. Sofie känner, till skillnad från Emily, inget stöd från kollegor i sin undervisning.

Emily ser att elever ofta hjälper varandra med ord och förståelse under lektioner, ibland på svenska och ibland på engelska, vilket hon ser som en del i deras utveckling och positivt. Johan har som regel i sitt klassrum för elever som fastnar i sitt arbete att alltid fråga klasskompisen bredvid innan hen räcker upp handen. Sofie uppmuntrar inte sina elever att hjälpa varandra, men förbjuder dem inte att göra det, hon lutar sig mot den del av skolans policy som säger att det är en plats där lärare undervisar och elever lär. Emily ser tydligt att eleverna utvecklas av de språkligt rika sammanhang som de befinner sig i skolan. Många elever har ett annat modersmål än svenska och engelska, vilket hon tror kan påverka elevernas förmåga att förstå i skolan. De flesta av dessa har modersmålet arabiska. Hon tar gärna hjälp av de kollegor som hon har, som pratar arabiska och ger elever som behöver det ord eller sammanfattningar på arabiska ibland. Inte så mycket nu, såhär sent på läsåret, men i början av året hände det några gånger. I början av läsåret hände det ofta att hon lät elever översätta begrepp på svenska och på sitt modersmål. Hon tycker att ord och begrepp är viktiga, hon vet att det finns med som kunskapskrav i kursplanen för matematik att eleverna behärskar begrepp och kan använda dem korrekt. För att nå dit måste man ibland ta lite mer snåriga stigar och hantera sådant som inte alla gör, när elever i ens klass är på olika nivåer rent språkligt. Det viktigaste är inte att alla når målet snabbt utan att alla når målet på sikt. Hon låter sina elever få undervisa varandra ibland, då hon anser att en viktig del av det egna lärandet består i att kunna undervisa någon annan. Inför det nationella provet, som hon i dagsläget har på sitt skrivbord för rättning, lät hon eleverna göra det i smågrupper på givet tema.

När Maria började på Starvik förra året visste hon ingenting om skolan. Under läsåret har hon framförallt förstått på föräldrar att Starvik har ordningsregler och påföljder som andra skolor saknar. Elever som på något vis missköter sig får exempelvis en ordningsanmärkning, så kallad "behaviour notice", som innebär samtal hem till föräldrarna. Tre sådana på samma kalendermånad ger kvarsittning. Maria upplever inte stök och dåliga beteenden hos eleverna som ett stort problem. Hon uppskattar dock den nya regeln som skolan just har infört, att alla lärare hämtar sina elever till lektion från rast för att slippa stoj och liv i korridorerna. Skolan är inte byggd som skola från början och har trånga korridorer och lyhörda hallar utanför klassrummen där eleverna hänger av sig. Hon försöker höra av sig till föräldrar även när eleverna gjort något bra. Hon

tycker att det är viktigare att lyfta bra beteenden än dåliga. Hon visar en pokal på sin kateder i klassrummet och berättar att hennes elever har vunnit den för en tid, tack vare att de fått flest stjärnor av alla klasser på skolan för saker som de har gjort bra. Barn är barn, det är klart att de beter sig illa. Inte bara ibland. Men en viktig skillnad mot när hon undervisade vuxna tycker hon är att barn inte kan ansvara för sina handlingar på samma sätt. Hon kan inte tvinga dem att vara snälla mot varandra på rasterna. I klassrummet kan hon, men inte någon annanstans. Ändå är hon ansvarig för dem. Läraryrket för med sig ett stort ansvar, sammanfattar hon sitt resonemang.

”Skulle jag få en dag till, varje vecka, så skulle alla mina elever klara allting i skolan.”

Maria om egna och elevers förutsättningar för SPRINT

Maria upplever, återigen till skillnad från Sofie och i viss mån även till skillnad från Johan, att skolan lever upp till sin policy om högpresterande elever. Hon har höga krav på sina elever när det gäller skötsamhet och studieresultat. De elever som inte klarar ett prov får stanna kvar efter skolan på fredagar och arbeta i kapp, för att lära sig det som de behöver komplettera med. I övrigt anser Maria som Sofie och Johan, att eleverna behöver göra en hel del arbete hemma. Sofie upplever att elever inte får det stöd hemma som de behöver i sitt skolarbete, men det är inget Maria ser som ett tydligt problem. En del föräldrar pratar varken engelska eller svenska, men det är inte deras barn som har det tuffast med skolan i hennes klass. En av hennes elever får exempelvis hjälp av ett äldre syskon som också går på IES. Maria har flera elever som kommer till henne och ber om extrauppgifter att göra hemma för att för att kunna träna mer. Marias största utmaning på arbetet är tiden som aldrig räcker till i skolan. Johan är enig i det. Mer tid för elever som behöver individuell undervisning behövs på Starvik, anser han. Han ser inte att elever med andra modersmål än svenska och engelska är de som får minst stöd i sina studier hemifrån.

9. Diskussion

I detta avsnitt kopplas studiens resultat till dess frågeställningar, fråga för fråga, och till tidigare forskning inom området. Resultatet från föregående avsnitt problematiseras även efter de sammanhang som de har uppkommit i. Till sist tas förslag på framtida SPRINT-forskning upp.

