

Södertörns högskola | Institutionen för livsvetenskaper
Kandidatuppsats 15 hp | Utbildningsvetenskap C | höstterminen 2009

Att arbeta språkutvecklande

– En kvalitativ intervjustudie på en mångkulturell gymnasieskola i en av Stockholms förorter

Av: Linda Svedberg
Handledare: Linda Kahlin

Abstract

Södertörns Högskola, autumn 2009, Advisor: Linda Kallin, Author: Linda Svedberg

This essay presents and discusses a study that was performed in a multicultural school, where the teachers, since August 2004, have obtained internal training in how to work with language development. The objective with this essay is to investigate how the connection between language development and the development of knowledge can be understood and apprehended by teachers working in this school, and furthermore, to show how a language developing way of work can be accomplished in the teachers daily work.

Moreover, I have studied which objectives and strategies, the three language developers in charge of the training of the teachers, have concerning this work, furthermore I have looked into if these objectives and strategies differ from what the teachers understand and practically perform.

Pauline Gibbons book, *Stärk språket, stärk lärandet* (2006), has become a base for this school's work when it comes to language development. Gibbons presents theories and practical exercises which have their origin from Vygotskij, Halliday and Cummins. Their theories have also become my theoretical base in this study.

I have made qualitative interviews with four teachers working in this school, and with one of the language developers. The results, from the teacher's views and opinions in this subject, are presented individually. The spread between the teacher's thoughts, when it comes to the connection between language development and knowledge, is quite extensive and so are the methods they choose, consciously or unconsciously, to work in a language developing way. The most important result, drawn from this study, is that all four teachers give examples of how to work in a language developing way, but only one presents a more well-thought-out method of how to work, and also explains why these methods develops the students knowledge and not only the language development.

Consequently, there is a gap between the awareness of how important language development is in the process of developing ones knowledge, and how this is performed in the teachers' daily work with the students'. This could be of interest for the school to investigate further.

Keywords: language development, development of knowledge, second language, scaffolding

Nyckelord: språkutveckling, kunskapsutveckling, andraspråk, stöttning

Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund	5
1.1	Begreppsdefinitioner	6
2	Syfte och frågeställningar	7
3	Teoretisk utgångspunkt.....	8
3.1	Ett språkutvecklande arbetssätt	8
4	Tidigare forskning	12
5	Metod.....	17
5.1	Urval.....	18
5.2	Metodval.....	19
5.3	Genomförande	20
5.4	Kritik mot metod	22
5.4.1	Forskarens roll	22
6	Material.....	24
6.1	Forskningsetiska överväganden	24
7	Analys	26
7.1	Intervju med Linus	26
7.1.1	Språkets betydelse för kunskapsutvecklingen	26
7.1.2	Bedömning av elevens kunskaper.....	27
7.1.3	Språkutvecklande arbetssätt.....	28
7.1.4	Skolans språkutvecklande arbete	30
7.1.5	Sammanfattning av intervjun.....	31
7.2	Intervju med Lage	31
7.2.1	Språkets betydelse för kunskapsutvecklingen	31
7.2.2	Bedömning av elevernas kunskaper.....	33

7.2.3	Språkutvecklande arbetssätt.....	34
7.2.4	Skolans språkutvecklande arbete	35
7.2.5	Sammanfattning av intervjun.....	36
7.3	Intervju med Lena	36
7.3.1	Språkets betydelse för kunskapsutvecklingen	37
7.3.2	Bedömning av elevernas kunskaper.....	38
7.3.3	Språkutvecklande arbetssätt.....	39
7.3.4	Skolans språkutvecklande arbete	40
7.3.5	Sammanfattning av intervjun.....	41
7.4	Intervju med Lisa	41
7.4.1	Språkets betydelse för kunskapsutvecklingen	41
7.4.2	Bedömning av elevens kunskaper.....	42
7.4.3	Språkutvecklande arbetssätt.....	43
7.4.4	Skolans språkutvecklande arbete	46
7.4.5	Sammanfattning av intervjun.....	46
7.5	Intervju med språkutvecklaren Niclas.....	47
7.5.1	Syftet med det språkutvecklande arbetet	48
7.5.2	Tidsplan och utvärdering	49
7.5.3	Skolans språkutvecklande arbete	50
7.5.4	Sammanfattning av intervjun.....	52
8	Diskussion.....	54
8.1	Relationen mellan språk- och kunskapsutveckling.....	54
8.2	Ett språkutvecklande arbetssätt	55
8.3	Mål och strategier för språkutvecklarna kontra lärarnas uppfattning och praktiska tillämpning.	56
8.4	Framtida forskning	58
9	Referenser.....	59
	Bilaga 1	62

1 Inledning och bakgrund

Den skola där jag har genomfört min undersökning är mångkulturell och det är över 90% av eleverna som har ett annat förstaspråk än svenska. Det är en gymnasieskola som har mellan 500 och 600 elever och ligger i en förort till Stockholm. Skolan hade ursprungligen ett mindre antal elever som inte hade svenska som förstaspråk men efter en markant ökning av denna elevgrupp var skolan i behov att förändra sin organisation kring ämnet svenska som andraspråk. För ett antal år sedan tog skolledningen på grund av det ett beslut att organisationen för ämnet svenska som andraspråk skulle förändras. Skolan har en lång erfarenhet att arbeta med elever som har svenska som andraspråk och de arbetssätt som tidigare varit aktuella fungerade inte tillfredsställande.

I och med att en ny rektor började på skolan genomfördes en omorganisation av undervisningen i svenska som andraspråk, arbetslag infördes såväl som temaarbeten. Eleverna fick välja svenska som andraspråk som inval, vilket gjorde att grupperna blev mycket blandade. Undervisningstiderna var tidigt på morgonen eller sent på eftermiddagen vilket ledde till hög frånvaro. Eftersom grupperna var en blandning av elever från olika klasser blev det svårt att få temaarbetena att fungera. I samband med detta togs beslutet att avveckla undervisningen i svenska som andraspråk och i stället satsa på ett språkutvecklande arbetssätt där samtliga lärare, oavsett ämne, arbetar språkutvecklande. Arbetet med organisationen och utbildning av de lärare som kallas för språkutvecklare inleddes under vårterminen 2004 och den nya organisationen startade under höstterminen 2004.

Skolan är nu organiserad i tre enheter och det tillsattes tre språkutvecklare med ansvar för var sin enhet. Språkutvecklarna fick genomgå en utbildning i hur ett språkutvecklande arbete kan bedrivas för att sedan utveckla och genomföra fortbildning i detta för samtliga lärare på enheten. Skolan räknar språkutvecklarna som en ansvarsresurs och de har 60 tim vardera under ett läsår avsatt till detta arbete, vilket är cirka två timmar per vecka. (samtal med bitr. rektor, 091106).

Målet med satsningen på ett språkutvecklande arbetssätt som genomsyrar undervisningen i skolans alla ämnen är att det ska bidra till elevernas kunskapsutveckling. Jag har genom-

fört några av mina Vfu perioder¹ på skolan och redan under min första period skapades en nyfikenhet samt ett intresse för hur detta arbete är organiserat och hur det fungerar rent praktiskt, eftersom jag i min lärarutbildning har läst både svenska och svenska som andraspråk.

Skolan stöder sitt arbete på den språkutvecklingsplan (daterad 2007) som finns utarbetad för kommunen och som omfattar ett 0-20-årsperspektiv. Det som är aktuellt för gymnasieskolan är att skolan har ett interkulturellt förhållningssätt, att skolan verkar för en aktiv tvåspråkighet och att pedagogerna i alla ämnen ska ha ett språkutvecklande förhållningssätt.

1.1 Begreppsdefinitioner

För att underlätta läsningen av denna uppsats för de som inte har specifik språkvetenskapliga kunskaper, följer här en kort begreppsdefiniering:

Basen i ett språk är de delar av ett språk som samtliga förstaspråkstalare behärskar, vilket är generellt den muntliga färdighet som ett barn har vid skolstarten, att förstå och kunna använda språket i samtal samt kunna återge en berättelse med ett för lyssnaren förståeligt sammanhang. Basordförrådet består av cirka 8 000 – 10 000 ord. Utbyggnaden är individuellt växande och att lära sig läsa och skriva är den första delen i detta. Sedan ingår ett större ordförråd, ämnesspecifika ordförråd, förmågan att förstå olika nyanser och stilvärden av ord och en ökad grammatisk kunskap som kan tillämpas exempelvis i skrivande. (Bergman och Abrahamsson 2004:598-599).

Zonen för närmaste utveckling, är ett vedertaget uttryck som bygger på Vygotskijs teorier om kunskapsutveckling. Det innebär den kognitiva klyftan eller den zon som är mellanrummet mellan den nivå där eleven idag klarar av att agera självständigt på och den nivå där eleven kan agera med hjälp av en mer erfaren person. (Lindberg 2004:471, Gibbons 2006:26)

Genre är de språkliga drag och konventioner som gör att vi kan känna igen och namnge exempelvis olika texttyper. Att vi kan benämna vad som är en artikel, insändare, skönlitterär text eller berättande text, saga, läromedelstext och så vidare. Det finns olika definitioner på genre och denna är baserad på Kuyumcus artikel (2004:578). Gibbons är mer specifik i sin formulering och hon definierar genre så här: ”en genre har ett specifikt syfte, en övergripande struktur, specifika språkliga drag och den delas av dem som ingår i kulturen. Viktigast av allt är att medlemmarna i kulturen känner igen den som en genre”. (Gibbons 2006:82).

¹ Verksamhetsförlagd undervisning

2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet för min undersökning och de frågeställningar jag preciserar nedan är hur relationen mellan språkutveckling och kunskapsutveckling kan förstås och uppfattas av lärare samt ett intresse för att studera hur ett språkutvecklande arbetssätt, som ger goda förutsättningar för samtliga elever, rent praktiskt kan tillämpas. Min undersökning ska försöka svara på hur det språkutvecklande arbetet på en gymnasieskola har påverkat lärare i andra ämnen än svenska och vidare om det skett någon förändring rent praktiskt i klassrummen. Alltså lärarnas inställning till detta och om de anser att det språkutvecklande arbetet har givit dem några redskap och kunskaper som är en tillgång för arbetet med elevernas kunskapsutveckling. Jag vill även undersöka vilka mål och strategier de tre språkutvecklarna på skolan har för detta arbete och om det skiljer sig från hur lärarna uppfattar och rent praktiskt tillämpar detta.

Det som ligger till grund för min undersökning är hur de enskilda lärarna uppfattar det språkutvecklande arbetet som skolan bedriver, om de anser att det är relevant för dem och slutligen om, och i så fall på vilket sätt, det rent praktiskt visar sig i deras sätt att undervisa. Det är alltså lärarnas åsikter och eventuella tillägnande av ett språkutvecklande arbetssätt som är tänkt att undersökas. För att koppla detta med varför skolan satsar på detta, har jag genom att intervjua en språkutvecklare försökt att klargöra mål och strategier för det språkutvecklande arbetet. Mina frågeställningar är;

- Har det språkutvecklande arbetet påverkat lärarnas syn på sin undervisning? I så fall på vilket sätt?
- Har det språkutvecklande arbetet gjort att lärarna förändrat sitt sätt att undervisa, rent praktiskt?
- Skiljer sig språkutvecklarnas mål och strategier för det språkutvecklande arbetet från hur de övriga lärarna uppfattar och tillämpar detta rent praktiskt?

3 Teoretisk utgångspunkt

Språkutvecklarna på skolan utgår till stor del från Pauline Gibbons bok *Stärk språket stärk lärandet* (2006). Gibbons är verksam i Australien och den svenska översättningen av boken har till viss del modifierats för att passa våra förhållanden. De teorier och praktiska övningar hon presenterar har sitt ursprung i Vygotskijs teorier om inläring, Michael Hallidays språk-teori och Cummins forskning om språk och språkutveckling. (Gibbons 2006). Jim Cummins skriver i förordet till Gibbons bok:

Det är bara när andraspråkselevernans egen kapacitet tillmäts betydelse och aktiveras som de kommer att hinna i kapp sina jämnåriga i fråga om språk- och kunskapsutveckling. Pauline Gibbons beskriver i teori och praktik hur vi i våra klassrum kan skapa de rätta betingelserna för alla elever. (Gibbons 2006:14).

Det är grunden till det språkutvecklande arbetssätt som skolan och dess lärare har visat i min undersökning att de strävar mot. Den teoretiska utgångspunkten för mitt arbete är Gibbons teorier kring och metoder för ett språkutvecklande arbetssätt i skolan.

Gibbons talar inte specifikt om modersmålläraarnas roll i det språkutvecklande arbetet, men vid flera tillfällen skriver hon om vikten av att eleverna får möjlighet att använda sitt modersmål i olika moment hon beskriver och där nämner hon exempelvis att en förälder ska hjälpa till. (Gibbons 2006: 92, 121-122, 183). Eftersom elever i Sverige med annat modersmål än svenska har rätt till undervisning på sitt förstaspråk, är även modersmållärarna nyckelpersoner i detta arbete, vilket jag motiverar i avsnitt 4. Tidigare forskning.

3.1 Ett språkutvecklande arbetssätt

I inledningen till boken *Stärk språket stärk lärandet* skriver Carin Rosander:

Vi vet också att begreppsutveckling, kunskapsutveckling och språkutveckling är sammanlänkade processer som är ömsesidigt beroende av varandra och därför måste alla lärare i alla ämnen ta ansvar för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Eftersom förvärvandet av svenskan är avgrän-

de för skolframgång, även i andra ämnen, räcker det inte med några timmars undervisning i svenska som andraspråk utan eleverna måste ges möjlighet att få utveckla svenskan under hela sin skoldag. (Gibbons 2009: 6).

Detta citat visar vad den skola där jag genomfört min undersökning satsar på. För att kunna genomföra detta krävs att samtliga lärare på skolan förstår och aktivt använder ett språkutvecklande arbetssätt. Först vill jag därför göra en genomgång av vad ett språkutvecklande arbetssätt är och vilka teorier som ligger till grund för detta utifrån Gibbons forskning, eftersom det är en viktig utgångspunkt för mitt arbete.

Gibbons presenterar två stora modeller när det gäller målet med all skolundervisning. Den första som hon kallar ”det tomma kärlets modell” innebär att eleven ses som ett tomt kärl som ska fyllas med kunskap. Enligt den andra modellen som ofta kallas progressiv, vilken är utvecklad ur Deweys och Piagets forskning, ses eleven som en central del i undervisningsprocessen. Här ser man enkelt förklarat eleven som det centrala i undervisningssituationen och hon/han förväntas ställa frågor och tänka intelligenta tankar. Båda modellerna har kritiserats av bland annat Gibbons som istället presenterar: ”en alternativ modell, en som betonar vikten av samarbete *mellan* individer vid kunskaps- och språkutveckling, samspelet mellan lärare och elev och de aktiva roller som båda har i inlärningsprocessen.” (Gibbons 2006:24-25).

Gibbons teoretiska grund bygger delvis på Vygotskijs forskning och baseras på vad som kallas den sociokulturella teorin. En viktig del i denna teori är vad Vygotskij benämner *zonen för närmaste utveckling*². (Gibbons 2006:26). De två grundläggande delar som är Gibbons bas för sitt resonemang och som hon bygger sina praktiska övningar i klassrummet på, är att ett andraspråk är något som lärs in eller tränas upp i samarbete med andra och den andra delen är att detta görs bäst genom stöttning (scaffolding) av någon som kan språket bättre. Hon säger: ”Stöttning är dock inte vilken hjälp som helst utan hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse.” (Gibbons 2006:29). Så småningom ska denna hjälp kunna tas bort och eleverna ska genomföra uppgifter på egen hand. Eleverna ska själva komma vidare i sina tankegångar utan att läraren ger dem det exakta svaret.

Sammanfattningsvis när det gäller själva undervisningssituationen och ett språkutvecklande arbetssätt, är det vilken typ av stöttning som eleven får i klassrummet, och förhoppningsvis även utanför, som är avgörande för hur lyckad språkinläringen blir. Det är av vikt att de uppgifter eleverna får är autentiska och kognitivt utmanande som de sedan får stöttning

² Se 1.1 Begreppsdefinitioner

för att kunna lösa. Det innefattar att läraren utgår från de kunskaper som eleven har och att undervisningen tar avstamp i detta, alltså att elevens egna eller tidigare tillägnade kunskaper ses som värdefulla och viktiga för fortsatt inläring. De övningar som Gibbons bok presenterar och som språkutvecklarna på den undersökta skolan arbetar med, bygger på dessa tankar. (Gibbons 2006:26-30).

I klassrumssituationen är interaktionen mellan lärare och elev samt elev och elev det centrala i inlärningsprocessen. Genom att försöka förklara, resonera, argumentera eller tydliggöra vad han/hon vill säga, utvecklar eleven sitt språk men även sitt tänkande. Det är krävande att uttrycka och formulera sina tankar kring ett ämne och faktiskt uttala detta inför de andra i klassrummet. Att läraren arbetar på ett sådant sätt att detta är möjligt, blir därför centralt. I motsats till detta är det inlärningsätt där läraren ställer så kallade kontrollfrågor till eleverna som får svara med lösryckta ord och inte längre sammanhängande resonemang. (Gibbons 2006:36-38 se även Sjöqvist 1992:36).

