



## INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Lärarens uppfattningar om att arbeta med språket

Lärare om pedagogiska metoder, miljöer och skolorganisation för undervisning av elever med annat modersmål

**Nian Sabir**  
**Askwak Fathulla**

---

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Examensarbete VAL - projektet
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht 2016
Handledare:	Rolf Lander
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	HT16 IPS LAU927:7

# Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Examensarbete VAL - projekt
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht 2016
Handledare:	Rolf Lander
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	HT16 IPS LAU927:7
Nyckelord:	Andraspråksundervisning, kollektiv kapacitetsupplevelse

---

**Syfte:** Vi ville undersöka vilka pedagogiska metoder lärare anser fungerar i andraspråksundervisningen samt vilka betingelser på skolan de ansåg vara viktiga för att främja denna undervisning.

**Teori:** För bättre förståelse och utveckling av kunskap i det svenska språket så har vi använt oss av olika teorier. En av teorierna som vi har valt att använda i det här arbetet är Vygotskijs (2000) teori som är baserad på lärandet av sociokulturella processer. En annan teori som vi har använt oss av är Banduras (2000) teori om self - efficacy.

**Metod:** Studien är en jämförande fallstudie med kvalitativ ansats kombinerat med en kvantitativ enkätstudie, vilket kallas för triangulering. Empirin är insamlad genom intervjuer med fem pedagoger på två olika skolor inom grundskolan och enkätundersökning med personalen på båda skolorna. Intervjuerna är analyserade kvalitativt genom sorteringsschema och enkäterna med hjälp av SPSS statistikprogram.

**Resultat:** I vår undersökning fann vi att de intervjuade pedagogerna undervisar på ett språkutvecklande sätt i båda skolorna. Däremot visar enkätresultatet att ämneslärarna inte använder språkutvecklande metoder/arbetssätt i lika stor utsträckning som låg- och mellanstadielärarna, vilket har stor betydelse för elevernas språkutveckling. Vidare visar studien att samarbetet i olika arbetslag och ämnesgrupper fungerar olika bra på skolorna. Den kollektiva kapacitetsupplevelsen för andraspråksundervisning är lägre än för den allmänna kollektiva kapacitetsupplevelsen.

Den här studien visar att de faktorer, som är betydelsefulla för den kollektiva kapacitetsupplevelsen på båda skolorna främst är stödet från specialpedagoger och speciallärare, samarbete med modersmåls lärare eller studiehandledare och nära kritiskt samarbete. En ytterligare faktor är brist på SVA kompetens bland lärarna.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar	2
<b>2. Bakgrund</b>	<b>3</b>
<b>3. Litteraturgenomgång och teorier</b>	<b>4</b>
3.1 Kognitiv utveckling och lärande	4
3.2 Sociokulturella perspektiv	5
3.3 Modersmålsundervisning - en resurs för framgång i skolarbetet	6
3.4 Svenska som andraspråk i skolan	7
3.5 Genrepedagogik - ett arbetsredskap i undervisningen	8
3.6 Cummins modell	9
3.7 Språkutveckling i och utanför klassrummet	10
3.8 Skönlitteratur som inlärningsmetod för andraspråkselever	12
3.9 Pedagogernas gemensamma arbete	13
3.10 Var är det egentligen som styr skolan och dess verksamhet?	13
<b>4. Val av metod</b>	<b>14</b>
4.1 Urval av skolor och intervjupersoner	14
4.2 Fallstudie	14
4.3 Kvalitativa metoder	15
4.3.1 Genomförande av intervjuerna	15
4.4 Kvantitativa metoder	16
4.4.1 Enkät	16
4.4.2 Genomförande av enkätundersökningen	16
4.4.3 Bortfall	17
4.5 Reliabilitet, validitet och generalisering	17
4.6 Etiska ställningstaganden	18
<b>5. Resultat</b>	<b>19</b>
<b>5.1 Presentation av informanterna</b>	<b>20</b>
5.1.1 Intervjusvar	20
5.2. Analys av enkätsvar	25
5.2.1 Samarbete	26
5.2.2 Betingelser för stöd och utveckling	28
5.2.3 Kollektiv kapacitetsupplevelse	31
5.3 Korrelationsanalys	33
<b>6. Resultatdiskussion</b>	<b>35</b>
<b>7. Avslutning</b>	<b>39</b>
7.1 Förslag till vidare forskning	39
<b>Referenser</b>	<b>40</b>
Bilaga 1: Intervjufrågor till lärare	42
Bilaga 2: Enkätfrågor	43
Bilaga 3: Tabeller	45

# 1. Inledning

I Sverige har skolan och skolväsendet utvecklats från frivilliga byskolor och stadsskolor till allmänna folkskolor och skolplikt för alla barn. Med en allt ökande oro i omvärlden och invandring/flykt till tryggare länder, däribland Sverige, har hela samhället förändrats. Man hör olika språk och man kommer i kontakt med ett stort antal främmande kulturer. Allt detta påverkar även skolorna och skolutbildningen. Dessa nyanlända har rätt till samma undervisning som de övriga i samhället och det ställer stora krav på våra lärare. Elever, som inte behärskar svenska så bra, har givetvis sämre förutsättningar att tillägna sig i kunskap i andra ämnen där undervisning sker på det svenska språket.

Att det skett snabba förändringar inom skolsituationen de senaste åren har även uppmärksammats av skolverket. Det finns många starka språkliga inslag i läroplanerna för både grundskola och gymnasium. Många olika språkliga förmågor, såsom att resonera, tolka, reflektera, analysera mm., finns med i kursplanerna för de flesta ämnen.

Forskning visar att flerspråkiga elevers kunskap utvecklas inte enbart på språklektioner utan det sker i alla ämnen från att det "ringer in" tills det "ringer ut" för dagen. Många håller fram att man måste låta eleven vara med i undervisning med hjälp av språket också. En undersökning från 2012 visar att 20 % av eleverna saknar det som man lagt som grundnivå vad gäller förståelse av läst text. När det gäller nyanlända är siffran ännu längre. Redan 2010 kom det fram, i en rapport från skolinspektionen, att man nog måste förändra undervisningen när det gäller elever med ett annat modersmål än svenska. Om man inte kommer tillrätta med de brister som råder idag får det stora problem till följd i framtiden. När det gäller "svenska som andraspråk" är det mer angeläget än någonsin att det behandlas på ett korrekt sätt. Invandringen till Sverige de senaste åren ställer stora krav på alla inblandade aktörer för att skolan skall bli "En skola för alla".

Skolans språkbruk är inte likadant under hela skoltiden. Ju högre upp man kommer, på högstadie-, gymnasienivå och så vidare, desto mer specifikt blir språkbruket. Först gäller det olika ämnen, men sedan kan det även gälla olika yrkesgrupper. Man brukar benämna detta fenomen som ämnesspecifikt språk, eller fackspråk, som skiljer sig från det generella språkbruket som oftast kallas skolspråk. Elever med invandrarbakgrund är inte en homogen grupp. De bär på sina egna ryggsäckar med sina personliga erfarenheter. Alla elevers förkunskaper och ryggsäckar bör få ta plats i klassrummet. Det är viktigt att ta vara på alla elevers egenheter så att de utvecklas. Vi upplever att det finns en brist på kunskap om hur lärare arbetar i en mångkulturell skola och har därför valt att skriva ett examensarbete kring detta.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare undervisar elever som har ett annat modersmål än svenska och vilken tilltro de hyser till sin gemensamma förmåga att klara detta. Andraspråkselever står inför en dubbel uppgift, förutom att lära sig det svenska språket, ska de också tillägna sig kunskaper i ett flertal ämnen på det nya språket. Utifrån detta syfte har vi formulerat följande frågeställningar.

1. Vad anser lärare krävs för att andraspråkselevens språkutveckling ska bli så gynnsam som möjligt? Vilka av dessa betingelser finns på deras egen skola och vilka saknas?
2. Vilka pedagogiska metoder använder du och dina kollegor för att engagera alla elever i undervisningen? Hur svarar andraspråkseleverna på skolorna på dessa metoder?
3. Vilka metoder anser lärare är användbara för att främja andraspråkselevernas förståelse i alla ämnen?
4. Hur använder lärare elevernas miljöer utanför klassrummet för att utveckla deras språk?
5. Vilka möjligheter finns det för lärare att fortbilda sig och driva utvecklingsarbete och samarbete över alla stadier i frågor som rör andraspråkselever?
6. Vilken är lärares gemensamma föreställningar om hur man tillsammans klarar lärararbetet och i synnerhet arbetet med andraspråks lärande? Vilka faktorer bedömer de främjar eller försvårar denna förmåga?

## 2. Bakgrund

De senaste åren har flera nationella rapporter visat att en stor del av flerspråkiga elever inte uppnår godkända betyg i skolan, vilket delvis kan bero på att många elever inte förstår undervisningen och att de inte fått rätt verktyg i sin andraspråksinläring. Även vi som i många år har arbetat med elever som har svenska som andraspråk ser detta försämrade resultat på våra skolor, därför är vi mycket intresserade av att fokusera på elever i en mångkulturell skola.

I läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011) står det att undervisningen i skolan bör anpassas utifrån varje elevs förutsättningar och behov, med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Detta innebär att det är av stor betydelse att läraren anpassar undervisningen utifrån varje individ, där även andraspråkselever får en undervisning utifrån deras egna förutsättningar och behov, men dessvärre visar undersökningar att andraspråks elever halkar efter när det gäller skolframgång. Hyltenstam (2007) skriver att flerspråkiga elever är i majoritet bland den som misslyckas att få behörighet till nationella program i gymnasiet.

### 3. Litteraturgenomgång och teorier

När man börjar undersöka och leta efter vad som gjorts när det gäller studier av hur andraspråk tillägnas, ser man att det från en ringa början för 50-60 år sedan har accelererat väldigt och är nu ett stort och dynamiskt forskningsområde. Det som i Sverige har varit pådrivande är den ökande invandringen och flyktingtillströmningen från mitten av 70- talet och framåt.

I vår uppsats kommer nu en genomgång och redogörelse för något av den forskning som knyter an till våra formulerade frågeställningar. Vi behandlar även några inlärningsmodeller som har samband med dessa.

#### 3.1 Kognitiv utveckling och lärande

Elever är av naturen nyfikna på sin omgivning. Att utgå från detta och också elevens övriga intressen, är det som den kognitiva teorin om lärande framhåller. Om eleven har intresse och vilja att lära sig, underlättas betydligt inhämtandet av kunskap. Eleven måste själv frivilligt vara delaktig och inte passivt stå vid sidan av för att lärandet, enligt den kognitiva teorin, skall fungera. Det ligger på lärarens ansvar att anpassa uppgiften till eleven. När datorerna började sitt intåg för cirka 60 år sedan utvecklades den kognitiva psykologin och datortekniken sida vid sida.

Människans hjärna jämförs ofta med just en dator och människan själv blir en informationsbehandlare. Denna idé blev grunden för vissa riktningar inom kognitivismen och mellan datortekniken och kognitivismen byttes det flitigt med termer och uttryck.

Idag (2016) har datatekniken sprungit ifrån flera inläringsteorier men grundtanken och grundjämförelsen gäller fortfarande. På samma sätt som en dator matas med "indata" hämtar vi in och kodar om den information vi får, inte till ett och nollor, utan våra sinnen ser till att hjärnan kan arbeta med det hela.

På liknande sätt som en dator lagrar data på en hårddisk, lagrar våra hjärnor information i olika "sektioner" där vi lätt kan hämta fram igen den.

Piaget, en av det senaste århundradet mera inflytelserika forskare, intresserade sig mycket för hur kognitiva funktioner utvecklas. Ett tydligt drag i Piagets teori är hans framhållande av hur de kognitiva mönstren hänger samman med barnets aktivitet. En fundamental del i Piagets teori är att undervisningen måste anpassas till barnets tankenivå. En sak som Piaget betonade starkt är att alla skall ha rätt till utbildning, om deras slumrande förmågor skall kunna utvecklas.

En annan författare, Ann Ahlberg, hör till den sociokulturella forskningsinriktningen, som har relationer till Piaget, men som starkare än han framhåller de sociala omständigheterna för lärandet. Hon framhåller att "lärandet har sin grund i samspelet mellan händelser i miljön och elevernas upplevelse av miljön och syn på sin egen förmåga och måste därför betraktas i relation till kontexten och elevens lärandemiljö" (Ahlberg 2001, s.132).

Hon för också fram tanken att bara för att en elevs prestationer i matematik påverkas av kognitiva faktorer överbetonas lätt dess betydelse för elevens lärande i övrigt. Det finns risk för att man istället för att se eleverna i den situation de befinner sig, letar efter andra orsaker till deras eventuella problem.

Gibbons (2013) beskriver olika kognitivt krävande aktiviteter som kan förverkligas när man har många andraspråkselever i klassen.

Några exempel:

1. "Elever lär sig hur ämnesexperter tänker och resonerar".

För att denna aktivitet skall fungera krävs en viss djup kunskap inom området och inte bara lösryckta ord och uttryck.

2. ”Eleverna gör kopplingar mellan praktisk och teoretisk kunskap”.

Ett klassiskt exempel är att trä flyter på vatten, men järn sjunker medan den vetenskapliga eller teoretiska förklaringen har med ämnets densitet och struktur att göra.

3. Eleverna gör kopplingar mellan talat och skrivet språk och försöker skapa mening i det ämnesspecifika. Det är en mycket svår och krävande aktivitet att tolka t.ex. kemiska eller matematiska symboler och förklara dem via "det vanliga språket".

## 3.2 Sociokulturella perspektiv

Det sociokulturella perspektivet eller traditionen har gamla anor. Ursprunget kommer från Vygotskijs arbete om lärande och utveckling. Trots att Vygotskij bara arbetade med sina teorier och frågor om lärande och utveckling under en kort tid (cirka 10 år) kallas han av en vetenskapsteoretiker (Stephen Toulmin) för psykologins Mozart. Han skrev snabbt och med olika vinklingar om svåra frågor och kopplade även ihop sina idéer med olika experiment och undersökningar.

Det tas fram, bland annat av just Vygotskij, att begrepp måste framföras och uttalas språkligt för att överhuvudtaget begripas riktigt. En annan forskare, Lemke (1990), tar ett exempel på detta och säger fritt översatt att för att förstå vetenskap måste man prata vetenskap.

En vidareutveckling av Vygotskijs tanke är att varje begrepp har båda sin mening och sin betydelse. Meningen av ett begrepp kan man läsa sig till i en ordbok, men betydelsen beror på sammanhanget, den personliga aspekten av språket. Det finns givetvis många olika slags begrepp. Vetenskapliga begrepp tillägnas man sig i skolan medan spontana begrepp inlärs i vardagslivet utan något förklarande lexikon att tillgå (Lemke, 1990).

Kortfattat kan man säga att det sociokulturella perspektivet när det gäller utveckling och lärande handlar om hur människor tar till sig det som i detta sammanhang kallas medierande redskap.

Med mediering avses att man använder olika redskap när man förstår vad som finns runt omkring sig och samverkar med omgivningen. Vygotskij anser att dessa verktyg är av två olika slag, språkliga och materiella. Man bör dock komma ihåg att när Vygotskij talar om språk som redskap, menar han ett rörligt teckensystem som blir till hjälp i vårt sätt att uttrycka oss.

Förutom det talade och skrivna språket finns det andra system som samverkar. Vi kan använda bilder, vi har speciella tecken för hörselskadade och punktskrift för synskadade. Hade Vygotskij fått uppleva vår dataålder och den uppsjö av bilder som omger oss, hade han säkert hållit med om talesättet att en bild säger mer än tusen ord.

Alltifrån Vygotskijs arbeten och den verksamhetsteori som följde därefter, har man sett att samspel mellan människor har betydelse för utveckling av tänkandet. Särskilt från 1990-talet ägnades stor uppmärksamhet åt att försöka klarlägga hur människor lär från de situationer de befinner sig i.

Många forskare inom detta område har försökt förklara det samband som råder mellan mänskligt tänkande och kulturella redskap. En av dem, Wertsch (1991, 1998, 2002), framhåller att de olika delarna i processen är så nära sammankopplade och samtida att han använder sig av uttrycket ”individual (s)-acting /operating- with- mediational-means ”där just bindestrecket mellan de olika delarna visar hur sammankopplade de är.

Om man också tar i beaktande vad Hyltenstam och Lindberg för fram i sin bok, ”Svenska som andraspråk” (2013), kan man konstatera att språkinläring inte bara handlar om att mata inläraren med ”kunskap och fakta”, som då skulle starta en inlärningsprocess. Nej, språkinläring är en mycket mer komplex process mellan många olika faktorer i miljön, social omgivning, familjeförhållande med mera.

I boken tas ett exempel fram där andraspråksinläring liknas vid en regnskog där alla organismer opererar i komplext samspel med varandra. (Hyltenstam & Lindberg 2013, s. 491).



Att se skolan som en social praktik är något som bl.a. Säljö (2000) håller fram. Han visar hur samtal och situation har stor betydelse för tänkandet. Det poängteras att skolans verksamhet i första hand är att lära eleverna abstrakt reflektion och hanterande av symboler. I vardagliga situationer får barn lära sig hantera situationer där t.ex. kunnande i matematik ingår på ett naturligt sätt. När man ser på dem som elever, möter de en annan praktik där det ställs andra krav på hur man skall förhålla sig till världen och hur man skall använda språket. Det sociokulturella synsätt som vi lagt på lärandet för oss mot en situation, där både elever och lärare ses som deltagare, aktiva sådana, och lärandet blir ett samarbete.

### 3.3 Modersmålsundervisning - en resurs för framgång i skolarbetet

Under lång tid ansågs det allmänt att när någon kom till ett nytt land så var det att nya landets språk som var viktigt att lära sig. Det egna språket, modersmålet, fick man använda utanför det offentliga rummet, i hemmet, bland vänner osv. Inom skolan rådde samma inställning. Man ansåg att för att få framgång i skolan måste man använda det nya språket "till allt".

Under 1970-talet skedde en omsvängning i tänkandet och 1977 kom den så kallade hemspråksreformen. Man började inse att ett väl utvecklat modersmål var en resurs för övrig skolundervisning. Tyvärr skedde en omsvängning på 1990-talet och de resurser som avsatts för modersmålsundervisning minskades eller togs bort helt. Forskning på tvåspråkiga barn som gjorts på senare tid, bland annat av Thomas och Collier (1997), visar att om barn bara får undervisning på sitt nya språk, "andraspråket", går deras utveckling av lärande och tänkande långsammare än om man undervisar även på deras modersmål.

Det är viktigt för barnens självkänsla att man respektera deras modersmål. Vad kan man mera ta fram som visar vikten av modersmålsundervisning? Förutom att den är ett medel för att inhämta kunskap blir den även hjälp till utveckling av elevens kulturella identitet, en dubbel sådan. Ju bättre man behärskar sitt modersmål, desto bättre lär man sig andraspråk. Hyltenstam & Lindberg framhåller att "Ju solidare en elevs utveckling av tänkande och lärande på förstaspråket är, desto snabbare kommer hon att göra framsteg i andraspråket (Hyltenstam & Lindberg 2013, s. 556). Även andra forskare säger samma sak, att elever som har en bra grund av ord, begrepp, och tänkesätt på sitt eget språk, har stor framgång i sina studier på det nya språket, "andraspråket".

Att förstå hur barn utvecklas och tänker är inte så lätt.

När någon rycks upp från sina rötter och hamnar i en helt ny miljö ställs det stora krav på de lärare som skall hjälpa dessa individer tillrätta. Vi koncentrerar oss ju på språk och språkutveckling och många forskare har behandlat denna situation och lagt fram olika teorier. Vi har tidigare nämnt Thomas och Collier (1997, 2002) och de framhåller vissa tänkvärda saker.

1) Ju bättre eleverna är på att tänka och lära på sitt eget språk, desto snabbare och lättare går de framåt i det nya språket.

2) Det är från sitt första språk som de för med sig kunskaper om skrivande, läsning och abstrakt tänkande osv till andraspråket.

3) Lärare som arbetar med flerspråkiga elever, alla lärare faktiskt, behöver veta hur processen vid inlärandet av ett andraspråk fungerar, så att språket kan utvecklas på ett bra sätt. (Hyltenstam & Lindberg 2013).