9.1 Lärarnas upplevda uppdrag och resurser

Första frågeställningen i denna studie rör hur tillfrågade lärare uppfattar sitt läraruppdrag, samt möjligheten att genomföra detta i relation till sina nuvarande elever och kunskapsmålen i Lgr11. Respondenterna har skilda uppfattningar om sitt eget ansvar för elevernas resultat, om stödet de får av skolans ledning och om lärarsammanhållningen på skolan. Det sistnämnda ses då som något som påverkar möjligheten att sköta jobbet på ett bra sätt, då det påverkar den respekt som lärare behöver ha från eleverna om undervisning och inläring ska kunna ske. En respondent som tenderar att fokusera på negativt elevbeteende är osäker på om alla elever ska nå kunskapsmål, samt har elever som oroar sig för detsamma och har svårt att finna ro i klassrummet. Det omöjliggör ibland undervisning i klassen. En annan fokuserar på positivt

beteende och på att berömma elever, och upplever en helt annan typ av trygghet och studiefokus hos eleverna. Det förefaller sig, åtminstone på ytan, som en självuppfyllande profetia. Ingen av denna studies medverkade lärare anser sig ha fullt ansvar för elever som frekvent ligger efter ämneskunskaps- och språkmässigt, då dessa elever i dagsläget får specialundervisning av andra lärare varje vecka. De ser, generellt, en hög studiemotivation vilket underlättar elevernas förmåga att lära. En lärare upplever dock stökiga och omotiverade elever som sitt största hinder i arbetet, hen känner sig också otillräcklig och viss mån oförmögen i möter med eleverna i dagsläget. Två av lärarna är frivilligt självständiga i sitt arbete och två söker mer feedback från skolans ledning. En av dessa upplever sig få ett tillräckligt stöd från rektorn och anser sig göra en bra arbetsinsats. När det gäller kollegialt samarbete är respondenterna eniga om att sådant är viktigt. De flesta ser sig som en del av en enad lärarkår och menar att kollegor gärna hjälpa till med språkliga formuleringar, moraliskt stöd och annat, men detta visar sig inte gälla alla. En lärare känner sig utestängd och ohörd, vilket gör det svårt för henne som ny i arbetet att stödja sina elever.

Tiden är en otillräcklig faktor för alla lärare i studien, även om oenighet råder kring hurvida SPRINT ska få ta mer tid än traditionell undervisning, eller inte. Någon uttrycker att tiden är den enda faktorn som hindrar eleverna från att, samtliga, få toppresultat i skolan. En annan att det är omöjligt att ge eleverna gott om tid när undervisningen ska vara på en hög akademisk nivå. Enligt Krashen är tiden en av de viktigaste aspekterna för språkinläraren. Språk bör enligt honom inte stressas fram utan ges gott om tid att processas inom inläraren. Det kan upplevas som något dubbeltydigt, att en lärare lägger stor vikt vid att förmedla värdet av en likvärdig undervisning till sina elever, men vill att hälften av eleverna ska lämna skolan. Detta kan indikera att hen inte anser sig ha tillräckliga resurser i form av kunskaper och stöd från skolledning, kollegor, föräldrar med flera, för att kunna utföra sitt arbete i dagsläget.

Forskare inom SPRINT, bland andra Coonan (2007) och Xantou (2011), lyfter fram bristen på riktlinjer för undervisningsmetoden som problematiskt. Mehisto & Asser (2007) redovisar att SPRINT kan förbättras och effektiviseras med sådana riktlinjer. Inga respondenter i denna studie uttrycker någon saknad av riktlinjer för hur SPRINT ska bedrivas. Kanske beror det på relativt kort erfarenhet av undervisningsmetoden. Det hade troligt kunnat ge denna studie fler infallsvinklar i de dagliga utmaningarna för en lärare på Starvik, om kontakt med lärare som har längre erfarenhet hade kunnat knytas. Johan är den mest erfarna av de fyra, med sina tre och ett halvt år inom koncernen, men han har inte funderat över tvåspråkigheten särskilt mycket innan Starvik grundades och fick den mångfald av modersmål som finns bland eleverna där. När det gäller såväl anpassning av undervisning som synen på läraruppdraget, kan tillgången på specialpedagoger eventuellt göra att lärarna i första hand tänker sig ett sådant stöd för de elever som inte följer med i undervisningen i det tempo som lärarna har tänkt sig, istället för att tänka på hur de själva kan anpassa sin undervisning och ge dessa elever extra uppmärksamhet och stöd. Möjligen beror detta även på att lärarna inte själva vet hur de ska stötta sina elever med olika modersmål, som saknar språkkunskaper i både svenska och engelska.

9.2 Elevenpassad undervisning

På vilket sätt och i vilken utsträckning anpassar SPRINT-verksamma lärare sin engelskspråkiga undervisning till elever utifrån de kunskapsmål som finns i Lgr11? Så lyder den andra frågeställningen i denna studie. Riktlinjer för anpassning saknas och lärarna gör på lite olika sätt, även om gemensamma drag i deras tillvägagångssätt finns. För att en lärare, generellt, ska kunna anpassa sin undervisning till elever, behöver hen veta vad eleverna förstår och inte förstår. För att ta reda på detta har lärarna i denna studie lite olika knep. Några säger sig veta vilka i klassen som inte förstår, även om bristen på förståelse inte kommuniceras. Någon tar stickprov på väsentligt innehåll genom att låta elever få lösa uppgifter på små lappar innan lektionen är slut och någon vill att eleverna tar ansvar att kommunicera sin brist på förståelse genom att visa tumme upp eller tumme ner.