Ett sätt att möjliggöra interaktion i klassrummet är genom att eleverna får arbeta i mindre grupper och diskutera med varandra. Här ger Gibbons olika modeller för hur detta kan utformas och de delar som är viktiga är att uppgiften har ett tydligt syfte, att den är kognitivt anpassad, att den är integrerad med ett ämne och att alla i gruppen är engagerade (Gibbons 2006: 48-50). Detta sammanför interaktionstanken med specifika arbetssätt genom vilka samtliga elever får en möjlighet att uttrycka sin mening. Även Dysthe talar om hur kunskap byggs upp i samspel mellan individer genom samtal, som jag tar upp i avsnitt 4. Tidigare forskning.

När det gäller elevers skrivande menar Gibbons att elever med svenska som andraspråk måste lära sig olika textgenre genom explicit undervisning i ämnet. (Gibbons 2006:87-91, se även Sellgren 2005:41). De behöver veta vad, hur och varför man skriver på olika sätt och hur texterna byggs upp på ett korrekt sätt enligt våra svenska eller västerländska normer. Tanken med genrebaserad skrivundervisning får relativt stort utrymme i Gibbons bok. Här talar hon om olika modeller att arbeta med, exempelvis cirkelmodellen³ och hur stöttning kan ske genom att eleverna får ramar för den texttyp de ska arbeta med. (Gibbons 2006: 82-105). Gibbons menar att det som för många lärare är självklart att elever klarar av när det gäller skol-språk och hur man uttrycker sig skriftligt inom olika ämnen, inte är så självklart för elever med svenska som andraspråk. Det kan finnas en kunskapsklyfta som behöver övervinnas. Det

³ Gibbons hänvisar till Derewianka (1990), *Exploring How Texts Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.

”Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning – Curriculum Cycle” och dess fyra faser: ”Bygga upp kunskap om ämnesområdet, Studera texter inom genren för att få förebilder, Skriva en gemensam text och Skriva en individuell text.” (Gibbons 2006:91)

Gibbons talar om som stöttning i elevers skrivande är inte att fuska, som kritiska röster kan hävda, utan att ge eleven redskap för att kunna lösa ett problem eller en uppgift. I intervjuerna är det en lärare som tydligt presenterar hur elevernas uppgifter ”lyfts” rejält genom att de fått ramar för hur de ska strukturera sina texter. Då blir innehållet tydligt och läraren får en möjlighet att se elevens tankar och resonemang kring frågeställningen. Gibbons säger: ”Att lära sig ett andraspråk innebär alltså att lära sig de genrer, i tal som i skrift, som behövs för att man ska kunna ta del i andraspråkets kultur.” (Gibbons 2006:84). Detta är något som eleverna behöver träna sig i.

När det gäller läsande eller litteracitet bygger Gibbons sitt resonemang kring Alan Luke och Peter Freebodys (1990) fyra olika roller för läsaren⁴. Dessa fyra samspelar under läsningen och måste utvecklas på alla stadier under litteracitetsutvecklingen. Förförståelsen om vad texten handlar om är avgörande när det gäller läsning. Om inte eleven känner till genren eller de olika koder som talar om vad det är för text och vad den borde handla om, måste läraren ge eleven denna information. (Gibbons 2006: 116-118). Om eleverna inte har kunskaper för att kunna använda olika typer av lässtrategier finns det en risk för att de angriper alla texter på samma sätt. Då måste de tränas i olika sätt att läsa beroende på vad syftet med läsningen är.

⁴ 1, läsaren som kodknäckare, 2 – läsaren som textdeltagare, 3 – läsaren som textanvändare, 4 – läsaren som textanalytiker.

4 Tidigare forskning

I forskning kring ett språkutvecklande arbetssätt i skolan finns det en hel del material både när det gäller specifikt arbete med elever med svenska som andraspråk och den problematik som motiverar ett språkutvecklande arbetssätt, men även ett språkutvecklande arbetssätt generellt – alltså oavsett om förstaspråket hos eleverna är svenska eller inte. I min undersökning handlar det främst om hur en skola och dess lärare arbetar språkutvecklande i samtliga ämnen för att öka kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga eleverna. Jag vill i detta avsnitt även visa att ett språkutvecklande arbetssätt främjar samtliga elevers språkutveckling och hur forskare med olika utgångspunkt diskuterar detta. I mitt material belyser lärarna även ett antal praktiska arbetssätt som är språkutvecklande för eleverna, vilket presenteras och diskuteras i relation till mina frågeställningar och min teoretiska utgångspunkt.

Fredholm och Oskarsson betonar vikten av att elever med svenska som andraspråk får utveckla både basen och utbyggnaden samtidigt. Det är också av vikt att de uppgifter eleven får arbeta med är anpassade efter den intellektuella mognaden och att de är stimulerande och engagerade för den enskilde eleven. De talar också om att den språkliga nivån bör ligga aningen över elevens egen nivå, alltså i zonen för närmaste utveckling, för att förutsättningarna för en positiv språkutveckling är goda. (Fredholm och Oskarsson 2002:74-85). Dessa aspekter av ett språkutvecklande arbetssätt är grundläggande och återspeglar arbetet på den skola som undersökts vilket kommer att presenteras i intervjumaterialet.

Holmegaard och Wikström skriver att det krävs ”en långsiktig och metodisk satsning på en *språkutvecklande ämnesundervisning*.” (2004:539). För att detta ska lyckas behöver lärarna och skolan samverka kring en enad språkpedagogik som utvecklar elevernas språk och ämneskunskaper. För att detta ska bli fruktbart anser författarna att lärarna i svenska som andraspråk, modersmåls lärare och personal i skolbiblioteket är centrala. (Holmegaard och Wikström 2004:540 se även Bülow m.fl. 1992:70-72). Vidare tar författarna upp hur en god läsförmåga är viktigt för kunskapsutvecklingen i andra ämnen än svenska och de stöder sina uppgifter på PISA 2000 undersökningen. Elever som har en lägre läsförmåga visar även på lägre kunskaper inom övriga ämnen, speciellt tydligt är detta hos elever med svenska som andraspråk. (Holmegaard och Wikström, 2004: 546-547).

Ytterligare faktorer som Holmegaard och Wikström pekar på för att elever med svenska som andraspråk ska lyckas i skolan är att de utvecklar ett stort ordförråd. I gymnasiet behöver eleverna ungefär 30 000 – 40 000 ord för att klara av undervisningen och läroböckerna. (Holmegaard och Wikström, 2004:553-554, 558). I slutet av sin artikel skriver författarna om vikten av att reflektera över sitt lärande och hur eleverna kan göra detta genom att föra en enkel loggbok. (Holmegaard och Wikström, 2004:564).

Precis som Gibbons, se avsnitt 3. Teoretiska utgångspunkter, menar författarna att interaktion och samtal är viktiga komponenter i undervisningen. Det handlar om att ge eleverna möjligheter att få tala lite längre och att kunna slutföra sina tankegångar vilket utvecklar språket. Det innebär också att ge eleverna en möjlighet att lära sig hur de förväntas skriva i olika ämnen. Genom att få ämnestexter som förebilder eller ramar för hur de ska skriva, vet eleverna vad som förväntas av dem, vilket givetvis är en förutsättning för att eleverna ska kunna prestera en läsbar text som passar uppgiften. (Holmegaard och Wikström, 2004:560-563).

Mariana Sellgren är en av författarna till den andra utvärderingen av Stockholms stads storstadssatsning i utvalda stadsdelar gällande språkutveckling och skolresultat. Hon anser att det ställer stora krav på elever i skolan som både måste lära in ämneskunskaper, bearbeta detta och uttryck sina kunskaper både muntlig och skriftligt genom ett andraspråk som inte till fullo behärskas. Att både lära och lära in på ett andraspråk är komplicerat. För att det ska vara framgångsrikt pekar Sellgren på ett antal faktorer, bland annat att eleverna måste få undervisning i de olika texttyper som är relevanta och att alla lärare ser språkutvecklingen som deras gemensamma ansvar. (Sellgren 2005:41). Vidare skriver hon: ”Lärarna behöver mer kunskap om det språkliga i sitt ämne men också verktyg för att undervisa om det.” (Sellgren 2005:38). Hon poängterar vikten av ett samarbete mellan andraspråklärare och ämneslärare där en gemensam strategi diskuteras gällande undervisningens utformning för att även gynna andraspråksinlärare.

Sellgren ger även ett exempel på studier i en grundskola där integrering av ämnesundervisning och andraspråksundervisning genomförts. Här betonar hon vikten av att ämneslärare och andraspråkslärare samarbetar för att de flerspråkliga elevernas kunskapsutveckling både när det gäller det svenska språket och ämneskunskaper. I rekommendationerna till verksamheten ser jag några problemområden. Sellgren förordar att organisationen ska göra det möjligt för ämneslärare och språklärare att samarbeta vilket jag anser kan kräva extra resurser. Det samma gäller för punkten där hon rekommenderar att varje arbetslag ska ha minst en pedagog

som är utbildad i svenska som andraspråk. Det är både en extra resurs och just nu är det en brist på lärare med den specialkompetensen. (Sellgren 2005:42-47).

Hur genrepedagogik kan användas i skolans språkutvecklande arbete presenteras av Eija Kuyumcu (2004). Hon menar att forskare idag är eniga om att genrekunskapen hos eleverna är viktig för elevernas läs- och skrivförmåga och det diskussionen handlar om är hur eleverna kan utveckla denna förmåga. Vidare talar hon om att eleverna lär sig olika genre genom explicit undervisning, alltså att eleverna får många exempel på olika texter vilka blir förebilder för deras eget läsande och skrivande. Vikten av genrebaserad undervisning framkommer i intervjuerna, men även exempel på vilket utfall det kan få i undervisningen. Kuyumcu talar även om vikten av att samtliga lärare är medvetna om problematiken som kan finnas för att elever med svenska som andraspråk och att alla därför arbetar systematiskt med att utveckla elevernas förmåga när det gäller olika textgenre. Hon beskriver även ett praktiskt exempel med ett arbete kring att skriva faktatext baserat på den s.k. cirkelmodellen⁵ vilken även Gibbons presenterar, se avsnitt 3. Teoretiska utgångspunkter. (Kuyumcu 2004:581-583).

Monica Axelsson ger en utförlig bild av vilken betydelse modersmålet spelar, inte bara för själva språkutvecklingen utan även för eleven socialt och identitetsmässigt. Hon tar upp positiva exempel av forskning kring detta av bland annat Thomas och Collier⁶ samt Cummins⁷. I avslutningen av sin artikel menar Axelsson att det krävs en omstrukturering av organisationen kring modersmålsläraerna i Sverige för att deras arbete ska kunna integreras i elevernas undervisning till en mycket högre grad och därmed öka förutsättningarna för de flerspråkiga elevernas skolframgång. (Axelsson 2004:503-532).

Olga Dysthe (1996) vill i sin bok *Det flerstämmiga klassrummet*, som bygger på hennes doktorsavhandling⁸, visa hur lärare genom sitt sätt att undervisa kan ge eleverna större möjligheter att uttrycka sin kunskap, interagera med varandra och läraren samt att språkanvändning, både muntlig och skriftlig, är det centrala i inlärningsprocessen. I sin studie genomförde Dysthe fallstudier där hon under tre år, under längre och kortare perioder följde tre lärare som arbetade på olika skolor (motsvarande gymnasieskolor), två i USA och en i Norge. (Dysthe 1996). Dysthes studie är inte inriktad specifikt på elever som är andraspråksinlärare utan på

⁵ Cirkelmodellen kallas ibland ”Martins cirkelmodell för genrebaserad litteracitetspedagogik”, som skapades av lingvisten J.R. Martin. (Kuyumcu 2004:584)

⁶ Wayne Thomas & Virginia Collier (1997), *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. George Washington university.

⁷ Jim Cummins (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

hur olika klassrumssituationer och undervisningsätt kan se ut. De grundläggande principer hon pekar på för att nå ett flerstämmigt klassrum och goda förutsättningar för elevernas kunskapsutveckling, ligger helt i linje med olika teorier och metoder som är utvecklade för andraspråkselever vilka presenteras i detta arbete. Det gör att möjligheterna för att utveckla en pedagogisk verklighet som gynnar samtliga elevers kunskapsutveckling är stor. Givetvis kräver undervisning för eleverna med svenska som andraspråk att läraren har specifik kunskap om andraspråksinläring, men samtliga lärare kan undervisa på ett sätt som gynnar alla elevers kunskapsutveckling och Dysthes studie presenterar detta på ett tydligt sätt. I den skola som undersökts i denna uppsats har en majoritet av eleverna svenska som andraspråk, men det är viktigt att visa hur ett språkutvecklande arbetssätt är kunskapsutvecklande för samtliga elever oavsett förstaspråk.

Dysthe beskriver sin syn på lärande som: ”konstruktivistisk men också interaktionistisk. [...] Kunskap är inte något statiskt som kan överföras från lärare till elev, utan den byggs upp i samspel mellan individer.” (Dysthe 1996:46). I boken använder sig Dysthe både av begreppen *zonen för proximal utveckling* och *stödstruktur* (scaffolding) vilket Gibbons kallar för stöttning. Begreppsformuleringen bygger Dysthe på Vygotskijs teorier. Dysthe säger, precis som Gibbons att bygga ställning (scaffolding) innebär att arbeta inom den utvecklingszon eleven befinner sig i och att med hjälp av någon mer erfaren person bygga vidare på det som de redan klarar av. Alltså att tillsammans med någon klara av saker som är lite för svåra för eleven att klara på egen hand. Samtidigt påpekar Dysthe att eleven måste förstå syftet med det de skall lära sig, det ska vara meningsfullt för eleven. (Dysthe 1996:57).

Vidare bygger Dysthe sina teorier på Bakhtins teorier, då främst gällande dialogbegreppet. Bakhtins dialogbegrepp innefattade hela människans existens, livet är att delta i en dialog med andra människor. I det ligger också att människan är en social varelse som hela tiden relaterar vårt eget med andras. Kommunikationen är det som leder till självinsikt. (Dysthe 1996:61-73).

”Den viktigaste teoretiska och praktiska konsekvensen av min forskning är, att skrivande och samtalande för att lära ska praktiseras inom ramen för det dialogiska eller flerstämmiga klassrummet, om inlärningspotentialen ska kunna utnyttjas till fullo.” (Dysthe 1996:220). Resultaten är tydliga, de teorier och metoder Dysthe förespråkar är till nytta för samtliga elevers

⁸ *Writing and Talking to Learn. A theory-based interpretive study of three classrooms in the USA and Norway* (UNIKOM, 1/93, universitetet i Tromsø, Norge).

språk- och kunskapsutveckling oavsett vilket förstaspråk de har och de bygger delvis på samma teorier som Gibbons stöder sig på.

De rent praktiska råd Dysthe formulerar är; att läraren använder så kallade öppna frågor (läraren frågar inte efter något som har ett givet svar), användande av elevens svar i uppföljande frågor, specifik, positiv bedömning av elevens svar, att eleverna får använda sig av rollspel i olika uppgifter. Ex. att skriva ur olika perspektiv: som en brottsling, en anhörig till denne och någon som representerar vården. Elevernas texter blir då en diskussion och att den överordnade principen för att skapa ett dialogiskt klassrum är att skapa ett samspel mellan talande och skrivande. (Dysthe 1996:232-238).

5 Metod

Jag bygger min undersökning på metoden för den halvstrukturerade livsvärldsintervjun enligt den grund som presenteras av Kvale och Brinkmann i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2009). Författarna definierar denna metod som en: ”intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen.” (Kvale och Brinkmann 2009:19). Min tanke var att använda denna typ av intervju för min undersökning och sedan analysera intervjuerna genom vad författarna kallar för meningskoncentrering. (Kvale och Brinkmann 2009:221-223) På grund av olika anledningar som jag presenterar och diskuterar i avsnittet 5.2 Genomförande, blev jag tvungen att modifiera analysmetoden.

Att genomföra en kvalitativ intervju är första steget på att lära sig ett hantverk som endast kan förbättras och slutligen behärskas till fullo genom praktisk övning. Det finns en diskussion inom olika forskningsområden där kritik mot denna metod är vanlig och framför allt där kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder står mot varandra. Kvale och Brinkmann tar upp olika aspekter av kritik mot metoden och de menar att en utmaning för att utveckla den högkvalitativa intervjuforskningen bygger på en medveten reflektion över metodens teoretiska antaganden och konsekvenser. För att kunna utveckla intervjuforskningen och den kunskap som produceras gäller det att utveckla de enskilda forskarnas färdigheter, att utöka den metodologiska spännvidden samt att fördjupa den teoretiska kunskapen om intervjuämnet men inte minst att: ”forskarens medvetenhet om de epistemologiska och etiska frågor som väcks genom forskningssamtal om privata liv för konsumtion” ökar. (Kvale och Brinkmann 2009:318). Min undersökning är ett första försök och jag är medveten om de svårigheter som metoden medför vilket till stor del grundar sig på bristen av erfarenhet. Den undersökning jag presenterar visar en liten del av intervjupersonernas livsvärld med direkt koppling till ett språkutvecklande arbetssätt och vars resultat jag utifrån tidigare forskning och valda teorier kan presentera i min resultatdel och diskussion.

