



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Språkutvecklande arbete i grundskolans och grundsärskolans senare del

**En fallstudie av fyra lärare som undervisar årskurs
6-8, "Summa summarum är att ALLT är
språkutvecklande"**

Kirsten Norinder och Helena Poddaný

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2015
Handledare: Lena Fridlund
Examinator: Monica Reichenberg
Rapport nr: VT15 IPS30 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/ 2015
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	VT15 IPS30 SLP600
Nyckelord:	Språkutvecklande arbetssätt, grundskolan, grundsärskolan, sociokulturellt perspektiv, lärare, interaktion, utveckling

Syfte: Syftet är att beskriva och jämföra vilka metoder två lärare i grundskolans och två lärare grundsärskolans senare del arbetar med utifrån skolans riktlinje för språkutvecklande arbetssätt när det gäller elevers språkutveckling samt hur lärarna uppfattar sitt arbete.

Teori: Vygotskijs teori om ett sociokulturellt lärande går som en röd tråd genom hela arbetet. Via interaktion med andra ges barn en möjlighet att skapa sig en egen identitet. Då barn lär sig kommunicera med andra uppfylls även barns emotionella och sociala behov vilket leder till ökad självkänsla och utveckling.

Metod: En kvalitativ metod där studien genomfördes med hjälp av fyra lärare. Två lärare i grundskolan och två i grundsärskolan har intervjuats och observerats. Intervjuerna och observationerna kompletterades med en granskning av verksamhetens skriftliga riktlinje för språkutveckling. Resultaten har analyserats och de båda verksamheterna har jämförts.

Resultat & slutsats: Språklärarna menade att språkutveckling sker i samtliga ämnen. Den lärare som inte undervisar i språk ansåg däremot att fokus på språkutveckling borde ligga i just språkämnen. Samtliga informanter beskrev flera olika metoder under intervjuerna men hade svårt att namnge dem. Flera metoder ansåg de vara en självklarhet i undervisningen. De likheter och skillnader vi såg i deras arbetssätt tror vi grundade sig såväl i antalet elever som undervisades och i vilken skolform lärarna undervisade. Lärarna i grundskolan kände till och arbetade efter skolans rutin för språkutveckling medan lärarna i grundsärskolan inte kände till någon färdig rutin att arbeta utifrån. Samtliga lärares tankar och reflektioner utifrån sin egen undervisning stämde överens med hur de undervisade.

Förord

Vi har valt detta ämne då vårt intresse ökat för olika språkutvecklande arbetssätt eftersom vi själva, bara för några terminer sedan tillsammans med våra kollegor, startade ett medvetet språkutvecklande arbete på vår skola.

Arbetet med denna studie har gett oss många nya tankar kring och kunskaper om språkutvecklande arbetsmetoder, vilka förmågor metoderna främst fokuserar på samt vilka fördelar och nackdelar de olika metoderna har. Studien har lett till en ökad kompetens från vår sida kring språkutveckling. Detta har i sin tur bidragit till ett mer intensifierat arbete med våra elever som vidare lett till en brantare utvecklingskurva hos samtliga elever på vår skola.

Vi vill rikta ett stort tack till Lena Fridlund som handlett oss under hela arbetet med denna studie. Vi vill även passa på att tacka de lärare som ställt upp som informanter och även alla i vår verksamhet som ställt upp och underlättat för oss under hela vår studietid.

Detta examensarbete har vi arbetat med gemensamt. Litteraturen har vi läst enskilt men sedan diskuterat med varandra. Vi närvarade båda under samtliga intervjuer och observationer och det efterföljande analysarbetet har genomförts tillsammans. Vi har båda bidragit med våra tankar och erfarenheter och våra texter har producerats och bearbetats gemensamt vilket gör oss båda lika ansvariga för den färdiga texten. Större fokus har dock Helena haft på metod och metoddiskussion, medan Kirsten har haft ett större ansvar för resultat och resultatdiskussion.

Innehållsförteckning

Inledning och bakgrund	1
Syfte	2
Frågeställningar	2
Litteratur- och forskningsgenomgång	3
Olika språkutvecklande metoder	4
Strukturerade text- och bildsamtal	5
En-kvart-om-dagen och högläsning	5
Boksamtal	5
Cirkelmodellen.....	5
Genrepedagogik	6
Tankekarta och begreppskarta	7
Venndiagram.....	9
Presentationer.....	9
Kamratbedömning och kamratrespons	9
ExitTicket.....	10
The daily five	10
BRAVKOD.....	11
Teoretisk utgångspunkt	12
Metod	13
Val av metoder.....	13
Urval och bortfall.....	13
Missivbrev	14
Genomförande	14
Observationer.....	14
Intervjuer.....	14
Textbearbetning	15
Analys	15
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	15
Etiska överväganden.....	15
Resultat	16
Skolans språkrutin	16
Sammanfattning	18
Lärare A - observation.....	18
Lärare A – intervju	18
Lärare A - sammanfattning.....	20
Lärare B - observation	20
Lärare B - intervju	21
Lärare B - sammanfattning	22
Lärare C – observation	22
Lärare C - intervju	23
Lärare C - sammanfattning	24
Lärare D - observation.....	24
Lärare D - intervju	25
Lärare D - sammanfattning.....	26

Analys och diskussion	28
Metoddiskussion.....	28
Resultatdiskussion	30
Specialpedagogiska implikationer.....	33
Förslag till vidare studier.....	33
Referenser	35
Elektroniska referenser	37

Bilaga 1

Brev till elev och vårdnadshavare

Bilaga 2

Observationsschema för språkinriktad undervisning

Bilaga 3

Samtalets struktur

Inledning och bakgrund

Språket är vårt främsta redskap för lärande i alla ämnen och har en betydelsefull roll i skapandet av den egna identiteten (Skolverket, 2012a). Redan tidigt är det viktigt att prata mycket med barn, till exempel om allt som sker i deras närhet för att öka deras språkliga medvetenhet. I situationsbundna samtal kompletteras det talade språket med gester och kroppspråk för att på så sätt förstärka och förtydliga det talade. Att sedan vidareutveckla detta genom att gå bortom den omedelbara situationen och prata om något som har hänt eller om något som ska hända framöver gör att barnet går vidare i sin språkliga utveckling. Ett sätt att förflytta sig från den omedelbara situationens begränsningar till att gå bortom här och nu är att få ta till sig skriven text, vilket till en början sker genom högläsning innan barnet kan läsa själv. När barn läser, eller får läst för sig, ökar den språkliga medvetenheten genom mötet av fler ord och mer komplicerad meningsbyggnad (Lundberg, 2011). Språket har stor betydelse vid skapande av ny kunskap, det används både vid reflektion och vid handling (Bergström & Borelius, 2010).

Att utgå från eleven och det som känns angeläget kan vara avgörande för om viljan och intresset för läsning kommer igång.

Först om de upplever att läsningen ger ett personligt utbyte, kan de tycka det vara värt att satsa energi. Avgörande är därför att knyta an läsningen till elevens värld och verklighet (Reichenberg & Lundberg, 2011, s. 23).

Språkutveckling sker i skolans alla ämnen. Varje ämne har sin terminologi som är tydligt ämnesrelaterad, vilket benämns som ämnets litteracitet (Hajer & Meestringa 2010). Litteracitet handlar om att använda sina kunskaper i olika sammanhang och i olika syften. Det finns skillnader i det vardagliga språket, det språk eleverna möter hemma, och ett skolrelaterat språk kopplat till respektive ämne. I det skolrelaterade språket handlar det mestadels om specifika ordval, meningsbyggnad och språkliga uttryckssätt (Utbildningsstyrelsen, 2013).

Det är viktigt att interagera med andra. Då utvecklas språket, som i sin tur är ett verktyg för att nå ny kunskap och för att utveckla gemenskap, självkännet och känslomässig mognad. Lärares positiva förväntningar har stor påverkan på elevers språkutveckling och skolframgång (Ingelstad, 2009). Dessa förväntningar stimulerar både elevers motivation och självförtroende. Detta skriver även Taube (2007) om, då hon tar upp onda och goda cirklar, som menar att en elev påverkas av förväntningar som finns runt omkring och då kan hamna i en ond eller god cirkel när det gäller självförtroendet och även vidare i sin kunskapsutveckling.

Mot denna bakgrund har tankar väckts om hur det ser ut i grundskolan och grundsärskolan idag med avseende på hur elever stimuleras vad gäller språkutvecklande arbetssätt. Fokus ligger på hur rutinen ser ut kring elevers språk-, läs- och skrivutveckling och hur lärarna arbetar. Ett sådant arbete kan vara aktivt eller passivt, medvetet eller omedvetet. Forskning visar att ett aktivt och medvetet arbetssätt ger resultat i elevens kognitiva utveckling (Kullberg, 2006). Detta skriver vi mer om under litteratur- och forskningsgenomgång.

Detta område knyter an till det specialpedagogiska kunskapsområdet då elever i både grundskolan och grundsärskolan kan behöva extra stöd och hjälp för att utveckla sitt språk och även i sin kunskapsutveckling. Då kan en speciallärare kopplas in för att hjälpa eleverna och för att stötta lärarna i deras arbete.

KASAM står för Känsla Av SAMmanhang (Antonovsky, 2005). Detta omfattar tre viktiga begrepp: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Finns en hög känsla av KASAM mår

man bra. Om eleven förstår varför saker händer är det lättare att ta till sig språket och ny kunskap. Om vardagen är hanterbar kommer även känslan av välbefinnande. Det är viktigt att eleven upplever dagen som meningsfullt.

På Skolverkets hemsida (Skolverket, 2014a) står att läsa om språkutvecklande arbetssätt som en arbetsmetod som innefattar alla språkliga färdigheter såsom tala, läsa, skriva och lyssna. Arbetssättet syftar till att utveckla förmågan att uttrycka sig i tal och skrift samt att tolka centrala tankegångar, fakta och begrepp. Andra aspekter så som känslor och åsikter är också viktiga här.

Syfte

Syftet är att beskriva och jämföra vilka metoder två lärare i grundskolans och två lärare grundsärskolans senare del arbetar med utifrån skolans riktlinje för språkutvecklande arbetssätt när det gäller elevers språkutveckling samt hur lärarna uppfattar sitt arbete.

Frågeställningar

- Utifrån vilka metoder arbetar lärarna i grundskolan och grundsärskolan med språkutveckling?
- Hur ser eventuella kopplingar, mellan vad lärarna säger att de gör och deras agerande under lektionerna, ut i praktiken?
- Vilka skillnader och likheter, i hur lärarna i grundskolan och grundsärskolan arbetar med och tolkar den riktlinje som finns, ser vi?
- På vilket sätt anpassar lärarna i grundskolan och grundsärskolan undervisningen efter vad som står i skolans riktlinje och rutin för språkutveckling?

Litteratur- och forskningsgenomgång

Här i litteratur- och forskningsgenomgången har vi valt att ta upp forskning som belyser vikten av ett språk för en kognitiv utveckling och ett identitetskapande. Sist i kapitlet presenteras även olika språkutvecklande metoder.

Styrdokumentet i de båda skolformerna belyser vikten av språkutveckling för varje elevs egen progression.

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2011a, s.9, Skolverket, 2011b, s.9).

Likt Vygotskijs teori om lärande ur ett sociokulturellt perspektiv menar Allard och Sundblad (2006) bland många, att barn har sociala och emotionella behov och att barnens utvecklingskurva står i relation till, samt förutsätter en interaktion med andra, en interaktion med andra såväl barn som vuxna.

Interaktion vid högläsning stimulerar den språkliga utvecklingen hos barnet. Det kan till exempel göras vid ett aktivt samtal utifrån texten. Samspelet mellan människor gör att utveckling sker, detta gäller språklig, social och emotionell mognad (Lundberg, 2007).

Barn lär sig på flera olika sätt, själva och tillsammans med andra. Då barnet är i ett sammanhang blir personerna runt om förebilder och hjälper på så sätt barnet vidare i sin kunskapsutveckling.

Barn lär sig dels ensamma, i *egenarbete*, genom handling och reflexion, en experimenterande och utforskande prövning, där alla sinnen och förmågor tas i anspråk. Barn lär sig också i *samarbete*, där framför allt vuxna och äldre barn blir förebilder, medhjälpare och traditionsförmedlare. På sina samarbetspartners prövar barnet de förmågor och insikter det vunnit i egenarbetet (Söderbergh, 2006, s. 22).

Hur eleverna lär beror helt och hållet på de förväntningar och krav lärarna har på sina elever samt hur inlärningsmiljön ser ut (Kullberg, 2006). En studie genomförd under 1960-talet i USA av Rosenthal och Jacobsen (2003) visar effekten lärarens förväntningar har på elevernas studieprestation. Denna studie kallas *Pygmalion in the Classroom*. Då lärare ger tät återkoppling, utmanar elever i sitt tänkande på olika sätt och ger positiva korrigeringar ökar elevernas prestationer (Håkansson & Sundberg, 2012). Ingelstad (2009) och Taube (2007) beskriver samma fenomen genom att diskutera vikten av ett positivt förhållningssätt med uppgifter som motsvarar elevens kunskapsnivå.

En annan aspekt är vikten av att lärare har kännedom om sina elever, tar tillvara deras intressen och behov likväl som deras tidigare kunskaper. Viktigt är även att läraren får kunskap om genom vilka sinnen eleverna bäst lär in (Kullberg, 2006). Att som lärare ha en bred bas av metodiska kunskaper är självklart viktigt, men Kullberg menar att fokus behöver ligga på att försöka ta reda på hur mycket var och en av eleverna egentligen tar in av det som undervisas. Författaren menar därför att lärarens intresse för sina elever samt relationen mellan den undervisande läraren och eleven är oerhört viktig för elevens utvecklingskurva.

