

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 2, 15hp | Grundlärarutbildning med inriktning åk. F-3

Höstterminen 2015

Sätt ord på det!

– Ämnesspecifikt språkande hos
andraspråkselever i årskurs 1-3

Av: Johanna Bergman

Handledare: Karin Milles

Abstract

English title: Say it out loud! Second language learner's use of subject specific language in the early years of primary school.

Author's name: Johanna Bergman

Semester: Autumn 2015

Supervisor's name: Karin Milles

The purpose of this study was to examine second language learner's possibilities to use a subject specific language in class. The literacy perspective is constant throughout the study as well as theories on second language learning and theories on conversations about texts. By answering the questions below good examples and possible difficulties with second language learning was also exemplified.

- In which situations where the students offered to speak subject specifically and how does the teachers motivate the ongoing conversations?
- In what way is conversations about texts being used as a tool for further comprehension?
- In what way does the second language learners benefit from the conversations?

Through interviews and observations following conclusions can be made. Students are relatively often offered to use a subject specific language during class but more can be done since subject specific conversations almost never take place in the first grade. More conversations about texts from early ages is being presented as a possible solution to this issue.

Keywords: Second language learners, subject specific language, literacy

Nyckelord: andraspråksinlärare, ämnesspecifikt språk, litteracitet

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.1.1 Definition av andraspråkselever.....	6
1.1.2 Läroplanen.....	6
1.1.3 Ett kunskapsinriktat språk	6
2. Syfte och frågeställningar.....	7
3. Tidigare forskning.....	7
3.1 Textsamtal och kunskapsutveckling.....	7
3.2 Språk- och innehållsintegrerad undervisning.....	8
3.3 Ängslan för att tala.....	8
4. Teori.....	9
4.1 Litteracitet	9
4.2 Textsamtal	10
4.3 Tre faktorer för språkutveckling.....	11
4.4 Modeller för andraspråksinläring.....	11
4.5 Teorireflekation.....	12
4.6 Teorisammanfattning	12
5. Metod och material.....	13
5.1 Kvalitativ studie	13
5.2 Urval och presentation av informanter.....	13
5.3 Observationer.....	14
5.4 Intervjuer.....	15
5.5 Forskningsetiska ställningstaganden.....	15
6. Analys och resultat.....	16
6.1 Situationer då eleverna erbjuds att tala kunskapsinriktat och ämnesspecifikt samt hur lärarna motiverar de samtal som förs	16
6.1.1 Tillfällen då eleverna får tala ämnesspecifikt.....	16
6.1.2 Lärarnas syfte med och inställning till samtal	18
6.1.3 Skillnad mellan årskurserna.....	18
6.2 Textsamtal och diskussioner som verktyg för ökad förståelse	21
6.2.1 Återigen skillnad mellan årskurserna	23
6.3 Om de förda samtalen gynnar andraspråkselever	25
6.3.1 Stöttning	26
6.3.2 Hellre samtal än eget arbete	28

7. Slutdiskussion	30
7.1 Vidare forskning	33
Käll- och litteraturlista	35
Bilagor.....	37
Bilaga 1 Intervjufrågor.....	37

1. Inledning

Det är svårt att tänka sig ett tillfälle där tillägandet eller användandet av kunskap inte hör samman med någon form av språkligt uttryck. Man skulle därför kunna säga att språket är nyckeln till kunskap (Lüttge- Slotte & Forsman 2013, s.19).

Andraspråkselever är en elevgrupp som i många fall hämmas i sin kunskapsutveckling på grund av bristande språkkunskaper (Wedin, 2011). En analys av provresultaten i de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk (Hagberg- Person, 2013) bekräftar detta.

Analysen visar att de som läser efter kursplanen i svenska generellt presterar bättre på provet i sin helhet och att enbart ungefär hälften av andraspråkseleverna når upp till de lägsta kravnivåerna för läsande av och producerande av faktatexter. En möjlig förklaring förmodas vara bristande kunskaper i det ämnesspecifika språket – det så kallade skolspråket.

Problematiken är välkänd och den så kallade SPRINT-metoden är en av många metoder som är framarbetad för att komma tillrätta med problemet. SPRINT-metoden syftar till att integrera språk- och innehållsinläring och är vanlig i svenska skolor (Skolverket, 2001).

Mycket forskning finns dessutom kring olika sätt att förbättra läs- och skrivkunskaper. Trots denna, till synes, stora medvetenhet visar exemplen i föregående stycke på att problematiken med ett utvecklat skolspråk hos andraspråkselever fortfarande är utbredd.

Mycket av den forskning som finns tycks rikta in sig på olika aspekter av diverse språkutvecklande metoder och arbetssätt liksom för- och nackdelar med dem. Det är dock svårt att hitta någon forskning om vad som faktiskt sker i klassrummen och vilka möjligheter att använda ett mer kunskapsinriktat språk som erbjuds elever med svenska som andraspråk. Av den anledningen är det just det som denna studie syftar till.