5.1 Urval

Eftersom jag sedan tidigare kände till skolan och hade inspirerats till att göra denna undersökning för över ett år sedan, var valet av skola redan gjort. När det gällde valet av informanter var en förutsättning att de lärare jag skulle intervjua inte undervisade i språk. Anledningen till det var att jag önskade se hur lärare som inte har så stor erfarenhet eller kunskap inom det språkvetenskapliga området själva uttrycker sig om frågor som berör språket. Vad de anser är språkutveckling, hur deras egna ämnen är sammankopplade med språk och vilka influenser de har fått ifrån sin språkutvecklare. Det är inte säkert att intervjuer med språklärare skulle ge andra resultat, men för att med ett så begränsat antal informanter kunna säga något om detta gjorde jag detta urval. Det handlar givetvis om att språklärare har en utbildning inom språkvetenskap och den begreppsvärld som existerar inom denna sfär. Att lära sig ett språk, oavsett vilket, har till stor del samma grund vilket gör att förförståelsen och kunskaperna om att arbeta språkutvecklande torde vara större än för de lärare som inte är utbildade inom området.

Jag kontaktade den biträdande rektorn som är ansvarig för det språkutvecklande arbetet för att få ett godkännande att genomföra min studie. Detta skedde via e-post. Hon erbjöd sig att lägga ut en kort information till samtliga lärare via skolans interna webbplats vilket sedan genomfördes. Jag skrev en kort information om mitt arbete och uppmanade lärarna att kontakta mig. Det var inte någon som svarade på detta och efter två veckor besökte jag skolan för att personligen kontakta lärare. Inför detta besök hade jag studerat skolans hemsida och grupperat lärare utifrån undervisningsämnena. Jag valde slumpmässigt ut lärare med olika ämnen för att försöka få kontakt med en lärare inom varje ämnesområde. Den lärare inom varje grupp som jag först fick kontakt med och som kunde ställa upp bokade jag in för intervju. Den information om mitt arbete som tidigare lagts ut på skolans internwebb hade jag med mig i pappersform som en information till lärarna.

Jag presenterar här mina informanter och ger en kort beskrivning av deras bakgrund som lärare. Jag har valt att notera om läraren har ett annat förstaspråk än svenska eftersom det kan ha en viss betydelse för inställningen till ett språkutvecklande arbetssätt och förståelsen av detta.

De lärare som har fått fingerade namn som börjar på N är språkutvecklare och de lärare som har fått namn som börjar på L är ordinarie lärare:

Namn	Ämnesområde	Antal år som lärare	Antal år som lärare på denna skola	Svenska som förstaspråk	Språkutvecklare
Lena	Humaniora och Samhällsvetenskapliga ämnen	Mindre än fem år	Mindre än fem år	Nej	Niclas
Lisa	Samhällsvetenskapliga ämnen	Mer än tio år	Mer än tio år	Ja	Nils
Lage	Naturvetenskapliga ämnen	Mer än tio år	Mer än tio år	Ja	Nils
Linus	Naturvetenskapliga ämnen	Mer än fem år	Mindre än fem år	Nej	Noa
Niclas	Humaniora	Mer än tio år	Mer än tio år	Ja	

Figur 1, Översikt över informanter med kort information

Språkutvecklarna är behöriga för att undervisa i svenska och har genomgått samma teoretiska utbildning för det språkutvecklande arbetssättet. Ingen av dem har behörighet (60 hp) i svenska som andraspråk. (Bitr. rektor 091214)

För att få en tydligare bild av bakgrunden till det språkutvecklande arbetssättet hade jag ett samtal med den biträdande rektorn som har detta som sitt ansvarsområde. Detta samtal spelades inte in utan anteckningar fördes. Jag fick även en del skriftligt material som tillsammans med samtalet gav mig en grundförståelse för hur det språkutvecklande arbetet tillkommit och hur det är strukturerat.

5.2 Metodval

I inledningen beskrev jag att jag har valt att utgå ifrån Kvale och Brinkmanns bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2009) och min tanke var att genomföra vad författarna kallar en halvstrukturerad livsvärldsintervju. (Kvale och Brinkmann 2009:19). Genom de intervjusvar jag fått skulle jag kunna säga något om hur lärarna uppfattar olika fenomen utifrån deras specifika livsvärld. Själva genomförandet av intervjuerna redogör jag för nedan, men när det gäller tolkningen av intervjuerna uppkom ett problem. Metoden för analysen av intervjuerna var att genomföra vad Kvale och Brinkmann definierar som meningskoncentrering. På grund av det strukturerade jag intervjufrågorna i olika teman baserade på mina frågeställningar med

en viss tanke på min analysmetod. Meningskoncentrering innebär kortfattat att informanternas svar sammanfattas i naturliga meningsenheter som sedan tematiseras och blir underlag för vidare diskussion/analys. I arbetet med analysen visade det sig att det inte var helt enkelt att arbeta efter Kvale och Brinkmanns metod kring meningskoncentrering. Anledningen till det är att lärarnas svar var alltför kortfattade. Författarna menar att det är mycket viktigt att intervju svaren är långa, rika och nyanserade för att metoden med meningskoncentrering ska vara applicerbar. (Kvale och Brinkmann 2009:221-223). Detta var givetvis min strävan i själva intervjusituationen, men svaren var för korta för denna analysmetod och jag fick tänka om, vilket jag redogör för i avsnitt 5.3 Genomförande.

Eftersom den texttolkning som används i analysen av materialet är inspirerad av det hermeneutiska synsättet är det viktigt att poängtera att jag som uttolkare är en del i skapandet av tolkningen av meningen i materialet. Det sker genom de antaganden och de frågor som ställs till texten och på det sätt jag utvecklar mina teorier kring informanternas svar på mina frågor. (Kvale och Brinkmann 2009:217). De teoretiska kunskaper jag som intervjuare har om ett språkutvecklande arbetssätt är alltså en del av analysverktyget.

5.3 Genomförande

Kvale och Brinkmann talar om de sju stadierna i en intervjuundersökning och genom att följa dessa har jag lagt upp en struktur för genomförandet av intervjuer och senare analys av materialet. (2009:118). Med grund i det syfte och de frågeställningar som jag presenterat i avsnitt 2. Syfte och frågeställningar, har jag skapat teman utifrån de intervjufrågor jag sammanställt. Jag formulerade först frågor utifrån mina tre frågeställningar. Intervjufrågorna sorterades in i olika grupper och utifrån dessa har jag formulerat olika teman för frågorna. Inför intervjuerna med lärare sammanställde jag sex teman baserade på mina två första frågeställningar. Under varje tema har jag sedan fyra till nio intervjufrågor. Inför intervjun med språkutvecklaren strukturerade jag frågorna på samma sätt. Utifrån rubriken Bakgrund och min tredje frågeställning skapade jag sju teman med två till sju intervjufrågor vardera. Någon dag innan själva intervjun skickade jag e-post till informanten där jag informerade om överenskommen tid och plats för intervjun. I detta brev hade jag specificerat jag de teman som intervjufrågorna skulle komma att ta upp. Min tanke var att lärarna skulle få lite tid för att förbereda sig inför intervjun, men utan att få för detaljerad information. Jag fick genom intendenten på skolan tillgång till ett rum för att kunna genomföra intervjuerna i avskildhet.

Jag spelade in intervjuerna på min dator och som säkerhetskopia även på min mobiltelefon. Intervjuerna jag spelade in på telefonen raderades när kvalitén på datorinspelningen säkerställdes. Mellan intervjuerna, men även efter varje intervju reflekterade jag över tillvägagångssätt och genomförande. Nästa steg var att göra en utskrift av intervjuerna. Jag har skrivit ner samtliga intervjuer ordagrant, men inte gjort någon transkribering. Det vill säga att jag inte noterat röststyrka, pauser, hörbara suckar och liknande. Jag anser att det har en underordnad betydelse för undersökningens värde och det ställningstagandet är baserat på undersökningens omfattning som är begränsad. Det var viktigare att få med fem intervjuer än att begränsa materialet ytterligare på grund av tidsbrist. I analysdelen när jag citerar från materialet, har jag översatt språket från talspråk till skriftspråk. Motivet till det är att utskriften ska kunna citeras i min uppsats och vara läsvänlig.

Jag har strukturerat intervjufrågorna i olika teman baserade på mina frågeställningar med en viss tanke på min analysmetod. Som jag tidigare nämnt, 5.2 Metodval, var jag tvungen att modifiera analysmetoden. Jag genomförde intervjuanalysen med tankarna kring meningskoncentrering som grund. Det jag sedan gjorde var att jag utgick ifrån en större del av intervjun, inte bara ett intervjusvar, för att försöka sammanfatta innehållet i detta och skapa en passande rubrik. Istället för att utgå från analysvaren och söka naturliga meningsenheter, fick jag inrikta mig på de delar i intervjusvaren som hade ett naturligt samband och sedan binda ihop dem under en gemensam rubrik. Skillnaden blir att jag inte har kunnat utgå från ett intervjusvar utan att jag har fått använda flera intervjufrågor och svar som en enhet som sedan koncentrerats och på ett sätt tematiserats. Jag har inriktat mig på de delar av intervjuerna som direkt är kopplade till mina frågeställningar för att sedan kunna diskutera varje intervju utifrån dessa frågor, tidigare forskning och teoretisk utgångspunkt.

Jag har valt att redovisa varje intervju separat, som en enhet och syftet med det är att jag vill visa hur de olika lärarna ser på språkutveckling och sitt eget undervisningssätt, med utgångspunkt i mina frågeställningar. Jag har gjort mitt val på grund av att materialet är relativt litet, fyra lärare och en språkutvecklare är intervjuade. Jag anser att det är för lite material för att kunna ge en hållbar diskussion generellt sett kring lärares förhållningssätt i de aktuella frågorna. Istället vill jag visa vilket förhållningssätt enskilda lärare, som i det här fallet endast representerar sig själva, har till de olika frågorna om ett språkutvecklande arbetssätt.

5.4 Kritik mot metod

5.4.1 Forskarens roll

Att genomföra kvalitativa livsvärldsintervjuer på ett högkvalitativt sätt är enligt Kvale och Brinkmann ett hantverk. De menar att en god intervjuteknik som ger tillförlitlig information och som kan tolkas på ett vetenskapligt korrekt sätt kan endast läras genom att praktisera detta. (Kvale och Brinkmann 2009:33). Mina intervjuer och analyser är baserade på teoretisk kunskap men min praktiska erfarenhet av att intervjua är knapphändig vilket kan påverka resultatet och kvalitén i min undersökning. Kvale och Brinkmann skriver detta om den kvalitativa intervjuformen:

Eftersom det inte finns så många strukturerade eller standardiserade procedurer för utförandet av sådana intervjuformer måste många av metodbesluten fattas på platsen, under intervjun. Det kräver hög färdighetsnivå hos intervjuaren, som måste ha kunskap om intervjuområdet och vara bekant med de metodologiska alternativen och även ha insikt om de teoretiska problem som är förbundna med att frambringa kunskap genom samtal. (Kvale och Brinkmann 2009:32).

Jag är medveten om detta och att min bristande erfarenhet av intervjuer ibland påverkar resultatet och analysen. Något som jag däremot har viss erfarenhet av och som författarna även påpekar är en fördel, är min kunskap om språkets struktur och funktioner som jag tillägnat mig genom mina studier i det svenska språket samt den bakgrund jag har i mina studier i svenska som andraspråk. (Kvale och Brinkmann 2009:103). Det muntliga materialet skrivs ner och blir en text där slutligen en textanalys genomförs vilket är en metod som jag har viss erfarenhet av genom arbetet med tidigare uppsatser.

I själva intervjusituationen är det svårt att avgöra hur mycket av de extralingvistiska uttryckssätten (viss tveksamhet och lite avvaktande svar) som handlar om en eventuell osäkerhet och tvekan inför att samtala om arbete med språk när det till stor del ligger utanför lärarens ämneskunskaper. För att säkerställa vad denna framtoning kan bero på, skulle det behövas flera och längre intervjuer. Ett sätt kunde vara att genomföra en intervju med ett innehåll som handlar om lärarens specifika ämneskunskaper för att sedan jämföra de extralingvistiska uttryckssätten. Finns det en skillnad, då finns det större stöd för att det beror på tveksamhet inför ämnet svenska. För mig som förstagångsintervjuare är det omöjligt att avgöra detta och

givetvis påverkar det mig i min analys hur lärarens framtoning i intervjusituationen är. Jag tar inte upp detta i min analys, men det är värt att framhålla denna problematik.

När det gäller undersökningens reliabilitet är det självklart att intervjuerna inte kan genomföras med ett exakt likadant utfall. Det som går att säga är däremot att en spridning av lärarnas inställningar till ett språkutvecklande arbetssätt och hur de praktiskt använder detta i klassrummet kommer att få liknande utfall. Eftersom materialet konstrueras socialt i samspel mellan intervjuaren och den som intervjuas, kan det aldrig genomföras två gånger på exakt samma sätt. Kunskaper, föreställning och attityder är inte statiska utan något som ständigt förändras och påverkas. På samma sätt förändras min roll som intervjuare eftersom jag nu har viss erfarenhet av att genomföra intervjuer.

Kvale och Brinkmann tar upp något de kallar ”Validering på sju stadier” där de kan sägas peka på hur väl genomförd, strukturerad, tillförlitlig och genomtänkt hela arbetet är. Det handlar om en medvetenhet om de val och arbetssätt som genomsyrar arbetet och hur de presenteras och motiveras i uppsatsen. Alltså hur alla steg och val i arbetet kontrolleras, ifrågasätts och motiveras under arbetets gång. Med denna vetskap som grund har min strävan varit att hela tiden arbeta metodiskt med detta och därför kan jag säga att uppsatsen som helhet undersöker de fenomen som är intressanta att undersöka utifrån mitt syfte och mina frågeställningar. (Kvale och Brinkmann 2009:264-267).

6 Material

Det material jag använder mig av för min analys är utskrifterna av de intervjuer jag gjort med fyra lärare och en språkutvecklare på den undersökta gymnasieskolan. Utöver detta har jag haft samtal och korrespondens via e-post med den studierektor som är ansvarig för det språkutvecklande arbetet. Jag har även deltagit vid ett möte i språkutvecklingsgruppen där studierektor, språkutvecklarna, specialpedagog och speciallärare deltog (091118). Ytterligare skriftligt material från skolan, som bidragit till min förståelse av skolans organisation kring språkutvecklingsarbetet och svenska som andraspråk är skolans arbetsplan för 2008 och 2009, en sammanställning över den enkät om språkutvecklingsarbetet som genomfördes i slutet av läsåret 04/05, material som språkutvecklarna Niclas och Nils utarbetat för sina lärarkollegor samt kommunens språkutvecklingsplan.

6.1 Forskningsetiska överväganden

För att informanterna ska kunna delta i undersökningen anonymt har jag fingerat deras namn. Vidare har jag givit information om informanterna som är relevanta för tolkningen av deras svar på intervjufrågorna, men utan att möjliggöra en identifiering. Det finns vissa svårigheter med detta eftersom skolan är relativt liten och det är inte ett stort antal lärare som undervisar i samma ämnen. Därför har jag valt att inte ange specifika undervisningsämnen utan endast inom vilket område informanterna undervisar.

Utifrån Kvale och Brinkmanns formuleringar av ”osäkerhetsområden” kring de etiska frågor som forskaren bör ta ställning till innan intervjuer genomförs, har jag använt mig av några sådana frågeställningar och grundat mitt genomförande på dessa. (Kvale och Brinkmann 2009:84-85). På grundval av detta menar jag att min undersökning är ett bidrag till skolan, biträdande rektor och informanterna för att de ska få en inblick i hur lärarna kan uppleva det språkutvecklande arbetet. Vad de är intresserade av när det gäller detta för sin egen del, praktisk tillämpning i undervisningen för att stödja elevernas kunskapsutveckling inom sitt ämne. Det kan vara en del i en utvärdering av arbetet och ett stöd för att skolan ska få fler argument för att det språkutvecklande arbetet är fruktbart.

Lärarna har fått information om vad intervjun kommer att handla om i förväg, genom att de har fått skriftlig information om vad min undersökning syftar till, de har fått ta del av ett missivbrev (bilaga 1) där deras rätt att dra sig ur eller avbryta sitt deltagande är specificerat samt att jag någon dag innan själva intervjun skickat e-post till informanten där de teman som intervjun kommer att beröra var angivet. Och slutligen har jag genom att ta ställning till hur skolan och informanterna presenteras i materialet kunnat säkerställa att informanterna deltar anonymt och att deras deltagande är konfidentiellt.