En av Vygotskijs teorier bygger på att elever behöver utmanande uppgifter med rätt guidning för att utvecklas. Då lärare och klasskamrater föregår som goda exempel i interaktionen och

delar med sig av sin kunskap ges elever en möjlighet att ta till sig kunskapen och göra det till sin egen (Kullberg, 2006).

Wood (1999) diskuterar utveckling och förståelse bland barn och menar att "språk, kommunikation och undervisning" (s. 19) är av största vikt för hur eleverna lär och tar till sig kunskap. Författarens teori grundas i att den kunskap den äldre och mer erfarna människan kan överföra via kommunikationen till den mindre erfarna påskyndar kunskapsutvecklingen. Författaren lägger stor vikt vid interaktionen mellan dessa individer och menar att det är en av grundpelarna för barnets kognitiva utveckling och tänkande.

Säljö (2014) talar om vikten av *kommunikativa stöttor*, även kallat scaffolding. Författaren beskriver fenomenet som att barn får stöttning, information och erfarenheter i små mängder och kan på så vis erövra ny kunskap. Ett klassiskt exempel är föräldrar som hjälper sina barn i deras utveckling genom att stötta och strukturera situationer för att barnen ska få lagom mängd information för att komma vidare. Här ges barnen delmål. Hela tiden sker detta på barnets nivå och med ord och handlingar som barnet förstår. Föräldrar hjälper via kommunikation och interaktion. Dessa lärsituationer innehåller mycket kommunikation och kognitiv koordination, där informationen som ges i dialogen bearbetas och nya slutsatser skapas. Samma typ av interaktion utmärker samspelet mellan lärare och elev i ett arbetsmoment.

Det har varit svårt att hitta forskning som behandlar detta ämne, där fokus ligger på skillnader och likheter när det gäller språkutvecklande arbetssätt i undervisningen både i grundskola och i grundsärskola. Det finns flera olika studier med andra infallsvinklar, till exempel har en del studier genomförts med elever i grundskolan, men då har fokus legat på språkutveckling i samband med andraspråksinlärning (Skolverket, 2012b). Dessa studier har visat hur viktigt det är att ha ett medvetet arbetssätt för att elever med svenska som andraspråk ska kunna ta till sig undervisningen i skolan. Det finns även en studie om språkutveckling och språkstörning, där den fonologiska, den grammatiska och lexikala utvecklingen behandlas (Netterbladt & Salameh, 2007). Här undersöks elevernas språksvårighet i relation till kunskapsinhämtning och vikten av adekvat anpassning. En annan studie tar upp språkutvecklande arbetssätt i undervisningen på grundsärskolan (Reichenberg & Lundberg, 2011). I denna studie ligger fokus på att arbeta medvetet med strukturerade textsamtal.

Olika språkutvecklande metoder

Nedan följer en presentation av olika språkutvecklande arbetssätt. De olika metoderna fokuserar på olika delar av språkutveckling. Vissa är mer lämpade för stora grupper, andra för små grupper. Några metoder lämpar sig kanske bättre att arbeta med i grundskolan medan andra passar bättre i grundsärskolan. Allt beror på eleven och dennes kognitiva förmåga.

Den sista metoden, BRAVKOD, är inte en språkutvecklande metod i sig, men är ett av många sätt att lägga grunden för fortsatt språkutveckling.

Strukturerade text- och bildsamtal

Strukturerade textsamtal innebär att eleven tillsammans med lärare läser en text och bearbetar texten genom att arbeta med tre frågeställningar. Dessa frågeställningar är utformade så att eleven får en ökad förståelse av vad som står direkt i texten, men även vad det dolda budskapet är. De tre frågorna är av typen *Precis där*, där svaret finns direkt i texten, *Tänk efter och leta*, där svaren kräver att man letar i texten, tänker till och drar egna slutsatser. Den sista frågan är *På egen hand*, där svaren inte finns tydligt i texten utan där inferenser måste göras. Inferenser innebär att läsa mellan raderna och se bortom raderna, att koppla det lästa till tidigare erfarenheter och kunskaper (Reichenberg & Lundberg, 2011; Franzén, 1997). Ett strukturerat bildsamtal utgår från samma frågor men svaren finns i bilden istället för i texten.

En-kvart-om-dagen och högläsning

En-kvart-om-dagen innebär att eleven läser under minst 15 minuter i en skönlitterär bok som är vald med utgångspunkt i elevens kunskaper och intressen. Det finns flera sätt att ta till sig text. Eleven kan läsa tyst för sig själv, läsa högt för någon, lyssna när någon läser eller lyssna på en inläst text (Lundberg & Herrlin, 2005).

Under högläsning får elever möjlighet att höra hur språket är uppbyggt med typiska ordval och satsbyggnad. Verbal stimulans utvecklar barnens språkförståelse och kunskaper, vilket de sedan kan använda sig av när de själva ska producera texter (a.a.).

Boksamtal

Boksamtal kan organiseras på olika sätt. Detta kan göras i större eller mindre grupper eller två och två. I ett boksamtal bearbetas texten tillsammans på flera olika sätt. Ett sätt är att göra kopplingar till det redan kända. "Vi gör kopplingar mellan olika genrer, mellan dikter och faktaböcker, skönlitteratur och artiklar, mellan olika sätt att berätta både vad gäller innehåll och stil" (Stensson, 2006, s. 69). När det görs en *text-till-själv-koppling* kopplas det lästa till egna erfarenheter. Detta gör att det är lättare att förstå det lästa men även att man kan reflektera över sitt egna upplevda. Detta kallas för en "som-när"-process. *Text-till-text-koppling* innebär att en koppling görs till andra böcker eller texter som lästs. Här kopplas likheter till karaktärer eller händelser i redan bekanta texter vilket kan underlätta vid mötet av en ny text. Här kan ett Venndiagram användas (se s. 9) för att tydligare se likheter och skillnader. *Text-till-värld-koppling* innebär att kopplingar görs mellan det som händer i böckerna och det som händer eller har hänt runt om i världen. Här finns en möjlighet att komma in på sociala och moraliska frågor, orsaker och verkan, skiftningar och nyanser (Stensson, 2006).

Cirkelmodellen

Cirkelmodellen är en metod som främst används för att eleven ska bli bättre på att läsa och skriva olika typer av texter (Gibbons, 2013). Modellen består av fyra olika delar man kan använda sig av vid arbetet med en faktatext.

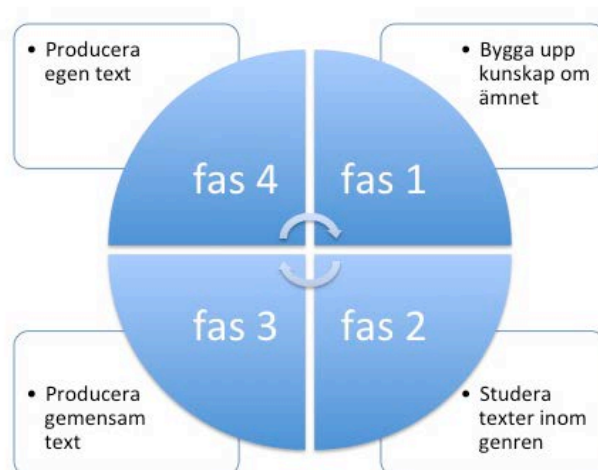
Den första fasen handlar om att ta reda på och ta tillvara elevens förkunskaper om det kommande området. Det kan göras genom att producera tankekartor (se s. 7) eller begreppskartor (se s. 7). Tankekartan kan byggas enskilt av varje elev, i elevpar, smågrupper eller i helklass. Ytterligare ett sätt att ta reda på elevens förförståelse är att låta elever intervjua varandra utifrån det aktuella ämnet: antingen innan eller efter att de fått läsa en text kring ämnet.

I fas två får eleven lära genom att läsa texter kring det aktuella ämnet och sedan återberätta utifrån innehållet. De kan då få förklara för andra elever vad de läst och de bygger på så sätt vidare på sin ursprungliga kunskap. I texten kan elever få till uppgift att reflektera över och stryka under nya och/eller svåra begrepp. På så sätt ges lärare möjligheten att kartlägga hur många begrepp kopplat till det specifika området eleven kan. Förutom begreppen får eleven också titta på textens struktur och uppbyggnad.

Under den tredje fasen, skriver elever gemensamt en text. Under detta moment är läraren aktiv genom att, förutom att skriva, även involvera samtliga elever och motivera dem till att komma med förslag på formuleringar. Tillsammans bygger de texten utifrån nya och relevanta begrepp.

Under fas fyra får eleven ett första prova-på-tillfälle att skriva egna texter. Som stöd finns då den text som klassen skrivit gemensamt, antingen kopierad i pappersform eller på storbild med en projektor. Här finns hjälp med relevanta begrepp samt strukturen på texten.

En illustration av ovanstående kan se ut på följande sätt.



(Helena Poddaný, 2015. Inspirerad av Gibbons, 2013)

Genrepedagogik

Genrepedagogiken syftar i mångt och mycket på att eleven ska få lära sig om olika texters språkliga strukturer och modeller samt att olika texter skrivs utifrån olika syften. Mycket handlar om att eleven ska få hjälp med att utveckla både sitt vardagsspråk och i första hand sitt skolspråk kopplat till respektive ämne (Johansson & Sandell Ring, 2012).

Den genrepedagogiska modellen brukar beskrivas som att den vilar på tre olika ben där det första benet utgår från Vygotskijs teori om lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Där är det viktigt att elever får den stöttning de behöver i den proximala utvecklingszonen (se s. 12). Det andra benet behandlar språk och utgår ifrån systemisk-funktionell grammatik. Här ligger fokus på kommunikation, kontext och på grammatik som skapare av betydelse. Ben nummer tre har sin utgångspunkt i olika ämnen och inriktar sig på ett unisont metaspråk samt metoder för att undervisa om dessa (Johansson & Sandell Ring, 2012).

Även Hajer och Mestringa (2010) och Magnusson (2008) skriver om vikten av att elever får utveckla både sitt vardagsspråk och sitt skolspråk. Vardagsspråket utvecklar elever naturligt vid interaktion med andra under hela sin uppväxt. Det kan exempelvis vara hemma vid köksbordet eller när man pratar med sina vänner. Skolspråkets begrepp däremot möter elever endast i skolans värld och de är kopplade till respektive ämne och arbetsområde. Skolspråket som eleven möter i ett helt annat socialt sammanhang än vardagsspråket behöver vara anpassat efter ålder och årskurs för att eleverna lättare ska kunna ta det till sig. Det är viktigt att samtliga lärare i skolan arbetar för att elever ska bli så bekväma med ämnets specifika begrepp att de spontant används både i och utanför undervisningen (Hajer & Mestringa, 2010; Magnusson, 2008).

Först lär sig eleven de rätta begreppen och därefter kommer förståelsen utifrån dessa begrepp. Allt eftersom växer förståelsen så att begreppen får en starkare mening. Här handlar det inte längre endast om att kunna berätta om olika företeelser i exempelvis biologiundervisningen utan nu handlar det om att faktiskt förstå och kunna förklara med korrekta och relevanta begrepp kopplat till arbetsområdet. Specifikt för just skolspråket är att det exempelvis kännetecknas av abstraktion vilket gör språket mer anonymt än vardagsspråket. Skolspråket är specifikt för varje ämne och behandlar texter av olika genrer vilket gör språket för ett visst ämne unikt (a.a.).

Tankekartor och begreppskartor

En tankekartor kan liknas vid spindelväv där de fakta eleven redan kan eller allt hen vill ta reda på om ett ämne samlas. Det centrala ämnet skrivs i mitten och runt om i olika förgreningar skrivs all fakta i form av stödord med linjer som binder dem samman. Tankekartan kan sedan bearbetas och användas på olika sätt under hela arbetsgången. Antingen i början av arbetsområdet som en tydlig kartläggning av eleven förkunskaper och/eller som ett stöd under tiden man arbetar med området som en form av formativ bedömning. En tankekartor kan även fungera som repetition eller som en diagnos på ett avslutat område där läraren kan bedöma elevens efterkunskaper.

En tankekartas egenskaper och användningsområden är många. Kartan fungerar som en överskådlig skiss över ett arbetsområde samtidigt som den visar hur ett centralt begrepp hänger ihop med olika fakta. Den kan med fördel fungera som en hjälp vid redovisningar eller muntliga presentationer (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014).

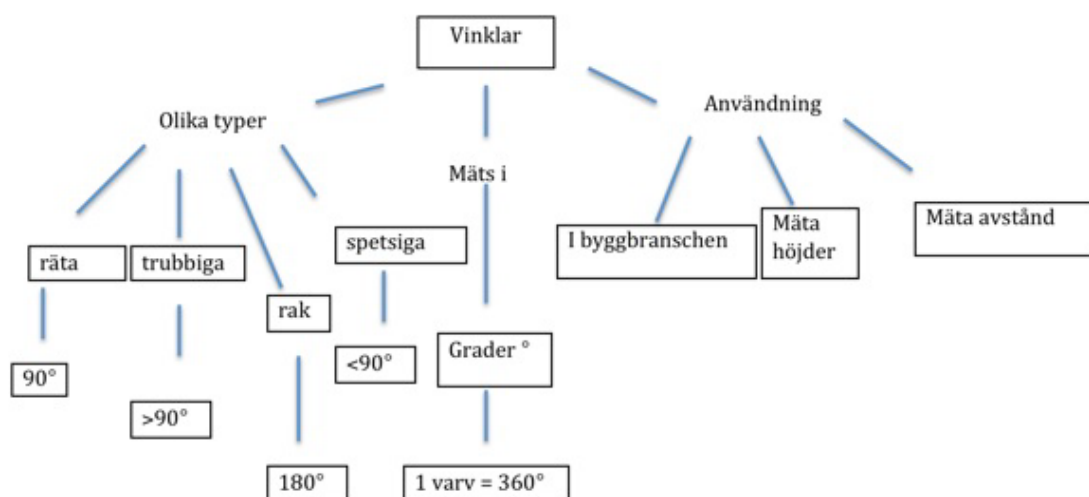
En illustration av ovanstående kan se ut på följande sätt.