Respondenterna tänker i grunden likt vid kommunikation med elever. Att de måste upprepa sig mycket och vara tydliga till exempel. Hur dessa tankar sedan mynnar ut i handling varierar för dem. Lärare med egen utländsk bakgrund identifierar sig med elever som lär språk. De tror att det kan hjälpa dem att se vad den elev som inte förstår behöver. Flera respondenter gör medvetna val kring kommunikationen till viss del, i form av att komplettera något hört eller läst på engelska med översättning till svenska, samt förtydliga med visuella hjälpmedel då och då. De redogör dock inte för ett djuplodande tänk kring hur just tvåspråkig undervisning ska generera i goda resultat för sina elever. Ibland förstärker lärarna även sitt budskap till eleverna genom att använda sin egen kropp till att peka och visa något. Någon gör flera medvetna val varje lektion för alla elever, oavsett modersmål, ska förstå ett innehåll. Då kan det handla om att ha konkret material eller en digital presentation med både text och bild att visa, samtidigt som information ges, samt komplettera med engelska ord till den svenska läroboken som elever förfogar över. Hen ser också till att presentera skriftliga sammanfattningar av ett innehåll på elevens modersmål om det behövs. De respondenter som både säger ett ord och visar det i skriven text underlättar för sina elever som lär ett språk, enligt Krashens monitorteori. Eleverna får då en uppfattning om hur stavning och uttal hänger ihop och får se ordets utseende i skrift. Att komplettera muntlig kommunikation med kroppsspråk är en anpassning som stöds av Xantou (2011), Jäppinen (2005) och Coonan (2007). Enligt Mehisto & Asser (2007) bör SPRINT-lärare alltid prioritera ämneskunskaper före språkkunskaper i de fall ett val måste göras. Lärare som översätter information till svenska för elever gör det i ett försök att prioritera innehåll före språk.

Begrepp är viktiga för lärarna, såväl ämnesspecifika som mer allmänna och både på svenska och engelska. Den lärare som inte pratar någon svenska själv tar hjälp av kollegor med stavning och uttal och visar översatt ord på tavlan. Hur mycket eleverna får chans att samtala, resonera och argumentera är avhängigt årskurs. Elever i årskurs 4 gör det i regel på en mycket grundläggande nivå, om alls. I årskurs 6 får eleverna antingen undervisa varandra i smågrupper eller diskutera i par. Om eleverna vill göra detta på svenska, så får dem. Innehåll går före språk. Samtliga lärare i denna studie fokuserar på specialpedagoger och/eller resurslärare för sina elever som regelmässigt har svårt att förstå eller på andra vis lära i den tvåspråkiga miljön. I en klass går ungefär en tredjedel av eleverna hos specialpedagog minst en gång i veckan, inför betygsättningen vid terminsslutet. I andra klasser är det färre, men alla klasser har någon där elev som brukar den typen av resurs. Läraren som önskar arbete med så kallade språkportföljer tänker i enlighet med

Krashens idéer om språkinläring. Arbetssättet bygger på att elever samlar egna arbeten, ofta texter, med syfte att se sin personliga språkutveckling över tid. Krashen anser att språkliga framsteg ska tydliggöras för den som lär, då det exempelvis kan motivera till vidare inläring.

Till upplevelsen av att lärarna på Starvik inte alltid arbetar enhetligt när det gäller undervisning och övrig kommunikation med elever kan möjliga orsaker identifieras. Olika förhållningssätt till såväl elever som till skolans regler kan grunda sig i lärarnas olika personligheter och skäl till att arbeta på skolan. Någon visste i princip ingenting om skolans profilering och någon hade snarast en övertygelse om att skolan skulle vara en ordningsam plats där i stort sett alla elever fick höga betyg. Sistnämnda respondent sökte sig till Starvik mitt i vårterminen för att få ordning i sin arbetssituation och kunna ställa höga krav på elever. En situation som inte införlivades.

9.3 Modersmål och språklig förutsättning

Ser SPRINT-verksamma lärare någon skillnad i språklig prestation och förutsättning bland sina elever med olika modersmål? Det är den tredje och sista frågeställningen i denna studie. Jämförelser med tidigare personliga undervisningserfarenheter av SPRINT, där elevgrupperna inte varit så etniskt blandade som på Starvik, redovisas och en skillnad i språklig förutsättning hos elever som kan kopplas till deras olika modersmål konstateras. En homogen elevgrupp när längre kunskapsmässigt, är en upplevelse som framkommer. Det behov av specialundervisning som flera elever har, grundar sig ofta i just målspråk i relation till elevernas modersmål. Dessa elever förstår helt enkelt inte språket i skolan. Lärare ser en koppling mellan elever med annat modersmål än svenska och engelska och brister i nödvändigt stöd hemifrån. Även en upplevelse av att elevers kulturella bakgrund påverkar arbetsron i skolan negativt, uttrycks. Alla barn fostras inte till att vara tysta när andra pratar, slår en lärare fast. Upplevelser att dessa elever istället är extra studiemotiverade på grund av ekonomisk och annan otillräcklighet i hemmet framkommer också. Att deras föräldrar har placerat dem på Starvik för att ge en bättre framtid än deras egen. Medvetenheten hos lärarna i studien kring vilka och hur många olika modersmål som finns representerade hos eleverna är generellt låg. Där medvetenheten finns används den inte i undervisningen för att på något vis tilltala eller stödja eleverna. I det fall elevers modersmål inkluderas i undervisningen saknas engagemang kring högpresterande elevers modersmål helt.