Utveckling inom media och kommunikation de senaste åren har gett lärarna fantastiska möjligheter. Internet har blivit "var mans egendom" och man kan uppmuntra eleverna att använda det för att ta till sig nyheter och samhällsinformation på sitt eget språk., som en extra morot kan man be dem redovisa något intressant de funnit för klassen. Internet ger även möjlighet till kontaktutbyte som man inte kunnat ha tidigare och då blir det egna språket ett stort extra plus. Dagens snabba utveckling ställer också stora krav på lärarna, som själva måste "sätta sig på skolbänken" för att kunna hänga med i det nya "undervisningsmaterialet".

### 3.4 Svenska som andraspråk i skolan

Många länder får ta emot nyanlända med ett annat modersmål än det som finns i landet. Det är inte lätt att klara av skolutbildningen när man inte förstår vad som sägs eller skrivs. I vårt land, Sverige, har vi ett regelverk som stöttar mångfald i skolan och ämnet svenska som andraspråk är en del av detta. När man talar om flerspråkiga elevers situation är just detta ämne, svenska som andraspråk, av stor vikt. När man jämför svenska och svenska som andraspråk är de helt jämförbara och ger samma möjlighet och behörighet för fortsatta studier vid högre skolor.

I skolförordning för grundskolan (2011:155) sägs det att undervisning i svenska som andraspråk ersätter undervisning i svenska. Detta betyder att man i grundskolan inte kan läsa båda svenska och svenska som andraspråk samtidigt. Enligt grundskoleförordningen skall undervisning i svenska som andraspråk göras tillgänglig där behov finns och det är skolledningen, oftast rektor, som beslutar om detta.

Om man frågar lärare, elever och föräldrar hur de ser på ämnet svenska som andraspråk anser många att det är lättare och enklare, till och med sämre än ämnet svenska.

Vad är då syftet med svenska som andraspråk? Ja, det viktigaste är att se till eleverna lär sig de regler och strategier som styr språket så att de kan fortsätta läsa och utvecklas (Skolverket 2011). I ämnet svenska utvecklas kunskaper om det språkets historia, men det nämns överhuvudtaget inte i svenska som andraspråk. När man läser i Löthagen (2012) om hur man organiserar undervisning i ämnet, så slås man av att det är så stora olikheter beroende på antalet flerspråkiga elever.

Tyvärr, skriver Löthagen, organiseras undervisningen så att elever med stora problem i svenska plockas ut ur klassen och får undervisningen i svenska som andraspråk. Det får inte vara så att bara elever med svårigheter får undervisning i detta ämne, utan svenska som andraspråk skall vara tillgängligt för alla flerspråkiga elever.

På grund av att ämnet svenska som andraspråk ofta har låg status, att elever som undervisas i det har lägre betyg än andra andraspråkselever och att det ansetts som ett stödämne har man inom Skolverket (2008:18) ifrågasatt dess berättigande.

Lindberg (2009) behandlar frågan om svenska som andraspråk skall ses som ett ämne som skiljer eller sammanlänkar elever. Eftersom ämnet inte är helt genomfört enligt de intentioner som finns kan inte frågan besvaras fullt ut. Klart är dock att andraspråkselever behöver särskilda åtgärder och att det inte räcker med en kort introduktionskurs.

Det ställs stora krav på lärare som skall undervisa i ämnet svenska som andraspråk. Förutom goda kunskaper i det svenska språket måste de ha stor kännedom om förhållanden och miljöer i de länder som eleverna kommer ifrån. En ensam lärare kan inte klara av situationen med flera olika språknivåer, men det finns hjälp. De flesta skolor har så kallade arbetslag och genom en gemensam kompetensutveckling om arbete med språkutveckling kan man inpränta medvetenhet om att alla lärarna i laget skall arbeta med båda språk och ämne på samma gång.

Det finns grundläggande begrepp som alla måste förstå: Cummins modell, stöttning mm. När man klarat av detta, kan man tillsammans arbeta vidare med frågor av mer språklig karaktär.

Löthagen tar fram exempel på detta i sin bok (Framgång genom språket):

”1. Hur stöttar vi eleverna språkligt i just det här tema? Vilka språkliga färdigheter kan tränas? Hur befäster vi de nya orden och uttrycken så att de kommer till användning?”

”2. Hur skapar vi utrymme för interaktion? Vad är lämpligt att samtala om? Hur kan informationsklyftor skapas? Hur ser vi till att alla är aktiva i grupparbeten?”

”3. Hur ser vi till att arbetsgången i temat går från konkret till abstrakt, från enkelt till svårt och från vardaglig till vetenskapligt språk? Hur gör vi bedömningen och utvärderingen av arbetsområdet meningsfull för eleverna och hur får vi dem att använda sitt nya ordförråd?” (Löthagen 2012, s. 179).

När man tillsammans svarat, eller formulerat åtgärder, på dessa punkter kommer säkert undervisningen i ämnet svenska som andraspråk att bli något som får en helt annan status än vad det har idag på många håll. Många forskare framhåller vikten av samarbete och stöttning mellan ämnesundervisning och svenska som andraspråk. Man kommer fram till att, precis som Löthagen nämnde, alla lärare måste vara insatta i hur undervisningen går till och hur även ämneslärandet blir språkutvecklande.

Nu är det så att eleverna inte håller sig till ett språk, de blandar. Språkutvecklingen utanför klassrummet har tidigare ansetts ha negativa effekter och man har kallat blandningen av språk, så kallad kodväxling, för ett orent språkbruk. Idag har förståelsen svängt om och man anser att istället för tecken på fattigdom i språkhanteringen, så berikas kommunikationen när man känner sig trygg och har möjlighet att bli förstådd även när man saknar ord på det nya språket. Detta fenomen gör att undervisningen i både svenska som andraspråk och andra ämnen kan fungera på ett mycket positivt sätt.

### 3.5 Genrepedagogik - ett arbetsredskap i undervisningen

Det finns olika användningar av ordet genre. Olika "skolor" har olika definitioner på genre. Genrer som kåserier, signalement, debattinlägg osv, hör enligt Holmberg (2008) hemma i vad som kallas den nyretoriska skolan, det vill säga de är per definition återkommande sociala handlingar. Den andra skolan, som nämns av Holmberg, är den australiska genreskolan. För att skilja dem åt används begreppet textaktivitet om den australiska skolans olika genrer. Skillnaden mellan det nyretoriska genre begreppet och textaktivitet (TA) beskrivs så här av Holmberg:

1. "En TA återkommer i olika slags situationskontexter, medan en genre är mer bunden till ett visst slags social situation".
2. "TA realiseras typiskt i en textdel, medan genre betecknar hela texter".
3. "TA har typiskt mer fast makrostruktur d.v.s. den är 'staged', medan det är betydligt svårare att generalisera om strukturen för t.ex. en insändare" (Johansson & Sandell Ring 2012, s.21). Texttyp och genre definieras alltså på olika sätt beroende på vilka sammanhang de används. Ibland kan en genre innehålla många texttyper och i andra fall sätter man likhetstecken mellan de båda. När man använder genrer i undervisning talar man om genrepedagogik. Denna pedagogik har påverkats av många olika områden inom vetenskapen. Kuyumcu (2013) säger bl. a att genrepedagogik är en undervisningsmodell, som när den används, ger eleverna bättre förutsättningar att ta till sig det som lärs ut.

Många forskare har, när det gäller genreintroduktion i klassen, använt sig av en cirkelmodell för undervisning och lärande. Modellen har sitt ursprung i Martin & Rotherys (1986) pedagogiska modell, det tredje benet, i genrepedagogikens teoretiska bakgrund. De allra flesta cirkelmodeller eller cykelmodeller innehåller fyra olika steg. Det första steget handlar om att bygga upp kunskap och information om det ämne som skall behandlas. I detta steg får också eleverna möjlighet att bli bekant med begrepp som intimt förknippas med ämnet. När det gäller andraspråkselever får de en extra hjälp i detta steg, då de genom att arbeta gruppvis på sitt eget modersmål, kan bygga en bro till det svenska språket.

I steg två läggs fokus på genrens form och funktion, den genre som man skall arbeta i, och då speciellt dess uppbyggnad och språkliga drag. För att kunna skapa en förmåga att både förstå och själv kunna skriva en text, behöver man dissikera ursprungstext och studera och resonera om dess olika delar.

För att kunna tala om språk på ett sätt som alla förstår skapas automatiskt under arbetets gång ett så kallat metaspråk. Det är viktigt att en lärare är medveten om elevens bakgrund och vilken information som behövs för hans framgång i skolarbetet. Om man är medveten om betydelsen av "genreundervisning", blir man uppmärksam på skillnaderna i språken och nödvändigheten av skapandet av ett metaspråk. Metaspråk är något som med fördel används inom många olika ämnesområden av

samma orsak. Det ”vanliga” språket kan inte ge eleven den information han behöver.

När det gäller steg tre i cirkelmodellen fokuseras på både innehåll och språk. Målet är att lärare och elever arbetar tillsammans, att man åstadkomma en gemensam text eller textkonstruktion. För att få ett bra resultat i detta arbete krävs att läraren har goda kunskaper både i ämnet som skall behandlas såväl som i genrens språkliga drag och struktur. Syftet med det hela är att slå fast de kunskaper man tidigare fått i ämnet, att ge extra hjälp och stöttning inför nästa steg och ge eleven en mall eller modell som han kan arbeta efter. Med ett väl utfört arbete av läraren i steg tre, kommer steg fyra, att själv skriva en text, att gå bra. Viktigt är dock att läraren fortsätter att stötta eleverna och har då till sin hjälp det metaspråk som man använde bl.a. i steg två.

Genrepedagogiken kan, när det gäller utveckling av andraspråksundervisning, ses som en stor resurs, som en samling redskap som kan användas vid behov. Dessa redskap är av olika slag, som verktyg i en verktygslåda, och med rätt hantering av läraren, kan elevernas läsning, skrivning och kunskapsinhämtning förbättras på ett mycket märkbart sätt. Att detta fungerar i praktiken, kan man få bevis för genom att se på skolverkets statistik för nationella ämnesprov. Man är i stort sett överens om att genrepedagogik är till nytta för alla elever.

Det finns dock en grupp som man måste ta hand om på ett speciellt sätt. I klasser, som måste ta emot nyanlända, blir det ofta stor skillnad i nivån på eleverna. Om man följer en given mall, blir undervisningen ibland för avancerad för några och lärarna har ofta svårt att hinna ge dessa elever det de behöver.

### 3.6 Cummins modell

Att veta hur man bäst utvecklar andraspråket hos flerspråkiga elever är inte lätt. Många forskare har kommit med idéer och modeller om vilka utbildningssätt som är effektivast. En som har gjort detta och lyckats bra är Cummin (2001). Hans modell är inte bara inriktad på ett enda område utan förenar många för att kunna presentera det bästa sättet för språkutveckling.

I Cummins modell går teori, forskning och praktik samman och resultatet blir mycket bra. Elevernas sätt att behärska språket indelas i olika nivåer.

I nivå ett, som kan ta ungefär 2 år att uppnå, samtalar eleverna på målspråket i vardagliga sammanhang.

Nivå två innebär att andraspråks elever tar till sig ett språk som är kunskapsrelaterat och att nå dit kan ta ytterligare kanske fem - sex år. Ett sådant kunskapsrelaterat språk behövs för både tänkande och lärande.

Enligt gammal hävd var det krav på att för att lyckas i det nya samhället måste man lämna sitt ursprungsspråk. Detta motsägs av bl.a. Cummins modell och tvåspråkighet skall ses som berikande istället för problemskapande.

Det är samspelet mellan elever och lärare och skolans arbetsklimat som bidrar till elevens resultat. Både Cummin och senare även Axelsson beskriver och återger vilka faktorer som påverkar lärandet: ”Från förstaspråket överförs kunskaper om språkliga djupstrukturer, läs- och skrivförmågan och tankeprocesser till andraspråket” (Axelsson 2013, s. 556).

Det bästa lärandet sker, när lärare och elever har god kommunikation emellan sig och att elevens identitet inte undertrycks, utan istället blir framhållen som något positivt och att den, såväl som elevens språk och kultur, används i undervisningen.

Som vi sett är, enligt Cummins modell, samtal mellan lärare och elever viktigt, användandet av modersmålet vid samtal mellan andra elever är viktigt och att tillåta modersmålet när de skall skriva något för användande i grupparbete eller liknande också mycket viktigt. Cummins menar att med detta stärks individens studiemässiga självbild (Axelsson 2013, s. 550-551).

Om man vill ta fram några olika faktorer, som kan anses vara avgörande för kunskapsutveckling

hos en elev med ett annat modersmål än svenska, så har en forskare (Axelsson 2013, s. 548), med utgångspunkt från Cummins modell, sagt att som nummer ett kommer relationerna mellan samhälle, skola och elev och då med tonvikt lagt på ”bestämmande”. Som nummer (2) och (3) kommer utveckling av språket och pedagogisk inriktning.

Som slutsats kan sägas att det är viktigt att samarbetet mellan lärare och elev ger inläraren möjlighet att använda sitt nya språk och också utveckla medvetenhet om det nya språket och begrepp som hör samman med det.

### 3.7 Språkutveckling i och utanför klassrummet

Sitt still och var tyst!

Detta har många äldre kvar i minnet från sin skoltid. Utvecklingen har dock gått framåt, tack och lov, och som lärare skall vi försöka att tillhandhålla en inlärningsmiljö, som är både anpassad för undervisningen samtidigt som den är något för eleverna att se fram emot.

Eleverna måste få möjlighet att agera och verka i denna miljö oberoende av vilket arbete som skall utföras. Att åstadkomma en ”arbetsplats” med dessa olika komponenter innebär att man måste vara mycket anpassningsbar. Även om man tillåter en viss frihet, får man ändå inte släppa tyglarna lösa. Det finns många olika faktorer som gör att man inte kan hålla fast vid samma metod hela tiden. Klassernas elever byts ut, några slutar, andra tillkommer. Man tvingas flytta till nya lokaler. Läroplan och syftet med undervisningen förändras. Allt detta gör att man hela tiden måste vara på alerten, som man säger, och inte låsa fast sig i gamla rutiner.

Hur kan då en inlärningsmiljö som fungerar se ut?

Det är lätt att säga att lärandemiljön skall vara god och inbjudande, men svårare att omsätta i praktiken. Beroende på vilka elever som finns i klassen kan detta ta sig olika former. I en klass med samarbetsvilliga och lugna elever kanske man kan använda sig av diskussionsgrupper och samtalsgrupper som får arbeta på egen hand. Om det finns elever som stör detta upplägg, måste man se om det istället är bäst med den ”klassiska modellen” med enskilda elever. Ett sätt att komma runt problemet är att stötta den eller de elever som genom sitt agerande egentligen bara ber om hjälp. Det kan vara eleven som själv på något sätt visar att han vill ha ett samtal eller läraren som tar initiativ. Samtalen kan se ut på olika sätt. Ett kortare samtal med en eller ett par elever efter lektionstid på någon avskild plats, kanske i korridoren, till ett längre planerat samtal kanske på 5-10 minuter.

Det är vi som avgör, med hjälp av vår erfarenhet och kunnande, vad som är en god inlärningsmiljö. Detta är inte något som eleverna kan bestämma om, men vi måste givetvis lyssna till deras synpunkter och ta med dem i vår bedömning. Oavsett vad vi beslutar, är det mycket viktigt att vi kan motivera och förklara detta för klassen på ett sätt som gör att det accepteras.

Åke Kernell framhåller: ”För att få en god inlärningsmiljö måste vi kunna hantera dilemmat att både skapa en kreativ och aktiv atmosfär och bibehålla ordning och struktur” (Åke Kernell, 2010, s.102). Björklid (2005) för fram tanken att ”skolans fysiska miljö påverkar elevernas psykiska välbefinnande”. Det är inte konstigt att det uppstår problem och irritation när man dagligen umgås med samma elever och försöker få samma uppmärksamhet av läraren som alla de andra.

Ett sätt att lösa upp eventuella konfliktsituationer kan vara att ibland ta med undervisningen och undervisningsmaterial till andra lokaler eller till och med utomhus.

När det gäller elever från andra länder, som har andraspråksinläring, kan det uppstå frustration och bristande koncentration när man inte förstår vad som går igenom eller inte hänger med i texten vid läsningen. För dessa elever är det av stor vikt att vi som lärare kan applicera materialet på situationer som eleverna är bekanta med. Även här kan man, som i exemplet från ovan, genom att flytta lektioner utomhus få ett bra resultat.

När det gäller språkutveckling utanför klassrummets väggar, har vi ju redan använt ordet utomhus.

Detta ord, utomhus, inbegriper många olika aktiviteter. En mängd studier har gjorts där man jämfört inläring i klassrum, så kallad formell inläring, med inläring i andra miljöer, informell inläring. Man kan inte visa om det ena eller det andra sättet är effektivast ur inläringssynpunkt, men det finns ett talesätt som säger att ombyte förnöjer och det är något att ta vara på. Den formella undervisningen i klassrumsmiljö, även om det förekommer interaktion mellan lärare och elever, tenderar ofta till att elevens roll i det hela begränsas till att ge svar på frågor. Eleven får inte möjlighet att träna sig på att själv ställa frågor och ta initiativ i samtal. Vi har tidigare nämnt att ett sätt att komma runt detta problem är smågruppsdiskussioner och gruppsamtal.

Vi skall nu se på några andra aktiviteter som kan stimulera inlärare till egna initiativ och utökad språkanvändning.

1. **"Studiebesök"** Genom att planera och genomföra studiebesök på någon intressant plats, oftast någon som barnen själva fått rösta fram, får man en bra start punkt för skrivande och berättande. Eftersom man genom detta besök har gemensamma referenser, kan eleverna tillsammans skriva något kort om vad de har varit med om. Om det finns möjlighet ta gärna några foton, t.ex. med mobilen, och låt dessa finnas med när de gör sina texter. Det hela kan sedan följs upp genom läs- och skrivövningar med dessa gemensamma texter som grund.
2. **"Shopping"** Frykholm (Myndigheten för språkutveckling, 2007) för fram att utvecklingen av språket och även tänkandet får sitt bränsle av saker som intresserar eleverna både rent praktiskt och i fantasin. Man bör koppla det hela till den erfarenhet som eleverna har med sig från sin vardag och kanske mer begränsade språkliga miljöer. För att knyta an till det eleverna känner till kan man som exempel förbereda en inköpsrunda till olika butiker och varuhus. Man gör tillsammans upp en (fiktiv) inköp lista och sedan besöker man olika affärer, för att leta efter sakerna på listan, skaffa information om pris och tillverkning, miljömärkning mm. Precis som i studiebesöket är det till stor hjälp med foton av de olika platserna och varorna, även foton av varandra. Man kan ha en förberedd gruppuppgift som man genomför på plats men den slutliga redovisning sker när eleverna är tillbaka i klassrummet.
3. **"Skogs promenad"** Då elever med andraspråksinläring inte alltid hänger med i texter vid läsning etc, är det viktigt för läraren att hitta metoder för att sätta in materialet i ett för eleven bekant sammanhang. På så sätt blir undervisningen mer intressant och eleven känner sig även delaktigt.

Ett sätt som har varit uppskattat är att ta med undervisningen ut i det fria, ut på skogs promenad. Det som ligger till grund för detta sätt är Szczepanski (1996) begreppet utomhuspedagogik, ett brett begrepp som varierar beroende på ur vilket perspektiv det ses. I skolverkets läroplan för förskolan (skolverket, 2006) sägs det att lärandet skall ske både inomhus och utomhus. I naturskolans (2008) definition för utomhuspedagogik står det att ett utomhuspedagogiskt arbetssätt kan inbegripa alla läroplanens ämnen. Det som rekommenderas för förskolan kan mycket väl även användas för de elever som i vårt fall inte "hängt med". Fotografering kommer med som en stor hjälp. Texter behöver översättas och förklaras medan en bild säger mer än tusen ord. Förutom naturupplevelsen stimuleras elevernas kreativa tankeförmåga. De får berätta vad som händer just nu och vad som kommer att hända längre fram. Man kan ta fram extra information om växters och djurs liv på den plats man är och även utvidga resonemanget till ett globalt scenario. Precis som vid de övriga aktiviteterna sker redovisning när man är tillbaka i klassrumsmiljö. Man berättar i grupper om sina upplevelser och man skriver texter till de bilder eleverna tagit.

Vi kan ta oss ännu längre bort från klassrummets miljö och då hamnar vi i andraspråksinlärarens sociala miljö. Här har läraren ingen direkt påverkan eller insyn, annat än vad eleven berättar eller vad som kommer fram vid eventuella samtal med föräldrar eller anhöriga på "klassträffar". Många

forskare, bland annat Hyltenstam, har ägnat sig åt att försöka förstå hur den sociala situationen påverkar språkutveckling och skolframgång. Om eleven kommer från en familj där föräldrarna själva har hög utbildning medför det ofta att dessa klarar skolarbetet bättre än andra.