7 Analys

Trots att intervjupersonerna ger olika intryck av hur de prioriterar eller snarare hur mycket vikt de lägger vid ett språkutvecklande arbetssätt, finns det vissa beröringspunkter. I intervjuerna framkommer det att lärarna har olika förhållningssätt till det språkutvecklande arbetet. Samtliga lärare har tankar om varför detta arbete bedrivs på skolan, några är säkra medan en lärare uttrycker en viss tveksamhet. Det som är gemensamt för de intervjuade lärarna är att eleverna arbetar både muntligt och skriftligt i alla ämnen de undervisar i.

7.1 Intervju med Linus

Linus undervisar i naturvetenskapliga ämnen och har arbetat som lärare i mer än fem år. Han har varit anställd på den aktuella skolan i mindre än fem år. Linus har inte svenska som modersmål och det är Noa som är språkutvecklare på hans enhet. Intervjun ägde rum på skolan, den 12 november, 2009 kl. 9.00.

7.1.1 Språkets betydelse för kunskapsutvecklingen

Linus påpekar vid flera tillfällen i intervjun att språket är viktigt för elevens kunskapsutveckling och att det är en förutsättning för att klara av kursen. Att eleverna får undervisning i flera olika ämnen leder därför till ett bättre språk, enligt Linus. Här visar han en medvetenhet om att det finns ett ämnesspecifikt språk som eleven måste kunna tillämpa för att kunna utvecklas inom just detta ämne. Längre fram i intervjun talar Linus om språkets betydelse för kunskapsutvecklingen inom sina ämnen. Han säger:

för att kunna utvecklas i ett ämne så behöver man ha själva språket. [...] Även om jag först och främst är ute efter att eleverna ska kunna utvecklas inom ämnet så måste de kunna förstå och för att de ska kunna förstå behöver de ha bra kunskaper i språk, faktiskt.

Här visar Linus att han har en medvetenhet om språkets betydelse för kunskaperna. Om inte eleverna ha ett fungerande språk så kan de inte ta till sig undervisningen och då sker ingen kunskapsutveckling.

I de ämnen där Linus undervisar är det viktigt att eleverna kan läsa och tolka instruktioner för att kunna genomföra arbetsuppgifterna på ett korrekt sätt. Vidare talar han om att begrepp som är självklara för läraren inte alls behöver vara självklara för eleven och det är viktigt att se om eleven verkligen har förstått olika begrepp som är viktiga för ämnet. Han säger: ”det som är självklart för en lärare behöver inte vara självklart för eleverna när det gäller språket. Så vissa ord eller termer brukar jag kontrollera om de verkligen har förstått.” Sedan förklarar Linus hur han tar reda på om eleverna har förstått alla termer eller inte: ”Det räcker inte att bara känna igen vissa termer, de måste ju kunna sätta termerna i rätt sammanhang” Detta upprepar han även vid flera tillfällen i intervjun. Vid tre tillfällen nämner Linus arbetet med begreppen och hur han arbetar för att kunna se att eleverna verkligen förstår innebörden i begreppen som används i ämnet och han påpekar igen att det viktig är att eleven måste förstå begreppet ur flera synsätt. De måste kunna förklara begreppet, men även kunna använda det eller sätta det i rätt sammanhang. Då först visar eleven på en kunskap som är viktig för ämnesutvecklingen. (Se även Holmegaard och Wikström 2004:553-558). Detta med begreppsförståelsen är något som även Gibbons talar om och som är språkutvecklande för eleven. Det är viktigt att eleven själv får möjlighet att försöka förklara eller tydliggöra vad han/hon vill säga för att utveckla både språket och sitt eget tänkande. Genom att arbeta på ett sätt som gör att eleverna måste kunna använda nya begrepp i ett sammanhang utvecklas deras kunskaper. (Gibbons 2006:37).

7.1.2 Bedömning av elevens kunskaper

För att kunna bedöma elevernas kunskaper och måluppfyllelse, använder sig Linus av vad eleverna uttrycker muntligt under själva lektionerna, olika typer av prov och olika arbetsuppgifter. Det är alltså både muntligt, skriftligt och praktiskt arbete som ligger som underlag för bedömning. När det gäller språket roll för möjligheterna till att göra en korrekt bedömning av elevernas kunskaper talar Linus om hur viktigt det är att se att eleverna verkligen har en djupare begreppsförståelse. Det är lärarens uppgift att göra detta. Han säger: ”Ja, man får faktiskt anstränga sig för att kunna se om eleven har förstått sammanhanget men inte lyckats uttrycka det på rätt sätt eller om det är så att det är båda delarna. Att han eller hon inte har förstått och inte kan skriva.” Här pekar Linus på lärarens roll och uppgift att försöka se bortom det skrift-

ligt uttryckta för att se elevens kunskaper. Det visar på en medvetenhet om problemet och eventuella tankegångar som ligger bakom Linus strategier för detta, trots att han inte uttalar några specifika metoder för detta.

När det gäller de rent praktiska arbetsmoment som eleverna utför blir det ett annat sätt att bedöma. Linus säger att då bedöms både den skriftliga rapporten och utförandet. Här nämner han att: ”jag är där och går inte bara runt och hjälper till utan också för att kunna se om eleven kan och sen har vi små diskussioner, Varför tror du att vi gör det här momentet? Då får eleven tänka efter.” Genom att Linus diskuterar och ställer frågor till eleven handlar det om en form av stöttning. Jag har tidigare gett både Gibbons och Dysthes förklaring till stöttning (se 4. Tidigare forskning och 3. Teoretisk utgångspunkt) vilket syftar på den hjälp som läraren ger eleven för att de ska nå lite längre, tillsammans med läraren ska eleven i det här fallet kunna formulera sina tankar kring arbetsmomentet som utförs. Något exakt exempel på hur detta går till, ger inte Linus i sina intervjusvar, men i det som framgår under intervjun är att Linus ger eleverna stöttning under olika arbetsmoment för att genom det i första hand se elevens kunskaper. Medvetet eller omedvetet arbetar Linus språkutvecklande i och med att eleven får omsätta sina tankar till muntlig kommunikation. Som jag tidigare nämnt, talar Gibbons precis om detta, att det är krävande, men utvecklande för eleven att formulera sina tankar inför läraren och även inför andra elever.

7.1.3 Språkutvecklande arbetssätt

Linus ger ett exempel på hur han brukar arbeta med begreppsförståelsen. Han säger:

När vi har gått igenom ett område, då väljer jag ut de centrala begreppen och skriver upp dem på tavlan. Sedan ber jag eleverna att försöka reda ut hur de hänger ihop och vad de har att göra med varandra, de här begreppen. [...] då vill jag ha en röd tråd som håller ihop det här, och det är då man också upptäcker ifall eleven har förstått eller inte.

Här ger Linus eleverna tid för att reflektera över begrepp och att själva formulera hur begreppen hänger ihop med varandra. Han uppmuntrar eleverna att reflektera och formulera sin eventuella nya kunskap.

Ett annat exempel är att Linus försöker göra eleverna medvetna om hur de ska läsa och kunna ta till sig ämnesspecifika texter eftersom det är en skillnad i hur man läser. Ett exempel är när eleverna ska läsa inför ett prov och han poängterar att det är viktigt för eleverna att för-

stå vad de läser. Att kunna sammanfatta inför sig själv med egna ord är ett tecken på att eleven har förstått texten. Här ger han eleven strategier inför sin läsning och förklarar att det är en skillnad i att lära sig utantill och att förstå det man läser. Han säger:

När du har läst ett stycke så ska du fråga dej själv: Vad handlade detta om? Om du har förstått det då ska du kunna, med egna ord, berätta det för dig själv. Okej, det här handlade om det och det och det, aha då kan jag gå vidare. Det handlar inte om att läsa samma text fem gånger och tro att det fastnar eller att då har man förstått det.

Det handlar alltså om lässtrategier och hur eleven kan kontrollera sina egna kunskaper om det lästa. Att lära sig utantill är inte någon bra strategi och det visar inte elevens egentliga kunskaper om ämnet. Han nämner också att han i diskussion med eleverna förklarar att det är en skillnad i att läsa en tidning och att läsa en text i en lärobok. Lärobokstexten måste eleven förstå på ett djupare plan. Linus visar i detta resonemang att han förstår vikten av att eleverna har en hög läsförmåga och att de kan läsa olika texter med olika lässtrategier. Att betydelsen av elevernas läsförmåga är viktig för kunskapsutvecklingen i alla ämnen slås även fast av bland annat Holmegaard och Wikström (2004:546-548). De hänvisar bland annat till PISA-undersökningen där bristande läsförståelse kan förklara skillnader i kunskaper hos elever i naturvetenskap och matematik. Mellan 70 och 76 procent av variansen i dessa ämnen kunde förklaras av bristande läsförståelse. (Holmegaard och Wikström 2004:558-559, 547 se även Gibbons 2006:111-140).

Vidare berättar Linus att han brukar ge eleverna tid för egen reflektion över lektionsinnehållet i slutet av lektionerna. Detta menar han är tips som kommer direkt ifrån språkutvecklaren Noa. Han säger: ”Ja, bland annat så brukar jag ibland kräva när lektionen är slut, när det är fem eller tio minuter kvar att jag skriver upp eller ber dem skriva ner i några rader, berätta vad lektionen handlade om, vad fick ni lära er i dag.” Det här är ett moment som hjälper eleven att tänka över lektionen och vad de har lärt sig precis som Linus tidigare gett exempel på. Att ge eleven tid för egna tankar och reflektioner kring lektionsinnehållet och att kunna formulera detta skriftligt.

Linus talar även om elevernas roll för deras egen språkutveckling. Det är inte bara lärarnas ansvar att utveckla språket hos eleverna utan eleverna måste själva ta ansvar:

Jag menar att sen är det också det att eleverna måste också själva börja fundera över att utveckla sitt eget språk. Jag menar, det är färre och färre ungdomar som läser böcker nu för tiden och det får konsekvenser.

Att läsandet har en betydelse för språkutvecklingen har Linus redan visat medvetenhet om. Varifrån han har fått denna kunskap framgår inte, det kan vara genom egna erfarenheter, samtal med kollegor eller från språkutvecklaren.

7.1.4 Skolans språkutvecklande arbete

När jag frågar vem som har ansvaret för att utveckla elevernas språk framgår det också att Linus anser att det inte bara är lärarna i svenska som ska arbeta med språket utan samtliga lärare, men också eleven själv. Han säger:

Det är inte bara lärarna i svenska som har det ansvaret, det tror jag inte. De har ju två, max två, kanske två timmar svenska i veckan och det är nog så att alla andra lärare ska hjälpa till, plus att eleven själv måste ta eget ansvar. Jag menar, återigen, det här med att läsa det är sådant som man måste betona att det är viktigt.

Det går att ana en viss tveksamhet i det här svaret, Linus använder ord som *det tror jag inte, kanske två timmar svenska, det är nog så att*. Den tydlighet som tidigare har funnits i svaren framgår inte här. Det är först när Linus talar om elevens ansvar som tydligheten är tillbaka.

Linus är nöjd med satsningen på språkutvecklingen som skolan gör. Det är en lagom nivå för att orka med ett ytterligare arbetsmoment. Linus påpekar att arbetsbördan inte får påverkas för mycket åt det negativa hållet för att han ska orka med. Trots att ett språkutvecklande arbetssätt handlar om att förändra lärarnas sätt att undervisa eller framför allt att förändra deras sätt att se på sitt eget sätt att undervisa upplever inte Linus det som alltför stor arbetsbelastning. Det är värt att notera detta eftersom det blir viktigt för, i det här fallet, språkutvecklarna på skolan att utarbeta material och ge tips på arbetssätt som främjar språkutvecklingen som lätt kan användas av de övriga lärarna. Det måste vara lätt att förstå och lätt att börja använda för att lärarna ska ge sig tid att sätta sig in i detta och framför allt börja använda ett språkutvecklande arbetssätt med eleverna.

7.1.5 Sammanfattning av intervjun

Linus ser sambandet mellan språk- och kunskapsutveckling. Han menar att språket är en förutsättning för att eleverna ska utvecklas kunskapsmässigt. Det är inte bara lärarna som måste ta ansvar för detta utan även eleven själv och i samband med det nämner han vikten av att läsa böcker och att eleverna kan använda olika lässtrategier. Flera gånger talar Linus om vikten av att begreppsförståelsen ska vara sådan att eleverna kan använda begreppen korrekt i ett sammanhang.

När det gäller det praktiska arbetet med eleverna visar Linus hur han i sin undervisning stöttar elever genom samtal eller diskussioner under de praktiska arbetsmomenten. Det han ger exempel på är att han ställer frågor som hjälper eleven att kunna formulera och förstå syftet med de praktiska uppgifterna. Ytterligare exempel är att han skriver upp begrepp på tavlan och låter eleverna redogöra för hur de hänger ihop för att han ska kunna se att de genom att sätta in begreppen i ett sammanhang har utökat sina kunskaper. Det sista exemplet som kommer fram i intervjun är att han låter eleverna få tid för egna reflektioner över lektionsinnehållet i slutet av lektionen.

Linus ger inte något tydligt svar på om hans inställning till det språkutvecklande arbetet kommer från skolans egen satsning eller ifrån något annat. Det enda exemplet som han uppger kommer direkt från språkutvecklaren Noa är att ge eleverna tid för reflektion i slutet av lektionen.

7.2 Intervju med Lage

Lage undervisar i naturvetenskapliga ämnen och har arbetat som lärare i mer än tio år. Han har även varit anställd på den aktuella skolan i mer än tio år och det är Nils som är språkutvecklare på hans enhet. Intervjun ägde rum på skolan, den 12 november, 2009, kl. 14.45.

7.2.1 Språkets betydelse för kunskapsutvecklingen

Lage arbetar både med elever från de ordinarie gymnasieprogrammen men också med elever från IVIK (nyanlända elever som går i förberedelseklass). Han menar att IVIK eleverna inte kan så bra svenska och behöver därför mer hjälp med språket i allmänhet och inte bara ämnesspecifikt. När det gäller elever på de ordinarie programmen, då menar Lage att det mer är

det ämnesspecifika språket, alltså ämnesspecifika termer och begrepp som eleverna får lära sig.

När det gäller språkets betydelse för kunskapsutvecklingen menar Lage att språket finns med i alla ämnen, men att det främst är termer det handlar om. Någon tydlig koppling mellan kunskapsutvecklingen och språkutvecklingen framgår inte i intervjun. Lage säger:

Det är väl som med alla ämnen att språket är med där i alla ämnen men det kanske bara är mer att de kan termer och så. [...] Jag brukar ofta fråga eleverna hur de tänker om de inte kommer på vad de ska göra. Hur tänkte de, eller om de gjort något fel; Hur tänkte du? Det kanske är en bra övning, då får de formulera hur de tänkte. [...] Då märker man var de tänkte fel kanske och då kan man rätta till [...] hur kan man tänka innan man ska lösa uppgiften och då vad man behöver veta för att kunna lösa den och sådär.

Här visar Lage även hur han försöker uppmuntra eleven att tänka vidare eller att försöka tänka ut i förväg vilka strategier eleven ska använda för att lösa en uppgift. Utan att Lage kommenterar detta är det att arbeta med språket eftersom eleven själv får formulera sina tankar och samtidigt en övning i att använda de korrekta termerna. Detta visar på samma form av stöttning som Linus också gav exempel på, just när det gäller att förstå och använda begrepp. Lage talar om det när han berör det andra ämnet han undervisar i och han säger: ”hur de säger att de löste uppgiften och att de använd de här begreppen också, så att man ser att de förstår dem i rätt sammanhang”. Alltså att eleverna, precis som Linus menade, visar om de förstår begreppen genom att kunna använda dem i rätt sammanhang.

Vidare talar Lage om hur han menar att begreppsförståelsen kan bli bättre om eleven utvecklar sitt språk, men själva tänkandet kring uppgifterna är något annat. Han säger: ”Ja, de förstår kanske själva problemet bättre då (med ökade kunskaper i svenska *min kommentar*) men själva just hur man ska tänka det kanske inte påverkar så mycket”. Lage håller med om att elevernas kunskaper i hans ämnen kan bli bättre, men det beror främst på att de förstår och kan använda fler begrepp. Detta är inte direkt kopplat till ett utvecklat tänkande när det gäller de ämnesspecifika uppgifterna, vilket Lage ser lite som en annan förmåga eller en annan sorts kunskap som befinner sig lite på sidan om språket. Under intervjun med Lage får jag en uppfattning om att språkutveckling och kunskapsutvecklingen i hans ämne inte går hand i hand. Han menar att eleven kan vara mycket duktig i svenska och ändå inte klara sig speciellt bra i ämnet. Här blir det givetvis en tolkning av vad Lage menar med att eleven är mycket duktig i svenska och vilka kunskaper som räknas in i detta.