Några särskilda språkkunskaper krävs inte för studier vid Starvik, en situation som även Falk (2008) ser. Fjärdeklassarnas språkkunskaper anses i denna studie generellt inte tillräckliga för den undervisning som de är antagna till. Alla elever på Starvik testas innan start och språkligt intresse konfirmeras. Att ett sådant intresse genomsyrar skolan, samt är viktigt för elevernas möjlighet att lära, är respondenterna huvudsakligen eniga om. Kanske är det tillräckligt för elever i skolår 4 och 6, men lärare i denna studie vittnar om motsatsen. Jäppinen (2005) slår i sin studie fast att yngre elever, det vill säga elever i de åldrar som respondenterna undervisar, har svårare att tillgodose sig begrepp och förstå innehåll än äldre elever. Starvik som SPRINT-aktör i Sverige har relativt nyligen (2013) öppnat upp sina dörrar för dessa yngre elever, men något tänk kring att anpassa undervisningsformen efter dem finns inte uttalat. Krashen understryker vikten av att språklärare, vilket alla lärare på Starvik i någon mening är grundat i skolans engelskspråkiga profil, har vetenskapligt förankrad kunskap och gott självförtroende för den tjänst som de utför, vilket visar sig inte vara fallet för deltagande lärare i denna studie.

Dalton-Puffer (2011) beskriver sig övertygad om att den förälder som placerar sitt barn i en SPRINT-skola, gör så i tron om att det ger barnet en säkrare och bättre framtid, rotad i god utbildning. Denna uppfattning återfinns i denna studies resultat, att den förälder med utländsk bakgrund, bosatt i en förort med låg sociokulturell status, som väljer en SPRINT-skola på andra sidan staden till sitt barn, i stället för den kommunala skola som finns i familjens bostadsområde, vill ge sitt barn bästa möjliga start i livet. Kan hända känner föräldern till det som Wettermark, Edman (2007) och Wikström (2009) skriver om etnicitet, identifiering och olika förutsättningar grundat i dessa sociala föreställningar och vill ge sitt barn en möjlighet till något annat. Resultatet i denna studie pekar på att det kan vara svårt att ändra förutsättningarna för barn med utländsk bakgrund, genom att placera dem i en SPRINT-skola i stället för i den, eventuellt stökiga, kommunala skolan nära bostaden. De elever som av sin lärare anses ha låg självkänsla kan, till viss del, kopplas till det som Leino (2007) ser i sin studie, då L2 i båda fallen försvårar för eleverna. Språklig förmåga är dock inte helt enkelt att beskriva. En lärare i studien upplever sig ha möjlighet att förstå ett resonemang på svenska som handlade om matematik, då det är ord och begrepp som hon träffar på ofta. Samtal om något annat på svenska upplevs dock som omöjliga att ta del av. Detta torde vara en möjlig upplevelse för en elev också. I det fallet kan en koppling mellan SPRINT och förandet av individer som kan kommunicera fritt internationellt genom det engelska språket, vilket enligt bland andra Bruton (2013) och Dalton-Puffer (2011) menar att SPRINT-förespråkare ser som fördel med undervisningsmetoden, försvagas. I det läget känns frågor om vilken typ av engelska eleverna lär sig på IES, samt vad de förväntas ha för nytta av det i sitt dagliga liv nu och i framtiden, befogade att ställa. Bruton (2013) menar att språket som förmedlas i en ämnesdiskurs inte nödvändigtvis är samma språk som används i annan kommunikation. Dalton-Puffer (2011) understryker i sin studie att ett klassrumssammanhang aldrig ensamt kan rusta elever med ett språk som är tillräckligt i mötet med andra människor i alla olika situationer.

SPRINT ter sig vara komplext att studera vetenskapligt. Det är exempelvis inte enkelt att avgöra vad en elev hade lärt sig i ett sammanhang olikt det som hen för närvarande deltar i. Hur fastslår man vad en elev har förmåga att lära sig? Seikkula-Leino (2007) lägger stort fokus i sin studie på elevers intelligensnivåer och vilken individuell förmåga de har att lära, oavsett sammanhang. Enligt Dewey, Krashen och Vygotskij är just sammanhanget viktigt vid individens inläring av språk eller andra kunskaper (Dewey, 2004; Vygotskij, 1999 och Krashen, 1987). I denna insikt kan en parallell dras till det som Coyle (2007) beskriver om stora skillnader inom forskningsfältet SPRINT, grundat sig i olika värderingar och olika syn på vad undervisning, inläring och kunskap är.