(Helena Poddaný, 2015. Inspirerad av Gonzalez et al., 2014)

Begreppskartan fungerar på ett liknande sätt men här placeras ämnet oftast högst upp i mitten. Kartan har sedan en hierarkisk ordning utifrån det centrala ämnet. Ämnet beskrivs utifrån olika egenskaper som visas i kartan med hjälp av olika pilar eller linjer. Dessa linjer länkar samman begreppen, oftast substantiv, och visar relationer med hjälp av olika verb. Dessa verb fungerar som länkord och ger mening till begreppskartan, vilket skiljer den från tankekartan (Gibbons, 2013).

En illustration av ovanstående kan se ut på följande sätt.

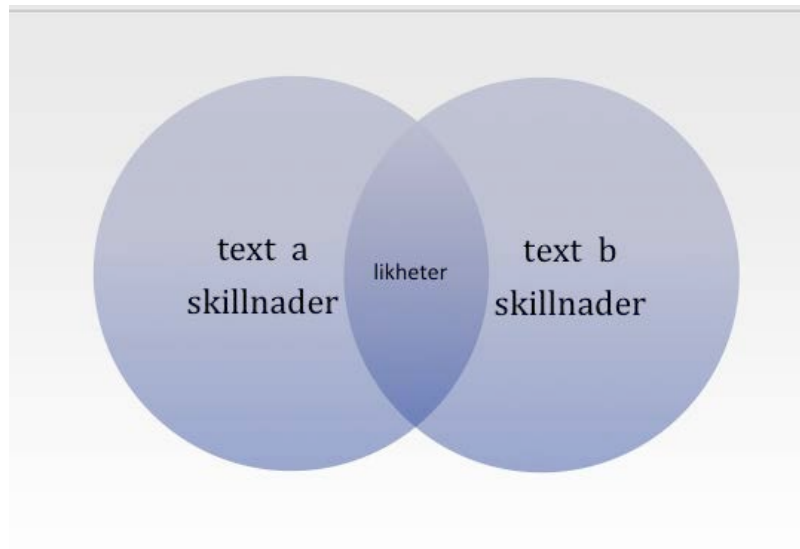


(Helena Poddaný, 2015. Inspirerad av Gibbons 2013)

Venndiagram

Med ett Venndiagram blir en jämförelse mellan olika texter tydlig. Ett sådant diagram består av två eller flera cirklar som till viss del går in i varandra. Här kan man på ett överskådligt sätt se likheter och olikheter i texterna, till exempel när det gäller språkets struktur och språkbruk. I den ena cirkeln skriver man in vad som är typiskt för den ena texten och det typiska i den andra texten skrivs in i den andra cirkeln. Där cirklarna går in i varandra skriver man det som är gemensamt för de två texterna (Gibbons, 2013; Gonzalez et al., 2014; Stensson, 2006).

En illustration av ovanstående kan se ut på följande sätt.



(Helena Poddaný, 2015. Inspirerad av Gonzalez et al., 2014)

Presentationer

Muntliga presentationer kan utföras antingen i helklass eller i mindre grupper eller i enstaka fall med endast läraren närvarande. Eleven kan få ett specifikt ämne tilldelat eller få möjligheten att på egen hand välja ämne utifrån vissa riktlinjer som de sedan producerar en text utifrån. Då elever ges tid att träna inför presentationen blir de ytterligare medvetna om textens innehåll och struktur vilket ofta inbjuder till förbättringar i texten (Mattsson, 2009).

Det är av stor vikt att uppgiftens syfte och mål är tydliga för elever för att de ska kunna använda sig av ämnesrelevanta begrepp, ha en efterfrågad struktur och rikta sig till rätt mottagare (a.a.).

Kamratbedömning och kamratrespons

Ett sätt att arbeta med formativ bedömning är genom kamratrespons. Genom att få titta på och bedöma andras arbeten ges eleven möjlighet att reflektera över styrkor och svagheter i texten. Här får elever tid att fundera över om texten exempelvis har ett anpassat språk, struktur och fokus (Williams, 2013).

Williams betonar fem nyckelstrategier i arbetet med formativ bedömning.

- Förklara och förtydliga mål
- Ge utrymme för klassrumsdiskussioner, samt strukturera uppgifter som bidrar till lärande
- Ge feedback som utvecklar lärandet
- Använd elever som resurs genom att få hjälpa varandra, exempelvis genom kamratrespons
- Genom metakognition och självvärdering uppmuntra elever till att äga sitt lärande

En av de metoder elever använder sig av vid kamratbedömning är *two stars and a wish*. Här får elever till uppgift att belysa två saker som är bra med texten, *two stars*. Tanken är också att de får möjlighet att ta upp något som kan bli bättre med texten genom att ge förslag på vad man kan tänka på eller vidareutveckla till nästa gång, *a wish*. Eleven ges möjlighet att testa formativ bedömning och hjälpa till att nå målen för uppgiften. Samtidigt får hen, genom nya perspektiv, nya tankar inför sitt eget skrivande. En viktig aspekt med den här typen av uppgifter är att eleven måste tänka på att bedöma text oberoende vem det är som skrivit den, det vill säga att bedöma sak och inte person (Lundahl, 2011).

ExitTicket

I samband med avslutad lektion får eleven en uppgift att utföra innan de lämnar salen. Det kan handla om ett visst begrepp som ska beskrivas, en uppgift som ska lösas eller en fråga som ska besvaras. Svaret kan exempelvis skrivas ner på en liten papperslapp som lämnas till läraren eller om man hellre vill ha digitala lappar fungerar det lika bra.

Metoden kan på ett relativt snabbt och effektivt sätt ge läraren en bild av elevers kunskande i en viss fråga. Denna inblick fungerar då som stöd i den fortsatta planering då läraren fått en bättre bild av vad eleverna kan eller förstår samt vad nästa steg behöver vara för fortsatt utveckling (Hattie, 2012).

The daily five

The daily five är ett sätt att förtydliga för eleven vad som ska arbetas med under skoldagen. För att bli bra på att läsa, skriva, stava, och hitta bra strategier för att komma längre i sin kunskapsutveckling krävs det ett målmedvetet arbete (Boushey & Moser, 2012). En bra tanke är att som lärare försöka få med samtliga av följande fem punkter i sin undervisning.

Eleven får under en skoldag:

- Läsa ett längre stycke eller text tyst för sig själv. Texten bör vara anpassad efter elevens förmåga.
- Skriva en text själv för hand eller på datorn. Här väljs ämne bäst utifrån elevens intresse.
- Läsa högt för någon annan. Det kan vara en annan elev eller en vuxen.
- Arbeta med ordkunskap. Det kan handla om allt ifrån stavning och temaformer till synonymer.
- Lyssna på högläsning. Hjälper till att bygga ordförråd, lära språkliga strukturer samt fraser och idiom.

BRAVKOD

BRAVKOD som står för BRA AVKODning är en metod som kräver en kortare utbildning för att få licens och utgår ifrån att lärare arbetar enskilt med eleven. I första hand är metoden utformad för elever som behöver automatisera sin avkodning vid läsning. I denna metod är kartläggning och uppföljning viktigt för elevens utveckling.

Under en vecka har eleven två arbetstillfällen som vardera är 20 minuter långa. Detta pågår under sex veckor. Under passen sitter eleven och läraren mitt emot varandra och eleven läser högt ur utvalda BRAVKOD-listor. Förutom bokstäver och enstaviga ord innehåller BRAVKOD-listorna tvåstaviga- och högrekventa ord samt ord med enkel- och dubbelteckning. För ytterligare träning finns även konsonant- och vokalord, stam-ord med antingen ändelse eller förstavelse samt ord med omljud och sammansatta ord (Jönsson, 2010).

Metoden går ut på att eleven får läsa bokstavs- och kortordlistor flera gånger om. En överinläring leder till att eleven inte behöver lägga energi på avkodningen utan istället kan fokusera på läsförståelse och innehållet i texten.

Teoretisk utgångspunkt

Vår studie utgår ifrån Vygotskijs teori om det sociokulturella lärandet som behandlar språk, lärande, samspel och utveckling. Vygotskijs teori beskriver hur människor lär och utvecklas tillsammans i ett sociokulturellt sammanhang (Strandberg, 2006). Detta perspektiv är ett av de mest centrala då det gäller språkutveckling och vi kommer därför redogöra ytterligare för Vygotskijs tankar kring hur lärandet påverkas av sociokulturella möten.

Språket är ett oerhört viktigt redskap för utveckling och progression. Via interaktion och genom att kopiera det vi ser andra göra utvecklas vi som mest. Då barn guidas av vuxna eller av andra barn med större kunskaper kan nivån på uppgiftens svårighetsgrad förväntas vara något högre än vad det enskilda barnet skulle ha klarat på egen hand. Lev Vygotskij kallar detta för den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2014). Författaren menar att då barnet klarar en svårare uppgift med hjälp av någon annans kunskaper breddas barnets kunskapsbas och förutsättningarna för den sociala- och intellektuella utvecklingen är som störst. Utifrån den dialog som tar form mellan de båda parterna uppstår ett lärtillfälle och en påbyggnad av kunskaper är oundviklig (Bråten, 1998).

Strandberg (2006) tolkar Vygotskijs tankar som att även kreativiteten har en stor inverkan på hur vi utvecklas och menar att vi genom interaktion och genom att härma andra lättare når längre i vår språkliga utveckling. Genom deltagande i den kreativa processen tar vi hjälp av andras tankar, färdigheter och beteenden. Vi lånar andras språk och gör det till vårt eget som vi sedan använder i vår strävan att skapa en egen identitet (Strandberg, 2006).

Utifrån Vygotskijs teori redovisas Säljö's tankar om barns kunskapsinhämtning. Säljö (2014) menar att vi alltid har möjlighet att ta till oss och ta över ny kunskap i samspel med andra. Författaren benämner detta att appropriera. Att appropriera innebär att vi ser nya mönster och nya möjligheter och kopplar det till kunskap vi redan har. Det är ett sätt där vi kan ta fram redan förvärvad kunskap och använda det på ett sätt som fungerar i en ny social situation. Detta är ett aktivt sätt att lära till skillnad från den objektsstyrda synen på lärande där lärandet ses som ett passivt sätt att ta till sig ny kunskap. Vid appropriering är språket ett viktigt redskap enligt Säljö.

Metod

Nedan följer en beskrivning av det tillvägagångssätt vi tillämpat vid produktionen av empiriskt datamaterial, en redovisning av genomförandet samt en redogörelse gällande det etiska förhållningssätt vi haft under tiden denna studie genomförts.

Val av metoder

Vi har valt att arbeta utifrån en etnografisk ansats. Etnografisk ansats innebär att man tittar på kulturen i en grupp, hur samspelet är och vilket språk gruppen använder sig av. I en etnografisk ansats finns alltid kunskapssyn, människosyn och verklighetssyn representerad (Girma, personlig kommunikation 141016).

Vår studie har sitt ursprung i triangulering. Triangulering bygger på analys av data som insamlats utifrån olika metoder exempelvis observation, intervju och textbearbetning där de olika metoderna kompletterar varandra (Kjær Jensen, 1995). Denna studie innehåller observationer, intervjuer med lärare samt analys av den skriftliga språkrutin som lärarna arbetade utifrån.

Vi har valt att göra en kvalitativ studie (Kvale, 2009), i form av en fallstudie. Då underlaget för en kvalitativ studie är litet innebär det att någon generalisering inte är möjlig och kan därför inte representera en större grupp. Det hade inte varit lämpligt att använda sig av en kvantitativ metod, exempelvis enkäter, då det kanske skulle vara svårt att få tillräckligt med deltagare till en sådan studie. Materialet skulle då inte vara tillräckligt omfattande för att vara en kvantitativ studie.

Urval och bortfall

Ursprungligen tog vi via mail kontakt med två lärare på en skola som endast ligger ett par hundra meter ifrån vår arbetsplats och frågade om de kunde tänka sig att ställa upp och delta i vår studie. En av lärarna ställde gärna upp medan den andra valde att inte svara på vårt mail. Något påminnelsemail skickades inte ut då vi redan fått förslag på andra deltagare.

Den läraren som ville medverka gav oss också förslag på två lärare vi kunde ta kontakt med får att undersöka deras intresse av att delta i studien. Båda dessa lärare accepterade och en av dem gav dessutom förslag på ytterligare en lärare. Den läraren gav också sitt godkännande till att medverka i studien. Av de totalt fem lärare vi tillfrågade var det en som valde att inte delta vilket gjorde bortfallet i vår studie till 20 procent.

Urvalet av informanterna gjordes utifrån en bekvämlighetsaspekt då vi gick efter närhet och tillgänglighet men samtidigt utifrån ett snöbollsurval då vi blev tipsade om ytterligare deltagare av den lärare vi först hade tagit kontakt med. Bekvämlighetsurval innebär att informanterna består av människor i forskarens omgivning och snöbollsurval betyder att forskaren hittat nya deltagare via de ursprungliga informanterna (Stukát, 2011).

Vi valde att använda oss av totalt fyra lärare på samma skola, två lärare som arbetar i grundskolan årskurs 6 och två lärare som arbetar i grundsärskolan med årskurs 6-8 i vår studie.

Missivbrev

Då vi fått svar om samtycke av samtliga lärare mailades det brev (bilaga 1) vi formulerat angående vårdnadshavares godkännande. Brevet skulle delas ut i klasserna, tas hem, signeras och sedan åter lämnas till lärarna innan vi kunde påbörja vårt arbete i klasserna. Samtliga elevers vårdnadshavare godkände våra besök.