Vidare menar Lage att läsförmågan är det viktigaste för eleverna att utveckla rent språkmässigt. Han säger: ”Ja, det kanske i så fall är läsförståelsen då eftersom det ofta är uppgifter de ska läsa”. Det hänger ihop lite med den begreppsförståelse som Lage tidigare berört. Att kunna läsa och förstå vad de läser är viktigast för eleverna, anser Lage.

Anledningen till att skolan prioriterar att arbeta med språkutveckling är för att skolan är mångkulturell och att det skulle hjälpa eleverna att få bättre resultat, enligt Lage. Han säger:

Vi har så många kulturer och så där mångkulturellt att många kanske inte är så jättebra på svenska och att det skulle hjälpa upp allt, och att de får bättre resultat då. Särskilt IVIK eleverna då som inte kanske har så stort ordförråd så att de behöver öva, i förlängningen att få bättre resultat i annat, skulle jag tro. [...] fast särskilt i svenska förstås.

Här nämner Lage IVIK eleverna igen och att det främst är de som behöver öva upp sin svenska. I den avslutande meningen säger Lage att det främst är resultaten i svenska som förbättras av detta. För andra gången under intervjun frågar Lage mig varför jag tror att skolan satsar så mycket på språkutveckling. Det speglar en viss osäkerhet över satsningen och syftet med det språkutvecklande arbetet som skolan bedriver. Vad det bottnar i vet jag inte, men Lage är den enda av de intervjuade lärarna som uttrycker denna osäkerhet. En faktor kan vara att Lage ännu inte börjat på allvar att arbeta med språkutvecklingen. Han säger flera gånger att de inte riktigt har kommit igång med det ännu, men han kan trots det ge några exempel på hur de tänker arbeta.

7.2.2 Bedömning av elevernas kunskaper

Lage talar om hur han bedömer om det är brister i språkkunskaperna som hindrar eleven från att utföra uppgifter eller om det är själva ämneskunskaperna. Här säger Lage: ”Det ser man kanske på vad de frågar om, om de frågar efter något ord bara, vad betyder det här ordet? då kan man tala om det men om de istället frågar hur de ska lösa uppgiften, då är det det xxx som de inte förstår.” Alltså de ämnesspecifika kunskaperna. Här skiljer Lage återigen på språkkunskaper och övriga kunskaper och han talar inte om något samband mellan de två. För att komma runt den här problematiken föreslår Lage att han ska ta bort så mycket text som möjligt för att kunna se vilka ämnesspecifika kunskaper eleven har.

7.2.3 Språkutvecklande arbetssätt

När jag frågar hur det språkutvecklande arbetet på enheten har påverkat Lage menar han att de inte riktigt har kommit igång med det ännu. Han nämner ett exempel på en aktivitet som de planerar att börja med. Han säger: ”Vi tänkte kanske göra nån övning att eleverna efter lektionen får skriva vad de har lärt sig och sådär fast vi har inte riktigt kommit igång.”. Det är lite otydligt exakt vad Lage menar eller anser att syftet med övningen skulle vara, men jag förstår att det handlar om att eleverna får en stund att reflektera över vad lektionen har handlat om och vad de lärt sig. Det är samma typ av uppgift som även Linus refererar till. Eftersom Linus redan praktiserar detta i sin klass, verkar det vara något som flera lärare har fått från sina språkutvecklare och därför börjat använda.

De exempel Lage tar upp berör främst begreppsförståelsen hos eleverna. Han ger tre exempel på hur han arbetar med detta. Det första är att han brukar skriva upp ett nytt begrepp på tavlan för att se om eleverna känner igen det. Han säger:

Om det är något nytt begrepp så brukar jag skriva upp själva ordet på tavlan så att alla ser det där ordet och sen kanske man frågar om de har hört det där ordet förut och sedan säger jag själv det här ordet, kanske många gånger för att de ska bekanta sig med det. Sedan förklarar jag vad det betyder och sedan brukar de själva säga ordet när de fortsätter att jobba i själva boken, de försöker ta det till sig så att de förstår det.

Här försöker Lage alltså knyta ihop ett nytt begrepp med elevernas eventuella förförståelse av begreppet. Han vill att de ska bekanta sig med begreppet och slutligen använda det själva när de arbetar vidare. Gibbons talar om detta och hon anser att det är viktigt att läraren utgår ifrån de kunskaper som eleven har och att de ses som viktiga för fortsatt inläring. (Gibbons 2006:31). Det andra exemplet är när eleverna inte känner igen ordet han skriver på tavlan. Då förklarar han vad syftet med just detta ord är: ”så att man kan få fram svaret lite snabbare då, man behöver inte göra det här, en omskrivning då”. Lage förklarar både syftet med begreppet och hur eleverna kan använda det rent praktiskt när de arbetar. Det sista exemplet är att Lage anser att det är bra om någon annan elev än han själv ger en förklaring av begreppet han skrivit på tavlan. Lage anser att det är bra om för att de andra eleverna ska se att det inte bara är han som lärare som kan alla begrepp, utan det finns elever som också kan dem. Här finns det fler aspekter på detta arbetssätt ur språkutvecklingssynpunkt. Gibbons talar om att interaktionen mellan aktörerna i klassrummet hjälper eleverna att utveckla sitt språk. Att eleven får

möjlighet att med ett längre resonemang förklara ett begrepp som i det här fallet utvecklar elevens språk och tänkande, vilket också är krävande för eleven. (Gibbons 2006:36).

Lage fortsätter att tala om hur eleverna skriver i hans ämnen och då menar han att de får öva sig i att motivera sina svar skriftligt. Samtidigt påpekar han att eleverna har en motvilja mot att skriva: ” Vi brukar vilja att de ska motivera hur de har fått fram svaret också [...] ofta tycker de att det är jobbigt och de vill inte skriva så mycket”. Ett annat sätt som Lage använder sig av är att eleverna själva får formulera uppgifter med egna ord.

Lage ger inte något exempel på ett tips från språkutvecklaren som han själv använder i undervisningen. Han väntar på ett individuellt samtal med språkutvecklaren och hoppas att han där ska få några tips på hur han kan arbeta med tanke på språkutvecklingen hos eleverna. Det han nämner är vad de andra lärarna i enheten har provat och det är att eleverna i slutet på lektionen får skriva några rader om vad de har lärt sig under lektionen. I vissa fall har läraren genom detta sett att eleverna inte alls har förstått vad momentet handlade om. Lage menar att detta arbetsmoment blir en feedback till läraren för att se om eleverna har förstått de det har gått igenom under lektionen eller ej. Detta är också ett sätt att arbeta språkutvecklande med eleverna eftersom de måste tänka igenom vad de har lärt sig och kunna formulera det för sig själva med egna ord. Det kan också leda till att eleverna inför nästa lektion är medvetna om att detta moment ingår och att därför blir mer motiverade för att i slutet kunna förklara vad lektionen handlade om och vad de har lärt sig.

7.2.4 Skolans språkutvecklande arbete

Lages förväntningar på det språkutvecklande arbetet är att han hoppas komma igång lite mer och använda de tips han får från Nils. Både för att eleverna ska kunna lära sig fortare, men också att han själv ska kunna förklara tydligare eller på ett bättre sätt för att eleverna ska kunna bli bättre i de ämnen han undervisar i. Han säger: ”Ja det kan man ju hoppas i alla fall att man kommer igång lite mer och använder de här tipsen och att de kan lära sig sådana termer då [...] eller att man kan förklara lite tydligare och bättre och på så vis blir de bättre i xxx också.”

Slutligen talar Lage om hur det språkutvecklande arbetet kan hjälpa till att göra eleverna mer intresserade av andra ämnen. Han säger: ”Kanske språkutvecklingen kan hjälpa till och väcka intresset, för att det hänger mycket på att få eleven intresserad också [...] om de kan språket bättre så kanske de kan bli intresserade av andra ämnen och även xxx.” Här framgår att Lage ser en koppling mellan språket och sitt eget ämne. Om eleverna ökar sina språkkun-

skaper kan de förhoppningsvis få ett ökat intresse även för hans ämnen. I förlängningen kan det innebära att eleven får ökade språkkunskaper och därför lättare kan utveckla kunskaper inom fler ämnen. Som jag tidigare nämnt är det en utmaning för elever med ett annat förstaspråk än svenska att både lära och lära på ett nytt språk.

7.2.5 Sammanfattning av intervjun

Lage menar att språket finns med i alla ämnen, men det är främst nya begrepp det handlar om. Han säger att begreppsförståelsen kan öka i ett ämne, men själva tänkandet kring uppgifterna är något annat. Den tolkning jag gör är att Lage ser språket och det ämnesspecifika tänkandet kring problemlösning som två skilda enheter. Han motiverar det med att eleven kan vara duktig i svenska men ändå inte klara sig speciellt bra i hans ämne.

När det gäller den praktiska tillämpningen av ett språkutvecklande arbetssätt säger Lage att han inte kommit igång med detta, men han ger flera exempel på hur han arbetar språkutvecklande, utan att han själv benämner det så. Han stöttar eleverna i sitt tankearbete genom att fråga hur de tänker, sedan försöker eleverna förklara detta för honom vilket är språkutvecklande. Eleven får träna sig att formulera sina tankar muntligt inför någon annan. Detta sker också när ett nytt begrepp presenteras på tavlan och någon elev redan känner till det. Då får eleven berätta/ förklara för de andra i klassen. Han ger också ett exempel på hur han utgår från elevernas kunskaper kring ett ”nytt” begrepp och utgår ifrån vad de säger för att närma sig ett nytt område.

Lager har inte riktigt kommit igång med det språkutvecklande arbetet ännu, men han ser fram emot individuellt samtal med Nils för att där få tips och idéer för att komma igång med detta.

7.3 Intervju med Lena

Lena undervisar i humaniora och samhällsvetenskapliga ämnen och har arbetat som lärare i mindre än fem år. Lena har inte svenska som modersmål och det är Niclas som är språkutvecklare på hennes enhet. Intervjun ägde rum på skolan, den 12 november, 2009 kl. 14.00.

7.3.1 Språkets betydelse för kunskapsutvecklingen

Lena menar att själva syftet med det språkutvecklande arbetet är att alla lärare ska förstå hur viktigt språket är och att det är allas ansvar att arbeta med språket. I slutet av intervjun talar Lena om att språket är viktigt för kunskapsutvecklingen. Hon säger:

För att vi alla ska förstå att det spelar ingen roll vilket ämne vi har det är ju ändå viktigt att vi jobbar med språket. För att det är viktigt för att eleverna ska ha lättare att förstå och inhämta kunskap, man vill inte att språket ska stå i vägen för att lära sig saker, för det gör det säkert.

Här finns en tydlig koppling mellan språket och kunskapsutvecklingen eftersom Lena pekar på hur språket kan vara ett hinder för att eleverna ska kunna lära sig saker. Precis som Carin Rosander skriver i förordet till Gibbons bok, att kunskapsutveckling och språkutveckling är tätt sammankopplade, visar Lena att hon ser detta samband. (Gibbons 2006:6 även Sellgren 2005: 45). Eftersom Lenas ämnen är teoretiska handlar det i stor del om att kunna uttrycka sina tankar och förmedla åsikter, vilket görs både skriftligt och muntligt. Lena nämner att det är många nya ord och begrepp, språket blir mer vetenskapligt, det ingår olika genrer och att det är ett helt annat språk än det vardagliga:

De får nya begrepp, i xxx blir det väldigt väldigt mycket, många nya ord och begrepp som de måste lära sig. Så att de lär sig att använda ett helt nytt språk, mer vetenskapligt. Och det här med genre, så att de måste lära sig att använda just det språket som man använder. [...] Det blir ju mycket uppsatser att skriva och tyck till och använda egna tankar och sen förstås från boken.

Här talar Lena om de ämnesspecifika ord och begrepp eleverna måste lära sig, sedan nämner hon genrebegreppet och att det inom hennes ämnen är ett helt nytt språk som eleverna måste lära sig både muntligt och skriftligt. Lena nämner genrebegreppet endast kort och hon beskriver bara att det har med det ämnesspecifika språket att göra, vilket gör att det inte går att säga vilken betydelse begreppet har för henne. Gibbons menar att genrebaserad undervisning handlar om att ge eleverna många förebilder och tydlig undervisning i framför allt, olika textgenrer vilket även Kuyumcu och Sellgren skriver om. (Gibbons 2006:82-105, Kuyumcu 2004:583-584, Sellgren 2005:41).

Lite längre fram i intervjun berör Lena ytterligare ett perspektiv på språkets betydelse för kunskaperna. Hon säger:

Det är jätteviktigt, man måste använda ett visst språk för att kunna förklara olika saker på ett bättre sätt. Man kan ju använda vardagligt språk också, men det är ju typ, man når ju inte lika långt då, man måste ju utvecklas. Sedan just det här att man måste lära dem att inte bara skriva utan även läsa mer, olika sätt att läsa liksom, text. Så att man lär sig läsa olika typer av texter och sedan sammanfatta det till en text som de själva har skrivit.

Det är intressant att Lena säger att eleverna inte kommer lika långt, med ett vardagligt språk. Den aspekten har inte någon annan lärare berört och det visar en tydlig koppling till språkets betydelse för kunskapsutvecklingen. Man måste ha ett språk för att kunna tala om eller skriva om de nya kunskaperna. Ämnesspecifika ord och begrepp blir en nödvändighet för att kunna uttrycka detta och fördjupa sina kunskaper inom området. Vidare talar Lena om olika sätt att läsa, vilket också är en del i det språkutvecklande arbetet. Det handlar om att ge eleverna olika strategier för hur de ska arbeta med texter, även i andra ämnen än svenska. Både Gibbons samt Holmegaard och Wikström skriver att en god läsförmåga är viktig för kunskapsutvecklingen i alla ämnen. (Gibbons 2006:111-140, Holmegaard och Wikström, 2004:546-547).

7.3.2 Bedömning av elevernas kunskaper

När det gäller bedömning av elevernas kunskaper jämför Lena med hur det skulle vara att undervisa i en skola som inte är mångkulturell. Hon säger: ”Jag är nästan övertygad om att skulle jag ha en gymnasieklass i någon annan skola med etniskt svenska elever så tror jag att det skulle bli helt andra typer av texter [...] just det här med språk i xxx som gör att ja, det hämmar ganska mycket.” Här uttrycker Lena att bristande kunskaper i språket blir hämmande, speciellt när det gäller att uttrycka sig i text. För att trots det kunna bedöma elevernas kunskaper ger Lena några exempel på hur hon arbetar:

Ja, då måste jag använda många olika sätt och just det här att när de har prov så får de sitta med sina anteckningar och då brukar det ju bli väldigt bra texter, så att de liksom inte behöver komma ihåg alla svåra ord utantill utan att de får jobba med orden [...] då blir det ju ofta väldigt bra resultat. [...] om det är så otydligt och så då får man ta det muntligt och fråga, kan du förklara en gång till och vad menar du med det här och så. Jag ska ju inte betygsätta språket, jag är inte språklärare så då måste jag alltid försöka se kunskapen bakom.

Lena visar att hon är medveten om att språket kan vara ett hinder för att kunna bedöma en elevs kunskaper i ämnet och hon använder olika strategier för att kunna se det. Att eleverna

får använda anteckningar hjälper eleven att kunna visa hur de förstår begreppen och att de kan använda dem i rätt sammanhang utan att behöva lära sig de exakta orden utantill, stavningsmässigt. Sedan talar hon om att eleverna ofta har lättare att uttrycka sig muntligt istället för skriftligt, vilket också utvecklar språket. Eleverna gör muntliga framställningar ensamma eller i grupp, oftast i helklass. Om någon inte vågar det kan de göra det ensamma med Lena. Det Lena talar om här skiljer sig lite från hur de tidigare två lärarna Linus och Lage formulerar sig om elevernas begreppsförståelse. Lena talar inte specifikt om hur hon arbetar för att eleverna ska förstå olika begrepp vilket de andra lärarna är mer tydliga med.

7.3.3 Språkutvecklande arbetssätt

Lena menar att det inte är helt nytt, på många sätt arbetade hon språkutvecklande redan tidigare. Hon menar att det inte är något hon gör bara för att Niclas säger det. Samtidigt säger hon att alla kanske blir mer medvetna om att jobba språkutvecklande eftersom det blir mer fokus på det, vilket är naturligt då det är en mångkulturell skola. Lena berättar hur alla lärare blir mer medvetna om det här med språkutveckling i och med detta arbete på enheterna. I en vidare tolkning kan man säga att medvetenheten är positiv för arbetet i och med att lärarna blir påminda om detta och förhoppningsvis börjar tänka mer på sin egen roll i det hela.

Lena anser inte att hon medvetet arbetar med språket på grund av satsningen på det språkutvecklande arbetet i skolan. Hon menar att hon i första hand tänker på olika sätt att lära sig:

Om jag ska vara helt ärlig, så tror jag inte att det är på grund av språket som jag gör det, men kanske det ligger ändå någonstans där i bakgrunden att jag vill ändå, jag tror att det är mer lärandet som jag tänker på, att alla elever måste liksom få chansen att lära sig på olika sätt. Vissa lär sig när de bara lyssnar, antecknar. Vissa lär sig när de själva får vara mer aktiva, men att det är ju också språkutvecklande. [...] Då tänker jag inte så mycket på språket utan just lärande hur det ska gå in bäst.