En annan social situation, som istället bromsar andraspråks elevernas inläring, är när de är engagerade i egna skolor, kyrkor, föreningar och affärer. I dessa olika aktiviteter används modersmålet i mycket stor utsträckning och andraspråksinläringen blir lidande.

Abrahamsson (2009) visar samtidigt på att om man har blandade aktiviteter där både invandrare och svenskar verkar tillsammans så kan det istället gynna andraspråksinläringen. Pirjo Lahdenperä (2001) framhåller vikten av att om skolan försöker samverka med föreningar, moskéer och övriga aktörer i "närsamhället" så blir det enklare att förstå och ge utrymme för den sociala mångfalden bland de boende.

### 3.8 Skönlitteratur som inlärningsmetod för andraspråks elever

Som vi sett påverkas språkinläringen av många olika faktorer! Social situation, socialkulturell bakgrund och språkanvändning som beror på ålder och kognitiv utveckling. Utvecklingen har som sagt gått framåt med stormsteg och att läsa böcker är "passé" även för svenska skolbarn. På sin höjd lyssnar man på någon form av uppläsning i sin mobil eller surfplatta. Det görs reklam på bussar och spårvagnar att ladda ner och lyssna på "storytel" när man åker till och från skolan eller andra aktiviteter. Med tanke på att 20 % av eleverna i dagens skola har utländsk bakgrund är talspråklig utveckling viktigare nu än den varit någon gång förut. Hyltenstam och Lindberg (2013) för fram att flerspråkiga barn jobbar med sitt ordförråd på flera språk samtidig och kan därför komma efter i sin utveckling. Att få dagens elever att "älska" böcker och skriva alster, att förstå hur dessa sidor med ord kan påverka sinnet och skapa bilder i deras hjärnor, är en stor utmaning.

Viberg (1996) säger att alla människor har en förmåga att lära sig nya former och användningsområden i ett språk genom att medverka i vad hon kallar "naturlig kommunikation". Bergman (2000, s. 37) går ett steg längre och påstår att skönlitteratur är grunden för förståelse av nya ord och begrepp som andraspråksinlärare sedan kan använda för att uttrycka sina känslor och tankar. Denna förståelse har beskrivits av Molloy (2008). Arbetet med skönlitteratur ger elever möjlighet att få en djupare insikt i olika kulturella och sociala sammanhang och detta bidrar starkt till elevens personliga utveckling.

Det finns de som säger att skönlitteratur enbart inte räcker som material för undervisning i språk. Informativ läsning hålls fram som ett mycket viktigt men försummat komplement. I en debattartikel i DN (2016-12-06) säger man förenklat att läsandet kan ses som två huvudstrategier, att bearbeta information och att bli underhållen, det vill säga informationsläsning respektive skönlitteratur. Det finns mellanting mellan skön- och facklitteratur och det finns många olika sorters skönlitteratur och ännu fler slag av informationslitteratur. Men, slås det fast, huvudtendensen är att den ena vädjar till känslan och den andra till förnuftet. Längre tillbaka var det balans mellan dessa likaberättigade läsvärldar, upprätthållna av skolan. Så länge denna tradition levde kvar var Sverige på åttonde plats i internationella mätningar. Mätningar idag, den så kallade Pisaundersökningen, visar att svenska femtonåringars läsförmåga är mycket dåligt. Prognosen är dyster och det är inte många som ser det underliggande problemet. Som slutsats sägs att innan vi åtgärdat den obalans som finns idag kommer mätresultaten att vara fortsatt svaga.

Läraren har en viktig uppgift i att förbereda eleverna på saker som kan vara svåra att förstå, både språkligt och kulturellt, och att ge eleverna så mycket "kött på benen" att de kan få ett hum om bokens innehåll. De texter, som man väljer att låta eleverna läsa, måste uppfölja olika kriterier; de måste vara i samklang med elevens situation och bakgrund, innehålla något som både berör och engagerar, och sist, men inte minst, texterna får inte vara för svåra, språkligt sett, för då får det motsatt effekt.

### 3.9 Pedagogernas gemensamma arbete

En förutsättning för framgångsrik skolutveckling är, enligt många forskare, att skolan fungerar som en organisation där det sker ett kollektivt lärande. Timperley (2011) betonar att utvecklingsarbetet inte är en individuell uppgift, utan att lärares samarbete är centralt för att det skall ske någon form av skolutveckling. Enligt Lander (2007) kan man placera eller kategorisera samarbetet i kritiskt samarbete och autonomt samarbete. En lärare som har hamnat i kategorin autonomt samarbete är ofta lojal, trevlig och generös med råd till andras utveckling, men inte benägen att samarbeta engagerat direkt i klassrumsverksamheten. I det kritiska samarbetet är det mer närkontakt och det gör att man öppnar upp för påverkan. För att ett arbetslag skall kunna utföra sina åligganden t.ex. att stödja elever i svårigheter, är förutsättning en fungerande kommunikation. Enligt Alberg (2001) är det inte nödvändigt att alla i arbetslaget tycker likadant i alla frågor för att kunna stödja eleverna. Det viktiga är dock att allt arbete har sin grund i en gemensam förhoppning om framtiden, där även elever och föräldrar är inblandade. Att lärare, specialpedagoger och rektorer ser arbetet med att stödja elever som ett lagarbete är det viktigaste. Om man inser detta, och att det också innefattar ett gemensamt ansvar, kan ett bra resultat uppnås.

Inom den sociala kognitiva teorin, där människan ses som en skådespelare med förmåga att forma sitt liv och sina omständigheter, där talas det om kapacitetsupplevelse. Detta är Landers (2007) översättning av Banduras (2000) teori om self-efficacy. Denna kapacitetsupplevelse har stor betydelse eftersom den påverkar beteenden och också hur man ser på problem och möjligheter i sin omgivning. När det gäller kognitionsforskning utökas begreppet till att också gälla ”collective efficacy”, av Lander (2007) översatt till kollektiv kapacitetsupplevelse. I denna upplevelse får man en känsla av att man, tillsammans med andra, kan uppnå mål, formulera idéer och hantera motgångar. Kapacitetupplevelser åstadkoms väldigt sällan av enbart sådant som händer utanför ”skolans ram”, det man kallar historiens gång. Lander (2013, s.218) för fram att kapacitetupplevelse är uppgiftspecifik, inte personspecifik. Man bedömer alltså vissa av sina förmågor, inte sig själv. Fyra huvudsakliga källor till kapacitetsupplevelse nämns: tidigare erfarenhet av lyckade prestationer, upplevelse av att lyckas med modeller som man själv tyckt vara riktiga, social övertalning och emotionella och fysiska signaler från kroppen medan man presterar.

### 3.10 Var är det egentligen som styr skolan och dess verksamhet?

Det har kommit fram många olika teorier under årtiondenas gång, men en som verkar kunna hjälpa till vid studier av ovanstående frågeställning, är Bergs (2003) teori om ”frirumsmodellen”. Frirummet har både yttre och inre gränser. De yttre består av kommunala regler, statliga lagar och läroplan. De inre av t.ex. lokala traditioner och olika yrkesgruppers normer på skolan. Berg menar att för att implementera beslut måste man först erövra frirummet. Hur sedan besluten tas emot beror på den verkställande gruppens förhållningssätt samt hur mottagliga skolans styrande strukturer är för den förslagna förändringen. Med den decentraliserade skolan har man fått ett ökat handlingsutrymme och en utvidgad lärarroll. Detta är, också enligt Berg (2003), det frirum dit pedagogiska samtal kopplas. Sherp (2014) framhåller också vikten av att det finns utrymme för lärare att komma tillsammans för att fördjupa sina kunskaper och detta kommer då att ligga med som en grund för skolutvecklingsprocessen. Lärare kan tas med i olika former av handledning som ger dem möjlighet att tillsammans komma fram till olika sätt att skapa inlärningsmiljöer som gynnar alla elever. Att låta specialpedagoger ha handledning i grupp med lärare är något som blir allt vanligare, ofta också i arbetslag med skolans ledning och föräldrar. Sherp (2014) menar också, liksom Berg, att för att det skall bli något lärande måste de pedagogiska samtal, som getts stor betydelse, lyftas upp från den vardagliga miljön, så att man kan få fram de bakomliggande mönster som styr det dagliga arbetet. Samtalen skall inte låsa fast gamla sätt att arbeta utan istället utmana dem för att få fram något nytt.



## 4. Val av metod

I en forskning kan forskaren använda sig av två övergripande metodansatser, den kvalitativa och den kvantitativa, enligt Stukát (2011) och Trost (2010). Både kvantitativa och kvalitativa metoder har enligt dessa författare både fördelar och nackdelar, men båda kan användas i fallstudier.

Vi har valt att använda oss av båda metoderna.

### 4.1 Urval av skolor och intervjupersoner

För att få intresserade deltagare till vår undersökning har vi använt oss av bekvämlighetsurval som enligt Trost (2010) innebär att man "tar vad man råkar finna" och som dessutom är en praktisk metod för att få ett strategiskt urval. Det strategiska urvalet innebär att vi ville undersöka både en skola med huvudsakligen klasslärare och en skola med huvudsakligen ämneslärare. Vi tog kontakt med våra lärarkollegor på våra skolor via mail, där vi tydligt berättade om syftet med vårt arbete och vilken betydelse den hade för att utveckla vårt sätt att undervisa eleverna och på så vis kunna hjälpa fler elever att uppnå de nationellt uppsatta målen i flera ämnen. Sedan tog vi personlig kontakt med de kollegor, som var intresserad av att delta i undersökningen.

Vi har valt att intervjua sammanlagt fem verksamma lärare i grundskolans tidigare och senare år i två olika stadsdelar inom Göteborgs kommun. Av de fem lärarna är två klasslärare i åk1-6, två ämneslärare i åk 7-9, en specialpedagog på den ena skolan. I både skolorna har majoriteten av eleverna ett annat modersmål än svenska.

I vår undersökning benämner vi skolorna med skola A, som har lärare för år 1-6, samt skola B som har lärare för år 4-9. Samtliga lärare som har deltagit i vår undersökning har svenska som modersmål.

**Skola A** är en mångkulturell skola, som ligger i ett bostadsområde där 95 % av de boende har sitt ursprung från andra länder och 5 % är svenskar. Det finns tolv klasser från förskoleklass upp till åk 6 med 330 elever och det finns även flerspråkiga pedagoger på skolan, vilket innebär att det finns många olika språk och kulturella bakgrund. Undersökningsgruppen på den här skolan består av två klasslärare, som har var sin klass och en lärare till som är ämneslärare.

**Skola B** är också en mångkulturell skola, som ligger i bostadsområde där majoriteten kommer från andra länder, vilket betyder att de flesta av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Skolan har ca 400 elever från åk 4 till åk 9.

### 4.2 Fallstudie

Yin (1989) lyfter fram tre kriterier som ofta används i vetenskapliga fallstudier och dessa är:

- Att man använder ett fåtal objekt.
- Ett samtida fenomen undersöks inom dess "real-life context" d.v.s. dess verkliga omgivning, vari gränserna mellan fenomenet och omgivningen inte är helt tydliga.
- Man använder flera källor (metoder) som belägg för sina slutsatser.

Vi valde att göra en fallstudie i form av intervjuer och enkäter på två skolor för att få svar på våra forskningsfrågor. Stukát (2011) skriver också att i fallstudier studerar man en eller få enheter, ofta med hjälp av triangulering som är en kombination av olika metoder. Vi är medvetna om att skolorna är skilda enheter och att gränserna inte är helt tydliga som Yin beskriver, eftersom barnens hemförhållanden och deras språkliga och sociala traditioner hela tiden gör sig gällande inne i skolan. Vi har

också varit intresserade av att ta reda på hur lärarna drar nytta av miljöer utanför klassrummet exempelvis på utflykter, på museer och skolgården för att utveckla elevernas språkträning. Dessutom vill vi titta på hur samarbetet mellan lärarna både i arbetslag och också i ämnesgrupper fungerar, vilket stöd får de av specialpedagoger, speciallärare och ledningen. Varje metod har för- och nackdelar. Nackdelen med fallstudier är att resultaten sällan går att generalisera, men man kan beskriva sitt fall i förhållande till liknande situationer och på så vis få ett visst mått av relaterbarhet (Stukát, 2011).

## 4.3 Kvalitativa metoder

Med kvalitativa studier menar Stukát (2010) att forskaren får möjlighet att gå på djupet och förstå den information som framkommer i forskningsfrågan. Även Trost (2010) är på samma linje att i kvalitativa metoder, exempelvis personliga intervjuer, kan man få en större förståelse av informanternas upplevelser och erfarenheter och på så vis finna olika mönster. Författarna menar att nackdelarna med kvalitativa studier är att resultatet inte blir representativt för en större population, eftersom antalet personer som deltar i undersökningen är mycket begränsat.

Ett av de vanligaste arbetsredskapen inom forskning är intervju som används för att samla data i framför allt kvalitativa undersökningar. I sin bok presenterar Trost två typer av intervju, den första är strukturerad intervju och den andra är ostrukturerad intervju. I den sist nämnda intervjun utgår forskaren från en checklista på ett antal öppna frågor (huvudområden), som man vill behandla, inom dem har informanterna stor frihet att formulera sitt svar. Forskaren har också möjlighet att följa upp individens svar genom att ställa följdfrågor (Trost, 2010).

Intervjumetoden har kritiserats på en del andra punkter. Den första är att den är mycket tidskrävande. Intervjuerna kan ta lång tid att genomföra och det är ibland svårt att hitta tider och för det tredje tar det tid att transkribera och analysera ett antal personers utsagor (Stukát, 2011). I vår studie har vi valt att spela in intervjuerna, vilket också Trost (2010) uttrycker är en fördel, eftersom forskaren kan lyssna på inspelningen upprepade gånger om man t.ex. vill citera delar av intervjun. En annan fördel är att man inte behöver anteckna under intervjun, utan kan koncentrera sig på att ställa frågor och lyssna på svaren. Nackdelen med ljudupptagare enligt Trost (2010) är att det tar tid att lyssna på inspelningarna och spola fram och tillbaka för att leta reda på en detalj och att gester och mimik förloras vid inspelningen och att vissa informanter kan känna sig obekväma i början, men de flesta vänjer sig och glömmer bort att de blir inspelade.

### 4.3.1 Genomförande av intervjuerna

Intervjuerna genomfördes enskild med varje pedagog i respektive skola. Våra informanter fick själva välja tid och plats för intervjun. Intervjuerna ägde rum i informanternas klassrum dels för att skapa en trygg miljö, som är en viktig förutsättning för en lyckad intervju (Stukát 2011; Trost 2010) dels för att miljön skulle vara så ostörd som möjligt där informanterna kunde känna sig som "hemma". Vid genomförandet av den första intervjun deltog vi båda två, men i de övriga deltog en av oss. På grund av att vi arbetat heltid under huvuddelen av tiden som vi skriver vår uppsats har vi inte kunnat delta båda två vid intervjutillfällena. Tidslängden för intervjun varierade, varje intervju varade mellan 20 och 30 minuter och vi valde att spela in samtliga intervjuer med hjälp av mobiltelefon för att kunna i lugn och ro analysera svaren. Sedan valde vi ut olika teman som vi ansåg var relevanta för vår undersökning. Innan vi påbörjade intervjun påminde vi informanterna om att det inspelade materialet endast skulle användas för vår studie och raderas efter transkriptionen samt att informantens svar skulle komma att presenteras anonymt.

I vårt arbete har vi valt att ha semistrukturerade intervjuer eftersom vi hade några övergripande öppna frågor om undervisningen av andraspråkselever som våra informanter fick svara på. Vi hade även formulerat följdfrågor som vi ställde för att få mer utförliga svar om deras arbetssätt och erfarenhet. Våra intervjufrågor är konstruerade så att informanterna fick börja med att berätta vad de har för ut-

bildning, hur många år de arbetat på nuvarande skola samt vilken årskurs de undervisar i just nu.

## 4.4 Kvantitativa metoder

Kvantitativa metoder används för att få fram svar från många deltagare. Vi har velat ha svar från alla pedagoger på två skolor.

### 4.4.1 Enkät

Termen enkät betyder ett frågeformulär som respondenterna själva fyller i, skriver Ejlertsson (2005). Syftet med en enkätundersökning är att nå flera människors åsikter och känslor om ett visst ämne än vad som är möjligt vid en intervju (Stukát 2011; Trost 2007). Fördelen med metoden är bland annat att respondenterna i lugn och ro kan begrunda frågorna och överväga svarsalternativen i enkäten. Nackdelen vid en enkätundersökning är att respondenten inte kan kontrollera om deltagarna har uppfattat frågorna korrekt och att ställa kompletterande frågor är svårt. Dessutom är risken för bortfall större, eftersom det är svårare att motivera en stor anonym grupp (Stukát 2011; Ejlertsson 2005).

I sin bok ”Enkäten i praktiken” presenterar Ejlertsson (2005) olika sätt att distribuera enkäter och av vilka ett är gruppenkät. Den distribueras till personal, som regelbundet träffas och befinner sig på en arbetsplats. Han menar att i den här formen av enkätdistribution är svarsfrekvensen förhållandevis hög. Ekholm och Lander (1993) rekommenderar samma lösning för att motverka bortfall och kunna motivera alla om vikten av att vara med. Därför valde vi i vår undersökning att göra en gruppenkät. Anledning är att pedagogerna är samlade på ett och samma ställe på så sätt kan vi nå alla, vilket underlättar insamlingen av svaren samt gör att vi kan förklara och svara på frågor från deltagarna (Trost, 2007).

En del av frågorna i vår enkät har vi hämtat från en rapport om processledare bland pedagoger i Helsingborg (Olin, Lander, Blossing, Nehez & Gyllander, 2014), men vi har kompletterat med egna frågor om undervisningen av elever med ett annat modersmål. Enkäten är i matrisform, det innebär att frågorna är snarlika och alla har samma svarsalternativ som ofta skrivs högst upp till höger (Ejlertsson, 2005). Vår enkät består av 10 frågor (med delfrågor).

Som forskare måste man följa en mängd regel vid en enkätundersökning och ett av dem är att det ska finnas ett följebrev, ett så kallat missivbrev, med i samband med utlämningen av enkäten. Brevet ska innehålla information om syftet med undersökningen, vad den ska användas till och vilka man valt att dela ut enkäten till (Stukát 2011; Trost 2007). Man skall skriva ett enkelt missivbrev så att respondenterna blir intresserad av ämnet och motiverade att fortsätta läsa det och svara på alla frågorna i formuläret. Brevet ska också vara uppriktigt, skall vara så kort som möjligt. Ejlertsson (2005) påpekar vikten av att försöka anpassa språket till sin målgrupp och undvika främmande ord just för den målgrupp man valt att dela ut enkäterna till.

### 4.4.2 Genomförande av enkätundersökningen

Att konstruera en enkät kräver mycket tid och noggrannhet. Ejlertsson (2005) presenterar en mängd regler som man måste följa, bl.a. att använda ett enkelt språk beroende på vilken målgrupp som deltar i undersökningen. Det är viktigt att ställa entydiga frågor och undvika negationer. Han rekommenderar att antalet frågor i en enkät inte överstiger 40-50 st. och att det får ta högst en halvtimme att fylla i formuläret. För att forma en sådan enkät fick vi mycket hjälp av vår handledare, eftersom vi både upplevde att vi inte hade tillräcklig kunskap om hur man kan konstruera en bra och tydlig enkät utifrån de kriterierna som beskrivs i olika metodböcker som vi har läst. Som nämnts fick vi låna en del av huvudfrågorna i vår enkät från en liknande undersökning som har gjorts i Helsingborg (Olin m.fl., 2014), men vi har komplettera med egna frågor framför allt när det gäller andraspråksundervisning. Enkäten ses i bilaga 2. Av frågorna är nr 1 – 3, 6 – 7 samt 8a – 9j lånade från Helsingborgs studie medan vi själva har konstruerat frågorna 4 – 5, 8 samt 9k – 9o och 10.