Genomförande

Innan vi började med våra observationer och intervjuer genomförde vi en pilotintervju där en lärare som undervisar årskurs 6-8 i grundskolan fick svara på frågorna. Vi valde en lärare vars arbetsuppgifter likade våra informanternas för att intervjun skulle bli så autentiskt som möjligt och hjälpa oss hitta otydligheter i våra frågor (Stukát, 2011).

Under denna intervju fann vi att våra frågor var relevanta men relativt svåra att ge uttömmande svar på utan att vara förberedd. Därför kom vi fram till att vi innan intervjuerna skulle maila huvudfrågorna (bilaga 3) till lärarna för att de då skulle ha funderat igenom sina svar och vara mer förberedda. Vi valde också att lägga till någon fråga och även fundera kring några följdfrågor.

Observationer

I denna studie observerade vi två lärare i grundskolan årskurs 6 och två lärare i grundsärskola årskurs 6-8. Vi tittade på hur lärarna agerade kopplat till skolans språkrutin. Några dagar innan vi påbörjade vår observation besökte vi deras klasser vid ett par tillfällen för att eleverna skulle känna igen oss och på så sätt avdramatisera våra efterföljande besök med videoupptagningar (Reichenberg, föreläsning, 141104).

Under det lektionstillfälle vi observerade placerade vi oss längst bak i salen tillsammans med vår videokamera och fanns med under hela lektionen. Vi filmade samtliga observationer och gjorde även anteckningar utifrån ett observationsschema (bilaga 2) under tiden. Observationsschemat fastställde vad vi skulle fokusera på (Bryman, 2002).

Intervjuer

Lärarna vi mötte i klasserna intervjuades vid ett tillfälle i anslutning till observationen och då medverkade vi båda. Vi intervjuade lärarna en åt gången. Innan intervjun påbörjades påminde vi om rätten att när som helst avbryta om något kändes jobbigt. Dessa intervjuer bandades, med hjälp av en mobiltelefon som vi placerat i mitten på bordet, och transkriberades sedan. Intervjuerna ägde rum i skolans lokaler där lärarna jobbar och de fick själva välja var de ville sitta. Stukát (2011) menar att detta är ett effektivt sätt att skapa trygghet för informanterna. Intervjuerna varade från 20 minuter upp till 45 minuter vardera.

Vi utgick från vår frågemall (bilaga 3) och ställde sedan följdfrågor som vi till viss del hade förberett, det vill säga en semistrukturerad intervju (Kvale, 2009). Våra följdfrågor varierade beroende på informanternas svar vilket är ett av flera kännetecken i en etnografisk studie (Berhanu, personlig kommunikation, 141016). De frågor som låg till grund för intervjuerna var däremot samma under samtliga intervjutillfällen (Stukát, 2011).

Textbearbetning

Vi sökte efter dokumentet Skolans Språkrutin på den interna hemsida och laddade ner det. Dokumentet skrevs ut och vi läste tillsammans igenom texten, gjorde understrykningar och förde anteckningar, både i dokumentet och vid sidan av, utifrån olika kategoriseringar som *hur, när och varför*.

Analys

Då all empirisk data insamlats diskuterade vi tillsammans igenom allt material utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Vår gemensamma analysprocess påbörjades och vi försökte få en helhetsbild genom att ställa frågor till varandra, ifrågasätta och vara varandras bollplank.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet beskriver om man mäter det man ämnat mäta. Frågorna i vår frågemall utformades utifrån vårt syfte och våra frågeställningar för att vi skulle få svar på det vi sökte vilket bidrog till att validiteten blev så hög som möjligt.

Reliabilitet syftar till om undersökningen är konsekvent. Hur väl mäts det som ska mätas? Med det menas att undersökningen ska ge samma resultat oavsett när, var eller vem det är som genomför den. Är reliabiliteten hög är resultatet pålitligt och därmed ingen slump. Då vi båda medverkat vid samtliga intervjuer och observationer samtidigt som vi bandat dessa anser vi att reliabiliteten för denna studie är relativt hög.

Generaliserbarhet vittnar till om det framkomna resultatet går att överföra även till en större population eller om det endast svarar till den undersökta gruppen. Vår studie består endast av fyra informanter. Det låga deltagarantalet gör generaliserbarheten låg då det inte går att dra några större slutsatser med så få intervjuobjekt. Vår studie gav oss endast information om just dessa fyra lärarnas tankar och ageranden (Stukát, 2011).

Etiska överväganden

Innan observationen och intervjun ägde rum informerades lärarna om de olika etiska riktlinjerna vi ämnade arbeta utifrån i vår studie. Vi tog upp informerat samtycke, konfidentiellitet, konsekvenser och vår roll som forskare (Kvale, 2009). För att undvika etiska dilemman avidentifierades stad, skola, klass och deltagare. Vi informerade elevernas vårdnadshavare via brev (bilaga 1) som delades ut i klasserna om att så var fallet. I brevet berättade vi även om oss, vårt arbete och att medverkan var helt frivillig. Alla intervjuer var anonyma och allt material såsom videoupptagningar, intervjuer och anteckningar var inlåst under arbetets gång. Detta material kommer sedan att förstöras när arbetet är klart, vilket informanterna också upplystes om. En viktig aspekt utifrån Vetenskapsrådets riktlinjer (2011).

Resultat

Här redovisas den språkrutin som lärarna arbetar efter följt av en reflektion av densamma. Sedan redovisas observationstillfälle och intervju, en lärare åt gången med en efterföljande sammanfattning. För att resultatet ska bli lättare att följa har vi valt att kalla de olika lärarna A, B, C och D.

Skolans språkrutin

På skolan där informanterna jobbar har det arbetats fram en språkrutin: *Rutin för arbete med elevers språk-, läs- och skrivutveckling*. Detta dokument ligger på skolans interna hemsida så att alla som arbetar på skolan kan ta del av det. Här framgår att skolan haft fokus på språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen sedan läsåret 2013-2014. Som grund till skolans rutin ligger kommunens dokument om språkrutin som Barn- och ungdomsförvaltningen arbetat fram. Det framgår tydligt att skolans språkrutin ska ligga till grund för det systematiska kvalitetsarbete som bedrivs på skolan och att det är något som alla lärare ska vara delaktiga i. Kopplingen mellan språkutveckling och identitetsutveckling lyfts och hänvisningar görs till Lgr-11.

Språket är ett viktigt verktyg för att inhämta ämneskunskaper och utveckla tänkandet. Rutinen för att utveckla språk-, läs- och skrivutveckling kan inte avgränsas som *ett* ämne utan ska vara en del i "ett övergripande paraply" genom alla årskurser och ämnen, samt vara *alla* pedagogers ansvar (Skolans språkrutin, 2015. s. 4).

Vidare finns beskrivet olika pedagogiska strategier för att förebygga svårigheter i elevers läs- och skrivutveckling. Här punktats vad som gynnar elevers lärande, till exempel läsa, skriva, tala och lyssna. Att eleven ska bli medveten om ämnets litteracitet (ämnesspecifik kunskap och dess begrepp) och vikten av formativ bedömning tas också upp. Även IKT (Informations- och kommunikationsteknik) är en väg för att stärka elevens språkutveckling. Då man med hjälp av olika medier ger eleven möjlighet att skapa egna tankar.

Här finns även nyckelstrategier för formativ bedömning:

- Vad ska eleven lära sig?
- Vad kan eleven redan?
- Hur ska eleven göra för att komma vidare?
- Hur kan eleverna stödja varandras lärande?
- Hur kan eleven bedöma och styra det egna lärandet?

Rutinerna kring elev med annat modersmål och vikten av SVA-lärare finns beskrivet i ett eget kapitel. Skolan har förberedelseklass, indelad i tre grupper; introduktionsgruppen, temagruppen och inkluderingsgruppen. Elever i dessa grupper befinner sig där så länge behov finns, därefter slussas de ut i de ordinarie klasserna på skolan.

Resurstid i arbetslaget är något skolan arbetar med. Detta innebär att två lärare skapar alternativa gruppkonstellationer och möjliggör att elever med olika behov i större utsträckning kan få den anpassning de behöver. Vikten av att lärarna ska dela med sig av sina erfarenheter och kompetens för att möta eleverna på bästa sätt poängteras.

I skolans språkrutin finns ett kapitel som beskriver skolbibliotekets roll där skolan följer kommunens riktlinjer gällande skolbiblioteket. Dessa riktlinjer beskrivs med orden *lära* (att tänka kritiskt och analysera det lästa, att vara källkritisk), *läsa* (att skapa läslust) och *mötas* (en naturlig mötesplats kring litteratur och språk). Skolan har ett stort skolbibliotek och en egen bibliotekarie som är insatt i språkrutinen och aktivt hjälper eleverna. Bibliotekarien ska tillsammans med specialpedagog och lärare hitta individuellt anpassade läromedel och böcker till elever i behov av särskilt stöd. Biblioteket har talbokstillstånd samt licens för inläsningstjänst, vilket innebär att läromedel och skönlitteratur kan laddas ner i form av talbok till elever som behöver det. Det finns även litteratur som vänder sig till nyanlända elever.

När observation, kartläggning, analys och uppföljning ska genomföras i de olika klasserna finns också inskrivet även vem som ansvarar för detta och när det ska göras. Skolan har valt att arbeta efter Skolverkets materialet *Nya Språket lyfter!* ett val som är baserat på ett beslut i kommunen. Detta material är ett bedömningsstöd för lärare i svenska och svenska som andraspråk. På elevhälsomöten tas sedan resultaten av kartläggningen upp och dokumenteras därefter i Unikum (webbverktyg för mål, planer och kvalitet i skolan). Resultatet av en kartläggning avgör vilken uppföljning som lämpar sig bäst. Förslag på åtgärder är arbete med läsförståelsestrategier, lästräning i grupp eller enskilt och ett intensivt arbete med skrivprocessen.

Rutinen beskriver även några åtgärder, såsom extra anpassningar, som ska tillämpas om en elev är i behov av särskilt stöd. Det beskrivs även hur skolan ska gå tillväga för att arbeta fram en plan för elever i behov av särskilt stöd. ”Utformningen av stödet skall styras av den enskilde elevens behov, förutsättningar och därmed bestå av en mångfald av insatser” (s. 13). Vikten av en utredning då behov finns lyfts även fram. En sådan utredning består av en kartläggning, analys och pedagogisk bedömning.

Vikten av uppföljning, utvärdering, utveckling och utmaning är något som tas upp i ett eget kapitel. Vid uppföljning utgår läraren från några givna frågor för att på så sätt få en helhetsbild av eleverna och undervisningen. Vid utvärdering av undervisningen utgår även då lärarna från givna frågor. En utvärdering av skolans språkrutin sker i slutet av varje läsår.

Det sista kapitlet i skolans rutin beskriver tillvägagångssättet vid överlämning mellan lärare. Här står det tydligt att lärarna ska utgå från elevens starka sidor.

Sammanfattning

Dokumentet är tydligt och omfattande och beskriver ingående hur arbetsgången kring språkutveckling ska gå till samt vilka som ansvarar för detta arbete. Det finns endast ett fåtal förslag på metoder beskrivna. Konkreta metoder saknas i materialet som skulle kunna fungera som en hjälp och ett stöd för lärarna. Fokus ligger på *varför* de ska arbeta språkutvecklande, snarare än *hur* de ska arbeta språkutvecklande med sina elever.

Under rubriken *Elever i behov av särskilt stöd* står det hur man ska gå tillväga för att upptäcka särskilda behov samt hur skolan ska arbeta med dessa. Här tas även upp att stödet ska bestå av ”en mångfald insatser”. Hur dessa insatser kan se ut eller vem som ansvarar för dem finns inte beskrivet.

Materialet är lättillgängligt för alla lärare på skolan då det ligger på deras interna hemsida. Detta gör att samtliga lärare har möjlighet att vara delaktiga i det språkutvecklande arbetet med eleverna.

Lärare A - observation

Vi besökte lärare A som arbetar i grundskolan årskurs 6. Under lektionstillfället var det svenska på schemat. Läraren hade en mycket bra relation till sina elever. De var lugna, trygga och upplevdes bekväma med att prata inför klassen.

Efter några artighets- och informationsfraser började lektionen med att läraren berättade om sin gamla lärare Rut som ansvarat för undervisningen 1951 då läraren själv gått på mellanstadiet. Lektionen behandlade långa och korta vokaler och läraren berättade, med stor inlevelse, hur Rut lärt ut långa vokaler med hjälp av ett långt gummiband. ”Vaaaaaas”, sa läraren och drog ut gummibandet. Rut lärde också ut korta vokaler. Detta genom att studsas en tennisboll i golvet. Läraren visade och sa ”vass” föra att ge exempel på kort vokal. Eleverna upprepade orden i kör.

Läraren såg hela tiden att alla elever var med och var delaktiga. Under hela lektionen förklarades de ord och uttryck som hen märkte att alla elever inte förstod. Läraren använde sig av liknelser, kroppsspråk och synonymer. Hen visualiserade och förtydligade orden då de skrevs upp på tavlan. Eleverna fick under lektionen direkt feedback på sina svar och uppmuntrades att svara fast de kanske inte var helt säkra på svaret. Det var en tillåtande miljö i klassrummet. Hela klassen arbetade tillsammans under lärarens ledning och samtliga övningar genomfördes både på enskilt papper samtidigt som på vita tavlan. Läraren var noga med att alla elever var med under varje moment och gjorde dem delaktiga genom att hela tiden låta dem svara och förklara ord högt inför alla.

Lärare A – intervju

Läraren berättade hur de i klassen använde sig av både boksamtal och muntliga presentationer i sitt språkutvecklande arbete, något de arbetat med under flera år.

Redovisa inför klassen... har tränat ända sedan fyran. Små arbeten i början, nu längre. Ensamma eller i grupp. Nu när det var val, så fick de ett varsitt parti och ta reda på och stå där framme och argumentera för och så fick de andra mot. Kommer jättemycket på gymnasiet.