Här skiljer Lena på det hon anser handlar om individens sätt att lära sig och att arbeta språkutvecklande. En viss koppling finns där eftersom hon säger att ”men att det är ju också språkutvecklande” men det framför allt är lärandet hon tänker på när hon varierar undervisnings-sätt. Genom arbetet med språkutvecklaren på enheten talar Lena om hur hon får olika tips och förslag på att arbeta språkutvecklande. Hon säger:

Ibland har vi fått läxa, eller att vi har fått olika exempel som vi sedan får välja vilken av dem som vi vill prova, och då har jag ibland provat någonting [...] en grej som jag har fortsatt med är det här att eleverna ska skriva, fast det har jag jobbat med tidigare, innan Niclas har sagt det [...] efter lektionen att de ska sammanfatta vad vi har tagit upp [...] tyvärr så känns det som om man inte har tid att göra det så, man borde faktiskt ta tid att göra det.

Först säger Lena att hon har fått förslag, eller läxa att prova olika arbetssätt, men hon ger inte något exempel på det förutom det som både Lage och Linus redan nämnt, att eleverna ska få tid på slutet av lektionen för att kunna sammanfatta vad de har lärt sig under lektionen, vilket även Linus och Lage gett som exempel.

7.3.4 Skolans språkutvecklande arbete

Lena menar att hon genom att utbilda sig själv i ett språkutvecklande arbetssätt skulle kunna bidra till att eleverna ökar sina ämneskunskaper:

Ja, det tror jag absolut att om man skulle veta hur man knäcker koden där, just det här med svåra texter och hur ska man göra [...] Jag skulle vara intresserad att få lite mer utbildning, ja, [...] förståelsen, eller lyssna och förstå och just kunna förstå så bra att man kan själv också förklara och använda de nya begreppen och förklara saker och ting.

Det innebär alltså att Lena anser att hon genom att få mer utbildning i att arbeta språkutvecklande skulle kunna hjälpa eleverna med att läsa och förstå svårare texter och att de skulle kunna förstå så bra att de själva kan använda begreppen. Hon är öppen för egen fortbildning.

Lena ger en sammanfattning om vad hon anser om det språkutvecklande arbetet och vad hon tycker att det tillför henne själv. Det är lite tveksamt i början men hon säger att hon blir mer medveten om att hon ”faktiskt jobbar språkutvecklande ganska mycket”. Lena tycker att tipset är bra, trots att hon inte tidigare i intervjun inte ger något exempel där hon menar att tipset kommer direkt från språkutvecklingsarbetet på enheten. Här kan det vara så att Lena gör saker som hon inte direkt kom att tänka på i intervjun. Hon tar också upp att det ibland är arbetsamt att språkutvecklingsträffarna på enheten ligger sent på eftermiddagarna. Genom intervjun talar Lena om att det är viktigt med språkutveckling och att det är sammankopplat med kunskapsutvecklingen hos eleverna men trots det upplever hon att träffarna på enheten inte alltid fyller sin funktion för att hon är för trött.

7.3.5 Sammanfattning av intervjun

Lena är tydlig med att det är alla lärares ansvar att arbeta med språket eftersom det är grunden till att eleverna kan inhämta kunskaper. Hon säger också att språket, och främst det ämnes-specifika språket, gör att eleverna kan uttrycka djupare kunskaper än med ett vardagligt språk.

När det gäller den praktiska tillämpningen ger inte Lena så många exempel. Hon nämner att hon låter eleverna använda sina anteckningar när de ska skriva prov för att de inte ska behöva komma ihåg alla ord utantill utan mer fokusera på innehållet. Om det är mycket otydligt vad eleverna menar frågar hon dem och de får uttrycka sig muntligt.

Lena säger att det kanske inte främst är språkutveckling hon tänker på i sin undervisning, utan lärandet. Att alla elever lär sig på olika sätt och hur undervisningen ska genomföras för att tillfredsställa alla elevers olika behov. Samtidigt säger hon att det i och för sig är språkutvecklande att arbeta så. Lena menar att hon redan arbetade språkutvecklande sedan tidigare, men att det språkutvecklande arbetet har gjort henne mer medveten om hur och varför hon arbetar som hon gör.

Lena nämner att de, i det språkutvecklande arbetet på enheten, har fått prova olika sätt att arbeta med eleverna och ibland har hon provat någonting. Här talar hon om att låta eleverna i slutet av lektionen skriva ner en sammanfattning av vad de lärt sig, alltså samma sak som både Lage och Linus uppgett. Lena ger inte några tydliga exempel på språkutvecklande arbetsmoment, utan hon talar mer om sin egen inställning och uppfattning om ett språkutvecklande arbetssätt och vad det innebär.

7.4 Intervju med Lisa

Lisa undervisar i samhällsvetenskapliga ämnen och har arbetat som lärare i mer än tio år. Han har även varit anställd på den aktuella skolan i mer än tio år och det är Nils som är språkutvecklare på hennes enhet. Intervjun ägde rum på skolan, den 18 november, 2009 kl. 13.45.

7.4.1 Språkets betydelse för kunskapsutvecklingen

Lisa talar redan i inledningen till intervjun om att språkutveckling och kunskapsutveckling hänger ihop. Hon säger:

Ja, jag tror just att vi ska utveckla elevernas tänkande och framför allt utveckla elevernas språk och kunna tänka kring sina egna ämnen, att skriva och kunna ta till sig sina ämnen. [...] Ja absolut, mina ämnen bidrar absolut till språkutvecklingen alltså som jag jobbar tycker jag att jag bidrar till elevernas språkutveckling.

Här är Lisa tydlig med vad hon anser om sitt sätt att undervisa och att elevernas tänkande hör ihop med språket. I den teoretiska grunden för denna uppsats framgår att en av mina utgångspunkter är att språkutveckling och kunskapsutveckling är tätt sammankopplade vilket även ett stort antal forskare är eniga om (Gibbons 2006, Sellgren 2005, Dysthe 1996). Lisa berör detta redan i inledningen och hon återkommer till det flera gånger under intervjun.

7.4.2 Bedömning av elevens kunskaper

Lisa säger att hon inte har prov så ofta och hon berättar istället om den kommunikation hon har med eleverna via de böcker som de får skriva i och som hon sedan kommenterar. Eleverna får anteckningsböcker som hon alltid samlar in efter varje lektion och där eleverna skriver svar på de uppgifter de arbetar med under lektionerna. Hon försöker sedan att kommentera elevernas svar för att få dem mot mer resonerande, analyserande svar. Istället för att använda sig av prov arbetar Lisa med den skriftliga och muntliga kommunikation hon har med eleverna och det är genom detta hon ser vilka kunskaper eleverna har. Det handlar om att arbeta med en sorts portfolio där läraren tillhandahåller viss stöttning för att eleverna ska kunna utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt.

Vidare talar Lisa om att man som lärare måste se bortom språket för att kunna mäta eller se elevernas kunskaper, precis som Lena tidigare nämnt. När någon elev har svårt att skriva, oavsett vad det beror på, försöker hon se kunskaperna genom att fråga muntligt. Hon nämner ett exempel med en elev som har skrivsvårigheter och då får han berätta muntligt:

Då går jag dit och så berättar han liksom jag vill skriva om det här och det här och det här och jag tycker så och så. Då skriver jag ner att han har fattat det bara det att han inte får ner det på text. Jag tror man måste vara lite flexibel, man kan inte vara så här, den här personen kan inte uttrycka sig, för det hänger ju inte ihop, alltid med vilken kunskap den har

Här visar Lisa att hon är medveten om att det skrivna språket kan vara ett uttrycksmedel som eleverna av olika anledningar inte behärskar, men att kunskapen kan finnas där ändå.

7.4.3 Språkutvecklande arbetssätt

Lisa arbetar en hel del tillsammans med Nils, som är språkutvecklare och lärare i svenska. De arbetar ämnesövergripande och har gjort det under en lång tid, enligt Lisa. Hon säger också att hon är jätteintresserad av språkutveckling, men nämner att andra är lite kritiska:

Jag har varit intresserad av det här så att jag känner att jag har tagit till mig deras grejer, en del är ju kritiska men det känns som att det här är någonting, det passar mig. [...] Ja, men liksom det här språkutvecklande, det blir som en extra, en del har tyckt att det vart som en extra grej att göra istället för att det är ett arbetssätt [...] för att liksom fördjupa ämnet [...] du behöver inte göra någonting extra, du behöver bara kanske tänka på hur du undervisar.

Lisa nämner här att hon har ett stort intresse och att hon tycker att det språkutvecklande arbetssättet passar henne. När hon nämner att andra lärare tycker att det är en extra arbetsbörda, menar hon istället att det handlar mer om att tänka över sitt sätt att undervisa. Sellgren skriver om vikten av att lärarna får mer kunskaper om det språkliga i just deras specifika ämne, men även att lärarna behöver praktiska verktyg för att lyckas med att undervisa på ett språkutvecklande sätt. (Sellgren 2005:38). För att koppla ihop detta med vad Lisa säger, att en del lärare ser det som en extra arbetsbörda, blir ett hinder som måste överbyggas genom tydliga hjälpmedel för att, som Lisa säger, förändra eller tänka över sitt sätt att undervisa behövs en tydlighet. På den undersökta skolan håller dessa hjälpmedel att utvecklas av språkutvecklarna. Niclas, vars intervju jag presenterar nedan, beskriver hur språkutvecklarna arbetar med just detta att lärarna ska få verktyg som de lätt kan hitta i skolans databas och som går att använda praktiskt utan att lägga ner tid att omarbota dem.

I undervisningen använder sig Lisa av en form av portfolio. Eleverna får anteckningsböcker som hon alltid samlar in efter varje lektion och där eleverna skriver svar på de uppgifter de arbetar med under lektionerna. Hon försöker sedan att kommentera deras svar för att få dem mot mer resonerande, analyserande svar. Hon säger:

Sen då när de lämnar in den, skriver jag alltid följdfrågor; utveckla eller vad menar du, hur tänker du här. Och sedan får de skriva, alltså försöka få dem att använda språket lite mer för de är väldigt, väldigt kortfattade. [...] För att kunna få ut så mycket som det är möjligt just vid det här tillfället, så ställer jag alltid frågor. [...] Jag tar in dem och sedan delar jag ut dem och sedan får de en liten stund att reflektera över det. En del gör ju inte det men många skriver faktiskt.

Hon tycker att detta arbetssätt fungerar bra och det gör också att det är lätt att hålla ordning på elevernas material. Genom detta arbetssätt får eleverna mer tid för att kunna tänka över sina svar, än i en provsituation, och eleverna får stöttning för att kunna utveckla sina resonemang. De frågor som Lisa skriver tillbaka till eleverna blir en hjälp för att eleverna ska kunna utveckla sina skriftliga formuleringar till att bli mer förklarande och analyserande. (se Gibbons s. 102-103). Samtidigt får eleverna alltid en individuell respons på sina tankar. De behöver inte göra detta öppet inför hela klassen utan det är mellan eleven och Lisa. Detta är, som jag sagt, ett exempel på hur Lisa arbetar med att stötta eleverna för att förbättra deras prestationer, men också för att lära dem hur de som eleven förväntas uttrycka sig och gå ett steg längre i sin argumentation eller analys. Stöttning är ett av de centrala begreppen hos Gibbons just för att hjälpa eleverna att utveckla sitt språk och sina kunskaper. (Gibbons 2006:29-30).

Lisa berättar om att hon blivit medveten om vissa arbetssätt som hjälper eleverna med sitt skrivande. Hon har arbetat så under en tid och kan också visa på resultaten av detta arbete. Främst är det skrivramar, eller mallar som hon ger eleverna som stöttar dem när de ska skriva en text. Kanske främst när det gäller strukturen. Hon säger:

Jag har blivit mer medveten om de här skrivramarna, det jobbar jag jättemycket med nu. [...] Ja när de ska läsa två texter till exempel, om de ska jämföra två texter till exempel kan man hjälpa dem med någon form av inledning eller man gör en inledning tillsammans. [...] Man hjälper läsaren, jag kommer att beskriva några scener ur den här filmen eller jag ska beskriva två scener ur den här filmen. Första scenen handlar om. Väldigt så här enkla grejer, det har gjort att deras texter har lyfts otroligt mycket. [...] Det har liksom gjort en sådan stor skillnad, det är ofta där de brister. Att texterna ser röriga ut och det bara hoppas från, ibland saknas inledningen och så kommer det någon text som man inte vet varför kommer den här nu helt plötsligt. Men med den här hjälpen så blir det liksom ordning på det hela till slut.

Lisa talar här om skrivramar för att elevernas texter ska bli bättre strukturerade. Det är direkt kopplat till Gibbons, och andra forskares, tankar om stöttning och genrepädagogik. Gibbons menar att eleverna behöver ramar för att lära sig hur olika texter ska struktureras och det handlar alltså om olika textgenre som eleverna ska lära sig att behärska. (Gibbons 2006:81-105 se även Kuyumcu 2004:583-584).

Det är intressant att Lisa har arbetat på detta sätt ganska länge och att hon ser vad metoden gör med elevernas texter. Hon säger: ”Jag har jobbat så i alla fall över ett år. [...] De duktigare eleverna, de kan ju bortse från de här eller hitta på lite egna varianter av det som jag har

skrivit, medan de som är svaga, de skriver ju ordagrant. Så att man blir friare och friare från det här.” Det visar att de skrivramar eleverna får hjälper dem att utveckla sitt skrivande, att ett språkutvecklande arbetssätt fungerar för hennes elever i hennes undervisning. Hon säger själv att texterna blir mycket bättre när eleverna får stöttning, eller hjälp med hur de ska skriva en inledning och hur de ska strukturera sina texter. Att eleverna så småningom kan bortse från den hjälp hon ger och själva variera sitt skrivna språk, är ett tydligt tecken på den utveckling detta arbetssätt medför.

Lisa anser att det bästa är att arbeta i mindre grupper när eleverna ska diskutera olika saker, vilket är vanligt i hennes ämne eftersom det är lätt att det blir stökigt i klassrummet annars. För att kunna höra vad och hur eleverna diskuterar spelar hon ofta in deras gruppsamtal: Så att därför har jag ofta diskussioner i smågrupper istället och då känner jag att fler får prata och då spelar jag in dem och så lyssnar jag på dem efteråt. Det gör till exempel engelskläraren också, vet jag.” Detta är ett exempel på ett språkutvecklande arbetssätt som praktiskt tillämpas. Att eleverna får mer tid att uttrycka sina åsikter vilket är följden av att arbeta i mindre grupper. För att läraren ska kunna ta del av detta spelas samtalen in. Detta arbetssätt används också av fler lärare. Att arbeta med diskussioner i mindre grupper är något som exempelvis både Gibbons och Dysthe anser är språk- och kunskapsutvecklande. (Gibbons 2006:36-38, 39, Dysthe 1996:61-73). Alltså att det är viktigt för eleverna att få utveckla ett resonemang och argumentera för sina åsikter.

Ytterligare exempel som Lisa talar om är hur hon arbetar med läsförståelsen. Hon ger eleverna stöttning även här så att de ska kunna ta sig an lite svårare texter. ”Många läser för långsamt, många har svårt att skumma igenom texter, att plocka ut det viktiga, olika sätt att läsa och då hänger det ihop med att skriva.” Här påtalar Lisa att eleverna saknar olika lässtrategier, vilket är viktigt för kunskapsutvecklingen i samtliga ämnen (se Gibbons 2006:116-118 samt Holmegaard och Wikström, 2004:546-547). Vidare säger Lisa:

Att gå igenom begreppen, det måste man ju också göra i lite krångligare texter för att de överhuvudtaget ska komma igenom det, så ibland kanske vi går igenom begreppen innan de ska läsa en text [...] och sedan får de sammanfatta den alltså [...] Så att det blir väl allting, jag förklarar begreppen och de läser och sen skriver de och sen gärna om det går, att de berättar sedan för varandra, vad som stod i texten, så att man jobbar med allting.

Lisa talar om begreppsförståelse, precis som de andra lärarna jag intervjuat, men hon ser det som en del i hela arbetet där andra delar ingår. Att först hjälpa eleverna med begrepp så att de

kan förstå texter, även om de är lite svåra, sedan arbeta med att sammanfatta och slutligen återberätta. Arbetet sker i mindre grupper för att flera elever ska få en chans att uttrycka sin mening. Detta är också att arbeta med stöttning, alltså att eleverna med lärarens hjälp klarar av svåra texter och kan utveckla kunskaperna inom ämnet.