9.4 Förslag på framtida forskning

Forskning som belyser just SPRINT-elever med olika modersmål och hur skilda språkliga, och eventuellt även kulturella, bakgrunder bör hanteras i undervisningen behövs. Enligt universitetslektor Liss-Kerstin Sylvén vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik på Göteborgs Universitet så kommer studieresultat som berör SPRINT-elever med olika språkliga bakgrunder och modersmål att publiceras senare i år, 2015, eller under nästa år, 2016, (personlig kommunikation, 2015-04-29 och Göteborgs Universitet, 2015). Det finns även ett behov av fler studier på SPRINT i grundskolan, då undervisningsformen finns där men sällan belyses

vetenskapligt i de årskurserna. Forskningen är hitintills mestadels gjord i undervisning på gymnasie- och universitetsnivå. Kanske skulle man kunna göra en longitudinell studie av elever och lärarverksamhet, med start i årskurs 4-5 och avrundning i exempelvis årskurs 9 eller senare, där elever med olika modersmål, samt lärares tankar och möjligheter att stödja dessa, kan belysas och en utveckling hos eleverna kan följas. På så vis kanske idéer om hur SPRINT kan introduceras och erbjudas unga elever, för att ge dem så goda akademiska möjligheter inför framtida studier som möjligt, kunde lyftas. En problematik när resultat av befintlig SPRINT-forskning ska tolkas kan vara att elevers språkliga bakgrunder i form av fritidsintressen och annat inte räknas in, trots att det troligt påverkar elevernas resultat i skolan huruvida de exempelvis möter och använder det engelska språket på fritiden eller inte. Detta borde belysas oftare inom SPRINT-forskningen. Det vore också intressant att undersöka om låg självkänsla hos SPRINT-elever med annat modersmål än L1 eller L2 är ett utbrett faktum och i vilken grad det, i så fall, påverkar deras inläring och kan avhjälpas, om påverkan är negativ.

10. Slutord

Denna studie har visat att tillfrågade lärare upplever sina respektive yrkesuppdrag och läraransvar olika, att de anpassar sin undervisning till sina elever olika, samt att de anser att elever med olika modersmål har olika behov i undervisningen. En konsensus kring SPRINT, hur man som lärare ska tänka kring undervisning i relation till sina elever, kan därför anses behövas på X. Det är dock relevant att lyfta det som Coonan (2007) uttrycker, att ingen lärare kan ta någon annan lärares råd och implementera i sin specifika elevsituation rakt av. Då skulle likvärdighet inte uppnås. Riktlinjer inom SPRINT, som ju förordas av bland andra Jäppinen (2005) och Coonan (2007), skulle troligt ändå minska osäkerhet och stress hos lärare och säkra kvalitén på undervisningen för att möjliggöra goda elevresultat på Starvik.

Lärare i allmänhet och språklärare i både svenska och engelska i synnerhet, kan förhoppningsvis dra nytta och lärdom av det som redovisas i detta arbete. Resultatet ger konkreta idéer om hur man som lärare kan kommunicera med sin klass för att få ordning i klassrummet utan att behöva höja rösten. Rent språkdidaktiskt anges flera metoder att använda i mötet med elever som inte förstår lärarens instruktioner. Exempelvis redovisas tankar om hur bilder och text kan kombineras medvetet för att öka förståelsen hos eleverna, samt om vikten av att lärare använder sitt kroppsspråk i klassrummet när hen kommunicerar muntligen.

Litteraturförteckning

- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41(3), 587-597. doi:10.1016/j.system.2013.07.001
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 2) Stockholm: Liber.
- Coonan, C.M. (2007). Insider views of the CLIL class through teacher self -observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, no. 5: 625– 46. Doi: 10.2167/beb463.0
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press. Tillgänglig: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5), 543–62.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 31, 182-204. doi:10.1017/S0267190511000092
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. (4., [utök.] utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Edlund, A. (2011). *Undervisning på engelska i den svenska gymnasieskolan – ett experiment med potential? En studie av tre elevgruppers engelska texter i två register*, (Licenciatuppsats, i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling) Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:su-54863>)
- Falk, M. (2008). *Svenska i engelskspråkig skolmiljö. Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Falk, M. & Skolverket (2001). *SPRINT- hot eller möjlighet?* Örebro: Skolverket.
- Hansen, Å. (2011). *Ansvar för matematiklärande –Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet* Göteborg: Göteborgs universitet
- Jäppinen, A-K. (2005). Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL):

- Teaching Through a Foreign Language in Finland, *Language and Education*, 19:2, 147-168, DOI: [10.1080/09500780508668671](https://doi.org/10.1080/09500780508668671)
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *English Language Teaching Journal*, 64(4), 367-375. doi:10.1093/elt/ccp082
- Lorenzo, F. Casal, S. & Moore, P. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442, Oxford University Press; doi:10.1093/applin/amp041
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Hertfordshire: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE publications Ltd.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-113.
- Mehisto, P. & Asser, H. (2007). Stakeholder Perspectives: CLIL Programme Management in Estonia, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683-701 Doi: 10.2167/beb466.0
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nikula, T. (2005). English as an object and tool of study in classrooms: Interactional effects and pragmatic implications. *Linguistics and Education*, 16(1), 27-58. doi:10.1016/j.linged.2005.10.001
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors, *Language and Education*, 21(4), 328-341, doi: 10.2167/le635.0
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Stockholm/Västerås: Edita.
- SOU 2010:95 *Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer
- Sylvén, L-K. (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and*

Bilingualism, 16(3), 301-320. doi:10.1080/13670050.2013.777387

Sylvén, L-K. & Ohlander, S. (2014) The CLISS Project: Receptive Vocabulary in CLIL versus non-CLIL Groups. *Moderna språk* 108(2), 80-114.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Wettermark, H. & Edman, A. (red) (2007). *Etnicitet –Perspektiv på samhället*, Malmö: Gleerups.