Varje morgon startade hen med högläsning, något hen såg berikade elevernas språk och förmåga att skapa inre bilder.

Högläsning... varje morgon sedan de kom i fyran, så läser jag högt för dem. Och när jag hade ända upp till nian så tyckte jag på våren att det.. Jag hade haft dem då i sex år så... och så en dag så läste jag inte... *Ska du inte läsa?! Å men, sa jag, att ni går ju.. Du har själv sagt att lektionen börja, det sa du i fyran, när du läser. Läs!* Så jag läste till sista dagen i nian högt för dem.

En annan metod de ofta använde vid insamlandet av fakta och vid uppstarten av ett nytt arbetsområde var tankekarta. Eleverna var trygga med detta sätt att arbeta. Läraren utgick ofta från elevernas förförståelse när ett nytt område introducerades, för att på så sätt få dem mer delaktiga i arbetsområdet samt kunna lägga undervisningen på rätt nivå. Läraren ville väcka elevernas nyfikenhet inför en ny uppgift och väva in flera olika moment och ämnen i uppgiften. Bland annat visades en artikel upp i den lokala tidningen, om en flicka som hittat en gravsten med namnet Gunnar på. Utifrån denna artikel hade läraren sedan gjort en uppgift till eleverna där de fick gå till den närliggande kyrkogården och lösa uppgifter med hjälp av vad som står på gravstenarna. Här menade läraren att eleverna fick arbeta med såväl matematik, historia och svenska.

Jag lägger oerhört mycket kraft på svenska med mina elever därför utan den så är det rökt alltså. /.../ Summa summarum är att ALLT är språkutvecklande.

Two stars and a wish var en metod som tidigt introducerats för eleverna. Till en början var det läraren som gav eleverna respons, men efter hand som eleverna blev trygga med denna metod blev det ett verktyg de själva kunde använda sig av vid kamratbedömning. Denna metod användes både vid skrivna berättelser och redovisningar. Läraren sa sig alltid ha arbetat medvetet med språket för att eleverna skulle kunna ta till sig ny kunskap och komma vidare i sin kunskapsutveckling och menade att detta arbete var än viktigare nu än för 30 år sedan eftersom hen ansåg att elevernas språkkunskaper blivit allt sämre.

Detta är ju en följd av ... som jag sa innan, alltså att man... alltså man får ju inte tappa sitt språk. Det det... alltså... man märkte hur dåligt det blev. Hur lite barnen kunde om sitt eget språk och vad ord betydde och sånt. Så det är en följd av detta, som man har startat detta med språkutveckling.

Arbetslaget träffades var femte vecka och arbetade då fram riktlinjen inför nästa gemensamma arbetsområde. Här hade det blivit en självklarhet att fokus skulle ligga på språkutveckling, då skolan haft det som det stora målet under flera år. Nu hade fokus mer blivit IKT (Informations- och kommunikationsteknik), men lärarna fortsatte ändå att tänka och arbeta språkutvecklande.

Har vi träffats alla SO-lärarna och gör liksom ett prov för att ge dom här orden innan arbetsmomentet. Hur många kan de? Och sedan efter... hur många har de då lärt sig? För att se om det är någon skillnad. /.../ Detta är i högsta grad språkutvecklande.

Lärare A - sammanfattning

Under både observationen och intervjun utstrålades en entusiasm inför uppdraget att lära och undervisa. Läraren hade en bekräftande inställning och var stöttande men utmanade samtidigt eleverna. Hen hade höga förväntningar på sina elever vilket kunde ses genom uppgifternas karaktär, vilket eleverna kände av och påverkades positivt av.

Vid lektionsstart fick eleverna tydligt veta vad de skulle arbeta med och vad som förväntades av dem, det vill säga ett tydligt lärandemål. Litteraciteten under lektionen var hög då eleverna fick lära sig att arbeta med språket på ett analyserande och kreativt sätt, bland annat genom de ämnesspecifika ord som läraren använde vid genomgången och i uppgifterna. Läraren arbetade aktivt med språkutveckling och förklarade nya ord och uttryck genom att använda elevernas vardagsspråk kopplat till deras egna erfarenheter. De pratade om olika typer av texters syften och mottagare samt hur detta påverkar författarens val av struktur och begreppsanvändning.

Genomgången och uppgifterna var mycket konkreta, lagom utmanade och anpassade efter elevernas kunskapsnivåer. När någon av eleverna visade på svårigheter gick läraren in och modellerade för att hjälpa eleven vidare. De fick bearbeta uppgifterna muntligt och skriftligt och under lektionen fick eleverna lyssna då läraren instruerade samt när andra elever gav exempel på lösningar. Eleverna fick också tala och läsa då de tillsammans i par löste vissa uppgifter. Under de skriftliga momenten skrev eleverna ner de svar klassen kom överens om. Eleverna arbetade till större delen av lektionen i par men genomgången av uppgifterna utfördes gemensamt i klassen. Detta varierande sätt att arbeta var något som läraren lyfte fram under intervjun bland annat då läraren visade konkreta exempel på uppgifter eleverna arbetade med. Någon reflektionstid för den enskilde eleven under lektionen kunde inte uppfattas men läraren berättade att de ofta tillsammans i helklass diskuterar mål, utveckling och lärande.

Den rutin för språkutvecklande arbetssätt som fanns på skolan var läraren väl förtrogen med och något som fanns med i tankarna under lektionsplaneringarna.

Lärare B - observation

Under vårt besök hos lärare B, som arbetar i grundskolan årskurs 6, var det ämnet engelska som stod på schemat. De elever som strömmade in i klassrummet var positiva och alla verkade ha en god och uppskattande relation till sin lärare då de småpratade och skrattade med hen innan lektionen började.

Under hela lektionstillfället kommunicerade läraren på engelska medan eleverna ibland svarade på engelska och ibland på svenska beroende på elev och aktivitet. Tillsammans arbetade de med en hörförståelseuppgift baserad på en av låtarna från årets melodifestival. Läraren hade gjort texten till en lucktext där vissa ord saknades. Eleverna fick lyssna på låten två gånger innan de gemensamt gick igenom orden i tur och ordning.

Läraren skrev på tavlan upp de engelska ord eleverna enades om skulle stå i luckorna. Gemensamt fick eleverna översätta orden till svenska varpå läraren skrev upp även dessa ord på tavlan. En del ord behövde eleverna dessutom hjälp med att förstå den svenska innebörden av. När en diskussion uppstod om vilket svenskt ord som bäst motsvarade det engelska ordet *anthem* fick ett par elever i uppgift att leta upp en bra översättning med hjälp av sina ipads. För att fördela ordet mellan alla elever använde läraren sig av glasspinnar med elevernas

namn på, *no hands up*. Läraren drog en glasspinne, vilket gjorde att frågorna fördelades slumpvis mellan eleverna. Denna metod verkade vara väl inarbetad. I början av lektionen upplystes eleverna att de inte var tvingade att svara utan kunde säga "pass" om de inte kunde eller ville svara och frågan skulle då gå vidare till någon annan.

Lärare B - intervju

Som språklärare menade läraren att det är rent av omöjligt att inte arbeta språkutvecklande.

Det innebär att man medvetet jobbar med språket... eh, som språklärare är det ju svårt att inte jobba med språket. /.../ Du kan ju inte jobba utan att jobba aktivt med språket. Men om man tänker generellt så det ju att man.. eh ... medvetet försöker få eleven att bli medvetna om sitt språk och att vilja utveckla det så att man behärskar språket och behärskar olika sätt att kommunicera, tycker jag. Och att använda sitt språk för att utveckla och komma vidare i sitt lärande, för att språket är ju grunden till all kunskap.

Att arbeta språkutvecklande innebär att använda sig av rätt terminologi, de ämnesspecifika ord som finns, menade läraren och tillade att det är viktigt att som lärare hela tiden förklara vad orden och uttrycken betyder för att eleverna efter hand blir trygga med dessa begrepp och börjar använda dem spontant.

Man lägger med så många ämnesspecifika ord som möjligt utan att jag för den sakens skull kräver att de ska kunna... ää... Det viktiga är att de kan använda det. Men ju längre de kommer ju mer de hör det, desto mer trygga blir de i sitt sätt ... att använda det också. Så det märker man ju att använder man det kontinuerligt så blir det ju också att de till slut börjar använda orden istället för att säga... *men då när man använder ... igår...* Har man använt det från lägre åldrar så använder de imperfekt. Och det i sig tror jag faktiskt... ää... på vissa... inte alla... det liksom stärker dem, att de känner sig trygga i det.

Läraren poängterade hur arbetet med olika begrepp kan stärka eleverna och tog upp flera olika metoder som hen arbetar med, bland annat cirkelmodellen, tankekarta och *two stars and a wish*. *Two stars and a wish* används även vid kamratbedömning. Kamratbedömning var något de äldre eleverna var vana vid. Vidare berättade läraren att det är viktigt att eleverna blir medvetna om hur man ska anpassa sitt språk till mottagaren, det vill säga vikten av att man använder olika språk i olika sammanhang. Här läggs mycket fokus i lärarens undervisning.

Ett av skolans tidigare fokusområden har varit att arbeta språkutvecklande och den riktlinje som fanns upplevde läraren var tydlig. Ett av målen var att eleverna skulle känna till begreppet *Språkutveckling* och att lärarna skulle presentera olika metoder som var språkutvecklande. Gemensamt i arbetslaget hade lärarna arbetat fram konkreta mål som de skulle arbeta efter, utifrån riktlinjen, för att sedan diskutera och analysera dem och fundera på hur de skulle gå vidare. De hade även läst artiklar i ämnet, kopplat det till undervisningen, diskuterat det i arbetslagen och gett varandra feedback. Det blev en typ av formativ feedback, ett kollegialt lärande, vilket läraren upplevde gav mycket.

Läraren menade vidare att de frågor vi ställde skulle kanske få andra svar om de till exempel ställdes till en matematiklärare, att denna lärare kanske inte tänkte på språket på samma sätt som en språklärare gör, men att ämnets litteracitet kanske ändå skulle vara tydlig.

Lärare B - sammanfattning

Lärare B arbetade mycket aktivt med språkutveckling under lektionen vi observerade. Detta genom att bearbeta samtliga glosor eleverna föreslog. Även under intervjun berättade hen om hur svårt det är att inte arbeta språkutvecklande som språklärare.

I början av lektionspasset delgavs eleverna vad lektionen skulle innehålla. Lärandemålen var tydliga och eleverna visste vad som förväntades av dem. Uppgiften var konkret men utmanande och den knöt an till elevernas vardag och intressen. Läraren pratade om hur viktigt det är att fånga elevernas intresse för att få dem att komma vidare i deras språkutveckling. Hen berättade även om vikten av att använda sig av deras vardagsspråk och egna erfarenheter och stötta eleverna där de befinner sig i sin kognitiva fas.

Läraren beskrev flera metoder men hade till en början svårt att nämna dessa metoder vid namn.

Då språket var enkelt och vardagsrelaterat var inget modellerande nödvändigt. Specifika ämnesrelaterade begrepp kom inte upp förrän ett sidospår av grammatiska regler behandlades, *were*, *where*, *we're*, och *wear*. Läraren var mycket noga med att stötta och ge beröm till samtliga elever under hela lektionen. Detta togs också upp som en självklarhet i intervjun. Läraren menade att eleverna når mycket längre i sin utveckling när uppgifterna är kravanpassade och relevanta förväntningar tydliggörs.

Att litteraciteten var hög under lektionen var tydlig bland annat i och med de begrepp som behandlade engelskans olika tempus. Litteraciteten var även något läraren hade fokus på under planeringen och genomförandet av sina lektioner enligt svaren under intervjun. Läraren pratade om vikten av att kunna skapa och hantera språket på ett kreativt sätt. Under lektionen fick eleverna lyssna på låten, skriva de engelska orden i luckorna och läsa låttexten, men inga muntliga moment genomfördes förutom då eleverna skulle svara på frågor.

Ingen direkt reflektion eller sammanfattande utvärdering kring vad eleverna lärt sig genomfördes under den observerade lektionen.

Läraren kände väl till skolans rutin för språkutveckling och berättade att hen varit delaktig vid framtagningen av det material samtliga lärarna på skolan skulle använda sig av.

Lärare C – observation

Vid observationen hos lärare C, som arbetar i grundsärskolan, stod det engelska på schemat och båda eleverna hade tagit plats vid ett lite större bord i mitten av rummet. Läraren började med att påminna om att det skulle vara två observatörer med och berättade sedan för eleverna vad de skulle få göra under lektionen. Syfte och mål presenterades inledningsvis och eleverna såg ut att känna igen och förstå vad det handlade om.

Nu gör vi ju detta och tränar engelska ord och meningar. Vi har de här fraserna, de här meningarna. *Do you have ... a cat?* till exempel. Nu var det ju ett tag sedan. Nu ska vi se hur mycket vi kommer ihåg. *Yes, I have a cat.* eller *No, I have not a cat.*

På bordet låg en kortlek med bilder med olika substantiv på ena sidan och det engelska ordet för respektive substantiv på andra. Eleverna hade fått välja två bingobrickor var som även dessa låg på bordet framför varje deltagare. På bordet fanns även två hjälplappar med, för

spelet, användbara fraser. I tur och ordning tog spelarna ett kort och frågade "Do you have a ball"? (om det var det kortet visade). De andra två spelarna tittade då på sina brickor och svarade antingen "No I have not" eller "Yes I have" beroende på vilka olika motiv de hade framför sig. Hade någon respektive substantiv på sin bingobricka fick spelaren kortet för att lägga på sin bricka.