7.4.4 Skolans språkutvecklande arbete

Lisa är positiv till att få mer kunskap och mer praktiska tips när det gäller språkutvecklande arbetssätt. Hon menar: ”Det är jättespännande att lära sig lite tips [...] Sådana kurser skulle vara kul att gå, alltså med lite sådana tips på lite mer praktiska övningar hur man kan öva eleverna på att göra de här sakerna.” Vidare berättar Lisa att hon har deltagit på all utbildning som skolan har anordnat när det gäller språkutveckling. Hon avslutar med ytterligare ett exempel på hur hon arbetar språkutvecklande: ”Någon hade så här att de läste nån inledning av nån bok och så skulle man liksom trigga eleverna, vad tror ni händer. Alltså bara tips på att få dem att öva på det man vill att de ska bli bra på.” (se Gibbons 2006:126). Trots att Lisa redan arbetar språkutvecklande i ganska stor utsträckning, vill hon ändå ha mer kunskaper och praktiska tips kring detta. En anledning till det är troligen att hon märker att det fungerar tillfredsställande. Eleverna blir bättre när de får stöttning i olika moment. Genom det arbetet blir det lättare att hjälpa eleverna att utvecklas och det blir lättare för dem att låta kunskaperna komma fram genom skrift eller tal.

7.4.5 Sammanfattning av intervjun

Lisa visar tydligt att hon anser att språkutveckling och kunskapsutveckling är tätt sammankopplat och att hon genom sitt sätt att undervisning bidrar till detta. Hon talar om att det språkutvecklande arbetssättet ska hjälpa eleverna att utveckla sitt tänkande. Lisa är den, av de lärare som jag har intervjuat, som tydligast arbetar på ett språkutvecklande sätt och som är medveten om vad och varför hon gör olika moment med eleverna. Hon visar också genom exempel på hur elevernas kapacitet har ökat och på deras utveckling.

De exempel hon ger är elevernas arbete med skrivböcker, en sorts portfolio där hon genom frågor uppmuntrar eleverna att fördjupa och utveckla sitt skrivande. Lisa arbetar även mycket i mindre grupper för att det inte ska bli stökigt, men också för att flera elever får möjlighet att prata och att hon sedan lyssnar på inspelningar av elevernas samtal. Ytterligare exempel är att Lisa arbetar med att utveckla elevernas begreppsförståelse, läsförståelse och deras

lässtrategier. Här stöttar hon exempelvis eleverna med förförståelse innan läsningen och ramar för deras skrivande. Om elever har svårt att uttrycka sig skriftligt får de istället möjlighet att göra detta muntligt. Det Lisa också talar om är hur hon ser elevernas utveckling och att stöttningen så småningom kan tas bort och eleverna klarar moment på egen hand.

Lisa menar att det språkutvecklande arbetssättet passar henne och att hon är intresserad av att utveckla detta. Hon ger en nyanserad bild då hon säger att andra lärare är kritiska och menar att det är ett extra moment som ska genomföras och därför blir betungande. Lisa säger att det inte är så, utan det handlar det bara om att tänka på hur man undervisar. Trots att Lisa kan ge ett flertal exempel på hur hon arbetar språkutvecklande med eleverna, är hon positiv till att utbilda sig vidare inom detta område. Hon har deltagit i de fortbildningar som skolan har erbjudit, men är intresserad av ytterligare utbildning.

Lisas samarbete med språkutvecklaren Nils är säkert en del i hennes inställning och strävan mot att arbeta språkutvecklande. Att Lisa har kommit långt i detta arbete och att hon ser resultatet av detta är troligen en motivation till att fortsätta.

7.5 Intervju med språkutvecklaren Niclas

Niclas undervisar i humaniora och har arbetat som lärare i mer än tio år och varit anställd på skolan i mer än tio år. Intervjun ägde rum på skolan den 17 november, 2009 kl. 15.30.

Trots att de tre språkutvecklarna Niclas, Nils och Noa arbetar lite olika med lärarna på sina enheter har jag endast intervjuat en av dem. De har genomgått samma utbildning inför sitt uppdrag som språkutvecklare och de har ett samarbete där de träffas regelbundet tillsammans med den ansvarige studierektorn, specialpedagog och speciallärare. Under dessa möten stämmer de av vad de gjort sedan det senaste mötet, hur arbetet går och vad de har för planer inför framtiden. De delar också med sig av material och underlag som de använder i arbetet på sina respektive enheter. Jag har haft möjlighet att vara med på ett av dessa möten och genom det har jag fått en inblick i hur arbetet fungerar. (möte 091118)

Den utbildning som språkutvecklarna har genomgått ordnades via Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Utbildningen var baserad på Pauline Gibbons bok *Stärk språket, stärk lärandet* av vilka utvalda delar presenteras utförligt i avsnitt 4.1 Ett språkutvecklande arbetssätt.

7.5.1 Syftet med det språkutvecklande arbetet

Niclas säger att språkutvecklarnas roll är att: ”ansvara för att språkutvecklingsarbetet kommer igång så att lärarna på skolan börjar arbeta språkutvecklande med sina elever, att initiera det och se till att det fungerar och handleda kollegorna.” När det gäller specifikt hur Niclas arbetar med lärarna på sin enhet utgår han till stor del från Gibbons bok och de praktiska arbetsätt som hon presenterar. Han säger:

Hon går igenom där, väldigt bra tycker jag, olika sätt att arbeta utifrån elevernas tal, utifrån deras läsande, lyssnande och skrivande. Och jag har helt enkelt försökt att översätta hennes kapitel till gymnasiet [...] Vi har gått igenom vad tankarna bakom det är och egentligen tagit för varje termin, som jag då har haft den här kursen, tagit ett kapitel först om elevernas tal, talande hur man kan jobba med det. Och sedan om skrivandet och så [...] Sen har jag gett mina kollegor uppgifter att de ska testa något av det här och att de berättar om det nästa gång. [...] De har gjort det sådär, inte alla, alla har inte gjort läxan och så, men det är väl tillräckligt många som har gjort läxan så att det har blivit meningsfulla diskussioner på så sätt.

Gibbons bok är praktisk och hon ger många exempel på övningar eller arbetsätt som går att använda om man vill arbeta språkutvecklande. Genom sitt arbete förstår jag att språkutvecklaren Niclas vill att hans kollegor ska prova olika metoder eller moment med sina klasser för att de sedan ska kunna diskutera detta. I intervjuerna med lärarna framgår det också att de på uppmaning av språkutvecklarna provar olika sätt att arbeta med klasserna. Lisa gör det i stor utsträckning, Linus och Lena ger några exempel och Lage säger att han inte riktigt har kommit igång med detta. Här finns det alltså en skillnad mellan de olika lärarna. Lisa beskriver det språkutvecklande förhållningssättet så att lärarna behöver tänka över sin egen undervisning och att det inte är ett extra arbetsmoment. Att lärarna får testa och sedan diskutera olika undervisningssituationer kan ses som ett exempel på detta. Lena menar att det är något som hon uppskattar i det språkutvecklande arbetet, just att testa och diskutera med kollegor hur det har gått i faktiska undervisningssituationer.

När Niclas talar om de skillnader som finns mellan honom och de två andra språkutvecklarna, Noa och Nils visar det sig att de arbetar på lite olika sätt. Han säger:

Jag tror att Noa ganska snart började arbeta individuellt med det här istället för att ha alla i en grupp och hans enhet är ganska liten. [...] Medan Nils och jag har nog jobbat lite på samma sätt, med miniföreläsningar och gett uppgifter och så där, men nu har ju Nils börjat jobba mer individuellt, jag har tänkt börja med det nu så att det är slut med miniföreläsningarna känns det som.

Någon gemensam struktur finns inte när det gäller arbetet på de olika enheterna. Språkutvecklarna har utgått ifrån samma material, men sedan har de utformat arbetet lite olika utifrån gruppen och sig själva. Allteftersom arbetet fortgår, utvärderar de olika arbetssätt, delar med sig av sina erfarenheter och tar efter det kollegorna presenterat som positivt. De delar också arbetsmaterial emellan sig.

När det gäller hur Niclas planerar det fortsatta arbetet på sin enhet nämner han att han kommer att gå över till att arbeta mer individuellt: ”Det är väl till exempel meningen att jag ska ha ett samtal med varje lärare om det här arbetet och litegrann se vilka behov den läraren har någonstans och var den befinner sig, så att säga, och jag hoppas att det utmynnar i att jag får vara med på lektioner”. Inför de enskilda samtalen har Niclas fått ett underlag som Nils har använt i sin grupp för att få ett underlag inför samtalen som de kallar ”Språkutveckling för mig”. Niclas har berättat att han har fått in ganska många svar från lärarna och utifrån svaren kan han förbereda sig för de individuella samtalen. (möte 091118).

7.5.2 Tidsplan och utvärdering

Arbetet med språkutvecklingen verkar inte vara tidsbestämt, enligt den information som Niclas har, utan det fortgår så länge som inte några andra beslut fattas. Eftersom det är en ganska stor satsning skolan gör på detta, menar Niclas att det hela tiden måste försvaras och kämpas för, gentemot skolledningen. Det här speglar att det finns en annan sida av arbetet med skolutvecklingen, att språkutvecklarna även måste motivera och kämpa för projektet inför skolledningen eftersom det är resurskrävande. Här finns det ett ganska betydande problem som även framkom i samtal med ansvarig studierektor (samtal med bitr. rektor 091106). Det är att det inte finns några tydliga och valida sätt att utvärdera det språkutvecklande arbetet med eller några entydiga sätt att mäta elevernas språk- och kunskapsutveckling som direkt kan kopplas till denna satsning. För att kunna göra det behövs exempelvis en större, omfattande studie göras och eventuellt också en jämförelse med någon annan skola som inte arbetar tydligt språkutvecklande. Skolan försöker självklart att hitta argument som kan användas i en sådan diskussion som tydliggör frågan hur utvärderingen av arbetet fungerar. Vilka resultat kan gruppen visa på? Det finns inte någon tydlig utvärdering gjord som jag har fått ta del av och Niclas talar om en utvärdering som han gjort i sin egen grupp, som inte blev så lyckad:

Jag har haft en utvärdering i min grupp [...] i slutet på läsåret före sommarlovet och det var en massa andra saker samtidigt, så det var inte så många som svarade. [...] Däremot så har jag haft, har alla lärare fått svara på frågor som inte handlar om det är bra eller dåligt, men om språkutvecklingen på nått vis så, utan hur de vill jobba. Och där har jag ju fått svar då så att säga som är bra och som jag kan utgå ifrån.

En ordentlig utvärdering i gruppen saknas alltså och jag har inte tagit reda på hur det ser ut i de andra grupperna. Den information som jag har fått är en enkät som är gjord på skolan i slutet på läsåret 04/05 och det som är intressant är att de flesta lärare (32 av 37) ser ett samband mellan svag läs- och skrivförmåga och dåliga studieresultat. 31 lärare svarar att de förstår tanken att alla lärare är ansvariga för elevernas språkutveckling, men trots det menar 19 av 29 lärare att elevernas språkutveckling kommer an på lärarna i svenska och svenska som andraspråk. Sammanfattningsvis kan sägas att lärarna verkar vara positiva till det språkutvecklande arbetet som skolan då hade startat.

7.5.3 Skolans språkutvecklande arbete

Jag försökte genom mina frågor få veta om Niclas tycker att de har lyckats samla lärarna på skolan kring en gemensam språkpedagogik, något som Carin Rosander tar upp som en viktig aspekt i det svenska förordet till Gibbons bok, men samtidigt en svårighet när det gäller ett språkutvecklande arbetssätt. (Gibbons 2006:6 se även Holmegaard och Wikström 2004:539, Sellgren 2005:42-45). Det kunde inte Niclas svara på, han säger:

Jag vet uppriktigt sagt inte det. Jag tror att det kan visa sig nu när jag har de här samtalen. Utan det känns som jag har en stor skolklass som är sådär artigt tysta och verkar vara positiva, men jag vet inte riktigt hur de tänker. Jag vet inte riktigt hur mycket som har gått in och som man har anammat och tyckt varit intressant och sådär.

I de intervjuer jag har genomfört är samtliga lärare medvetna om varför skolan satsar på ett språkutvecklande arbete, vilket är för att höja elevernas kunskaper och prestationer i samtliga ämnen och att alla lärare måste vara delaktiga för att detta ska kunna ske. En del av lärarna uttrycker detta tydligt och andra har en mer försiktig framtoning. När vi istället talar om målet med arbetet, utifrån Niclas roll som språkutvecklare säger han: ”Ja målet är väl helt enkelt att våra elever ska lyckas bättre i skolan. Ja, det är samma sak som språkutvecklingen, alltså vi skiljer inte mellan språkutveckling här och det kognitiva. Det ena förutsätter det andra.” Det

språkutvecklande arbetet är alltså tänkt att leda till att höja elevernas prestationer totalt sett i alla ämnen, som jag ett antal gånger redan nämnt. Det handlar ytterst om elevernas kunskapsutveckling.

När vi går in på mer specifika delar som Niclas försökt att förmedla till lärarna på sin enhet, menar han att det viktigaste för dem att förstå av allt det här är:

Att man själv måste bli en lyssnare, att man kan på något sätt ta in elever alltså sitta med en elev och var någonstans befinner sig den här eleven, hur ser det ut i hans huvud. Det här samtalet mer som sätter igång tänkandet och det tycker jag är det viktigaste och det tror jag att många redan kan utan att sätta namn på det, att utveckla det tror jag är det viktigaste.

Här talar Niclas om att lärarna behöver utveckla sina kunskaper att kunna se och förstå den unika situationen hos varje elev. Hur det ser ut i elevens huvud och sedan försöka sätta igång tänkandet. Det Niclas beskriver är alltså mer generella tankar om kunskapsutveckling, att utgå ifrån elevens befintliga kunskaper och tänkande för att sedan bygga vidare på det, i det här fallet genom ett språkutvecklande arbetssätt. (se Gibbons 2006, Bergman m.fl. 1992:3).

För att ge mer specifika exempel talar Niclas om begreppsförståelse och genrebegreppet. Han säger:

Jag tror att de flesta lärare förstår att det är viktigt att eleverna lär sig ämnets ord eller vokabulär [...] man däremot så kanske inte lika många lärare förstår att man också måste lära dem att förstå det här med texttyper, genrer alltså. Att vissa formuleringar som inte bara handlar om biologi som man kan använda i många olika teoretiska sammanhang. Där måste eleverna få hjälp. De måste få det här mönstret, man måste träna i det här mönstret. Det tror jag inte alla har förstått.

Vad Niclas beskriver här är hur eleverna behöver lära sig olika genrer när det gäller texter. Att inom de olika ämnesområdena och även inom litteraturen finns det olika typer av texter. Exempelvis skrivs inte en rapport i kemi på samma sätt som en rapport i samhällskunskap. Kring dessa sätt att skriva finns det vissa mönster som är gångbara över flera ämnen, men det är även en genreskillnad. (Gibbons 2006, Kuyumcu 2004). Precis som Niclas säger berör tre av de fyra intervjuade lärarna betydelsen av den ämnesspecifika begreppsförståelsen. Det är bara Lisa som inte gör det, utan hon talar istället mer om att eleverna måste lära sig att skriva och använda olika sätt att skriva. Hon säger inte att det handlar om olika textgenre, men det är det

hon förklarar och ger exempel på. Eleverna får skrivramar för att veta hur de ska strukturera sina texter.

Vidare ger Niclas några exempel på rent praktiska övningar som han själv också har prövat i sin undervisning. Han nämner skrivramarna inför arbetet med genrer samt att arbeta med bildsekvenser:

Jag har gått igenom väldigt många av Gibbons tips, fast omvandlade då (så att de passar för gymnasieskolan, min kommentar) [...] ett exempel är det här genretänkandet, skrivramarna och då där, det kan vara att man går in på olika texttyper och ger eleverna ramar så att de känner att de lär sig det här [...] bildsekvenser jobbar jag rätt mycket med så att eleven får bilder att sätta ihop på olika sätt för att få igång tänkandet.

De övningar som Niclas har gått igenom har han sedan lagt ut på skolans interna nätverk så att alla lärare ska kunna komma åt dem och kunna använda dem som verktyg i undervisningen, vilket jag tidigare talat om.

När det gäller möjligheten att på ett rättvist sätt kunna bedöma elevernas kunskaper, när språket ibland skymmer den egentliga kunskapen säger Niclas att de inte har berört detta i samband med språkutvecklingsträffarna. Eftersom jag inte har intervjuat samtliga språkutvecklare kan jag inte svara för om lärarnas tankar kring detta har sitt ursprung i det språkutvecklande arbetet eller om det är en grundläggande kunskap kring inläring.

Niclas säger att i nuläget finns det inte något samarbete i satsningen på ett språkutvecklande arbetssätt där modersmåslärarna är involverade. Han har precis fått veta att det kommer att ske en organisationsförändring gällande modersmåslärarna och att en del av dem kommer att anställas direkt av skolan. Han har en förhoppning att ett samarbete ska kunna utformas då modersmåslärarna blir direkt knutna till skolan.