Wikström, H. (2009). *Etnicitet*. Malmö: Liber.

Xanthou, M. (2011). The Impact of CLIL on L2 Vocabulary Development and Content Knowledge, *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 116-126.

Webbaserade referenser

Göteborgs Universitet, 2015, om CLISS-projektet. Hämtad 2015-04-29, från:
<http://ips.gu.se/forskning/forskningsprojekt/cliss>

Internationella engelska skolan A (2015), enskild hemsida. Hämtad 2015-04-23, från:
<http://engelska.se/sv/var-vi-finns>

Internationella engelska skolan B (2015), enskild hemsida. Hämtad 2015-04-23, från:
<http://krokslatt.engelska.se/en/background>

Skolverket, Siris (2015). Elevstatistik. Hämtad 2015-04-21, från:
http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=grelever&p_ar=2014&p_lan_kod=14&p_kommunkod=1480&p_skolkod=45124936

Skolverket (2004), *Elever med utländsk bakgrund*. Hämtad 2015-04-23, från:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1355>

Skolverket, (2015). Om hemspråksundervisning. Hämtad 2015-05-04, från:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=33>

Bilaga A1: Interview guide

1. What benefits and challenges do you find in CLIL teaching and learning?

- 1 a) Do you see that you have possibilities as a CLIL teacher, that other teachers do not have?
- 1 b) What are your top challenges in your teaching work today?
- 1 c) What are your pupils top challenges, according to what you understand, today?

2. Do you think that your students today know enough English (Swedish?) to be able to assimilate your teaching and reach the knowledge requirements in the syllabuses?

- 2 a) Can you see differences among your pupils, in levels of understanding the language for education? How do you handle that? What do you think those differences are due to?
- 2 b) What do you usually do in class when you do not get understood?
- 2 c) What do you usually do in class when a pupil cannot express, or understand something that another pupil expresses?
- 2 d) Do you feel that all of your pupils let you know if there is something that they cannot understand? If not, what do you do to help them?

3. Does the pupil's mother tongue, Swedish or other language, matter for them to follow in class tutored in English, do you think? (Significance for the pupils receptive and/or productive abilities, that is.)

- 3 a) What mother tongues are represented among the pupils in the class?

4. How do you conduct yourself, when teaching, to the knowledge requirements about pupil's ability to converse, reason and argue, as well as using topic-specific concepts?

(Teaching means planning, carrying through and following up. Maths and science, Lgr11.)

- 4 a) Do you feel that you have enough resources (time, knowledge, material, support from the principal, etcetera) to support your students in their learning and development in accordance with the knowledge requirements?
- 4 b) Has it ever struck your mind that any of your students should not be in a CLIL class? If so, what is that thought due to, how does the situation for that student appear?
- 4 c) What do you refer to as "an equivalent education"?

Bilaga A2: "Case" to discuss

In the middle of term a new student arrives to your class. His name is Gorgis and he is eleven and born in Syria. Recently he moved with his mother, aunt, three smaller siblings and two almost adult cousins to a three-room apartment in [REDACTED]. He does not know if or where his father lives. He has gone to Swedish school since two years, but he hasn't learned a lot of Swedish there. Very few in his vicinity speak Swedish fluently and his former Swedish teacher struggled with Swedish vocabulary and grammar. This is to be noticed in Gorgis way of speaking Swedish.

Gorgis wants to be a journalist or a newscaster when he grows up and knows he has to have a degree for it, as well as good language skills. He hopes to learn more at IES than he did at his old school, especially more words in Swedish and English. His former teachers have announced that Gorgis often have difficulty concentrating; dreaming away and rarely answers questions in class. He often sits and looks out the window and you find it difficult to determine if he is listening or not. When you ask a direct question to him, he answers very quietly.

He does not say much to his classmates either. The others ask him questions on the first day. He answers then, but asks them no questions back so they wilt quickly. The third day in class Gorgis starts screaming in the queue for lunch when several classmates squeezes before him without asking for permission. The fourth day Gorgis refused to follow to the school canteen. Most classmates soon find the new guy "weird".

Gorgis understands a little English but finds it hard to speak. His mother tongue is Arabic, a language you do not speak or understand. He hasn't worked with the same textbooks that you are working with. His mother understands some English, which facilitates your communication. She has high standards for his son and wants him to get good grades later on, preferably in all subjects.

Gorgis writes knowledge tests in Swedish, in both math and science, in order for you to get a sense of what he knows and what he needs to practice more. His response is largely inaccurate or indistinct. It makes you wonder if he has understood the questions. You do not know how to tell him that his test results got so bad.