Lektionen flöt på och läraren försökte få eleverna till att prata mer fritt genom att ställa följdfrågor på engelska. Ibland förstod eleverna och svarade med kortare meningar och ibland behövde läraren översätta vad som just sagts till svenska för att få eleverna med sig. Lektionen var relativt kort och efter ca 25 minuter var det dags för samtliga spelare att räkna sina kort för att se vem som vunnit. Alla räknade sina kort, "one, two, three" osv. Det visade sig att läraren vunnit och sa "I won today!" Eleverna nickade och plockade ihop sina kort. Lektionen avslutades med att läraren, på svenska, påminde om några saker som skulle hända under morgondagen.

Lärare C - intervju

Språkutvecklande arbetssätt var för denna lärare att skaffa ett ordförråd som räcker till för att klara sig i olika sammanhang.

Ja, med den elevgrupp jag har just nu, och det gäller ju även andra elever också, så är det just att utveckla språket och få så stort ordförråd som möjligt. Att kunna använda språket i olika sammanhang, både muntligt och även skriftligt. Framför allt så gäller det ju att få...ja, ordförståelsen, ordförrådet mångt och mycket. Det märker vi ibland på de här eleverna att det brister.

Även den här läraren hade först svårt att komma på namn på specifika metoder för just språkutveckling som används i undervisningen men berättade beskrivande om hur hen arbetar med språket. Läraren tyckte sig vara ganska traditionell i sin undervisning, vilket innebar att eleverna bland annat fick träna glosor på engelska och veckans ord på svenska. Detta arbetssätt hade visat sig vara effektivt för eleverna upplevde läraren. På lektionerna spelades det mycket spel, till exempel memory, tärning-, bingo- och kortspel. Under spelet tränade eleverna på ord, fraser och på att samtala. Bildstöd var viktigt för en av eleverna, för att kunna ta till sig undervisningen på bästa sätt. Läraren läste också ofta för sina elever.

Sedan är det ju det vanliga traditionella, både i engelskan och svenskan, det här med själva ord.. ordbiten. Man läser texter och så brukar jag när jag läser en text för dem ta upp *Vet ni vad detta betyder?* Så att man hela tiden försöker ha med dem på banan. Vad gäller ordens betydelse då. Och sedan är det ju också språkutveckling det här med stor bokstav och punkt, skrivregler och ju mer avancerade de är desto mer kan man göra där.

Lektionerna och metoderna anpassades efter eleverna, det var ett medvetet arbetssätt för att eleverna skulle komma vidare i sin kunskapsutveckling menade läraren.

Att det skulle arbetas språkutvecklande i alla ämnen, så att begrepp och ord som hörde till ämnet skulle synliggöras var en självklarhet på skolan. Viktigt var också att eleverna skulle bli medvetna om detta. Någon tydlig riktlinje för ett språkutvecklande arbetssätt hade inte setts till, men hen visste att något var på gång.

Lärare C - sammanfattning

Lärare C hade ett tydligt mål med sin undervisning, både för innehåll och språk. Lektionen skulle vidareutveckla elevernas ordförråd så att de skulle komma så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Dessa lärandemål synliggjordes för eleverna vid lektionens början. Läraren arbetade aktivt med språkutveckling då undervisningen låg på en nivå som blev kognitivt utmanade för eleverna. Läraren använde ord som eleverna kände till och var bekanta med då ett nytt ord eller uttryck skulle förklaras. Lektionsuppgiften var konkret och välanpassad till elevernas nivå och därför lätt för eleverna att ta till sig. Då det blev svårt för eleverna modellerade läraren genom att visa och säga rätt.

Läraren arbetade efter tanken att försöka hänga upp ny kunskap på redan befintlig kunskap. Under hela lektionen stöttades eleverna för att stärka dem och ge dem mod att försöka själva. Att arbeta på detta sätt var självklart för läraren men menade samtidigt att hen inte alltid reflekterade över vilket tillvägagångssätt som skulle tillämpas. Läraren beskrev det som att det mer satt i ryggmärgen att arbeta med positiv feedback för en bättre utvecklingskurva.

Eleverna gavs under lektionen utrymme för interaktion och samtal sinsemellan men det utnyttjades inte av eleverna som endast kommunicerade med läraren. Under lektionen som observerades fick eleverna även lyssna på varandra och läsa utifrån korten men inte skriva. Fraserna som användes under lektionen var fasta och språket som användes var därför inte särskilt kreativt eller nytänkande.

Ingen tid för reflektion av lärandet genomfördes under lektionen.

Läraren sa sig ha hört talas om att det ska arbetas språkutvecklande på skolan, men någon framtagen och nerskriven rutin för just detta kändes inte till.

Lärare D - observation

I ett litet gruppum satt två elever i grundskolan och hade geografi tillsammans med sin lärare. De satt bredvid varandra och på väggen framför dem var en whiteboard där läraren ritat upp fyra fyrkantiga rutor i rad, sammanhängande med hjälp av pilar. När lektionen började repeterade läraren förra lektionens innehåll med hjälp av de fyra rutorna på whiteboarden. I rutorna ritade läraren utifrån elevernas önskemål in bomull i den första, en lastbil i den andra, en fabrik i den tredje och i den sista ritade han två tröjor.

Läraren: Kommer ni ihåg vad vi hade i första rutan? Vi försökte ju få hela händelseförloppet för en vara....

Elev 1: Bomull....

Läraren: Bomull hade vi ju med svart, men jag ritade det med rött. Och då gjorde jag ju de här fina ju... (läraren ritade i den första rutan)

Elev 2: Nej, de är inte snygga...

Läraren: Jo, de är hur snygga som helst. Nästan lite snyggare än förut. Och sen... Vad gör vi med bomullen?

Elev 1: Lastar den.

Läraren: Lastar den och transporterar den. Då hade vi den här fina bilen ju. (läraren ritade en bil i ruta nummer två). Ganska snygg.

Elev 1: Och sen fabrik... och sen tröjor.

Läraren: Precis, vi hade en fabrik här (läraren ritade en fabrik i den tredje rutan).

Och sen hade vi en t-shirt här. (läraren ritade en t-shirt i den sista rutan)

Mmm... Vem vill förklara hur det går till? Vi diskuterade ju senast, kommer ni ihåg?

Elev 1: Ja, det var ju det där hur det funkade.
 Läraren: Ja, hur funkade det då?
 Elev 1: Man plockade upp bomullen..
 Läraren: Ja..
 Elev 1: Och sen last... eller jag menar... man...
 Läraren: Man lastar och transporterar.
 Elev 1: Transporterar ja...
 Läraren: Och vart är det man transporterar det till?
 Elev 1: Till fabriker.
 Läraren: Och vart kan de ligga?
 Elev 1: Indien och ... alla olika länder.
 Läraren: Vilka olika länder hade vi?
 Elev 1: Indien, Sverige...
 Läraren: Ja, vilket land hade du på din tröja? (läraren pekar på elev 2)
 Elev 2: Holland.
 Läraren: Just det (läraren skriver ländernas namn på white boarden) Och så hade vi Turkiet.
 Vad gör man i fabriken här?
 Elev 2: Man tillverkar tröjor.
 Läraren: Man tillverkar tröjorna ja.

Hela tiden var det en dialog mellan läraren och de två eleverna. Läraren försökte med bilder förtydliga händelseförloppet från odling till färdig produkt och använde ämnesrelaterade begrepp, såsom *transportera*, *import*, *grödor*, *produkter* och *råvara*. När detta moment var klart fortsatte lektionen med att de läste i geografiboken och svarade på frågor.

När eleverna skulle skriva svar på frågorna kom läraren och en elev överens om att eleven skulle skriva första svaret och att läraren sedan skulle skriva de resterande svar eleven kom fram till. Läraren läste för eleverna, sedan tittade de på bilderna till texten och samtalande utifrån innehållet. Under läsningen följde läraren texten med fingret så att en av eleverna kunde följa med i texten. Då de samtalande om innehållet i texten gjorde läraren kopplingar till områden de arbetat med tidigare, till exempel att små jordbruk blivit stora plantager nu, precis som under industrialismen då små fabriker blev stora fabriker, och hur det då har påverkat människor. De tittade mycket på en världskarta i boken där det var markerat vad de olika världsdelarna producerade. Läraren ställde bland annat frågan "Vad har de i Asien som inte vi har här i Europa?". Eleverna var aktiva och kunde göra jämförelser med hjälp av bilderna. Flera gånger under lektionen återkopplade läraren till rutorna som ritats upp vid lektionens början. Hen förklarade även de nya orden de stötte på under lektionens gång, ofta genom att koppla det till ord och begrepp som eleverna redan kunde. När eleverna svarade på frågorna gav läraren dem direktfeedback, så som "Helt riktigt" eller "Bra".

Lärare D - intervju

Att få eleverna att utveckla sitt vardagliga språk, att lära sig nya ord och att använda dem är ett språkutvecklande arbetssätt anser denna lärare.

...mycket är ju när man...som om jag till exempel läser i en text och det kommer nåt ord som transporterar som jag haft här. Och då får man ju förklara vad det innebär att transporterar för det är ju både ett svårt ord att säga och även kanske att förstå och då får man ju prata om och diskutera, vad är det för ett ord, vad gör man då, vad händer...a, a...som vi har lite visat här med bilen att man transporterar, förflyttar saker liksom. Och det är ju rätt ofta det dyker upp saker. Plantage hade vi idag. Vad är ett plantage? Då fick vi diskutera lite där och dra lite liknelser mot vad som kan liknas vid det, att det är stora åkrar. För åkrar vet ju eleverna vad det är och så. Så det blir ju till att man diskuterar fram... ja, olika ord...få helheten, få förståelsen över det man försöker lära dem.

Läraren pratade om formativ bedömning, om att arbeta framåt men att hela tiden knyta ihop med det eleverna redan kunde, om att koppla på ny kunskap till den redan befintliga. Läraren pratade också om att använda sig av ord som är specifika för just det område de behandlar. Hen använde sig av *two stars and a wish* men beskrev det som att det nog oftast skedde omedvetet, som att hen använde sig av beröm som ofta efterföljdes av “men tänk på det här nästa gång”. Att det blivit ett omedvetet inslag i undervisningen förklarade lärare D på följande sätt:

Det kanske man gör utan att man tänker på det. Hela tiden försöker man väl berömma och sedan även liksom.. ja, tänk på det här, tänk på det här. Men jag kan inte tänka att jag.. Jag kan inte säga att jag har det utpräglat att jag gör det, men jag försöker att va väldigt berömmande. Jag försöker hela tiden säga att allting är bra och så och sen blir det ju då att man hela tiden kräver någonting tillbaka självklart. Man kan ju inte bara säga att allting är bra för att, men det blir ju att man säger... Det är bra, det är bra, men här ska du föröka jobba, så till viss del...

Någon riktlinje gällande språkutvecklande arbetssätt på skolan hade läraren inte sett, men hen hade hört att det var på gång. Hen trodde att språklärare kunde arbeta språkutvecklande på ett mer planerat sätt medan SO-lärare oftare diskuterade begrepp då de dök upp i texten och sedan vävde in det i undervisningen och nyttjade det på det viset. Läraren planerade inte undervisningen utifrån vilka svåra ord som kom i texten, utan tog det när det kom. Cirkelmodellen är något de ibland arbetade med, dock inte fullt ut. Läraren arbetade med den metoden tillsammans med sina elever, men momentet då eleverna skulle producera en egen text genomfördes aldrig då tiden inte riktigt fanns till för detta. Hen trodde att flera av modellerna som fanns idag användes av lärare utan att de reflekterade över vad de kallades.

Lärare D - sammanfattning

Vid lektionsbörjan förklarade läraren vad lektionen skulle handla om och vi fick känslan av att eleverna kände igen och var bekväma med lektionsupplägget. Det fanns ett tydligt lärandemål.

Precis som de övriga informanterna pratade även denna lärare om olika metoder men hade till en början svårt att spontant nämna dem vid namn.

Läraren arbetade passivt med språkutveckling. Med det menar vi att läraren inte hade språkutveckling i fokus under lektionen utan tog endast upp de begrepp de mötte då de läste och bearbetade texter. Läraren menade att det låg på språklärarna att mer fokusera på språkutveckling i sin undervisning. Många ämnesrelaterade begrepp dök upp och läraren tog sig tid att förklara och översätta dessa ord till ett vardagsspråk som eleverna förstod och kunde ta till sig. Vi anser att läraren arbetade med språkutveckling hela lektionen men verkade inte riktigt vara medveten om det själv.

Samtliga uppgifter var mycket konkreta och anpassade efter elevernas utvecklingsnivå så inget modellerande var nödvändigt. Allt arbete skedde tillsammans men det fanns ingen direkt interaktion mellan eleverna utan de båda kommunicerade endast med läraren. Under lektionen fick eleverna lyssna då läraren beskrev förloppet de arbetade med, tala genom att svara på de frågor som ställdes och skriva svaren på frågorna till texten men inte läsa. Läraren läste högt för eleverna ur deras geografiböcker och stöttade och bekräftade eleverna under hela lektionspasset.

Ingen tid för reflektion av lärandet genomfördes under lektionen.

Vid frågan om det fanns någon rutin för språkutveckling på skolan svarade läraren att hen trodde sig ha hört att något sådant skulle arbetas fram men kände inte till något existerande dokument i nuläget.

Analys och diskussion

I detta kapitel redogör vi för våra reflektioner kring de metodval vi gjort och det material vi använt. Under resultatdiskussionen väver vi samman studiens resultat med den litteratur som behandlats under tidigare forskning. Vi tar även upp pedagogiska implikationer och ger avslutningsvis förslag till vidare forskning.