Vi valde att ställa slutna frågor som är försedda med fasta svarsalternativ, vilket rekommenderas av Trost (2007). Enkäten innehåller totalt 10 frågor med fem fasta svarsalternativ till 9 av frågorna. Den tionde frågan var en öppen fråga, där lärarna fick beskriva med egna ord på vilka sätt deras skolor arbetar med andraspråkselever som de anses fungerar bra. Anledningen till att vi valde slutna frågor var att Trost (2007) varnar för att ha en enkät med öppna frågor av olika skäl. Han menar att en del informanter skriver långa och utförliga svar medan vissa tycker att det är besvärligt att formulera sig skriftlig. Ett annat problem är att en del människor har en oläslig handstil som kan försvåra förståelse av de skrivna svaren. Detta märktes tydligt i vårt fall med den öppna frågan som vi hade i slutet av vår enkät.

Enkäterna delades ut till alla pedagoger på skola A och skola B. På ett personalmöte berättade vi för våra lärarkollegor att vi är två kurskamrater som skriver vårt examensarbete och frågade om de ville delta i en enkätundersökning. Stukát (2011) ser det som en stor fördel om man har möjlighet att muntligt presentera denna information. Även i den här metoden har vi gjort ett bekvämlighetsurval. Vi kom överens om att lägga enkäten i lärarnas egna fack för att de sedan skulle kunna fylla i när det passar var och en. De lärarna som inte var närvarande tog vi personligt kontakt med och berättade på samma sätt som för de övriga lärarna. Alla pedagoger fick två veckor på sig att fylla i enkäten och lämna den till oss på respektive skola. På skola A delades 20 enkäter ut och samtliga blev besvarade. På skola B delades 27 enkäter ut och 24 blev besvarade.

#### 4.4.3 Bortfall

I sin bok "Enkäten i praktiken" nämner Ejlertsson två typer av bortfall som förekommer i en enkätundersökning. Den ena är externt bortfall som betyder att en deltagare inte har möjlighet eller vägrar att delta i undersökning av någon anledning. I vårt arbete har 3 deltagare på skola B inte besvarat enkäten. Den andra typen är internt bortfall innebär att en deltagare inte besvarar alla frågor i enkäten, vilket enligt Ejlertsson (2005) kan bero på missöde eller att man tycker att frågan är svårförståelig eller att man inte har kunskap nog att besvara den. I vår undersökning har vi ett stort internt bortfall på fråga 10, som då är en öppen fråga om hur lärarna anser att deras skolor arbetar på ett sätt som gynnar andraspråkselever. Av 44 tillfrågade lärare har endast 15 svarat på den här frågan. På skola A har 12 lärare skrivit kommentarer och endast 3 på skola B. Vi tror att det stora bortfallet på denna fråga beror delvis på tidsbrist hos lärarna, men det kan också bero på, som Trost (2007) skriver, att man som respondent är osäker på vad man själv anser och därför låter bli att skriva något svar på vissa frågor.

På övriga frågor är det 1-2 personer, som inte svarat, men i de flesta fallen har alla svarat. När det interna bortfallet är litet kan man pröva om det är systematiskt eller inte genom ett test som SPSS erbjuder (Littles test av MCAR, d.v.s. missing completely at random). Om p-värdet i detta test är  $>0,05$ , d.v.s. signifikant inte olika det slumpen skulle kunna ge, kan man låta statistikprogrammet skatta vilka värden som borde finnas i cellerna med internt bortfall genom den s.k. EM-algoritmen. Skattningen sker med hjälp av individens övriga svar, d.v.s. vad han eller hon "borde" ha svarat med tanke på dem. Vårt p-värde är långt över gränsen, så vi har skapat en sådan fil med ersatta värden, som vi använder vid en korrelationsstudie då det är angeläget att inte förlora individer genom bortfall.

## 4.5 Reliabilitet, validitet och generalisering

I ett forskningsarbete måste forskaren vara medveten om två viktiga begrepp och det är reliabilitet och validitet för att bedöma hur de erhållna resultaten är korrekta (Stukát 2011; Ejlertsson 2005). Reliabilitet innebär att beskriva sin studie så noga att man själv eller andra kan upprepa den och kunna undersöka om det blir samma resultat. Noggrannheten i undersökningen bidrar till studiens tillförlitlighet.

Med validitet, d.v.s. giltigheten i studien, menar Trost (2010) med flera förmågan att hålla sig till

och ta ställning till forskningsfrågorna i syftet på ett relevant sätt.

För att öka validiteten i vår studie genomförde vi denna undersökning på två olika sätt, nämligen intervjuer och enkäter för att få en helhetsblick i hur lärare i grundskolan undervisar och arbetar med andraspråkselever. Att två olika metoder får belysa samma sak kallas triangulering (Ekholm & Lander, 1993). Vi delade ut sammanlagt 47 enkäter bland pedagoger från förskoleklass till åk 9 på två skolor och vi fick svar på 44 enkäter. Detta tyder på att vår studie har en hög validitet i relation till vad personalen på skolorna anser, eftersom nästan alla har ansett det väsentligt att svara.

I analysen av enkätsvaren har vi utgått från Cronbachs alfa som är ett statistiskt mått på den interna konsistensen hos ett test. Intern konsistens avser hur väl olika delar av ett test mäter samma bakomliggande begrepp. Vår enkätundersökning innehåller ett antal olika frågor för att mäta deltagarnas åsikter om ett visst ämne. Om de olika frågorna mäter samma personlighetsdrag eller erfarenheter så bör svaren korrelera med varandra, och värdet på Cronbachs alfa stiger med ökande korrelation. För att reliabiliteten skall anses vara godtagbar bör måtten om samma sak ligga över 0,70. Minst 0,80 anses ge en god reliabilitet och minst 0,90 en mycket bra reliabilitet. Då kan frågornas svar föras samman till faktorer, vilka får en högre reliabilitet än de ingående delfrågorna var för sig. Våra faktorer har alla, utom en, godtagbara eller bra reliabiliteter från 0,77 till 0,92. Undantaget är måttet på den individuella kapacitetsupplevelsen, som med 0,65 kommer under den acceptabla nivån. I Helsingborg hade den heller inget särskilt bra värde (0,71). Vi avstår därför från att använda denna faktor.

## 4.6 Etiska ställningstaganden

I vår studie har vi följt fyra etiska huvudkrav som ställs inom vetenskaplig forskning och som forskaren bör ta hänsyn till (Stukát, 2005). Dessa krav är:

**Informationskrav:** innebär att informera informanterna om studiens syfte och att deras deltagande är frivilligt.

**Samtyckeskrav:** innebär att deltagarna har rätt att bestämma över sin medverkan. De har också rätt att avbryta sin medverkan när som helst utan att detta medför negativa följder för dem.

**Konfidentialitetskrav:** Det betyder att alla uppgifter om personerna som deltar i undersökningen lagras och avrapporteras på ett sådant sätt så att det inte kan identifieras av utomstående människor.

**Nyttjandekrav:** Att information som samlats in enbart får användas i forskningssyfte och får inte användas till kommersiella syften.

För att uppfylla dessa fyra etiska principer informerade vi deltagarna i intervjuerna och i enkäterna om att syftet med vårt arbete inte var att kritiskt granska skolorna utan beskriva hur skolorna arbetar med undervisning av elever med annat modersmål än svenska. Vi berättade att deras deltagande är frivilligt och att de kunde avbryta när som helst. Vi upplyste också informanterna om att informationen skulle användas enbart i vår forskning och inte i något annat syfte. Vi skall heller inte sprida informationen till utomstående. Alla uppgifter behandlas anonymt för att skydda deras identitet.

## 5. Resultat

I resultatdelen har vi valt att först redovisa intervjuresultaten och därefter enkätresultaten. Vi börjar med att presentera informanterna från båda skolorna. Därefter redovisar vi endast de frågor som vi anser rör vårt syfte och frågeställningar utifrån olika kategorier. Vi har valt att namnge skolorna som skola A som är låg och mellanstadiet och skola B som är högstadiet. Intervjupersonerna har vi namngett som lärare 1, 2 och 3 i skola A och 4-5 i skola B. I bearbetningen av materialet har vi använt ett kvalitativt instrument som Ekholm och Lander (1993) kallar för sorteringsmatris i tabellform. I tabellen har man en kolumn för varje forskningsfråga. I raderna talar man om vilka individer vars svar man sammanfattar och eventuellt citerar i matrisen. Cellerna i matrisen fylls med utsagor för att få en överblick över innehållet och vad varje individ svarat på varje fråga.

## 5.1 Presentation av informanterna

### Skola A

Lärare 1 är en kvinna och har lärarexamen för pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass, fritidshem och grundskolan år 0-12 år. Hon undervisar i ämnen svenska, NO och SO. Hon undervisar i årskurs 5. Hon har varit verksam inom skolan i 20 år.

Lärare 2 är en kvinna och är utbildad till lågstadielärare från Göteborgs universitet och har behörighet i alla ämnen förutom de praktiskt estetiska ämnena. Just nu arbetar hon i åk 1 och är även förstelärare i läs- och skrivutveckling. Hon har arbetat som lärare i 33 år.

Lärare 3 är en kvinnlig ämneslärare med utbildning från Göteborgs universitet. Hon är utbildad till 4-9 lärare och i dagsläge undervisar hon i ämnena samhällskunskap och geografi i åk 5-6. Hon har arbetat som lärare i 25 år.

### Skola B

Lärare 4 är en kvinnlig ämneslärare på en högstadieskola. Hon är utbildad 4-9 och undervisar just nu i åk 7 och samtidigt läser till specialpedagog. Hennes huvudämnen är svenska, svenska som andraspråk och engelska. Hon har 15 års erfarenhet av pedagogiskt arbete.

Lärare 5 är en manlig ämneslärare. Han är utbildad gymnasielärare i engelska, pedagogik, kommunikation och ledarskap. Behörigheterna gäller från årskurs 6 till gymnasiet och vuxenutbildning. Han har arbetat som lärare i 25 år.

### 5.1.1 Intervjusvar

#### **Vilka särskilda kompetenser känner du ett behov av för egen del när det gäller andraspråkselevens situation?**

En kompetens som lärarna i intervjun saknade var utbildning i svenska som andraspråk. I vår undersökning visade sig att bara 2 av de 5 lärarna hade utbildning i svenska som andraspråk. Detta innebär att många lärare som undervisar elever med ett annat modersmål saknar utbildning. Löthagen (2010) menar att utbildning i svenska som andraspråk är nödvändigt, eftersom andraspråkselevens behov ser annorlunda ut. Hon skriver att elever med ett annat modersmål har dubbla uppgifter. De ska lära sig att kommunicera med andra på det nya språket och samtidigt använda det som tankeinstrument för att inhämta ämneskunskaper. Även Hyltenstam (2004) anser att det behövs fler utbildade SVA-lärare och att det är oroande att lärarutbildningen skickar ut nya lärare utan beredskap att möta elever med andra språk, kulturella bakgrund och inlärningsmönster.

Hur kan man ta reda på var eleverna befinner sig språk- och kunskapsmässigt? Vad är nästa steg? Det var en annan kompetens som lärarna kände att de har behov av mer utbildning för. De berättar att det tar tid att ta reda på vad eleverna kan speciellt när de får nyanlända elever.

*Jag känner att jag behöver ett sätt att relatera till och bedöma deras nivå i svenska, så att jag kan anpassa undervisningsmaterial till andraspråkseleverna. L5.*

#### **Hur bra är personalen på din skola på att driva fortbildning och utvecklingsarbete som gäller andraspråkselevens situation? Kan du ge exempel?**

Lärarna berättar att på deras skolor finns ett stort engagemang för fortbildning och kompetensutveckling. Många lärare läser olika ämnen inom t.ex. läraryftet för att få behörighet i fler ämnen.

Alla lärare som undervisar i matematik på skola A har deltagit i matematiklyftet, som skolverket har ordnat, och nästan alla har gått läslyftet. Läslyftet på samma sätt som matematiklyftet bygger på kollegialt lärande, d.v.s. att lärare lär av varandra och med stöd av en handledare. Läslyftets syfte är att utveckla eleverns läsande, skrivande och lärande, vilket är viktiga inslag i undervisningen i alla ämnen. Läsförståelse och skrivförmåga är avgörande för eleverns utveckling och lärande i skolan liksom för deras framtida delaktighet i samhället och yrkeslivet. Alla lärare har uppdraget att stötta elevernas utveckling mot ett rikt och nyanserat språk och ett utvecklat ämnesspråk i skolan. Även i kursplanen (Lgr 11) i ämnet svenska och svenska som andraspråk står det att "Genom undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att"

- Formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- Utveckla lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll.

I intervjun lyfter lärarna i båda skolorna att det finns förstelärare som handleder sina kollegor i olika ämnen och arbetar med utvecklingsarbeten. Lärare 2 berättar att hon arbetar mycket med att handleda sina kollegor från förskoleklass upp till årskurs 3 framför allt i läs- och skrivutveckling och att en annan lärare handleder i matematik. Lärarna berättar också att de går på föreläsningar och kortare kurser för att kunna hjälpa eleverna på bästa sätt. Den kompetensutveckling som arbetsgivaren erbjuder räcker inte på långa vägar, säger lärare 3 och 4 och det leder till flera av lärarna använder en stor del av sin förtroendetid till att kompetensutveckling. Därför är det viktigt att det avsätts tid och pengar för kompetensutveckling menar de för att ännu fler ska kunna fortbilda sig eller delta i kompetensutbildningar och för att höja kvalitén? i undervisningen.

*Jag upplever att många i personalstyrkan på skolan är skickliga pedagoger och använder metoder och material som är på en nivå som passar andraspråkseleverna. Denna förståelse behöver spridas även till ämneslärare som inte arbetar med svenska som andraspråk eller studiehandledning på elevernas modersmål. Jag upplever inte att tid ägnas åt fortbildning för denna spridning på arbetsplatsen, eftersom arbetsbelastningen ofta är så pass hög att pedagogerna enbart fokuserar på kärnverksamheten (undervisning). L5*

### **Kan du beskriva samarbetsformerna i lärarkåren och hur de fungerar för din professionella förmåga? Lärarlag, ämnesgrupp? Hur vanligt är det att lärare samarbetar tätt ihop om undervisningen? Hur gör man då?**

På den här frågan svarade nästan alla lärare att de har ett gott samarbete i sina arbetslag. De menar att arbetslaget är en kraftfull resurs och ett forum där deras yrkeskunskande kan växa i gemenskap och förbättringar kan spridas till många klassrum och elever. Pedagogerna nämnde flera fördelar med att arbeta i arbetslag och det är att man kan få tips och idéer av varandra. Ta till vara på varandras kompetenser för att förbättra undervisningen för eleverna. Vidare anser lärarna att det finns fler vuxna som känner eleverna och på så vis kan man dela eleverna i olika nivåer beroende på var de befinner sig kunskapsmässigt. En annan fördel är att det finns fler vuxna runt elevgruppen t.ex. på lågstadiet finns fritidspedagoger som kan fungera som en resurs för gruppen eller enskilda individer.

*Den bästa tiden på skoldagen är när barnen i åk 1 och 2 går till fritidspedagogen och man får halvklass. Vi får mer tid för vissa elever under dessa timmar och får mycket gjort. (L1)*

*Arbetslaget samlas kring elevfrågor och undervisningstillfällen varje vecka. Dessutom kommunicerar enskilda lärare med varandra om klasser och projekt de delar med varandra, ofta med god effekt. Det förekommer oftare att lärare samarbetar i tider av lägre arbetsbelastning, och då ger upphov till kreativa och effektiva didaktiska metoder. L5*



Två av lärarna lyfte fram vikten av ett fungerade arbetslag. De menar att samarbetet i alla arbetslag inte är framgångsrika, vilket gör att man som lärare står ensam för hela ansvaret med sin klass. Pedagogerna menar att inte heller allas kompetenser värderas lika högt i alla arbetslag, detta i sin tur kan leda till att en del lärare inte känner sig delaktiga i planering eller att deras kompetenser inte uppskattas.

När det gäller ämnesgrupper har skola A ämnesgrupper i alla ämnen som träffas regelbundet. I grupperna diskuteras kriterier för bedömning i de olika ämnena utifrån kursplanerna och hur samarbetet över de olika stadierna ska utvecklas och förbättras. De diskuterar och ger förslag på bra läromedel som kan användas i hela skolan för att få en rödtråd från förskoleklassen upp till åk 6. De är också delaktiga i rättningen av nationella proven i år 3 och 6 för att få en rättvis bedömning, vilket lärarna är väldigt positiva till. En av pedagogerna på högstadiet berättar att ämnesgrupperna inte fungerar så bra, eftersom det inte har funnits tid för att träffas i de olika grupperna.

**Vad skall man som lärare särskilt tänka på när man anpassar undervisningen till elevernas behov? Hur anpassar du undervisningen för att inkludera alla elever i undervisningen? Finns det särskilda metoder, förhållningssätt?**

Samtliga lärare berättar, att eftersom majoriteten av deras elever har svenska som sitt andra eller tredje språk gör det att all undervisning är belagd utifrån svenska som andraspråk. De använder sig av bilder, filmer som ett hjälpmedel för att förstärka förståelsen av ord och begrepp. Bok och text-samtal är ett viktigt inslag i undervisningen för att elever, som har ett annat modersmål än svenska, ska kunna utveckla både vardagsspråket och skolspråket. Därför anser lärarna att läsning, samtal och skrivning är väldigt viktigt för eleverna. I boksamtal får eleverna samtala om skönlitterära böcker och i texttsamtal får eleverna samtala kring faktatexter.

*Vi samarbetar med bibliotekarien på skolbiblioteket som också har boksamtal med eleverna en gång i veckan. Biblioteket på skolan är en tillgång då det är ett stort utbud på skönlitterära böcker och där det även finns flera böcker på andra språk än svenska. Vi lägger även mycket tid på att träna skrivning av olika typer av texter. L1*

Lärarna nämner också att det är inte bara i ämnet svenska som eleverna tränar på att utveckla språket. De tränar även i de andra skolämnena genom att presentera olika slags texter och genrer för eleverna och visa vilket språk som används i dessa. Pedagog 1 berättar att Pauline Gibbons bok "Stärk språket, stärk lärandet" har inspirerat henne mycket och att hon använder sig av ett utvecklande arbetssätt i sin undervisning. I de andra pedagogernas svar på frågan nämner ingen direkt någon metod, utan de framhåller att det är viktigt att tänka på att eleverna behöver ha förförståelse för olika texter. Pedagogerna säger att de har gemensamma genomgångar av t.ex. faktatexter med svåra ämnesbegrepp. Tillsammans med eleverna stryker de under nya och svåra ord, eleverna lär sig och tränar på att använda orden genom att återberätta både muntligt och skriftligt. De pratar väldigt mycket, läser, diskuterar, skriver inom det arbetsområdet som eleverna jobbar med. Låg- och mellanstadielärarna framhäver att skriva texter tillsammans uppskattas mycket av eleverna för att sedan kunna skriva texter på egen hand. Gruppuppgifter och par uppgifter förekommer i alla informanternas klassrum, eftersom det är ett sätt som dels ger fler elever möjlighet att komma till tals och på så vis använda språket och lära av varandra, dels att lärarna får tid att stötta de eleverna som behöver extra stöd.

*För att eleverna ska kunna använda språket aktivt i undervisning försöker jag och mina kollegor i arbetslaget välja uppgifter som kräver att eleverna deltar i samtal och diskussioner. De ska lära sig att svara på frågor och utveckla sin förmåga att uttrycka sig muntligt och skriftligt. L1*

En annan metod, som lärarna från båda skolorna nämnde, var "En läsande klass" som går ut på att använda fem olika strategier för att utveckla elevernas läsförståelse i olika ämnen. Det handlar om att förutspå, ta reda på nya ord och uttryck, att läsa mellanraderna, att skapa inre bilder genom att

läsaren använder alla sinnen för att leva sig in i texten och den sista är att sammanfatta det viktigaste i texten. Denna strategi används både under och efter läsningen och är extra viktig vid läsning för att lära. Lärarna uppger också att eleverna får individanpassade uppgifter och läxor, eftersom det är så stor spridning i elevernas kunskapsnivå i alla klasser och stadier säger L3 och L4.

*För att involvera alla elever försöker jag utforma övningar och genomgångar så att alla får en möjlighet att svara på frågor som de redan kan, eftersom det stärker elevernas självförtroende och känsla av delaktighet. L3 och 5.*

### **Hur använder du miljöer utanför klassrummet för att utveckla elevernas språk?**

Lärarnas svar på frågan var att de använder elevernas närmiljö som lärandemiljö i många ämnen och på olika sätt. Att komma ut och besöka andra platser har många fördelar, menade lärarna. Hur ofta lärarna utnyttjar olika miljöer beror också på vilket arbetsområde som behandlas och målet är att ge eleverna upplevelser och problembaserat lärande. Under intervjun ger lärarna några exempel gällande frågan, då de ofta använder miljöer utanför klassrummet som lärandemiljö i olika ämnen. Lågstadielärarna tyckte att när ett arbetsområde i undervisningen har ett samband med något från närmiljön så utnyttjar de det, om det finns möjlighet. Ett av de exemplen de ger handlar om olika teman i no. Lärarna på skola berättar att de har ett gott samarbete med Universeum som komplement i undervisningen eller när det arbetar med forntiden utnyttjar de olika museilektioner osv.