What is important, in your opinion, when including Gorgis in your teaching? What do you believe is the first thing you would do and why?

How do you think you would help him develop in language and knowledge ability? Do you, if your situation is similar to your current, have sufficient resources (time, skills, materials, support from the headmaster, etc.) to support Gorgis in his learning and development in the best possible way?

Is bilingualism a simplistic or aggravating factor for Gorgis, according to you? Explain.

How can Gorgis be included in the class, socially?

Bilaga B1: Intervjuguide

1. Vilka styrkor och utmaningar har SPRINT-undervisning, enligt dig?

- 1 a) Har du möjligheter som SPRINT-lärare, som andra lärare inte har i sitt arbete, tror du?
- 1 b) Vilka är dina främsta utmaningar i ditt undervisningsarbete i dag?
- 1 c) Vilka är dina elevers främsta utmaningar, enligt din uppfattning, i dag?

2. Upplever du att dina elever kan tillräckligt mycket engelska (svenska?) för att kunna ta till sig undervisning/uppå kunskapskrav i skolämnet?

- 2 a) Upplever du skillnader bland dina elever när det gäller förståelse? Hur hanterar du det? Vad tror du att dessa skillnader kan bero på?
- 2 b) Vad gör du i klassen om du inte blir förstådd?
- 2 c) Vad gör du om en elev inte kan uttrycka, eller förstå, något i klassen?
- 2 d) Upplever du att dina elever meddelar om de inte förstår dig eller någon annan i klassen? Om inte, vad gör du för att hjälpa dem?

3. Har elevens modersmål, svenska eller annat språk, någon betydelse för hur eleven tar till sig det innehåll som förmedlas och inlärs på engelska, tror du? (Betydelse då för elevens receptiva och/eller produktiva förmåga.)

- 3 a) Vilka modersmål finns representerade hos eleverna som du undervisar?

4. Hur hanterar du, i din undervisning, kunskapskrav i ämneskursplanerna som rör elevers förmåga att samtala, argumentera och resonera, samt för detta använda ämnesspecifika begrepp? (Undervisning är då planering, genomförande och uppföljning. Ämneskursplanerna finns i Lgr11; gäller här matematik och NO särskilt.)

- 4 a) Upplever du att du har tillräckliga resurser (tid, kunskaper, material, stöd från rektor etc.) för att stödja dina elever i sin inläring och utveckling i enlighet med kunskapskraven?
- 4 b) Har det hänt att du har tänkt att alla dina elever inte borde gå i SPRINT-klass? Om ja, vad beror det på, hur ser situationen ut för eleven i fråga?
- 4 c) Vad betyder "en likvärdig skola" för dig?

Bilaga B2: ”Fall” att diskutera

Mitt i terminen får du en ny elev till din klass, åk 4. Han heter Gorgis, är 11 år och född i Syrien. Han har precis flyttat med sin mamma, faster, tre småsyskon och två nästan vuxna kusiner till en lägenhet med tre rum och kök i [REDACTED]. Han vet inte om eller var hans pappa finns. Han har gått i svensk skola i två år, men har inte lärt sig särskilt mycket svenska. Få i hans närhet pratar svenska och hans tidigare svensklärare har ett begränsat ordförråd och svårigheter med den svenska grammatiken. Detta märks på Gorgis sätt att prata.

Gorgis vill bli journalist eller nyhetsuppläsare när han blir stor och vet att han måste ha en utbildning för det, samt goda språkkunskaper. Han hoppas att han ska lära sig mer på IES än han gjorde på sin gamla skola, särskilt fler ord på svenska och engelska. Hans tidigare lärare har meddelat att Gorgis ofta har svårt att koncentrera sig, drömmer sig bort och sällan svarar på frågor i klassen. Han sitter ofta och ser ut genom fönstret och du har svårt att avgöra om han lyssnar eller inte. När du ställer en direkt fråga till honom svarar han mycket tyst.

Han säger inte så mycket till sina klasskamrater heller. De andra ställer frågor till honom den första dagen. Han svarar, men ställer inga frågor tillbaka så de tröttnar snabbt. Den tredje dagen i klassen får Gorgis ett utbrott och börjar skrika i kön till lunchen. Flera klasskamrater tränger sig före honom utan be om lov. Den fjärde dagen vill Gorgis inte följa med till skolmatsalen. De flesta i klassen verkar snabbt bestämma sig för att den nya killen är ”konstig”.

Georgis förstår lite engelska men har svårt att prata det själv. Hans modersmål är arabiska, vilket är ett språk som du inte behärskar. Han har inte arbetat med samma läroböcker som ni jobbar med. Hans mamma förstår en del engelska, vilket underlättar din och hennes kommunikation. Hon har höga krav på sin son och vill att han få bra betyg senare, gärna i alla ämnen.

Första veckan i din klass får Gorgis göra skriftliga kunskapstest på svenska i både matematik och NO, för att du ska få en känsla av vad han kan och vad han behöver träna mer på. Hans svar är till stor del felaktiga eller otydliga. Det får dig att undra om han har förstått frågorna, eller om han helt enkelt inte kan det som hans nya klasskamrater kan. Du vet inte hur du ska berätta för honom att hans testresultat blivit så dåliga.