Metoddiskussion

Utifrån våra frågeställningar valde vi en kvalitativ ansats för att fånga lärarnas tankar kring språkutveckling samt deras uppfattningar om hur de anpassar och undervisar utifrån skolans språkrutin. Hade vi valt en kvantitativ metod hade resultatet förmodligen blivit mer omfattande men vi hade troligtvis inte fått möjligheten att gå på djupet med informanternas tankar och beskrivningar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Att vi valde att skriva detta arbete tillsammans gav oss bättre förutsättningar att komma längre i analysarbetet, vilket förhoppningsvis skulle leda till att kvaliteten på uppsatsen blev högre och vårt vetenskapliga förhållningssätt tydligare. Samtliga texter i detta arbete har bearbetats och producerats gemensamt. Vi utgick ifrån att vi kunde ifrågasätta varandras tankar och reflektioner på ett konstruktivt sätt. Följderna av detta blev att vi i vårt arbete tvingades förtydliga våra funderingar, vilket i sin tur ledde till att våra tankar och argument vidareutvecklades (Stukát, 2011).

Då vi utgick ifrån ett bekvämlighetsurval (Kvale & Brinkmann, 2009), och senare också ett snöbollsurval blev det enkelt för oss att utföra våra intervjuer då skolan där lärarna arbetade ligger mycket nära vår arbetsplats. Hade vi exempelvis valt våra informanter slumpmässigt hade kanske mycket tid gått åt till att resa runt till olika skolor. Vi anade också att ett bekvämlighetsurval skulle medföra en hög svarskvot då samtliga lärare kände till oss sedan tidigare men det är också möjligt att de kände sig tvingade att ställa upp. Vi är även medvetna om att det kan ha påverkat resultatet, att lärarna kände till oss sedan tidigare och att de kanske upplevde att de inte kunde prata fritt utan istället gav oss de svar de trodde att vi sökte. Med tanke på den korta tid vi hade för genomförande av studien fick vi dock bortse från denna aspekt.

Kommunen vi arbetar i har tidigare haft språkutvecklande arbetssätt som fokusområde, vilket innebär att samtliga skolor i kommunen har haft i uppdrag att upprätta en egen språkrutin att arbeta efter. Därför visste vi att skolan vi vände oss till hade en framtagen rutin för detta arbetsområde.

En fördel med en kvalitativ metod i denna studie var att de flesta lärare som tillfrågades accepterade innan vi påbörjade vår studie. Vi fick då en förkänsla om hur många informanter som skulle delta i vår studie. Detta till skillnad om man använder sig av en kvantitativ ansats där man inte alltid vet hur många eller vilka som kommer att ställa upp som informanter (Stukát, 2011).

Vi valde att göra en pilotintervju för att se om våra frågor kunde ge oss svar på våra frågeställningar (Stukát, 2011). Efteråt omarbetades frågemallen en aning då vi insåg att frågorna inte var detaljerade nog att ge oss svar på det vi sökte. Under pilotintervjun insåg vi även att det var svårt för informanten att svara utvecklande på våra frågor då de inte presenterats innan. Vi fattade därför beslut om att förse samtliga informanter med frågorna

innan intervjuerna för att de skulle kunna vara mer förberedda och vi skulle kunna få ut mer av intervjun vilket också resulterade i mer utvecklade svar. Att lärarna fick frågorna innan intervjun kan ha påverkat observationstillfället då observationen genomfördes efter intervjun, vilket då gjorde lärarna mer medvetna om vad det var vi skulle titta på. Hade vi istället valt att genomföra observationerna först hade lärarna inte varit medvetna om vad vi skulle observera och resultatet hade kanske blivit annorlunda.

Att vi besökt klasserna ett par gånger innan lektionstillfället tror vi har påverkat vårt resultat positivt då vi kände att både elever och lärare fått möjligheten att bekanta sig med oss samt ställa eventuella frågor innan det var dags för själva observationen. Som undersökningsledare är vi väl medvetna om att vi påverkat studien med vår närvaro, erfarenheter och tankar men vår roll i detta arbete har varit att vara objektiva så långt det varit möjligt och att skriva neutralt utan att värdera (Stukát, 2011). Vi upplever att vi lyckats i detta avseende.

Under observationen fick vi en inblick i hur lärarna arbetade, vilket gav oss ett underlag för analysarbetet i kombination med intervjuerna och skolans riktlinje. Vi kunde då se om lärarna gjorde som de beskrev att de gjorde. Vår uppgift här var att observera. Som observatör är det viktigt att veta sin roll och att vara medveten om att våra förväntningar och hypoteser kan påverka resultatet (Stukát, 2011).

Våra informanter fick själva välja tid och plats för både intervjuer och observationer vilket vi tror varit positivt då de kunde känna sig trygga i den miljö de valt (Kvale & Brinkmann, 2009). Att de även informerats om sin anonymitet samt att de när som helst under studiens gång kunde välja att dra sig ur, tror vi också påverkade dem positivt i en trygghetsaspekt.

Att vi valde att intervjua samtliga lärare enskilt och inte i grupp kan ses som både positivt och negativt. Positivt var att vi fick höra vad den enskilda läraren hade att säga men kanske hade vi fått mer uttömmande svar om vi intervjuat dem i grupp och lärarna hade fått möjlighet att ta del av varandras tankar och spinna vidare på dessa. Nackdelen med gruppintervjuer är däremot att informanterna kan påverka varandra med sina tankar och funderingar. Vi är också medvetna om att det kan ha påverkat informanterna att vi båda fanns med under intervjun men vi kände att det fanns större fördelar för oss vid analysarbetet om vi båda funnits med under samtliga intervjuer och observationer (Karlsson, personlig kommunikation, 141204). En annan aspekt som kan ha påverkat resultatet var vårt sätt att agera, vad gäller tonfall, kroppsspråk och ansiktsuttryck under intervjuerna (Stukát, 2011). Detta kan ha gjort att informanterna försökt läsa av oss och svarat som de trodde förväntades av dem.

Att samtliga intervjuer och observationer spelades in gav oss större frihet att fokusera på vad vi såg och vad vi hörde istället för att föra anteckningar vilket dessutom kan störa respondenten. Samtidigt försäkrade vi oss om att vi inte skulle missa något, vilket lättare kan hända om en intervju eller observation inte bandas (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi valde även att transkribera våra intervjuer för att ytterligare försäkra oss om att inte gå miste om information. Detta tog mycket tid men vi ansåg att det fanns fler fördelar än nackdelar.

Då vi använt oss av semistrukturerade intervjuer (Stukát, 2011) går det inte att frånga att resultatet påverkats av att följdfrågorna inte sett helt lika ut. Beroende på vad som togs upp under intervjun blev samtalen mer öppna och vi hade möjligheten att spinna vidare på lärarnas svar genom att ställa följdfrågor som kunde ta oss in på olika spår. För att spara tid valde vi att läsa språkrutinen var och en för sig, för att sedan diskutera och analysera tillsammans.

Under analysprocessen försökte vi ha lärarnas tankar som framkommit i intervjuerna, samt deras agerande under observationen, med oss i tankarna.

Vår studie består endast av fyra informanter från en och samma skola. Det låga deltagarantalet gör generaliserbarheten låg då det inte går att dra några större slutsatser med så få intervjuobjekt. Vår studie gav oss endast information om just dessa fyra lärares tankar och ageranden (Stukát, 2011). Frågorna i vår frågemall utformades utifrån vårt syfte och våra frågeställningar för att vi skulle få svar på det vi sökte vilket bidrog till att validiteten blev så hög som möjligt. Vi anser också att reliabiliteten är relativt hög då vår studie kan genomföras, med vårt material som grund, med liknande resultat oavsett vem det är som utför testet.

Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen utgår från de frågeställningar som ligger till grund för hela arbetet. Sedan diskuteras andra funderingar som kommit upp under arbetets gång.

- Utifrån vilka metoder arbetar lärarna i grundskolan och grundsärskolan med språkutveckling?

De lärare i grundskolan och grundsärskolan som vi intervjuade arbetar alla med språkutveckling på olika sätt då de undervisar. Under intervjuerna berättade de om olika sätt de arbetar på, utan att de alltid kopplade det till en metod. Till exempel då lärarna vid lektionens början förklarade vad lektionen skulle innehålla och vad de skulle arbeta med. Denna inledning på lektionen är tydlig och typisk för formativ bedömning (Williams, 2013). Vidare visades tydligt vad som förväntades av eleverna, samtidigt som läraren modellerade och var en förebild för eleverna (Söderbergh, 2006).

De var noga med att ha eleverna i centrum och utgå från deras vardag och intressen för att på så sätt öka förutsättningarna för en god kunskapsutveckling. De var även tydliga med att det var viktigt att visa vilka förväntningar de har på eleverna och att det var viktigt med ett positivt bemötande. Målet med lektionen var något lärarna var noga med att visa, så att eleverna visste vad som förväntades. Positiva förväntningar och positivt bemötande är en framgångsfaktor i elevens lärande (Håkansson & Sundberg, 2012).

Alla lärare tog upp metoden *Two stars and a wish*. De arbetade med denna metod både medvetet, vid till exempel kamratbedömning, men även omedvetet. Även genrepedagogik var något de alla tog upp som en del i undervisningen, att texter skrivs med olika syften och att utformandet beror på mottagaren. Alla fyra talade om vikten av att ha en mottagare i sin text, vilket då syns i textens innehåll (Johansson & Sandell Ring, 2012).

Cirkelmodellen (Gibbons, 2013) arbetade lärarna i grundskolan med. En av lärarna i grundsärskolan arbetade också med denna modell, men tyckte att det var svårt att komma igenom alla moment, *bygga upp kunskap om ämnet, studera texten inom genren, producera gemensam text* och *producera egen text*. Läraren upplevde att eleverna inte hade uthållighet att arbeta med ett område i så många moment, men att hen kom igenom de tre första momenten tillsammans med eleverna. Den andra läraren i grundsärskolan arbetade inte med cirkelmodellen, då hen upplevde att eleverna inte klarade det.

Lärarna i grundskolan lyfte även att de lät eleverna arbeta med olika typer av presentationer där eleverna väljer ett ämne, fördjupar sig i det och till slut presenterar det för sina klasskamrater (Mattsson, 2009).

Högläsning gör det möjligt för eleven att höra hur språket är uppbyggt och ger kunskap i typiska ordval och satsbyggnad. Detta kan sedan användas när egna texter ska produceras (Lundberg & Herrlin, 2005). Lärare A var den enda läraren som poängterade vikten av högläsning. Hen läste för sina elever varje morgon och hade gjort så under alla år som lärare.

Strukturerade textsamtal var något som lärare C använde sig av när de arbetade med texter, både skönlitterära och fakta. Att med hjälp av frågor strukturera upp texten och dess budskap (Reichenberg & Lundberg, 2011) upplevde läraren var en stor hjälp för eleverna.

- Hur ser eventuella kopplingar, mellan vad lärarna säger att de gör och deras agerande under lektionerna, ut i praktiken?

Det finns tydliga kopplingar mellan vad lärarna säger att de gör och hur lektionerna vi observerade var utformade. De pratade om att utgå från elevens vardag, till exempel när lärare A formade en lektion utifrån en artikel i tidningen som hade fångat flera elevers intresse och när lärare B utgick från en av sångerna från årets Melodifestival då de hade engelska. Kullberg (2006) skriver om hur viktigt det är att utgå från elevernas vardag och intressen.

Lärare C och lärare D utgick alltid från elevernas tidigare kunskaper när nya ord och begrepp skulle gås igenom, vilket då skapar en känsla av sammanhang. För eleven är det viktigt att uppgiften är meningsfull, begriplig och hanterbar. Antonovsky (2005) kallar detta KASAM.

Vi såg även att kommunikation mellan en mer erfaren och en mindre erfaren elev bidrog till att utveckling och förståelse ägde rum (Wood, 1999). Under observation av lärare D startade lektionen med en repetition av föregående lektion genom att ställa frågor till eleverna och samtidigt rita på whiteboarden för att på så sätt förstärka det eleverna sa. Under lektionen var det även tydligt att eleverna fick stöttning och information i små mängder, så kallad *scaffolding*. Läraren strukturerade upp lektionen på så sätt att eleverna fick information i lagom stor mängd åt gången på deras nivå, för att på så sätt ta det till sig och komma vidare. Läraren gav eleverna delmål (Säljö, 2014).

Alla lärare pratade om vikten av att visa vilka förväntningar de hade på eleverna, något vi såg på alla lektioner vi observerade. Förväntningar och positivt förhållningssätt finns med i mycket av litteraturen vi läst, bland annat tar både Ingelstad (2009) och Taube (2007) upp detta. Skolans rutin poängterar även hur viktigt det är att ha positiva förväntningar på sina elever.

- Vilka skillnader och likheter, i hur lärarna i grundskolan och grundsärskolan arbetar med och tolkar den riktlinje som finns, ser vi?

Då det bara var lärarna i grundskolan som var insatta i skolans rutin kring språkutvecklande arbetssätt var det svårt att göra en jämförelse mellan de två verksamhetsformerna. Lärarna i grundskolan hade båda varit aktiva i processen när rutinen arbetades fram, vilket säkert påverkar deras kunskap om vad dessa innebär. En av dessa lärare hade varit med och arbetat fram rutinen i SO, den andra i engelska. Lärarna i grundsärskolan var inte riktigt säkra på om rutinen var klar på skolan. De visste att något var på gång, men hade inte sett något färdigt

resultat. Vad detta kan bero på vet vi inte, men vi har funderat på om det kan vara att grundsärskolans lärare inte var så involverade då rutinen arbetades fram eller om informationen då detta skulle verkställas inte nådde alla lärare. Troligtvis hade resultatet sett annorlunda ut om lärarna på grundsärskolan hade varit med i processen då skolans språkrutin arbetades fram.

- På vilket sätt anpassar lärarna i grundskolan och grundsärskolan undervisningen efter vad som står i skolans riktlinje och rutin för språkutveckling?