*Det vi upptäckt bland våra elever är att de sällan lämnar sin hemmiljö, därför har vi valt att göra många studiebesök, utflykter mm för att öppna deras ögon att det finns stora möjligheter i vår stora stad. L4*

*Jag har utvecklat lekar och spel utanför klassrumsmiljön som bygger på problembaserat lärande för eleverna. De får ett överordnat mål med lektionen, och måste sedan själva välja det bästa sättet att slutföra utmaningen. Ofta går momenten genom att muntligt fråga andra vuxna samt lista ut betydelsen av ord och ledtrådar. Att få röra sig utanför skolmiljön har haft en god effekt på både humör och kunskapsutveckling. L5*

Lärare 1 och 2 berättar att de försöker gå promenader ett en gång i veckan, eftersom naturen runt om skolan är väldigt fin och då tar de tillvara på lärandesituationer som spontant uppstår. De tycker att undervisning utanför klassrummet är ett bra komplement till klassrumsundervisning och man kan ta vara på elevernas spontana frågor och kan arbeta vidare med i klassrummet. Lärarna är överens om att eleverna befäster helt andra kunskaper när de är ute och när de får höra, lukta och känna, vilket är viktigt för andraspråkselever för de får använda många sinnen.

Samtliga lärare i intervjun berättar att de inte använder olika miljöer som finns i samhället så ofta eftersom det ställs mycket högre krav i skolan idag. En annan orsak är brist på tid och resurs, menar lärarna.

### **Hur följer du elevernas kunskapsutveckling? Är det något man särskilt måste tänka på när det gäller andraspråkseleverna?**

Samtliga lärare i studien yttrade att de använder sig av både summativ och formativ bedömning när de observerar elevers språkutveckling. Nya Språket lyfter från Skolverket (2008), som är ett observationsschema för språkutveckling, nämnde låg- och mellanstadielärarna som ett bra stöd för summativ och formativ bedömning. De menar att detta bedömningsstöd skapar förutsättning att synliggöra lärandet och stärka elevens självinsikt. Lärarna var eniga om vikten av att synliggöra elevernas lärande för att främja deras språkutveckling genom att kontinuerlig ge återkoppling på elevernas språk- och kunskapsutveckling. Löthagen (2010) med flera är överens om att de elever som lyckas bra är de som reflekterar över sin egen inläring och därför behöver eleverna inför varje

arbetsområde få ta del av kursplanens mål så att de vet vad som krävs av dem.

Ett ytterligare sätt att följa elevernas kunskapsutveckling, berättar lärarna på låg- och mellanstadiet, är att de har lokala matriser som en grupp pedagoger har tagit fram utifrån kursplanen. Lokala matriser är ett slags schema med konkreta mål i ämnena matematik och svenska som andraspråk som eleverna skall uppnå i slutet av varje årskurs. De använder även bedömningsmatriser från skolverket. För att kontrollera vad eleverna har lärt sig inom ett visst arbetsområde använder lärarna diagnoser, prov samt läxförhör både muntligt och skriftligt för att få en helhetsbild av var eleverna befinner sig kunskapsmässigt och som kan ligga till grund för elevens individuella utvecklingsplan. En lärare i skola B använder ett kartläggningsmaterial som är framtagen i deras nätverksgrupper inom stadsdelen och som uppdateras med jämna mellanrum.

*Jag tror en kartläggning är lika viktig för alla elever. L4*

*Vi har också gjort egna matriser med utgångspunkt i läroplanen som vi kan använda som komplement. L2.*

### **Vilka resurser finns att tillgå i ert arbete, som särskilt tillgodoser andraspråkselevernas behov? Vilka resurser råder det särskilt brist på? (material, tid, lärarkompetens, stöd, etc.?)**

Pedagogerna i skola A upplever att det finns gott om resurser som på olika sätt kan stötta eleverna. På skolan finns en förberedelseklass dit nyanlända elever går under sin första tid på skolan, vilket är en viktig resurs i den dagliga verksamheten. Där får eleverna en bra grund i språket för att sedan bättre kunna klara sig i sina respektive klasser. Lärarna berättar att på skolan har man trelärarsystem. Det betyder att i varje årskurs med två klasser är det tre lärare som undervisar och har ett gemensamt ansvar för elevernas utveckling och lärande. Det finns även studiehandledare att tillgå för elever som behöver stöd på sitt modersmål. Lärarna säger att studiehandledarna är med på lektionerna och sedan får eleven enskilt hjälp med uppgifterna.

En intressant punkt, som kom fram under intervjuerna, var samarbetet med modersmållärarna och studiehandledarna. Lärarna hade skilda åsikter. På lågstadiet tyckte lärarna att de hade ett bra samarbete med modersmållärarna. I början av varje termin träffas lärarna och modersmållärarna och gör en grov planering över hela terminen för att eleverna ska kunna tillägna sig undervisningen. De har även kontakt veckovis via mail.

*Vi har egna studiehandledare på skolan i arabiska och somaliska, eftersom de är de största språken och vi beställer timmar för studiehandledning från Språkenheten i vissa språk. Vi har två specialpedagoger på vår skola och vi är tre pedagoger på två klasser. För närvarande har vi också två skolassistenter för barn med särskilda behov. L3*

På skola B berättar lärarna att i varje arbetslag finns en SVA-lärare, studiehandledare och annan skolpersonal som stöttar på lektionerna. Dock tycker lärarna att resurserna inte är tillräckliga för många elever behöver en till en-stöttning.

I båda skolorna arbetar man på flera sätt för att hjälpa elever med behov av särskilt stöd, men lärarna vill se en förbättring av samordning i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Det framkom att det behövs en tydlig arbetsfördelning och klagörande av speciallärarens/pedagogens roll. Lärarna anser att specialläraren/pedagogen inte utnyttjas i en större omfattning som en resurs för hela skolans utveckling för att kunna möta behoven hos alla elever. Två av lärarna efterlyser en detaljerad plan på hur de ska gå till vägar för att stödja eleverna och var går gränsen för deras eget ansvar.

Lärarna på båda skolorna hade samma åsikter kring brister i deras verksamhet. De anser att det saknas tid för planering och uppföljning av undervisningen, mycket tid går åt att omfördela resurser och mötestider. Uppsägningar var också ett annat problem i både skolorna, då det är svårt att hitta utbildade lärare, framför allt SVA-lärare, vilket gör att det saknas kompetent personal och att det ofta blir förändringar i arbetslagen.

## **Finns det möjlighet att skapa nya pedagogiska verktyg för att gynna språkutveckling och för att fler elever skall uppnå de nationellt satta målen? Vad bör de verktygen handla om?**

Utifrån våra intervjuer med lärarna framgick att modersmålsundervisningen är ett viktigt verktyg som gynnar elevernas språkutveckling. Att lära sig ett nytt språk tar både tid och är ansträngande, därför har hemmiljön lika stor betydelse för utveckling av det svenska språket. Majoriteten av lärarna var eniga om att ett starkt förstaspråk gör att det blir lättare att lära sig ett andraspråk. Av fem lärare anser fyra att det är nödvändigt att ha modersmålslärare och studiehandledare på skolan för att kunna ge elever med ett annat modersmål de bästa förutsättningar till en bra skolgång. Att köpa modersmål och studiehandledning från språkenheten enstaka timmar blir dyrt för skolan och det ger inte eleverna så mycket hjälp, framför allt på högstadiet då det är många fler ämnen och undervisningen är på en högre nivå, texterna är mycket svåra därför hade det varit mycket bättre att ha modersmålslärare som är på skolan och som kan vara med på lektionerna.

De flesta pedagogerna är eniga om att kunna svenska är A och O för att eleverna ska kunna lyckas i skolan. Det är bättre att läsa svenska intensivt, arbeta i smågrupper med SVA-lärare och ämneslärare för att få bättre resultat. Det behövs mer inriktat stöd för elever i behov av särskilt stöd. Mycket viktigt är att satsa på språket redan i förskolan för att forskning har visat att elevernas ordförråd har stor betydelse innan skolstart.

*Det är viktigt att eleverna får möjlighet till extra tid med SVA-lärare och modersmålslärare som repetera olika uppgifter t.ex. inför prov. Det hade varit bra att i vissa ämnen få även möjlighet att göra tester på sitt modersmål exempelvis matematik, No och So. L5*

## **5.2 Analys av enkätsvar**

I följande avsnitt redovisas resultatet från enkätundersökningen som samlades in under vecka 43 i respektive skola. Vi har använt oss av SPSS statistikprogrammet version 23. Programmet går att låna från Göteborgs universitet under en period. Vi började med att mata in alla enkätsvar där värdena var från 1-5, mycket sällan (1) – mycket ofta (5), med då och då (3) som mittvärde för frågorna 1-7. Fråga 7-9 hade värdena inte alls bra (1) – mycket bra (5), då och då (3). I programmet kan den positiva opinionen (>3) omvandlas till procent i stapeldiagram, vilket vi har använt oss av i de olika frågorna. I vår studie har vi valt att redovisa svarsalternativen 4-5 (ganska ofta/mycket ofta eller ganska bra/mycket bra) tillsammans per fråga som procent av hela gruppen undersökta eller per skola. Svarsalternativen 1-3 innebär två negativa svar av olika styrka och 3 som tänks vara neutralt mellan positivt och negativt (då och då, så där, hyfsat). Av utrymmesskäl valde vi ett mått för att det är många frågor att redovisa. Vi kunde ha valt medelvärden istället, men vi tror att läsarna har lättare att uppfatta innebörden av procent än medelvärden. För att öka reliabiliteten i svaren har vi använt oss av Cronbachs alfa som är ett mått för tillförlitlighet och noggrannhet som man ofta hänvisar till vid statistiska mätningar. Det används för att bedöma om man kan slå samman flera delfrågor till ett enda mått och bygger i stort sett på de ingående frågornas korrelationer. Att ha en hög reliabilitet är viktigt när man jämför olika grupper, enheter eller samma grupper under en längre tid. Cronbachs alfa visar hur väl delmåttan överens stämmer med varandra. På samma sätt som en skidskytt vill ha sina fem skott väl samlade för att bekräfta sin förmåga, måste de delmått man fått fram oftast vid enkätundersökning stämma väl överens. Om dessa mått skiljer sig mycket har de lägre reliabilitet. Vid tre eller fler delfrågor inom samma område blir resultatet säkrare än med en enda fråga.

Mått som ligger strax under 0.80 är ok, 0,80–0,89 är bra och minst 0,90 är mycket bra. Nedan presenterar vi en sammanställning av respondenternas svar på de frågor som vi fann mest

intressanta och som ger svar på våra frågeställningar. Resultatet använder vi till att skaffa oss en bild av lärarnas åsikter om undervisning av elever med ett annat modersmål än svenska.

I tabell 1 har vi sammanställt respondenternas bakgrund beroende på vilken yrkeskategori de tillhör. På skola A är de flesta av lärarna är klasslärare, näst störst är ämneslärare och ett fåtal är förskollärare. På skola B är de allra flesta ämneslärare.

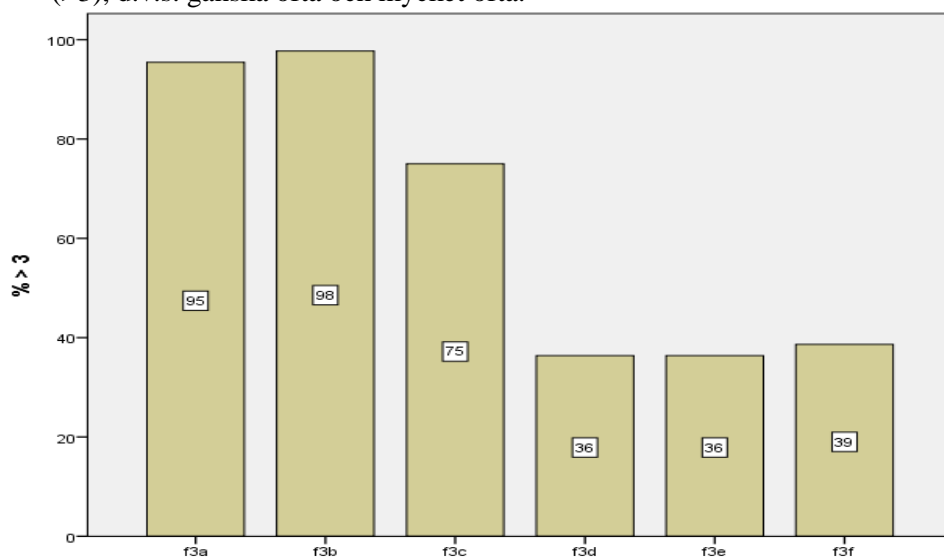
Tabell 1. .Antal personer i olika yrkeskategorier per skola. EHT=elevhälsopersonal.

		Skola		Total
		LM	H	
Yrke	Klasslärare	9	5	14
	Ämneslärare	7	17	24
	Förskola/fritids	2	0	2
	EHT	2	2	4
Total		20	24	44

### 5.2.1 Samarbete

I figur 1 framgår tydligt att lärarna på de två skolorna är ganska eller mycket positiva till det autonoma samarbetet mellan kollegorna. Lärarna delger varandra idéer och råd, vilket bidrar till gott arbetsklimat på skolorna (frågorna 3a-3c). Majoriteten av lärarna i intervjuerna vittnar också om

Figur 1. Inställning till samarbetet hos personalen. Procent (>3), d.v.s. ganska ofta och mycket ofta.



### 3. Hur ofta har du det så här? (kollegor är alla som arbetar med barn)

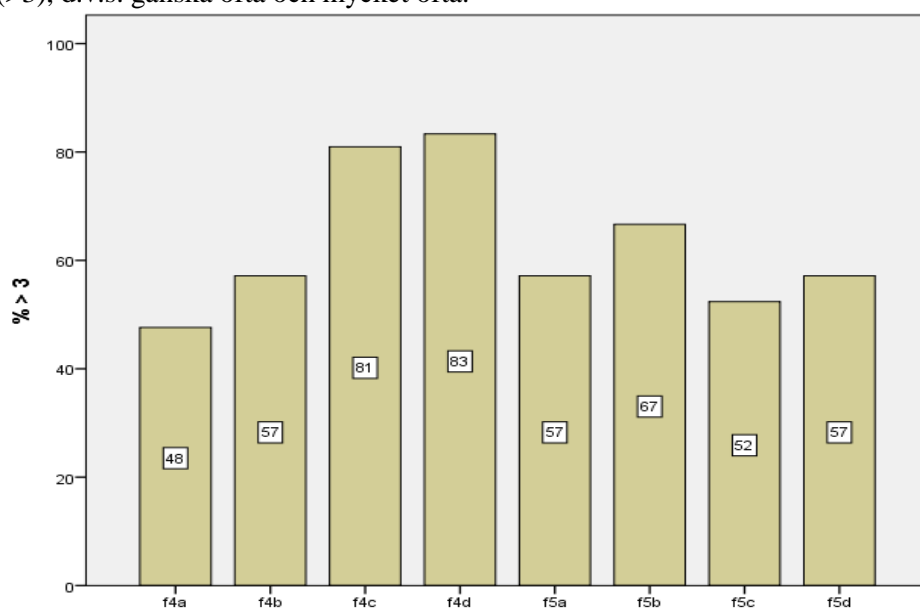
- Kollegorna känner tillit till varandra på den här arbetsplatsen.
- Här kan man fråga kollegorna om man kört fast i sitt arbete.
- Alla delar gärna med sig av råd och erfarenheter.
- Jag ber kollegor att titta på mitt arbete för att ge mig synpunkter.
- Kollegor ber mig om hjälp att bedöma barns elevers utveckling.
- Kollegor och jag diskuterar varandras metoder så ingående att vi alla lär oss på det.

att samarbetet är en väsentlig del i deras verksamhet och att många är nöjda med samarbetet framför allt i arbetslaget. De ser arbetslaget som en tillgång på många olika sätt. När det gäller den kritiska samverkan (frågorna 3d – 3f), där det handlar om bedömning av elevers utveckling och diskussion av metoder mera ingående är siffrorna mycket lägre, ca 40 % av lärarna svarar positivt. Detta var en aspekt som ett par av intervjuvärarna påpekade och upplevde att samarbetet i arbetslagen inte alltid är en möjlighet utan snarare ett hinder.

Autonomt och kritiskt samarbete bildar inga bra faktorer för sig, men tillsammans får de en godtagbar reliabilitet (Cronbachs alfa 0,77).

Lägsta andelen positiva svar om arbetslaget får frågor om utveckling av arbetssätt och förändring (figur 2, frågorna 4a, 4b). I båda skolorna upplever 48 % av lärarna att de utvecklar sitt arbetssätt i arbetslaget och 57 % att förändringar i arbetslaget uppfattas som spännande. Däremot tycker över 80 % att laget gör vardagsarbetet tryggt och att man känner stöd där. Detta innebär att det är stor skillnad på det autonoma och det kritiska samarbetet i de olika arbetslagen. På frågorna som rör ämnesgrupper kan vi se att på fråga 5b, som handlar om förändringar och kreativitet inom gruppen, är 67 % av lärarna positiva och över hälften positiva till utvecklingen av arbetssätt samt det stöd som de får från ämnesgrupper. Ämnesgruppen upplevs alltså som något mera utvecklande, men laget upplevs som viktigast för tryggheten. Reliabiliteten på faktorerna blev bra för både en faktor om

Figur 2: Positiva åsikter om samarbete i lag (fråga 4) resp. ämnesgrupp (fråga 5). Procent (>3), d.v.s. ganska ofta och mycket ofta.



#### Hur ofta har du det så här i arbetslaget (4a-4d)?

- Samarbetet i arbetslaget bidrar till att jag utvecklar mitt arbetssätt.
- I arbetslaget uppfattas förändringar som spännande och kreativa.
- Samarbetet i arbetslaget gör mitt vardagsarbete tryggt och säkert.
- I arbetslaget får jag stöd om jag är bekymrad över något i jobbet.

#### Hur ofta har du det så här i ämnesgruppen (den du arbetar mest med) (5a-5d)?

- Samarbetet i gruppen bidrar till att jag utvecklar mitt arbetssätt.
- I gruppen uppfattas förändringar som spännande och kreativa.
- Samarbetet i gruppen gör mitt vardagsarbete tryggt och säkert.
- I gruppen får jag stöd om jag är bekymrad över något i jobbet.

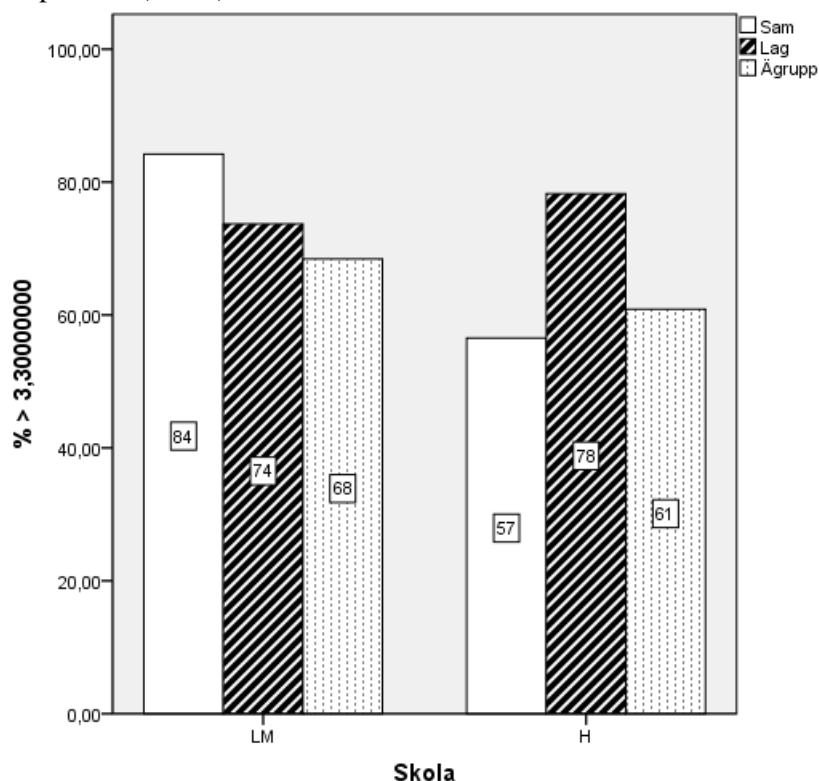
---

att samarbetet i arbetslaget (Cronbachs alfa på 0,88) och en faktor om samarbetet i ämnesgrupper (Cronbachs alfa 0,83). För att jämföra samarbetet i skola A och skola B har vi slagit ihop delfrågorna om samarbetet (f3, f4 och f5) till tre faktorer. Vi kallar den sammanslagna faktorn om autonomt och kritiskt samarbete för spontant samarbete.