Vad är viktigt, tänker du, när det gäller att inkludera Gorgis i din undervisning? Vad tror du att du skulle börja med att göra och varför?

Hur tror du att du skulle stötta honom till fortsatt språk- och kunskapsutveckling? Har du, om din situation ser ut som den gör för dig i dagsläget, resurser (tid, kunskaper, material, stöd från rektor etcetera) för att stödja Gorgis i sin inläring och utveckling på bästa sätt?

Blir tvåspråkigheten i undervisningen en förenklande eller försvårande omständighet för Gorgis, tror du? Förklara hur du tänker.

Hur skulle Gorgis kunna inkluderas i klassen, rent socialt?

Bilaga C: Observationsschema

Koder del 1 och 2:

X: förekom, svårt att avgöra hur det mottogs.

F: förekom och förstods tydligt korrekt

M: förekom och förstods inte alls/ missförstods tydligt

Lärare:

Lektionstyp:

Klass: (antal närv.:)

Plats:

Datum/tid:

Observationsschema

DEL 1. VERBAL KOMMUNIKATION

1.A Lärare-elev	1.Aa Om ämnesinnehåll	1.Aa1 Engelska 1.Aa2 Svenska	Kommentarer
	1.Ab Om annat	1.Ab1 Engelska 1.Ab2 Svenska	
	1.Ac Oklart	1.Ac1 Engelska 1.Ac2 Svenska	

1.B Elev-lärare	1.Ba Om ämnesinnehåll	1.Ba1 Engelska 1.Ba2 Svenska 1.Ba3 Annat språk	
	1.Bb Om annat	1.Bb1 Engelska 1.Bb2 Svenska 1.Bb3 Annat språk	
	1.Bc Oklart	1.Bc1 Engelska 1.Bc2 Svenska 1.Bc3 Annat språk	
1.C Elev-elev	1.Ca Om ämnesinnehåll	1.Ca1 Engelska 1.Ca2 Svenska 1.Ca3 Annat språk	
	1.Cb Om annat	1.Cb1 Engelska 1.Cb2 Svenska	

		1.Cb3 Annat språk	
	1.Cc Oklart	1.Cc1 Engelska 1.Cc2 Svenska 1.Cc3 Annat språk	

DEL 2. SKRIFTLIG KOMMUNIKATION

2.A Tavlan el. motsvarande	2.Aa Upprepning	2.Aa1 Svenska 2.Aa2 Engelska	Kommentarer Upprepning/1a gången enkom vid detta observationstillfälle Motsvarighet till tavla kan vara storblock, smartboard
	2.Ab 1a gången	2.Ab1 Svenska 2.Ab2 Engelska	
2.B Papper el. motsvarande	2.Ba Upprepning	2.Ba1 Svenska 2.Ba2 Engelska	Upprepning/1a gången enkom vid detta observationstillfälle Motsvarighet till papper kan vara (individuell) ipad, datorskärm, lärobok
	2.Bb 1a gången	2.Bb1 Svenska 2.Bb2 Engelska	

DEL 3. FÖRTYDLIGANDE ANG. RESPONS ENL. DEL 1 & 2

3.A Från lärare	3.Aa Förståelse (H: helt eller D: delvis/huvudsakligen)	3.Aa1 Uttalat 3.Aa2 Outtalat 3.Aa3 Uteblivet	Kommentarer Från elev till elev (e-e) Från elev till lärare (e-l) Tolkningar: Outtalat innebär respons med kroppsspråk och ansiktsuttryck
	3.Ab Oförståelse/ missförståelse (H: helt eller D: delvis/huvudsakligen)	3.Ab1 Uttalat 3.Ab2 Outtalat 3.Ab3 Uteblivet	“Delvis/huvudsakligen” innebär att merparten av responsen tolkas sådan. Ingen info kan tillskrivas både som svar grundat i förståelse och i oförståelse. ”Uteblivet” innebär outtalat och saknat av observatör.
3.B Från elev	3.Ba Förståelse (H: helt el. D: delvis/huvudsakligen)	3.Ba1 Uttalat 3.Ba2 Outtalat 3.Ba3 Uteblivet	Kommentarer Från elev till elev (e-e) Från elev till lärare (e-l) Tolkningar: “Outtalat” innebär respons med kroppsspråk och ansiktsuttryck

	<p>3.Bb Oförståelse/ missförståelse</p> <p>(H: helt el. D: delvis/huvudsakligen)</p>	<p>3.Bb1 Uttalat</p> <p>3.Bb2 Outtalat</p> <p>3.Bb3 Uteblivet</p>	<p>”Delvis/huvudsakligen” innebär att merparten av responsen tolkas sådan. Ingen info kan tillskrivas både som svar grundat i förståelse och i oförståelse.</p> <p>”Uteblivet” innebär outtalat och saknat av observatör.</p>
--	--	---	---

Kommentarer angående respons som **stöttning** eller **annat** (annat då t. ex. kommentar som “Vad menar du?”, från lärare till elev utan uppföljning, eller synligt missnöje hos lärare gällandes frågor från elever, ex. suckar eller ögonhimlande):