Lärarna i grundskolan arbetade efter skolans riktlinje och rutin för språkutveckling i sin undervisning. Det såg vi då vi observerade och även under intervjun pratade lärarna om hur de arbetar. Tankarna *Var är vi? Vart ska vi? Hur gör vi? Vad har vi lärt oss? och Hur blev det?* som står i början av skolans rutin genomsyrar lärarnas tankar när de berättar om sin undervisning. Dessa tankar finns nog omedvetet hos dessa lärare, då de arbetat på detta sätt under lång tid, även innan skolans språkrutin togs i bruk. Vidare berättade de även om vad eleven ska lära sig, vad eleven redan kan, hur eleven ska göra för att komma vidare i sin kognitiva utveckling och hur de ska göra för att hjälpa eleven att bedöma och styra sitt eget lärande.

En klar likhet vi såg hos alla lärarna var att de tydligt visade entusiasm att vilja hjälpa eleverna vidare i sin kunskapsutveckling och vilja att hitta nya vägar för att komma så långt det är möjligt för alla elever. Ingelstad (2009) belyser också vikten av lärarens förväntningar för elevernas utveckling. Skillnader vi såg i de olika lärarnas val av språkutvecklande metoder kan vara mer baserat på antalet elever och även elevernas förmågor, än vilken skolform som granskades. Då lärarna oavsett verksamhetsform bör utgå från eleverna och deras förutsättningar för att eleverna ska lära och utvecklas så långt det är möjligt.

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2011a, s.8, Skolverket, 2011b, s.8).

Att låta eleverna arbeta tillsammans för att utvecklas mer och lära av varandra pratade lärarna på grundskolan om, tankar de också använde sig av i både planering och undervisning. Effekten av att samarbeta, att interagera, och på så sätt komma vidare i sin utveckling tar Allard och Sundblad (2006) och även Kullberg (2006) upp när de styrker Vygotskijs teori om att lära i ett socialt sammanhang. Här lyfts främst kognitiva, sociala och emotionella förmågor. Lärarna på grundsärskolan nämnde även detta sätt att arbeta, men de såg vissa problem med ett sådant arbetssätt på grund av elevernas olika svårigheter, bland annat med kommunikationen.

De fyra lärarna hade svårt att nämna flera metoder för ett språkutvecklande arbetssätt när de fick frågan till att börja med. Då vi gav något exempel på arbetssätt var det genast lättare för dem att berätta om flera andra sätt de arbetar på. Detta tror vi handlar om yrkeserfarenhet, att de har en bred bas av metoder och arbetssätt som de kan anpassa till eleverna enligt Kullberg (2006). De reflekterar inte alltid över hur de gör, utan att de bara gör för att de vet att det är en bra metod för att hjälpa eleverna vidare i sin kognitiva utveckling. Deras profession var tydlig här.

Att arbeta med ämnets litteracitet (Hajer & Meestringa, 2010), att skapa och hantera språket på ett kreativt sätt samt att analysera och använda ämnesspecifika ord, var något vi såg på alla lektioner. Det fanns med på olika sätt och i olika stor utsträckning. Något som vi tänkte på under observationerna var hur ofta lärare använder ämnesrelaterade begrepp som de utgår ifrån att eleverna redan känner till. Sådana begrepp är det viktigt att läraren förklarar med ord som elever redan är förtrogna med. Vi tror att lärare ofta gör detta omedvetet, som till exempel då läraren genast förklarade och diskuterade ordet *procent* som fanns med i texten i SO-boken. Om ett ord eller begrepp inte förklaras så att elever förstår har de svårt att komma vidare i sin kunskapsutveckling.

För textbearbetning finns olika metoder, några av dem har presenterats i detta arbete exempelvis boksamtal, cirkelmodellen och strukturerade textsamtal. Dessa metoder har flera likheter, som till exempel att de alla har tydlig struktur, syfte och mål. Däremot skiljer sig tillvägagångssättet, hur man arbetar med texten. Detta gör att någon metod är bättre lämpad för vissa elevers behov medan andra modeller passar andra elever. Boksamtal är ett sätt att bearbeta en text tillsammans, utifrån specifika kopplingar. Här ser man en likhet med strukturerade textsamtal, vilket är en väldigt tydlig metod med specifika frågeställningar för att bearbeta texten (Franzén, 1997). Cirkelmodellen däremot innehåller fler steg i hur texten bearbetas, såsom att läsa och att arbeta med text, men även att skriva en egen text. Cirkelmodellen är på så sätt mer omfattande vilket kräver mer undervisningstid.

Lärarna som observerades undervisar i olika ämnen och språk. Detta ser vi dock inte som något som påverkade vårt resultat, då språkutveckling sker i alla ämnen i skolan.

Specialpedagogiska implikationer

Om vi beaktar resultatet i vår studie visar det att lärare har olika tankar om i vilka ämnen fokus bör ligga på språkutvecklande arbete. Språklärarna menar att det bör genomsyra all undervisning och icke-språklärare anser att fokus i första hand bör ligga i språkämnen.

Litteraturen säger att ett medvetet språkutvecklande arbete ger bättre förutsättning för elever att vidareutveckla sina kunskaper då detta arbetssätt är en bra grund. Alla lärare bör därför arbeta språkutvecklande oavsett skolform för att samtliga elever ska få verktyg för att lättare skapa sig en egen unika identitet. Språket som verktyg och förmågan att kommunicera medför ofta en känsla av samhörighet, KASAM. I både Lgr11 och Lgrs11 står tydligt att skolan har i uppdrag att låta varje elev känna att de är unika och att de ska få lyckas på sina villkor. Vikten av att anpassa till de förutsättningar och behov som finns är också tydligt framskrivna.

Att ha en framtagen rutin för språkutvecklande arbete på skolan är rätt och riktigt, dessutom är det viktigt att samtliga lärare har kännedom att de finns och hur man bör arbeta med dem. Denna rutin har i uppgift att medvetandegöra olika metoder och vilka tankar det finns kring ett sådant arbetssätt för att guida och stödja lärarna på skolan.

Förslag till vidare studier

Under tiden vi arbetat med denna studie har vi vid flera tillfällen hamnat på olika sidospår när det gäller språkutvecklande arbetssätt. En del av dessa spår har väckt vår nyfikenhet att undersöka vidare, men vi har lyckats hålla fokus och följt vår arbetsplan.

Frågan om metoderna att arbeta språkutvecklande är samma i alla ämnen dök upp under flera tillfällen under arbetets gång. Skiljer det sig mellan språkämnen och de övriga teoretiska ämnena? Hur ser de språkutvecklande arbetssätten ut i de praktisk/estetiska ämnena? För att få svar på dessa frågor krävs en annan infallsvinkel, en ny studie.

Då vi båda arbetar med elever som har diagnoser inom autismspektrat väcktes nyfikenheten kring hur man på bästa sätt arbetar språkutvecklande med våra elever för att hjälpa dem nå kunskapskraven. På samma sätt som elever utan diagnoser förväntas nå målen i respektive ämne har även våra elever dessa förväntningar på sig. I och med deras diagnoser visar de däremot ofta på svårigheter med intellektuella och kommunikativa processer, det sociala samspelet samt föreställningsförmågan vilket försvårar ytterligare för våra elever i deras strävan att nå kunskapsmålen.

Kunskapsmålen för E-nivå för både årskurs 6 och årskurs 9 innehåller krav på förmågan att resonera, redogöra, beskriva, diskutera, framföra och bemöta åsikter, utgå från egna referensramar och erfarenheter samt värdera. Just dessa egenskaper har flera elever svårt med, bland annat elever som har diagnoser inom autismspektrat. Detta gör det ännu svårare att utvecklas så som Lgr11 kräver. Men det finns kanske sätt? Hur skulle man kunna arbeta språkutvecklande för att på bästa sätt hjälpa elever med diagnoser inom autismspektrat att utvecklas och nå dessa mål?

Referenser

- Allard, B & Sundblad, B. (2006). Orubricerat kapitel. I B. Kullberg & E. Åkesson (red.) *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006*. Rapport nr 2007:01. (s. 39-46) Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Bergström, G. & Boreus, K. (red.) (2010). *Textens mening och makt, metodbok i samhällsvetenskaplig text-och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bråten, I. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Franzén, L. (1997). *Läsförståelse: två träningsprogram om att göra inferenser eller "läsa mellan raderna"*. Solna: Ekelund.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (2., uppdaterade uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gonzalez, M, Wedsberg, M. & Wendéus, U. (2014). *En läsande klass: träna läsförståelse*. Stockholm: Insamlingsstiftelsen En läsande klass.
- Hajer, M & Meestringa, T (2010). *Språkinriktad undervisning En handbok*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Ingelstad, G. (2009). Lärande - en fråga om delaktighet. I L. Bjar & A. Frylmark (red.) (2009). *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Jönsson, B. (2010). *BRAVKOD*. Uppsala: JL Utbildning.
- Kjær Jensen, M. (1995). *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Kullberg, B. (2006). Orubricerat kapitel. I B. Kullberg & E. Åkesson (red.) *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande 2006*. Rapport nr 2007:01. (s. 39-46) Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Enskede: TPB.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: vägen till läsning: språklekar i förskoleklass*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Lundberg, I. (2011). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Johanneshov: TPB.
- Lundberg, I & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. (2:a utökade upplagan). Stockholm: Natur och Kultur.
- Mattsson, E. (2009). *Att tala så att andra vill lyssna: presentationsteknik och det goda samtalet*. (2., [uppdaterade] uppl.) Göteborg: Ordrum.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E. (red.) (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Crown House Publishing Ltd. USA
- Skolverket. (2012a). *Få syn på språket - ett kommentarsmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012b). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Enskede: TPB.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Söderbergh, R. (2006). Orubricerat kapitel. I B. Kullberg & E. Åkesson (red). *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*. Rapport nr 2007:01. (s. 21-26) Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Utbildningsstyrelsen (2013). *Skolspråk och lärande*.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (2014). *Mind in society the development of higher psychological processes /*. Johanneshov: MTM.

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wood, D. (1999). *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska referenser

Boushey & Moser, (2012). *The Daily5*. Hämtad 2015-05-12, från <https://www.thedailycafe.com/daily-5>

Skolverket. (2014a). *Språkutvecklande arbetssätt*. Hämtad 2014-12-11, från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/diskutera-och-utveckla/sprakutvecklande-arbetssatt>

Skolverket. (2014b). *Diskutera: Språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen*. Hämtad 2014-12-08, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3201

Skolverket. (2008). *Språk i ämnet*. Hämtad 2015-05-12, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf1804.pdf%3Fk%3D1804

Bilaga 1

Brev till elev och vårdnadshavare



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Till elever och målsmän på xxxxxxxxxskolan

xxxxxxxxxx 2015-03-20

Vi heter Kirsten Norinder och Helena Poddaný och studerar till speciallärare vid Göteborgs Universitet. Vår utbildning närmar sig sitt slut och under våren 2015 skriver vi vårt examensarbete med inriktning mot ämnet svenska och språkutvecklande arbetssätt för grundskolan och grundsärskolans senare del.

Syftet med examensarbetet är att studera hur några lärare i dessa två skolformer arbetar språkutvecklande med eleverna. Fokus kommer att ligga på metodiken och didaktiken vid detta moment. Vilket innebär att vi kommer att observera hur lärarna arbetar och undervisar.

Undersökningen kommer att utgöras av observationer av arbetsmomentet i fyra olika klasser samt intervjuer av undervisande lärare. Vid observationerna kommer vi att sitta med i klassrummet och föra anteckningar men vår tanke är att inte störa eller påverka undervisningen. Vi kommer att observera varje klass vid cirka två tillfällen var under vårterminen, 30-60 minuter per gång. Innan observationerna kommer vi att besöka klasserna vid något tillfälle för att presentera oss så att eleverna känner igen oss vid observationstillfällena. Intervjuerna kommer att ligga utöver dessa tillfällen. Dessa observationer kommer även att filmas för att vi under vårt arbete lättare ska kunna gå tillbaka och gå igenom materialet igen. Det inspelade materialet kommer under vårt arbete finnas inlåst och oåtkomligt för andra och kommer efter avslutat arbete att förstöras.

Deltagande elever och lärare kommer inte att kunna identifieras under arbetets gång och inte heller i det slutgiltiga arbetet. Insamlat material kommer att endast användas i vårt examensarbete och inte i något annat syfte. Varje enskild elev, förälder eller lärare har självklart rätt att när som helst under arbetets gång avbryta sitt deltagande. All information rörande denne kommer då omedelbart att plockas bort ur materialet.

Vid frågor kan vi nås på mail.

Med vänlig hälsning

Kirsten Norinder kirsten.norinder@xxxxxxxxxxx.se

Helena Poddaný helena.poddany@xxxxxxxxxxx.se

Jag samtycker till att speciallärarstudenterna Kirsten och Helena får närvara på några av min sons eller dotters lektioner under våren 2015, föra anteckningar samt videofilma läraren.

Ringa in: Ja Nej

Elevens namn:

Bilaga 2

Observationsschema för språkinriktad undervisning

(Hajer & Meestringa, 2010)

Inledning	Observerat	Ej observerat
1. Explicita mål		
Målen (ämne, språk, tillvägagångssätt) med lektionen/lektionerna är tydliga och explicita för både elev och lärare. De centrala begreppen i undervisningen är angivna.		
2. Använda förförståelse		
Den befintliga förståelsen är tydligt kartlagd och den nya kunskapen fogas till denna.		
3. Ställ analysfrågor		
Eleverna får eller formulerar själva analysfrågor till temat/projektet.		
4. Stimulera interaktion mellan eleverna		
Eleverna får möjlighet att diskutera temat med varandra.		
5. Explicita arbetsätt		
Med hjälp av språklig stöttning blir läromedlens och uppgifternas centrala begrepp tillgängliga för alla elever.		

Bilaga 3

Samtalets struktur

- Vad innebär ett språkutvecklande arbetssätt för dig?
- Hur arbetar du språkutvecklande med dina elever?

Kan du ge några exempel?

- Har ni någon riktlinje/rutin för hur man arbetar språkutvecklande på skolan?

Hur ser de ut?