I figur 3 kan vi se en skillnad mellan skola A och skola B när det gäller det spontana samarbetet. På låg och mellanstadiet är 84 % av lärarna positiva och på högstadiet är siffran klart lägre, 57 % är positiva. När vi tittar på samarbetet i arbetslaget är lärarna på högstadiet något mer positiva än lärarna på låg- och mellanstadiet. Men i olika ämnesgrupper fungerar samarbetet bättre på låg- och mellan-

stadiet och något sämre på högstadiet. Enligt svaren från de intervjuade lärarna, så fungerar ämnesgrupper bättre på låg- och mellanstadiet än på högstadiet. Lärarna träffas regelbundet, men enligt en högstadielärare verkar det inte finnas tid till det.

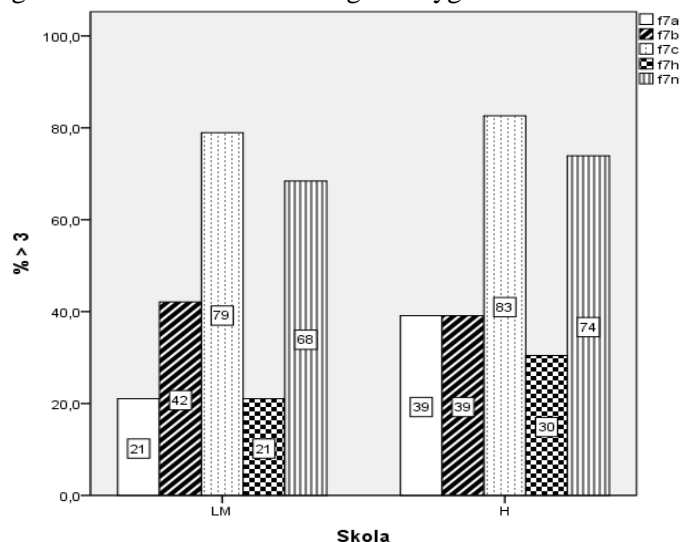
Figur 3. Faktorer om spontant samarbete (Sam), samarbete i arbetslag (Lag) och ämnesgrupper (Ä.gr). Procent positiva (>3,30).



### 5.2.2 Betingelser för stöd och utveckling

Figur 4 visar några av svaren på fråga 7 "Hur brukar betingelserna för ditt vardagsarbete vara?" I den här frågan (7a-7c, 7h och 7n) fick lärarna utvärdera dels förutsättningar för deras vardagsarbete med tanke på fortbildnings- och utvecklingsarbeten på deras skolor, dels möjligheten att ta egna initiativ och bestämma själva i sitt arbete. Vi kan se i figuren att lärarnas egna initiativ i arbetet är högst på skalan i båda skolorna, även om det finns lite skillnad och näst högst är fråga 7n om stimulans att förbättra sitt yrkeskunnande. Frågorna 7a och 7b på skola A är inga framgångsfaktorer, bara 21 % av lärarna skattar att de har funnit relevans i fortbildningar eller skolans utvärderingar för deras arbete. Men generellt så har gemensamma verktyg för utveckling (fortbildning, utvecklingsprojekt och utvärderingar) låga värden på båda skolorna.

Figur 4. Åsikter om utvärderingsverktyg och stimulans. Procent positiva (>3).



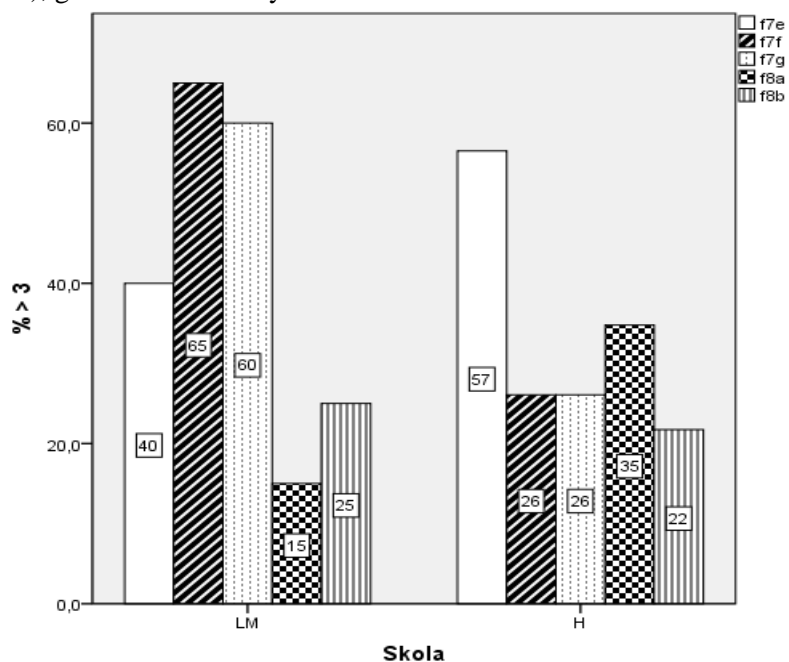
- a. Fortbildningens relevans för mitt arbete.
- b. Utvecklingsarbetets relevans för mitt arbete.
- c. Mina möjligheter att ta egna initiativ i arbetet.
- h. Relevansen i de utvärderingar av arbetet vi gör (t ex årliga kvalitetsutv).
- n. Stimulansen jag känner att förbättra mitt yrkeskunnande.

Figur 5 visar resultatet på frågor om att få stöd och hjälp från specialpedagoger för elever som har problem eller svårigheter, men även specifikt för undervisningen i andraspråket. Vi kan dra slutsatsen att 60-65 % av lärarna på skola A anser att stödet de får från specialpedagoger/speciallärare och skolledning i allmänt är hyfsat bra, men i frågan om att få hjälp och stöd i arbetet med elever som har svårigheter är det inte så många som är positiva och inte heller när det gäller inriktade stöd i andraspråksundervisningen. På skola B ser möjligheterna med att få stöd med elever som har svårigheter bättre ut, däremot att få stöd från specialpedagoger/lärare för elever som har skolproblem, i syfte att förbättra arbetet och speciellt i undervisningen för andraspråkselever får inte så bra betyg. I frågan, som är mest intressant för vårt arbete och som flera forskningsrön visar vara ett viktigt stöd för utvecklingen av elevers språkutveckling, fick lärarna svara på "hur samarbetet mellan dig och modersmålslära/ studiehandledarna fungerar?" I figur 5 kan vi se att samarbetet ser olika ut i de två skolorna. På skola B uppger 35 % av lärarna att samarbetet fungerar bra jämfört med skola A där bara 15 % tycker så.

Möjligheten att få stöd från ledning vid problem och för att förbättra sitt arbete ser skolorna svar enligt figur 6 likadana ut med 57 % respektive 52 %. Det innebär att över hälften av personalen skattat att ledningsstödet är hyfsat bra, den enda som skiljer sig är ledningens engagemang för det dagliga arbetet. Låg- och mellanstadielärarna är något mer positiva (62 %) än högstadielärarna (52 %).



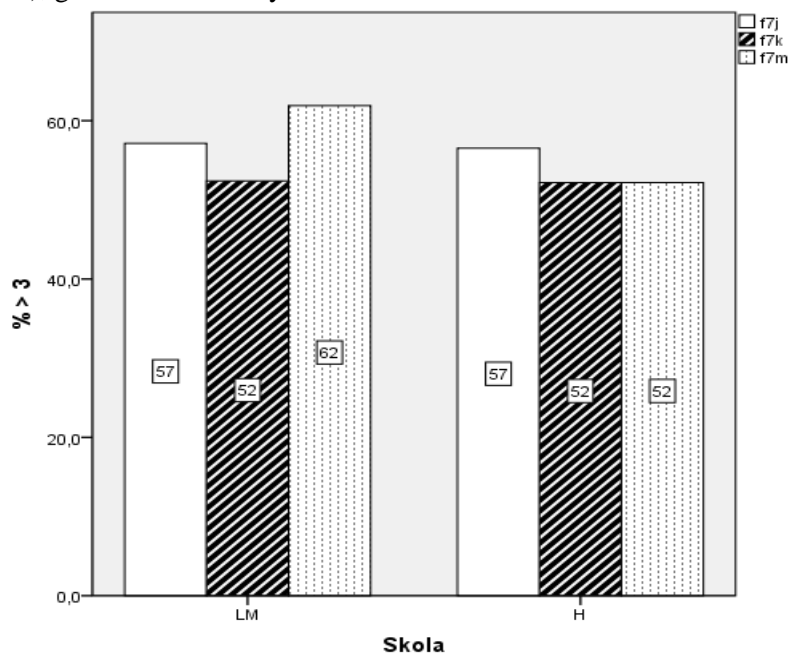
Figur 5. Positiva svar om stöd från specialpedagoger/lärare och samarbete med modersmållärare. Procent (>3), ganska ofta och mycket ofta.



**Stöd i arbetet från specialpedagoger/lärare och modersmållärare (fråga 7e -7g, 8a-8b).**

- e. Mina möjligheter att få stöd i arbetet när elever/barn har svårigheter.
- f. Stöd från speciallärare eller specialpedagoger vid skolproblem.
- g. Stöd från speciallärare/specialpedagoger om jag vill förbättra arbetet.
- a. Samarbetet mellan dig och modersmållärare eller studiehandledare.
- b. Specialpedagogiska verktyg specifikt för undervisning i andraspråk.

Figur 6. Positiva åsikter om stöd från ledningen. Procent (>3), ganska ofta och mycket ofta.

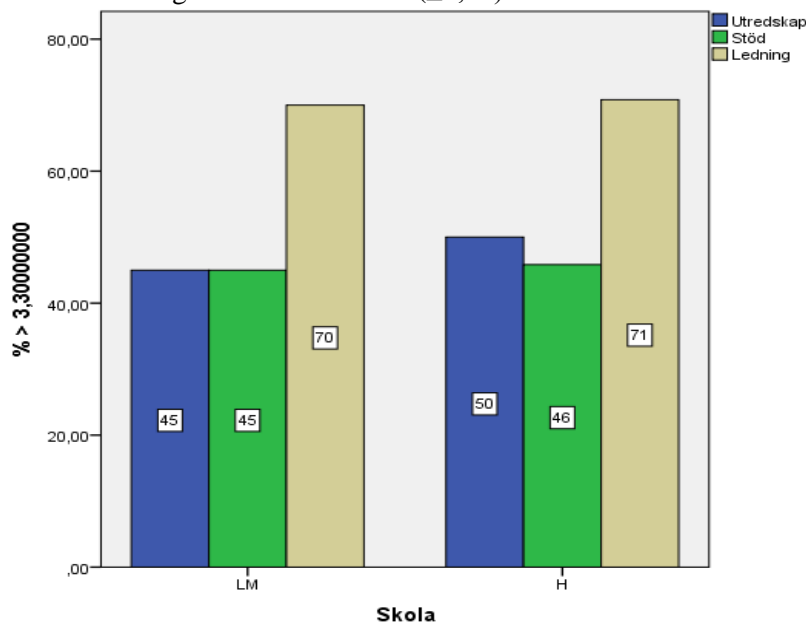


**Stöd från ledningen (fråga 7).**

- j. Stödet jag kan få från ledningen om jag får problem.
- k. Stödet jag kan få från ledningen om jag vill förbättra arbetet.
- m. Ledningens engagemang för vardagsarbetet

I figur 7 har vi slagit ihop svaren från båda skolorna i frågor som rör utveckling och stöd från specialpedagoger/lärare samt stöd från ledningen till tre faktorer. Av resultatet kan vi utläsa att över 40 % av lärarna är ganska positiva med olika utvecklingsverktyg, som kan ses som viktiga för att förbättra brister som finns i verksamheten och detsamma gäller att få stöd med elever som har problem av olika anledningar. Vi kan se att 70 % av lärarna nöjda med det stödet som de får av sin ledning. Reliabilitetsmättet på faktorn om utvecklingsredskap blev 0,76, för faktorn som rör stöd från specialpedagog/speciallärare samt ledning blev 0,79 och det kan tolkas som vara hyfsat bra faktorer.

Figur 7. Personalens inställning till utvecklingsredskap, stöd från speciallärare och specialpedagoger samt stöd från ledningen. Positiva åsikter ( $\geq 3,30$ )



### 5.2.3 Kollektiv kapacitetsupplevelse

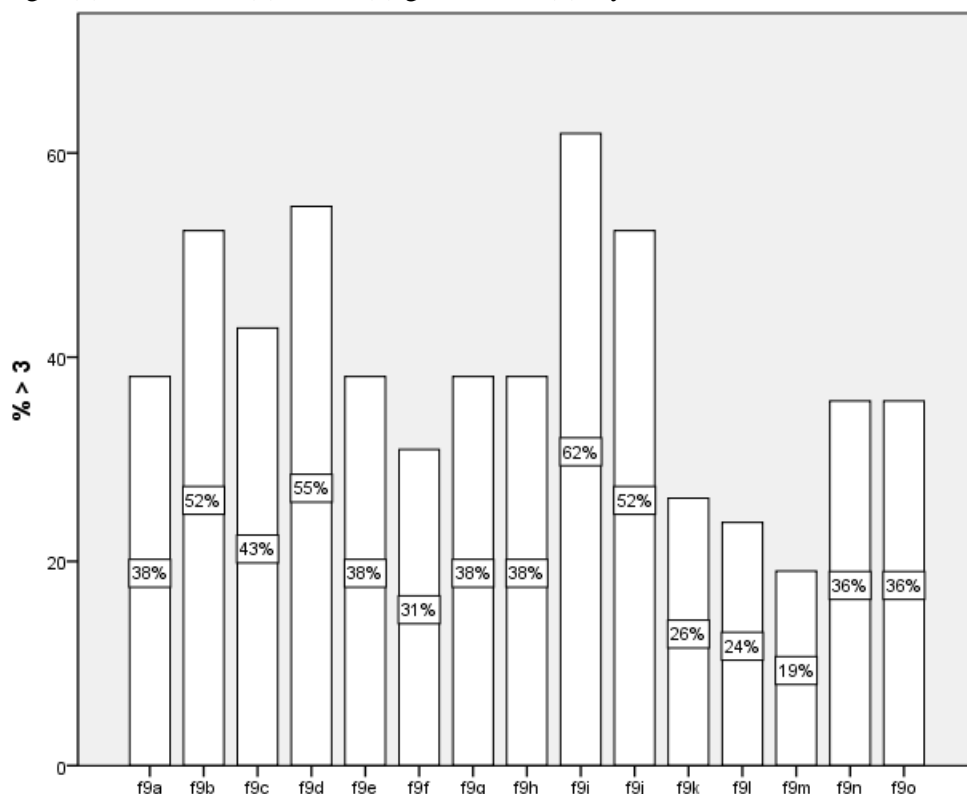
Fråga 9 i vår enkät handlar om två olika kollektiva kapacitetsupplevelser hos lärarna på skola A och skola B, d.v.s. det man tror att man klara tillsammans på skolan. De första alternativen (9a-9j) mäter den allmänna kapacitetsupplevelsen och de andra alternativen (9k-9o) handlar om kapacitetsupplevelser för andraspråksundervisning (figur 8).

Vi kan notera att bara en fråga når över 60 % i positiv bedömning av den gemensamma kapaciteten och bara tre frågor når över 50 %. På de flesta frågorna tycker en majoritet att man tillsammans har "så där" eller lägre kapacitet. Det verkar inte bra.

Reliabiliteten på faktorn för frågorna om den allmänna kollektiva kapacitetsupplevelsen blev 0,88, vilket anses vara positivt. Kollektiv kapacitetsupplevelse för andraspråk bildar en mycket bra faktor (Cronbachs alfa 0,92). Korrelationen mellan de två är 0,44, de är alltså beroende av varandra.

I figur 9 kan vi utläsa att fler lärare på högstadiet skattar den kollektiva kapacitetsupplevelsen högre än på låg- och mellanstadiet, men skillnaden är inte så stor. Däremot det är stor skillnad mellan skolorna i frågor som rör andraspråksundervisning. På låg- och mellanstadiet anser 48 % av de tillfrågade lärarna att på skolan är de bra på att använda metoder som gynnar språkutvecklingen hos elever med ett annat modersmål. På högstadiet är siffran mycket lägre, Endast drygt en fjärdedel av de 24 tillfrågade lärarna anser att de är bra på att använda metoder i sin undervisning som främjar språkutvecklingen hos deras elever.

Figur 8. Den kollektiva kapacitetsupplevelsen hos personalen, dels allmänt, dels i frågor som rör andraspråksundervisningen. Frågans inledning och svarsalternativ: Tänk på hela skolan. Tillsammans är vi (1) dåliga, (2) inte så bra, (3) sådär, (4) ganska bra, (5) mycket bra. Procent >3.



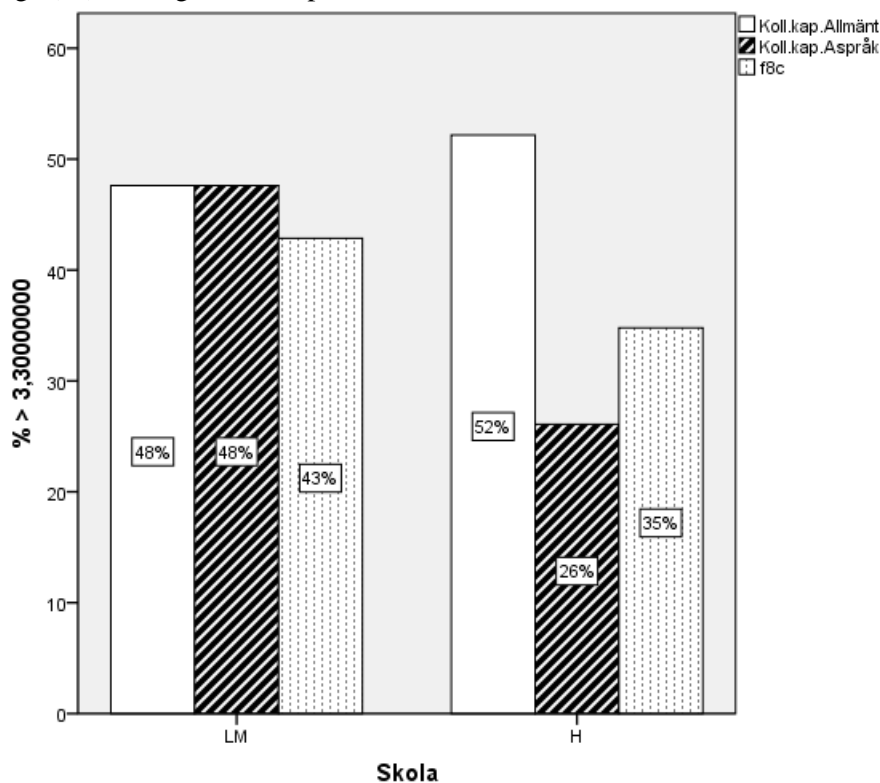
#### Allmän kollektiv kapacitetsupplevelse

- Organisera stöd så att elever i svårigheter får effektiv hjälp.
- Förklara för föräldrar hur vi ser på barnens utveckling o lärande.
- Formulera lokala mål som går att planera och utvärdera efter.
- Hantera akuta störningar och påfrestningar i arbetet.
- Förutse och tidigt motverka problem i verksamheten.
- Ta till oss nya metoder och förbättringar och använd dem.
- Organisera eget förbättringsarbete oss emellan.
- Sprida kunskaper och *färdigheter* mellan kollegor.
- Uppmuntra eleverna (barnen) att engagera sig i verksamheten.
- Undanröja problem i vardagsarbetet så att det flyter väl.