7.5.4 Sammanfattning av intervjun

Niclas har till stor del arbetat med miniföreläsningar och han har gett sina kollegor ”läxa” att prova på olika sätt att arbeta språkutvecklande i sin undervisning. Sedan har lärarna fått diskutera detta vid nästa möte. Han kommer att börja arbeta individuellt med varje lärare för att försöka se varje lärares specifika behov. Att lärarna förstår att det ämnesspecifika språket, begreppen är viktiga tror Niclas, men att förståelsen för genrepedagogik behöver utvecklas.

Niclas säger att han är osäker på hur mycket av det han presenterat och arbetat med gällande språkutveckling på sin enhet som verkligen har anammats av lärarna och vad de tyckt varit intressant. Det han anser vara viktigast är att alla lärare blir lyssnare och utvecklar sin förmåga att ta in varje elev och kunna utläsa var någonstans befinner sig den här eleven, hur ser det ut i hans/hennes huvud? Han tror att många lärare redan kan detta, men att det behöver utvecklas.

Det finns i nuläget inget samarbete med modersmåslärarna när det gäller det språkutvecklande arbetet på skolan, men Niclas hoppas att det ska bli en verklighet i framtiden.

8 Diskussion

8.1 Relationen mellan språk- och kunskapsutveckling

Att ett väl fungerande språk, både vad gäller bas och utbyggnad är en förutsättning för elevers kunskapsutveckling är vedertaget inom språkforskningen. Med grund i Vygotskijs teorier om språk och lärande är språket avgörande för en människas tankeutveckling. För att eleverna i skolan ska kunna utvecklas både språk- och tankemässigt behöver de ett utvecklat språk som fungerar såväl på fritiden som i skolan och i andra miljöer där de vistas. För elever som har svenska som andraspråk är detta en nödvändighet. För att det ska vara en möjlighet i dagens skola behöver alla lärare, främst i mångkulturella skolor men även andra skolor, utforma sin undervisning med tanke på elevernas språkutveckling.

På den undersökta skolan görs en satsning på detta som genomsyrar hela skolans undervisning. De intervjuer jag genomfört visar hur fyra lärare som undervisar inom olika ämnesområden uppfattar detta arbete och om det påverkar deras sätt att undervisa. Lärarna är presenterade som de individer de är, med sina egna föreställningar och åsikter om språk- och kunskapsutveckling. Det är en ganska stor spridning bland dessa fyra både när det gäller hur de ser på kopplingen mellan språk- och kunskapsutveckling samt hur mycket de medvetet eller omedvetet arbetar språkutvecklande med sina elever, baserat på vad som framkommit under intervjuerna. Eftersom alla lärare menar att det språkutvecklande arbetet på skolan bedrivs för att elevernas kunskaper eller prestationer ska förbättras, har de samma grundsyn när det gäller detta vilket är förankrat både i Gibbons teorier och övrig forskning jag har presenterat. Att det sedan finns stora variationer i hur arbetet bedrivs i klassrummet visar att alla inte till fullo ser nödvändigheten i detta för att utveckla eleverna specifikt i deras ämnen. För att eleverna ska kunna utvecklas kunskapsmässigt, oavsett ämne, behöver de arbeta med och utveckla sitt språk under hela den tid de tillbringar i skolan. Skolan har alltså kommit en bra bit på väg i detta arbete, men fortfarande behöver lärarna vidare utbildning och eventuellt mer av den praktiska kunskap som endast kommer genom tillämpning av metoderna i klassrummet. Det jag kan utläsa av mitt material är att den lärare som tydligast uttrycker ett språkutvecklan-

de arbetssätt med sina elever, också är den som tydligast redogör för kopplingen mellan språket och kunskapsutvecklingen. Eftersom hon har arbetat på detta sätt under en längre tid kan hon också se att exempelvis stöttning, skrivramar och portfolio, vilka alla är språkutvecklande arbetssätt, höjer möjligheterna för eleverna att fördjupa sina kunskaper i ämnet. De lärare jag intervjuat och som inte lika uttalat har arbetat på ett uttalat språkutvecklande sätt uttrycker inte lika tydligt kopplingen mellan språk- och kunskapsutveckling. En av lärarna menar exempelvis att språket och tänkandet som är specifikt för ämnet inte är tätt sammankopplade utan att de ligger lite vid sidan av varandra.

Att kontinuerligt arbeta på ett språkutvecklande sätt fördjupar kunskapen om hur språk- och kunskapsutveckling går hand i hand vilket kan bli resultatet när läraren ser effekterna av att arbeta på detta sätt. Själva övergången från att vara medveten om hur viktigt språket är för kunskapsutvecklingen till att arbeta med detta rent praktiskt i sin undervisning är den svaga länken. En av lärarna säger att det inte innebär något extra arbetsmoment för att kunna genomföra detta, hon menar att man som lärare bara behöver tänka igenom sitt sätt att undervisa. Vilket däremot inte är helt enkelt att göra. För att lärarna ska vilja göra det, behöver de en djup kunskap om vad ett språkutvecklande arbetssätt innebar samt att de behöver förstå vad effekterna av detta sätt att arbeta betyder för elevernas kunskapsutveckling. Varför vissa lärare har anammat detta sätt att arbeta och andra inte, går inte att svara på genom denna studie. Det jag kan visa på är att det finns skillnader och hur de tar sig uttryck hos dessa lärare.

8.2 Ett språkutvecklande arbetssätt

De intervjuade lärarna tar upp ett antal exempel på hur de medvetet eller omedvetet arbetar språkutvecklande. Med grund i Gibbons teorier finns det en rad exempel på språkutvecklande arbetssätt som de intervjuade lärarna använder sig av i sin undervisning. För att ge eleverna möjlighet att uttrycka sina kunskaper, tankar och resonemang, vilket utvecklar dem språkligt, får eleverna;

- själva använda nya begrepp och visa att de kan sätta in dem i korrekt sammanhang både muntligt och skriftligt,
- med hjälp av stöttning lära sig olika sätt att läsa texter exempelvis genom att de får hjälp med nya begrepp och formuleringar innan läsningen så att de kan förstå vad de läser och kan sammanfatta texten med egna ord,
- i slutet av varje lektion sammanfattar vad de lärt sig och vad lektionen handlade om,

- träna sig att formulera sina tankar muntligt inför lärarna eller hela klassen exempelvis när ett nytt begrepp tas upp på tavlan,
- arbeta med diskussioner i mindre grupper kring olika frågor för att alla ska få en möjlighet att uttrycka sig är ytterligare exempel. Då spelar läraren in samtalen för att kunna lyssna på dessa i efterhand,
- stöttning genom skrivramar som hjälper eleverna att strukturera sin text utifrån gällande genre och norm,
- stöttning genom samtal eller diskussioner under praktiska arbetsmoment där läraren ställer frågor som hjälper eleven att kunna formulera och förstå syftet med de praktiska uppgifterna

Lärarna ger också exempel på hur de utgår från elevernas tidigare kunskaper kring ett nytt ämne eller begrepp och utgår ifrån deras förförståelse för att närma sig ett nytt område. En lärare ger även exempel på hur hon arbetar med en sorts portfolio där hon genom frågor uppmuntrar eleverna att fördjupa och utveckla sitt skrivande.

Att ge eleverna tid och möjlighet att fördjupa sina resonemang skriftligt, men framför allt muntligt är språkligt krävande men utvecklande. Det tydligaste exemplet på detta är när eleverna får sitta i grupper och diskutera något ämne samtidigt som det spelas in för att läraren ska kunna lyssna i efterhand. Skolan har kommit en bra bit på väg i sitt språkutvecklande arbete, vilket ovan exempel ger en bild av. Det är endast fyra lärare som deltagit i mina intervjuer, men samtliga ger något exempel på hur de arbetar språkutvecklande. Samtidigt är det svårt att avgöra om detta är direkt kommet ifrån språkutvecklarna och arbetet på den egna enheten. Oavsett varifrån detta kommer, har intervjuerna till stor del visat att lärarna är medvetna om det språkutvecklande arbetet på skolan och de flesta använder någon eller några av dessa arbetssätt i sin undervisning. Lärarna har även visat en positiv inställning till detta arbete och att de som inte redan arbetar på detta sätt, ser fram emot att lära sig mer och förhoppningen är att kunna höja elevernas kunskapsnivå i deras ämnen.

8.3 Mål och strategier för språkutvecklarna kontra lärarnas uppfattning och praktiska tillämpning.

Genom intervjun med en språkutvecklare och deltagandet på språkutvecklarnas möte förstår jag att det är två saker som är grundläggande för detta arbete och som är viktiga att förmedla till samtliga lärare på skolan. För det första är det alla lärares ansvar att arbeta med elevernas

språk, inte bara svensklärarna. För det andra är det att språk- och kunskapsutveckling inte är isolerade från varandra utan de är delar i en gemensam process. Arbetet på skolan har pågått under ett antal år, men det är fortfarande mycket arbete kvar.

Språkutvecklaren Niclas menar att de flesta lärare förstår vikten av att eleverna behöver lära sig de ämnesspecifika begreppen inom sitt ämne, men genrepedagogik tror han inte att alla förstår betydelsen av. I intervjuerna med lärarna talar tre av dem om begreppsförståelsen och att det är viktigt för kunskapsutvecklingen inom det ämnet och de ger exempel på hur de arbetar med det. Det är en av lärarna som nämner genre och ytterligare en som talar om hur hon arbetar med olika textgenre. Niclas säger själv i intervjun att det är svårt att avgöra om hans kollegor är intresserade av det språkutvecklande arbetssätt han presenterar och hur mycket av dettas om de anammat. Eftersom han inte hade börjat med individuella samtal, kunde han inte precisera detta tydligare. Därför har jag inte fått något tydligare svar på min tredje frågeställning vilken var; Skiljer sig språkutvecklarnas mål och strategier för det språkutvecklande arbetet från hur de övriga lärarna uppfattar och tillämpar detta rent praktiskt? Trots att jag endast intervjuat fyra lärare på skolan, är det bara en av dessa som presenterar ett tydligt och genomtänkt språkutvecklande arbetssätt i sin undervisning. De andra tre lärarna visar inte en lika tydlig bild. Två av dem arbetar till viss del språkutvecklande, medan den tredje säger att han inte riktigt har kommit igång ännu. Trots att det inte är entydigt är lärarna, som jag tidigare nämnt, positivt inställda till det språkutvecklande arbetet och de ser fram emot att lära sig mer om detta och alla arbetar språkutvecklande i varierad grad, trots att de inte formulerar detta tydligt i intervjuerna. Att språkutvecklarnas mål och strategier är att samtliga lärare på skolan ska arbeta språkutvecklande säger sig självt. Det enda jag kan säga om detta är att lärarna är på väg, men för flera av dem är det fortfarande en bra bit kvar innan skolans lärare kan sägas stå eniga bakom en gemensam språkutvecklande pedagogik.

Att utforma ett samarbete med modersmållärarna när det gäller ett språkutvecklande arbetssätt är något som språkutvecklaren Niclas hoppas ska bli en verklighet i framtiden. Att en del modersmållärare ska bli direkt anställda av skolan är en grundförutsättning för att ett sådant samarbete ska komma till stånd. När det gäller att involvera modersmållärarna i detta anser jag att det finns tydliga belegg för att detta skulle kunna bidra till elevernas språk- och kunskapsutveckling. Jag har tidigare nämnt att både Gibbons och andra forskare menar att det är av vikt att flerspråkiga elever får integrera sina samtliga språkkunskaper, där det är möjligt för att öka elevernas språk- och kunskapsutveckling. För att det ska kunna ske behöver organisationen förändras, vilket Niclas talar om är på gång på den undersökta skolan. (Se Axels-

son 2004, Holmegaard och Wikström 2004). I nuläget är detta en stor brist för skolan och det är samtidigt något som saknas i Gibbons bok. Gibbons menar att elevernas förstaspråk är viktigt och bör användas, men någon tydlig roll för modersmållärare finns inte presenterad i hennes bok vilket troligen har sin förklaring i att hon är verksam i Australien där organisationen är en annan. Därför menar jag att skolan måste utarbeta ett fungerande samarbete även med modersmållärarna för att ytterligare förstärka och utveckla detta arbete

8.4 Framtida forskning

Ett hot mot att kunna fortsätta med det språkutvecklande arbetet på skolan är att det inte finns några tydliga sätt för uppföljning. Det leder till att språkutvecklarna och den biträdande rektorn på skolan måste försvara och motivera varför detta är viktigt för skolan och vad det i längden leder till, att eleverna får större möjligheter att utvecklas språk- och kunskapsmässigt. Ett möjligt sätt att utvärdera detta är att genomföra en större studie där även eleverna deltar genom intervjuer eller enkäter. Att jämföra tidigare resultat med de nuvarande är ett annat förslag, men det måste i så fall göras i kombination med enkäter eller intervjuer eftersom det annars blir svårt att se exakt vad som påverkar elevernas resultat. Det måste knytas specifikt till det språkutvecklande arbetet som pågår. Eftersom det finns många skolor i Sverige som är mångkulturella finns det ett stort behov av sådan forskning. Att teorier omsätts i praktik och sedan utvärdera arbetet för att se om detta stimulerar elevernas kunskapsutveckling.

Till sist vill jag bara tydliggöra att mitt resonemang endast är baserat på vad som framkommit i intervjuerna och för att få en tydligare bild hade ytterligare intervjuer och eventuellt observationsstudier kunnat bidra till en fördjupad analys. Det får bli aktuellt för eventuell framtida forskning.

9 Referenser

Skriftliga källor

Vetenskaplig litteratur

Axelsson, M. (2004), "Skolframgång och tvåspråkig utbildning" i *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, red. Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger.

Lund: Studentlitteratur

Bergman, P. och Abrahamsson, T. (2004), "Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever" i *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, red. Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger. Lund: Studentlitteratur

Bergman, P. Sjöqvist, L. Bülow, K. och Ljung, B. (1992) *Två flugor i en smäll – Att lära på sitt andraspråk*, Stockholm: Liber AB

Bülow, K. Ljung, B. och Sjöqvist, L. (1992) "Samarbete mellan modersmål, svenska som andraspråk, No och So" i *Två flugor i en smäll – Att lära på sitt andraspråk*, Stockholm: Liber AB

Fredholm, L. och Oskarsson, M. (2002), "Svenska som andraspråk – ämne med egen karaktär" i *Språk på väg – om elevers språk och skolans möjligheter*, red. Garne, Birgitta. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Gibbons, P. (2006), *Stärk språket stärk lärandet*, den svenska upplagan, Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Holmegaard, M. och Wikström, I. (2004), "Språkutvecklande ämnesundervisning" i *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, red. Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger. Lund: Studentlitteratur

Kvale, S. och Brinkmann S. (2009), *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Lindberg, I. (2004), "Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv" i *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, red. Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger. Lund: Studentlitteratur

Sellgren, M. (2005), "Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap" i *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. En sammanfattning*, Axelsson, M. Rosander, C. Sellgren, M. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby

Sjöqvist, L. (1992), "Språkutvecklande arbetssätt" i *Två flugor i en smäll – Att lära på sitt andra språk*, Bergman, P. Sjöqvist, L. Bülow, K. Ljung, B. Stockholm: Liber AB

Övriga

Korrespondens via e-post med biträdande rektor, 091214

Muntliga källor

Intervjuer

Språkutvecklare Niclas, 091117, kl. 15.30

Lärare Linus, 091112, kl. 9.00

Lärare Lena, 091112, kl. 14.00

Lärare Lage, 091112, kl. 14.45

Lärare Lisa, 091118, kl. 13.45

Övriga

Samtal med biträdande rektor, 091106, kl. 10.00

Möte med språkutvecklingsgruppen på skolan, 091118, kl. 15.00

Bilaga 1

södertörns
högskola

UNIVERSITY COLLEGE

Till dig som arbetar på X-skolan och har tackat ja till att medverka i min undersökning.

Jag heter Linda Svedberg och jag studerar på Lärarprogrammet på Södertörns Högskola. Som ämne för mitt examensarbete (C-uppsats) har jag valt att skiva om lärares syn på och erfarenheter av att arbeta språkutvecklande. Därför har jag kontaktat dig.

Jag har valt X-skolan för min undersökning och jag har slumpvis valt ut ett antal lärare för kvalitativa intervjuer kring ovan nämnda ämne. Mitt mål är att genomföra intervjuer med lärare som undervisar i olika ämnen, som exempelvis samhällskunskap, historia, religion, filosofi, naturkunskap, psykologi, biologi, kemi, fysik, matematik och olika ekonomiska ämnen.

Intervjuerna kommer att hanteras anonymt och materialet kommer att analyseras och diskuteras i uppsatsen utan att det framgår vilken skola eller stadsdel undersökningen är gjord i.

Jag är tacksam för att du har valt att ställa upp, vilket är helt frivilligt. Om du skulle ångra dig, kan du avbryta din medverkan genom att kontakta mig innan uppsatsen lämnas in till examinator i slutet på december, 2009.

Uppsatsen kommer att finnas tillgänglig på Institutionen för livsvetenskap/Läraryrket på Södertörns Högskola i början av 2010.

Tack för din medverkan.

Vänliga hälsningar

Linda Svedberg
Telefon: XXXX
E-post: XXXX