#### Kollektiv kapacitetsupplevelse för andraspråk

- Skaffa oss fortbildning och driva utvecklingsarbete om andraspråksundervisning.
- Samarbeta över stadierna i frågor som rör andraspråkseleverna
- Använda miljön utanför klassrummet för språkutveckling.
- Använda metoder för att engagera andraspråkseleverna i undervisningen.
- Använda metoder för att främja andraspråkselevernas förståelse i alla ämnen.

Figur 9. Positiva svar om allmän kollektiv kapacitetsupplevelse respektive om andraspråket. Dessutom en fråga (8c) om ”egna kunskaper att möta elever med ett annat modersmål”.



Om man tittar på enskilda frågor så finns det olika nyanser. Exempelvis i frågor om att fortbilda sig och att driva utvecklingsarbete inom andraspråket samt använda metoder som leder till språkutveckling hos andraspråkselever (9k, 9n, 9o) kan vi konstatera att låg och mellanstadiet ligger mycket högre än högstadiet. I frågan om att använda miljöer utanför klassrummet i undervisning är högstadielärarna mycket bättre än låg- och mellanstadielärare. En annan fråga (8c), som ställdes till samtliga lärare i enkäten, gällde deras egna kunskaper att möta elever med ett annat modersmål. I figuren kan vi utläsa att på skola A har man skattat den egna kunskapen högre än på skola B.

### 5.3 Korrelationsanalys

För att ta reda på hur sambanden mellan enkätens olika mått ser ut har vi valt att göra korrelationsanalyser, som är en metod för sambandsanalys (Johannesson, 2016). Korrelationen undersöker de parvisa sambanden, som kan variera mellan -1 och +1 och har 0 som värdet för inget samband. I vårt fall har vi valt att belysa allmän kollektiv kapacitetsupplevelse och kollektiv kapacitetsupplevelse inom andraspråket med hjälp av faktorerna spontant samarbete (Sam) samarbete i arbetslag (Lag), samarbete i ämnesgrupper (Ägr), utvecklingsverktyg, stöd från specialpedagog/speciellärare och modersmållärare och studiehandledare resp. stödet från ledningen.

Sambanden ses i tabell 2. I resultatet för skola A har den allmänna kapacitetsupplevelsen bättre samband med de övriga faktorerna än kollektiva kapacitetsupplevelsen för andraspråket i alla fall. Högst värde för den allmänna kollektiva kapacitetsupplevelsen får ledning, samarbete i arbetslaget, utvecklingsredskapen, följda av stöd från specialpedagoger m.fl. Anmärkningsvärt är de negativa värden för faktorer som rör samarbete och som är specifikt för andraspråksundervisningens kapacitetsupplevelse. De negativa sambanden är inte stora, så de skall väl egentligen tolkas som nära noll, d.v.s. samarbetet i olika former har ingen betydelse för den kollektiva känslan av att klara andraspråks undervisning. För den senare känslan betyder utvecklingsredskap och stöd mest på skola A.

Tabell 2. Korrelationer mellan två mått på kollektiv kapacitetsupplevelse för de två skolorna och olika mått på betingelser för arbetet på skolorna. För innebörden i de två måtten på kollektiv kapacitetsupplevelse, se figur 8.

LM (skola A)	Sam	Lag	Ägr	Utveckling	Stöd	Ledning	Kollkap andraspr
Kollkap allmän	0,37	0,66	0,35	0,65	0,57	0,77	0,37
Kollkap andraspr	-0,07	-0,04	-0,08	0,30	0,29	0,10	

H (skola B)	Sam	Lag	Ägr	Utveckling	Stöd	Ledning	Kollkap andraspr
Kollkap allmän	0,52	0,68	0,66	0,69	0,57	0,56	0,54
Kollkap andraspr	0,05	0,34	0,34	0,44	0,51	0,35	

På högstadieskolan har utvecklingsredskapen samt samarbetet i lag och ämnesgrupp störst betydelse för den allmänna kollektiva kapacitetsupplevelsen, tätt följda i storlek av de andra faktorerna. Stödet från specialpedagogik, modersmåls lärare och studiehandledare är viktigt för att den kollektiva kapacitetsupplevelsen för andraspråksundervisningen skall kännas bra. Samarbetet i lag och ämnesgrupp har viss betydelse, till skillnad från på låg- och mellanstadieskolan. Men betydelsen av det spontana samarbetet för andraspråksundervisningen verkar lika liten på båda skolorna.

## 6. Resultatdiskussion

### **Lärarens kompetenser för att undervisa elever med ett annat modersmål**

I undersökningen framkom att många av lärarna saknar utbildning i svenska som andraspråk. Det här är oroande och får stora konsekvenser. Flera forskare bl.a. Sandwall(2015) menar att brister i lärares kompetens leder till brister i elevernas kunskapsutveckling, eftersom ett utvecklat svenskt språk är en avgörande förutsättning för lärande i skolans alla ämnen. Det är viktigt att inte glömma att andraspråkselever står inför en dubbel utmaning i skolan. De ska lära sig att kommunicera på svenska samtidigt som de ska utveckla nya ämneskunskaper på svenska, vilket ställer höga krav på skolor och undervisande lärare (Hyltenstam, 2013; Löthagen, 2010). Löthagen menar att Sva-lärare är nödvändiga, eftersom de känner till olika undervisningsmetoder, olika verktyg för att bedöma elevers språkutveckling och vet hur man på bästa sätt kan stödja inläringen av de språkliga strukturer som eleven är på väg att utveckla (Löthagen, 2010). Sandwall skriver vidare för att stödja eleverna i den dubbla utmaningen behöver även ämneslärare ha en förståelse för hur språket i ämnet ser ut, hur man lär sig på ett andraspråk och ha grundläggande kunskaper i andraspråksutveckling.

På samma sätt som det är viktigt med kvalificerade lärare i alla andra ämnen. Det är dock viktigt att påpeka att elevernas språkutveckling i svenska, i det språk som man behöver för lärande i olika skolämnen, inte enbart är andraspråkslärarens ansvar. Därför är det avgörande att det finns kvalificerade lärare i svenska som andraspråk med huvudsakligt ansvar för elevernas andraspråksutveckling för att fler elever ska nå skolframgång.

### **Fortbildning och utvecklingsarbeten gällande andraspråksundervisning**

Utifrån informanternas svar i intervjun och enkäten kan vi dra slutsatsen att fortbildning och utvecklingsarbeten ser olika ut i de två skolorna i undersökningen. Trots att det finns ett stort intresse bland lärarna för att fortbilda sig inom olika ämnen, så visar resultat att lärarna på den ena skolan är bättre på den så kallade kollektiva kapacitetsupplevelse inom andraspråksundervisning. Detta är Landers (2007) översättning av Banduras (2000) teori om "collective efficacy". Denna kapacitetsupplevelse har stor betydelse, eftersom den påverkar beteenden och också hur man ser på problem och möjligheter i sin omgivning. I denna upplevelse får man en känsla av att man, tillsammans med andra, kan uppnå mål, formulera idéer och hantera motgångar. Lander (2013) för fram att kapacitetsupplevelse är uppgiftsspecifik, inte personspecifik. Man bedömer alltså vissa av sina förmågor, inte sig själv, eller i den kollektiva kapacitetsupplevelsens fall, inte sina kollegors värde som professionella överlag. En förutsättning för framgångsrik skolutveckling är, enligt många forskare, att skolan fungerar som en organisation där det sker ett kollektivt lärande. Det Temperley (2011) framhåller med skärpa är att skolledning och lärare inte kan låta någon enskild ansvara för utvecklingsarbetet utan man måste arbeta tillsammans för att det skall bli bra resultat. Det centrala i all form av utveckling, särskilt inom skolans värld, är att man kan arbeta tillsammans.

Lärare 3 och 4 lyfter en viktig faktor när det gäller fortbildning och det är att staten och huvudmännen som måste avsätta tid och göra det möjligt ekonomiskt för att fler lärare ska kunna ägna sig åt fortbildning och läsa ett nytt ämne. För bristen på kompetensutveckling inom olika skolämnen kan hämma måluppfyllelsen i den svenska skolan.

### **Samarbete i arbetslag och ämnesgrupper**

Enligt Lander (2007) kan man kategorisera samarbetet i kritiskt samarbete och autonomt samarbete. I det autonoma samarbetet är lärarna ofta lojala, trevliga och generösa med råd till andras utveckling men inte benägna att samarbeta engagerat i verksamheten. I det kritiska samarbetet är det mer när-

kontakt och det gör att man öppnar upp för påverkan. För att ett arbetslag skall kunna utföra sina sedvanliga uppgifter t.ex. att stödja elever i svårigheter, är förutsättning en fungerande kommunikation. Enligt Ahlberg (2001) är det inte nödvändigt att alla i arbetslaget tycker likadant i alla frågor för att kunna stödja eleverna. Det viktiga är dock att allt arbete har sin grund i en gemensam förhoppning om framtiden, där även elever och föräldrar är inblandade. Att lärare, specialpedagoger och rektorer ser arbetet med att stödja elever som ett lagarbete är det viktigaste. Om man inser detta och att det också innefattar ett gemensamt ansvar kan ett bra resultat uppnås. När det gäller samarbetet lärare emellan kan vi konstatera att flertalet lärare i vår undersökning är mer positiva till det autonoma samarbetet än det kritiska, vilket stämmer med Landers forskning (2007) om att det autonoma samarbetet är mer vanligt i skolan. Hans forskning visar också att ett kritiskt samarbete som inriktar sig på undervisningen och elevernas resultat stärker lärarens självkänsla och ger möjlighet att tillsammans med sina kollegor diskutera vad som fungera bra och mindre bra. Detta också leder till större intresse att utvecklas som pedagog. I sådant samarbete kan skolan vinna mycket på att använda ett kollegialt lärande för att utveckla verksamheten än att anlita externt fortbildning.

## Metoder som gynnar språkutveckling

Andraspråkselever behöver utvecklas språkligt samtidigt som de utvecklas kunskapsmässigt. Att lärare använder ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt anses vara en av de framgångsfaktorer som flera forskare (Gibbons, 2013; Messtringa, 2014) ofta lyfter fram för att fler elever ska nå skolframgång. Detta innebär att lärare behöver planera och genomföra undervisningen på ett sätt så att språk och innehåll integreras och att språket utvecklas parallellt med ämneskunskaperna (Gibbons 2013). Meestringa (2014) menar att varje ämne har egen terminologi och sitt eget språk, därför är det viktigt att ämneslärarna är väl förberedda på hur de ska tackla de språkliga utmaningar eleverna kan stöta på genom exempelvis att sammanställa listor med ämnesbegrepp. Vi instämmer med att inlärningsmetoder har stor betydelse för elevernas språkutveckling, eftersom forskning visar att det tar mellan 4-8 år att lära sig ett nytt språk. Även resultat i vår uppsats visar att lärarna i de två skolorna strävar efter att använda metoder som främjar språkutveckling. Det som framkom var att skolorna är ganska lika i sitt sätt att undervisa. Enstaka lärare använder skönlitteratur som grund för förståelse av nya ord och begrepp som andraspråksinlärare sedan kan använda för att uttrycka sina känslor och tankar. Arbetet med skönlitteratur ger enligt Molloy (2008) och Reichenberg (2012) elever möjlighet att få en djupare insikt i olika kulturella och sociala sammanhang och detta bidrar starkt till elevens personliga utveckling. Reichenberg skriver vidare att i ett samtal sker mycket, när eleverna samtalar lär de sig att dela varandras tankar, lösa problem, argumentera, tolka, ställa frågor och utveckla idéer. Hon påpekar vikten av att använda både skönlitteratur och faktatexter som underlag för samtal.

Majoriteten av lärarna använder textsamtal för att stärka elevernas förståelse av innehållet i olika typer av texter och i olika ämnen. Ett par lärare på skola A nämner att de använder sig av "en läsande klass" för att träna elevernas läsförståelse eftersom de läromedelstexter som eleverna möter i många ämnen, framför allt i de högre årskurserna, är svåra att ta sig igenom på egen hand. Det beror enligt Löthagen (2010) på att texterna innehåller många ord och uttryck som eleverna inte möter i det vardagliga språket. Diskussion i helklass eller mindre grupper verkar genomsyra lärarnas arbetssätt, något som Gibbons i sina böcker förespråkar för att utveckla elevernas språk.

Cirkelmodellen är ett arbetssätt som används inom generundervisning. Pedagog 2 berättar att hon använder metoden i sin undervisning efter att hon har läst om den i Gibbons bok "Lyft språket och Lyft lärandet". Den går ut på att elever och lärare tillsammans utforskar vilken slags genrer olika texter tillhör, vad de har för syfte och hur de är strukturerad. Vi har i vår utbildning i svenska som andraspråk kommit i kontakt med metoden och tycker att detta arbetssätt är väldigt bra och gynnar andraspråkselever. Det är ett bra verktyg som kan hjälpa eleverna i sitt skrivande, det kan också hjälpa dem att på egen hand skriva olika typer av texter. Detta är i linje med det som Vygotskij be-

tonar i det sociokulturella perspektivet om att lärande sker i samspel med andra och i den här modellen är både elever och lärare aktiva deltagare. Reichenberg (2012) belyser att en nyckelroll i språk- och kunskapsutveckling är att det som vi inte klarar på egen hand och behöver viss typ av stöd för idag kan leda till att vi kan utföra det på egen hand imorgon.

Hur ofta använder lärarna miljöer utanför klassrummet som ett sätt för att utveckla språket hos eleverna var en annan fråga som vi ställde för att vi utifrån olika forskningar är medvetna om att språkinläring inte enbart sker inom klassrummet, utan även utanför klassrummet i olika sociala miljöer exempelvis muséer, skogspromenader, studiebesök osv. Det som framkom i resultatet var att på högstadiet använder pedagogerna informella miljöer i mycket större utsträckning än i låg- och mellanstadiet. Förutom resultatet från enkäten har vi även av egen erfarenhet sett att det verkar vara lättare att kunna komma i ånyttande av informella undervisningsmiljöer ju högre upp i åldrarna man kommit. Vad detta beror på kan man bara spekulera om, men en god gissning är att det är resursfråga, då i första hand personalbrist. Det som framkom i pedagogernas svar i intervjuerna var att det behövs fler lärare för att ta hand om en låg/mellanstadieklass i en för de främmande miljöer än vad som behövs för elever kanske som redan är hemmastadda i den informella miljön.

När det gäller språkutveckling utanför klassrummets väggar, har vi ju redan använt ordet utomhus. Detta ord, utomhus, inbegriper många olika aktiviteter. En mängd studier har gjorts där man jämfört inläring i klassrum, så kallad formell inläring, med inläring i andra miljöer, informell inläring. Man kan inte visa om de ena eller de andra sätt är effektivast ur inläringssynpunkt, men det finns ett talesätt som säger att ombyte förnöjer och det är något att ta vara på. Den formella undervisningen i klassrumsmiljö, även om det förekommer interaktion mellan lärare och elever, tenderar ofta till att elevens roll i det hela begränsas till att ge svar på frågorna. Eleven får inte möjlighet att träna sig på att själv ställa frågor och ta initiativ i samtal.

### **Samarbete mellan lärare och modersmåslärare/studiehandledare**

Av resultatet i vår undersökning finner vi att det råder stor brist på samarbete mellan lärarna och modersmåslärarna/studiehandledarna i de undersökta skolorna. Även om siffran ser bättre ut på högstadiet så är det ändå inte så många lärare som upplever att samarbete fungera bra. Detta kan vara en bidragande orsak till att elever med ett annat modersmål når sämre skolresultat speciellt i de högre årskurserna. I flera forskningar bl.a. (Hyltenstam, 2004; Gibbons, 2013) påpekar man vikten av samarbetet mellan lärarna för lyckad undervisning och menar att en sådan undervisning är mycket betydelsefull för eleverna. Ahlberg (2001) betonar samarbetet i arbetslaget, vilket hon ser som en förutsättning för att skapa en god lärmiljö för alla elever. Tack var tillgången till skilda uppfattningar inom arbetslaget leder till fler perspektiv på hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd kan utvecklas. Även i skolverkets rapport (nr 321, 2008) skriver man att studiehandledning på modersmålet skulle kunna ge elever med annat modersmål som ännu inte uppnått en tillräcklig nivå i svenska bättre möjlighet att följa med i undervisningen i olika ämnen. Det är problematiskt att studiehandledning på modersmål främst riktas till nyanlända elever och förekommer sparsamt i skolorna. Varför inte fler elever med annat modersmål får handledning på sitt modersmål finns det olika skäl till, ett kan handla om brist på tid och pengar och att samma lärare ofta har både modersmålsundervisning och handledning.

### **Stöd från specialpedagog eller speciallärare**

Skolan möter idag elever med olika bakgrund, erfarenheter, språk och kunskaper, vilket ställer höga krav på skolan och lärare. I grundskolans nuvarande läroplan (Skolverket, 11) framhålls att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och att det är skolans uppgift att ta ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen. Det ligger också i skolans ansvar att utforma undervisning så att olika förutsättningar som elever har och även deras behov befrämjas samt behöver också se till att alla får



nytta av verksamheten. Det är en stor utmaning för lärare, rektorer och elevhälsa att möta alla elevers behov.

Med uttrycket "en skola för alla" menar man idag att alla elever har en plats i den Svenska skolan. Tidigare gjorde man en uppdelning beroende på prestationsnivå. Ordet specialklass eller "hjälp" klass har fortfarande en negativ klang för den äldre befolkningen (Skolverket 2005). Johannesson och Persson (2016) har i sitt arbete refererat till Lander (2013). I en enkätstudie med frågor till lärare, så visade sig att bara 32-40 procent under utbildningen hade insikt i elevvårdarnas och speciallärares arbete. Denna lucka i deras förståelse kan få negativa konsekvenser i det framtida skolarbetet, menar Lander.

I den förordning som styr specialpedagogernas arbete, examensförordningen framhålls att de arbetsuppgifter som i första hand åligger speciallärare är starkt knutna till utveckling av skolan. Det är inte lätt att både kunna tillgodose de olika elevernas skiftande krav, önskemål och behov och samtidigt få en "skola för alla" (Ahlberg, 2001). Vårt enkätresultat visar att specialpedagog tillsammans med lärare och rektor deltar i förbättringsarbeten för alla elever, men stödet ser olika ut på båda skolorna. I båda skolorna är knappt 30 % av lärarna är nöjda med det stöd de får av specialpedagog/lärare när det gäller andraspråksundervisning som kan anses som mest betydelsefull för elevernas utveckling. Här kan vi säga att stödet av specialpedagog och speciallärare har en stor betydelse för den kollektiva kapacitetsupplevelsen. "Om speciallärare och specialpedagoger skall åta sig uppgifter i utvecklingsorganisationen, så torde det därför vara av största vikt att den utvecklingen fortsätter att hjälpa lärarna med elever i svårigheter. Det kan också vänja lärarna vid mera kritiskt samarbete (ihop med speciallärare och specialpedagog), vilket ju är den andra faktorn som hade påtaglig betydelse för nivån på kollektiv kapacitetsupplevelse" (Johannesson & Persson 2016, s.53).

## **Stöd från ledningen**

Rektor som pedagogisk ledare har avgörande betydelse för att utveckla och leda skolans verksamhet, följa upp skolans resultat och utvärdera i förhållande till de nationella uppsatta målen (Skolverket, 11). Det är inte en enkel uppgift med tanke på att under de senare åren har rektorernas arbetsuppgifter utökats markant (Ahlberg, 2001). Ahlberg menar att bristande ledarskap hos rektor i vissa fall kan leda till att personalen inte får tillräckligt med stöd för att driva utveckling och förbättringsarbeten för att åstadkomma diskussioner om hur skolans resurser och medel ska utnyttjas för att nå bättre skolresultat. I vår studie är lärarna eniga om att ledningen på deras skolor visar engagemang i den dagliga verksamheten och arbetar för att förbättra skolans arbete samt ger personalen stöd när problem uppstår. Vi instämmer med personalen på skolorna att rektorer har en viktig funktion när det gäller att prioritera, skapa goda förutsättningar i arbetsorganisationen, vara aktiv och engagerad ledare som är involverad i skolans utvecklingsarbete.

## **Vilka resurser finns på skolorna för att tillgodose andraspråks elevers behov?**

Lärarna i intervjun var samstämmiga kring resurser som finns på skolorna och vilka resurser det råder brister på. De upplever att det finns för lite resurser med tanke på antalet elever i klasserna, brister på utbildade lärare i olika ämnen framför allt i svenska som andraspråk har lett till att i båda skolorna läggs mycket tid på omorganisation. Detta har också lett till att lärarna har mindre tid för planering och reflektion. Lärarna tog också upp brist på kompetent studiehandledare som en annan faktor som kan påverka elevers skolresultat särskilt på mellan- och högstadiet, eftersom det blir svårt att hjälpa elever som behöver extra stöd.

## 7. Avslutning

I dag lever vi i ett samhälle där barn talar olika språk, kommer från olika kulturer och har olika bakgrund. De kommer till skolan vid olika stadier exempelvis lågstadium och även vid olika åldrar, vilket innebär att de har kommit olika långt i sin språkutveckling. Detta är en utmaning för alla lärare som arbetar med dessa barn och ungdomar. Vi är verksamma lärare själva och har många års erfarenhet av att undervisa elever med ett annat modersmål. Vi ville genom den här studien ta reda på hur lärarna på våra skolor undervisar eleverna för att fler ska uppnå målen och vad vi tillsammans kan klara av att ge dessa elever en bra skolstart. Det är inte en lätt uppgift, men det är viktigt att fundera över hur elever med ett annat modersmål lär sig ett nytt språk och vilka medel som behövs och skolan måste ha en långsiktig planering för hur vi ska arbeta med dessa barn redan när de börjar förskolan. För forskning visar att barnens språkutveckling börjar långt innan de börjar skolan och förskolan har en väsentlig roll.

Resultatet i vår studie indikerar att lärarna i de två undersökta skolorna har ungefär samma åsikter kring en del frågor och att resultaten är ganska lika fast skolorna är helt olika enheter med olika organisationer och antal elever, men har samma elevunderlag det vill säga social utsatta områden. Vi har kommit fram till att det finns en del faktorer som skolorna brister i som vi lämnar till vidare forskning. Det som var viktigt är att kunskap i svenska som andraspråk är något som många av lärarna på skolorna saknar och som anses ha stor betydelse för elevernas språkutveckling, men enkätresultatet visar att majoriteten av lärarna uppger att de har ganska mycket kunskap om hur man undervisar och möter eleverna på ett bra sätt. Vår uppfattning är också att det finns kunskap och kompetens bland personalen på skolorna, men däremot finner vi att skolan är dålig på att sprida kunskapen vidare och förvalta denna kunskap.

Att använda metoder för att främja andraspråksförståelse i alla ämnen är en annan faktor som skolorna skiljer sig mycket åt. Framför allt bland ämneslärarna är bristen stor. Även i intervjun med lärarna framkom att de arbetar mycket med olika texter som är i linje med andraspråksforskning och även skolverkets modeller i fortbildning om läslýftet, men det framkom inte på vilket sätt. Ett annat sätt att underlätta för eleverna är att visa modeller och mallar för hur man skriver t.ex. en labbrapport, instruktioner och andra texttyper (Meestringa, 2014). Ytterligare sätt som alla lärare nämnde är att eleverna får uppgifter beroende på var de befinner sig kunskapsmässigt.

I vår undersökning har vi lagt vikten på modersmålsundervisning och studiehandledning, eftersom i många forskningar lyfter man fram vikten av att elever som får stöd på sitt modersmål når bättre skolframgång. En intressant tanke som vi blev förvånade över var att på skola A fungerar samarbetet med modersmålslärare eller studiehandledare mindre bra, trots att enligt lärarna har skolan anställt egna modersmålslärare i de största språken och som finns på skolan under hela skoldagen.

### 7.1 Förslag till vidare forskning

Arbetet med vårt ämne har visat att det finns viktiga frågor som är intressanta att undersöka mer. De frågorna som vi anser vara viktiga är:

- Vad är anledningen till att det kritiska samarbetet mellan lärarna fungerar sämre jämfört med det autonoma samarbetet?
- Hur samarbetar klasslärare och modersmålslärare/studiehandledare kring elevernas språkutveckling?
- Hur kan den kollektiva kapacitiesupplevelsen inom andraspråksundervisning utvecklas främst bland ämneslärare?

## Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur
- Axelsson, Monica (2013). *Flerspråkighet och lärande*. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red), Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. *Current Directions of Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Cummins, J (2001). *Andraspråksundervisning för skolframgång- en modell för utveckling av skolans språkpolicy*. I Naucler, K. (red), *Symposium 2000- ett andraspråksperspektiv på lärande*. (s. 147-162) Stockholm, Nationellet centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Damber, Ulla (2013). *Om tidig läsutveckling i det mångspråkiga samhället*. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red), Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G (2005). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetoden*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M & Lander, Rolf (1993). *Nya utvärderingspraktikan*. Stockholm: Liber
1993. [http://www.ufn.gu.se/samverkan/vara\\_verktyg/Utvardering/](http://www.ufn.gu.se/samverkan/vara_verktyg/Utvardering/)
- Forssten Seiser, A (2010). *Vad tycker och tänker lärare om förändringsagenter i skolan*. Karlstads universitet.
- Frykholm, C- U. (2007). *Pedagogisk konsekvenser*. Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva- en forskning och beprövade erfarenhet*. Stockholm: 08 Tryck AB
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (2., uppdaterade uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning*. (2.uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, P. (2008), *Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum*. [http://www.svenska.gu.se/digitalAssets/1269/1269932\\_Genrepedagogik\\_i\\_theori\\_och\\_praktik.pdf](http://www.svenska.gu.se/digitalAssets/1269/1269932_Genrepedagogik_i_theori_och_praktik.pdf)
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (3.uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johannesson, Eva., Persson, Elisabeth (2016) . *Roller och mekanismer för skolutveckling*. Examensarbete för specialpedagoger. Göteborgs universitet.
- Lahdenperä, P. (2001) *Värdegrunden som inkluderande och exkluderande diskurs*.I Linde, G. (red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (2007). *Analyser av skolors anda*. I C. Einarsson, C. Hammar, G. Jedeskog, T. Lindberg & M. Samuelsson. (Red.), *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. Linköpings universitet.

- Lander, R. (2013). Nyblivna lärares upplevda kapacitet i arbetet med eleverna- varifrån kommer den? *Pedagogisk forskning i Sverige*. , Årg. 18, Nr 3-4, s 216-237.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, Learning, and Values*. Nordwood, NJ: Ablex Publishing.
- Löthagen, A., Lundenmark, P. & Modigh, A. (2012). *Framgång genom språket: verktyg för språk-utvecklande undervisning av andraspråkselever*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kernell, L. (2010). *Att finna balanser: en bok om undervisningsyrket*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kuyumcu, Eija. (2013), *Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande*. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red). Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A; Lander, R; Blossing, U; Nehez, J & Gyllander, L (2014). *Processledare för skolutveckling. Uppföljning av införandet av processledare i ett verksamhetsområde i Helsingborg*. RIPS-rapport nr 5. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Reichenberg, M. (2012). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Sandwall, K. (2015, 27 augusti). *Fler behöriga lärare men bristen fortsatt stor*. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2015/>.
- Scherp, H-Å. (2014). *Lärandebaserad skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita.
- Skolverket. (2008), *Med annat modersmål*. Rapport nr 321. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2116?>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Szczepanski, A. (1996) Utomhuspedagogik som alternativ pedagogik och ett sätt att få naturkontakt. Sandell, K. (red) *Naturkontakt och allemansrätt- Om alla människors rätt till naturkontakt*. Örebro: Skriftserier nr. 59 Högskolan i Örebro, Friluftsförum.
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan- Teoretiska traditioner. IU.P Lundgren, R. Säljö & C. Li-berg (red): *Lärande, Skola, Bildning- Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1997), *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, 9. George Washington University. [www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/](http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/).
- Timperley, H.(2011). *A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders*. Melbourne: Australian. Institute for Teaching and School Leadership. Hämtad 2015- 12-11, från [http://www.aitsl.edu.au/default-source/default-document-library/back-ground\\_paper\\_inform\\_the\\_development\\_of\\_national\\_professional\\_development\\_framework\\_for\\_teachers\\_and\\_school\\_leaders](http://www.aitsl.edu.au/default-source/default-document-library/back-ground_paper_inform_the_development_of_national_professional_development_framework_for_teachers_and_school_leaders).
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*.(3:e uppl.) Stockholm:Studentlitteratur AB.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund:Studentlitteratur AB.
- <http://www.leduc.se/metod/Metoder-Fallstudier.html>.
- <http://www.dn.se/debatt/elevs-ovana-vid-informativ-text-kan-forklara-pisa-raset/> (2016-12-06).

## Bilagor

### Bilaga 1: Intervjufrågor till lärare

1. Hur många andraspråkselever brukar du ha i klassen?
2. Vad har du för utbildning? Har du varit med om någon särskild fortbildning, som varit bra för din kompetens att vara lärare för andraspråkselever? Vad fick du lära dig då?
3. Vilka särskilda kompetenser känner du ett behov av för egen del när det gäller andraspråkselevens situation?
4. Hur bra är personalen på din skola på att driva fortbildning och utvecklingsarbete som gäller andraspråkselevens situation? Kan du ge exempel?
5. Kan du beskriva samarbetsformerna i lärarkåren och hur de fungerar för din professionella förmåga? Lärarlag, ämnesgrupp? Hur vanligt är det att lärare samarbetar tätt ihop om undervisningen? Hur gör man då?
6. Vad skall man som lärare särskilt tänka på när man anpassar undervisningen till elevernas behov? Hur anpassar du undervisningen för att inkludera alla elever i undervisningen? Finns det särskilda metoder, förhållningssätt?
7. Hur använder du miljöer utanför klassrummet för att utveckla eleverna språk?
8. Hur följer du elevernas kunskapsutveckling? Är det något man särskilt måste tänka på när det gäller andraspråkselevens?
9. Vilka resurser finns att tillgå i ert arbete, som särskilt tillgodoser andraspråkselevens behov? Vilka resurser råder det särskilt brist på? (material, tid, lärar kompetens, stöd, etc)
10. Finns det möjlighet att skapa nya pedagogiska verktyg för att gynna språkutveckling och för att fler elever uppnå de nationellt satta målen? Vad bör de verktygen handla om?

## Bilaga 2: Enkätfrågor

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik  
Göteborgs universitet

Enkät, ht 2016.

### En enkät om andraspråksundervisningen och dess villkor på skolan

Enkäten kommer att användas i en studie av två skolors arbete med andraspråksundervisning. Ditt deltagande är anonymt och enkäten behandlas konfidentiellt av oss. Resultaten skall bara användas som c-uppsats i vår utbildning och i forskningssyfte av oss och vår handledare (professor Rolf Lander). Vi är tacksamma för att du tar dig tid att svara på enkäten.

Med vänlig hälsning

Nian och Ashwak

#### 1. Vilket slags jobb har du nu? (om du har flera, så kryssa för det som är viktigast för dig o. tänk på det sedan).

- Klasslärare <sup>(1)</sup>     Ämneslärare <sup>(2)</sup>     Förskollärare/fritidspedagog/fritidsledare <sup>(3)</sup>     Ingår i elevhälsoteam <sup>(4)</sup>  
 Assistent <sup>(5)</sup>

#### 2. Hur ofta brukar du ta initiativ till, eller höra till dem som tidigt ansluter sig till, *frivilliga utvecklings- eller förbättringsprojekt av olika slag som gäller relationen till barnen, undervisning, elevvård e.d.?*

- Ofta <sup>(1)</sup>     Ganska ofta <sup>(2)</sup>     Då och då <sup>(3)</sup>     Inte så ofta <sup>(4)</sup>     Sällan eller aldrig <sup>(5)</sup>

3. Hur ofta har du det så här? (kollegor är alla som arbetar med barn)	mycket sällan	rätt sällan	då o. då	ganska ofta	mycket ofta
a. Kollegorna känner tillit till varandra på den här arbetsplatsen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Här kan man fråga kollegorna om man kört fast i sitt arbete .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Alla delar gärna med sig av råd och erfarenheter .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Jag ber kollegor att titta på mitt arbete för att ge mig synpunkter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Kollegor ber mig om hjälp att bedöma barns elevers utveckling .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Kollegor och jag diskuterar varandras metoder så ingående att vi alla lär oss på det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hur ofta har du det så här i arbetslaget?	mycket sällan	rätt sällan	då o. då	ganska ofta	mycket ofta
a. Samarbetet i arbetslaget bidrar till att jag utvecklar mitt arbetssätt ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. I arbetslaget uppfattas förändringar som spännande och kreativa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Samarbetet i arbetslaget gör mitt vardagsarbete tryggt och säkert ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. I arbetslaget får jag stöd om jag är bekymrad över något i jobbet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hur ofta har du det så här i ämnesgruppen (den du jobbar mest med)?	mycket sällan	rätt sällan	då o. då	ganska ofta	mycket ofta
a. Samarbetet i gruppen bidrar till att jag utvecklar mitt arbetssätt ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. I gruppen uppfattas förändringar som spännande och kreativa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Samarbetet i gruppen gör mitt vardagsarbete tryggt och säkert ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. I gruppen får jag stöd om jag är bekymrad över något i jobbet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Tänk på vad du klarar i jobbet!	mycket sällan	rätt sällan	då o. då	ganska ofta	mycket ofta
a. Jag känner att arbetet passar mig väl .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Jag är bra på att stimulera elevernas/ barnens lust för lärande .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Jag är bra på att förnya mitt arbete .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Jag är noggrann när jag prövar nya arbetssätt i mitt eget arbete.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Jag är bra på att organisera mitt arbete .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>7. Hur brukar betingelserna för ditt vardagsarbete vara?</b>	inte alls bra	inte så bra	hyf- sade	ganska bra	mycket bra
a. Fortbildningens relevans för mitt arbete .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Utvecklingsarbetets relevans för mitt arbete .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Mina möjligheter att ta egna initiativ i arbetet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>7. Hur brukar betingelserna för ditt vardagsarbete vara, forts</b>	inte alls bra	inte så bra	hyf- sade	ganska bra	mycket bra
d. Mina möjligheter att bestämma själv i det löpande arbetet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Mina möjligheter att få stöd i arbetet när elever/barn har svårigheter ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Stöd från speciallärare eller specialpedagoger vid skolproblem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Stöd från speciallärare/specialpedagoger om jag vill förbättra arbetet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Relevansen i de utvärderingar av arbetet vi gör (t ex årliga kvalitetsutv)..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Tid för eftertanke och reflektion över arbetet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Stödet jag kan få från ledningen om jag får problem .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Stödet jag kan få från ledningen om jag vill förbättra arbetet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Mitt inflytande över min arbetssituation.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Ledningens engagemang för vardagsarbetet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Stimulansen jag känner att förbättra mitt yrkeskunnande .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>8. Hur fungerar:</b>	inte alls bra	inte så bra	hyf- sat	ganska bra	mycket bra
a. Samarbetet mellan dig och modersmåls lärare eller studiehandledare ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Specialpedagogiska verktyg specifikt för undervisning i andraspråk ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Dina egna kunskaper för att möta elever med ett annat modersmål .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Forskning visar att skolpersonal ofta är bra på att skatta hur effektiv deras verksamhet är. Hur effektiva är ni?

<b>9. Tänk på hela skolan</b>	då- liga	inte så bra	så där	ganska bra	mycket bra
Tillsammans är vi -->					
a. Organisera stöd så att elever i svårigheter får effektiv hjälp.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Förklara för föräldrar hur vi ser på barnens utveckling o lärande ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Formulera lokala mål som går att planera och utvärdera efter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Hantera akuta störningar och påfrestningar i arbetet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Förutse och tidigt motverka problem i verksamheten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Ta till oss nya metoder och förbättringar och använd dem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Organisera eget förbättringsarbete oss emellan .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Sprida kunskaper och <i>färdigheter</i> mellan kollegor .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Uppmuntra eleverna (barnen) att engagera sig i verksamheten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Undanröja problem i vardagsarbetet så att det flyter väl .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Skaffa oss fortbildning o. driva utvecklingsarbete om andraspråksundervisning .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Samarbeta över stadierna i frågor som rör andraspråkseleverna .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Använda miljön utanför klassrummet för språkutveckling .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Använda metoder för att engagera andraspråkseleverna i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p. Använda metoder för att främja andraspråkselevernas förståelse i alla ämnen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Beskriv med egna ord hur skolan arbetar med andraspråkselevernas situation på sätt som du anser fungerar bra eller i alla fall hoppfullt.

## Bilaga 3: Tabeller

Tabell 1. Delfrågorna om samarbete. Medelvärden med standardavvikelser och median per skola. Svartalternativ mycket sällan (1), rätt sällan (2), då och då (3), ganska ofta (4) och mycket ofta (5).

Skola		f3a	f3b	f3c	f3d	f3e	f3f
LM	Mean	4,45	4,50	4,15	3,10	3,10	3,15
	Std. Deviation	,510	,513	,875	,912	,641	,875
	Median	4,00	4,50	4,00	3,00	3,00	3,00
H	Mean	4,04	4,29	3,88	3,12	3,25	3,29
	Std. Deviation	,464	,550	,797	,992	1,113	,908
	Median	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00
Total	Mean	4,23	4,39	4,00	3,11	3,18	3,23
	Std. Deviation	,522	,538	,835	,945	,922	,886
	Median	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00

### **3. Hur ofta har du det så här? (kollegor är alla som arbetar med barn)**

- Kollegorna känner tillit till varandra på den här arbetsplatsen.
- Här kan man fråga kollegorna om man kört fast i sitt arbete.
- Alla delar gärna med sig av råd och erfarenheter.
- Jag ber kollegor att titta på mitt arbete för att ge mig synpunkter.
- Kollegor ber mig om hjälp att bedöma barns elevers utveckling.
- Kollegor och jag diskuterar varandras metoder så ingående att vi alla lär oss på det.

I tabell 1 framgår tydligt att lärarna på de två skolorna är ganska eller mycket positiva till det autonoma samarbetet mellan kollegorna. Lärarna delger varandra idéer och råd, vilket bidrar till gott arbetsklimat på skolorna (frågorna 3a-3c). Majoriteten av lärarna i intervjuerna vittnar också om att samarbetet är en väsentlig del i deras verksamhet och att många är nöjda med samarbetet framför allt i arbetslaget. De ser arbetslaget som en tillgång på många olika sätt. När det gäller den autonoma samverkan kan vi se i tabellen ovan att medelvärdet är högre (oftast över 4) jämfört med medelvärdet på den kritiska samverkan och vi ser också att det inte är så stor spridning på frågorna 3a-3c det vill säga pedagogerna har mera samma åsikter. I frågorna 3d-3f, som rör den kritiska samverkan och det handlar om bedömning av elevers utveckling och diskussioner mera ingående, så är medelvärdet lägre (strax över 3) och standardavvikelsen är mycket högre. Det sista innebär, intressant nog, en större spridning i pedagogernas svar. Det betyder också att man är mindre benägen att granska varandras arbete. Detta var en aspekt som ett par av intervjulärarna påpekade och upplevde att samarbetet i arbetslagen inte alltid är en möjlighet utan snarare ett hinder.



Tabell 4. Frågans inledning och svarsalternativ: Betingelser för stöd och utveckling, (1) dåliga, (2) inte så bra, (3) sådär, (4) ganska bra, (5) mycket bra. Procent.

<b>Fråga 7</b>	1	2	3	4	5	S:a % N
a. Fortbildningens relevans för mitt arbete.	2	27	39	25	7	100 (44)
b. Utvecklingsarbetets relevans för mitt arbete.	2	18	41	32	7	100 (44)
c. Mina möjligheter att ta egna initiativ i arbetet.	0	0	20	48	32	100 (44)
h. Relevansen i de utvärderingar av arbetet vi gör (t ex årliga kvalitetsutv).	2	21	50	21	5	99 (43) 1 missing
n. Stimulansen jag känner att förbättra mitt yrkeskunnande	2	2	25	55	16	100 (44)

Tabell 4 visar några av svaren på fråga 7 "Hur brukar betingelserna för ditt vardagsarbete vara?" I den här frågan (7a-7c, 7h och 7n) fick lärarna utvärdera dels förutsättningar för deras vardagsarbete med tanke på fortbildnings- och utvecklingsarbeten på deras skolor, dels möjligheten att ta egna initiativ och bestämma själva i sitt arbete. Vi kan se i tabellen att lärarnas egna initiativ i arbetet (7c) får högsta värdet (48+32= 80 %). Därefter kommer frågorna 7n om stimulans att förbättra sitt yrkeskunnande med 71 % (55+16). Frågorna 7a och 7b är inga framgångsfaktorer. Bara 32 % (25+7) respektive 39 % (32+7) av lärarna menar att de har funnit relevans för sitt arbete i fortbildningar eller skolans utvärderingar. Men generellt så har gemensamma verktyg för utveckling (fortbildning, utvecklingsprojekt och utvärderingar) låga värden på båda skolorna.