Det ämnesspecifika skolspråket som finns i exempelvis läromedel saknar ofta, till skillnad från vardagsspråket, den stödjande kontext som krävs för att eleverna ska kunna tillägna sig det (Lüttge- Slotte & Forsman 2013, s.19). Denna studie utgår från samtalet som ett sätt att skapa denna kontext. Det är alltså andraspråkselevernas möjligheter att tala och samtala kunskapsinriktat och ämnesspecifikt som kommer att undersökas och eftersom språk och ”vanlig” ämnesdidaktik hör ihop (Lüttge- Slotte & Forsman 2013, s.22) tar studien en bred ansats och undersöker dessa möjligheter i flera skolämnen.

1.1 Bakgrund

Nedan presenteras en bakgrund till ämnesområdet och, för studien, relevanta begrepp definieras.

1.1.1 Definition av andraspråkselever

Undervisning i svenska som andraspråk ska, om det behövs, anordnas för

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
2. elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och
3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare. (Skolförordningen, 5 kap. § 14)

När det hädanefter hänvisas till elever som passar in i ovanstående kriterier, oavsett om de läser svenska som andraspråk eller ej, kommer de att beskrivas som andraspråkselever.

1.1.2 Läroplanen

I Lgr11 (Skolverket 2011, s.8) beskrivs det att skolan ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Att en så stor del utav andraspråkseleverna inte når upp till kraven på grund av ett outvecklat skolspråk är därför problematiskt ur ett likvärdighetsperspektiv. Fler barn än någonsin kommer, av olika anledningar, till Sverige idag utan kunskaper i svenska och om den negativa trenden fortsätter riskeras problematiken att fördjupas ytterligare. Att genom denna studie ta reda på vad som sker ute i verksamheten kan göra det möjligt att visa på goda exempel och lyfta eventuella pedagogiska svårigheter som lärarna möter i det språkutvecklande arbetet med andraspråkselever. Det i sin tur, kan hjälpa det fortsatta utvecklingsarbetet för att vända den negativa trenden.

1.1.3 Ett kunskapsinriktat språk

Det kunskapsinriktade språket liknar skriftspråket i det avseendet att det är mer abstrakt, ämnesspecifikt och mindre personligt än talspråket (Gibbons 2013 s.32). Det är kanske främst de ämnesspecifika orden, ord som behövs för att lära sig ämnet, som definierar ett kunskapsinriktat språk (Lüttge- Slotte & Forsman 2013, s.29). Det kan alltså handla om ord som inte är så vanliga i det vardagliga språket exempelvis *celldelning* och *ackord*. Även ord med en annan betydelse i vardagsspråket räknas hit, exempelvis *axel* och *volym* i fysik, jämfört med *axel* och *volym* i mer vardagliga sammanhang. Avslutningsvis hör även kunskap om olika textgenres till det kunskapsinriktade språket. Att skriva en artikel med rubrik, ingress och brödtext skiljer sig från att skriva en laborationsrapport med hypotes, resultat och slutdiskussion.

Att utveckla ett kunskapsinriktat språk tar längre tid än att lära sig vardagsspråket, framförallt för andraspråkselever (Gibbons, 2013). Det talande språket ses ofta som en bro till det mer avancerade skolspråket och det tal som eleverna kommer i kontakt med i klassrummet blir därför avgörande för deras framtida utveckling (Gibbons 2013, s.77). Även interaktion och att själv få producera språk ses som viktiga faktorer för fortsatt språkutveckling (Gibbons 2013, s.47).

Hädanefter kommer begreppen kunskapsinriktat språk, ämnesspecifikt språk och skolspråk att användas synonymt.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka elevers möjligheter att använda ett kunskapsinriktat språk i klassrummet samt lyfta goda exempel och eventuella svårigheter med ett språkutvecklande arbete för andraspråkselever.

Undersökningen syftar till att besvara nedanstående frågeställningar.

- I vilka situationer erbjuds eleverna att tala kunskapsinriktat och ämnesspecifikt i klassrummet och hur motiverar lärarna de samtal som förs?
- På vilket sätt används textsamtal och diskussioner som verktyg för ökad förståelse?
- På vilket sätt gynnas andraspråkselever av de förda samtalen?

3. Tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning inom ramen för språk – och kunskapsutvecklande arbete. Olika aspekter av samtalande i klassrummet belyses och kompletterar denna studie.

3.1 Textsamtal och kunskapsutveckling

Forskare (Murphy, 2009) från olika amerikanska universitet har sammanställt litteratur och tidigare forskningsresultat som berör textsamtal av olika slag, främst riktat till årskurs 4-6. De fann att det finns olika typer av samtal med olika syfte och mål, exempelvis att utveckla förmågor till kritisk analys, att tillägna sig information eller att diskutera litteraturen på en estetisk nivå. Resultaten visade att textsamtal generellt främjar läsförståelsen, framförallt de som berör så kallad efferent läsning, det vill säga i exempelvis faktaböcker där eleverna fokuserar på fakta och detaljer. Däremot gynnade få textsamtal elevernas resonerande och argumenterande förmågor samt deras kritiska tänkande. Samtliga textsamtal ökade elevernas

talutrymme i klassrummet och minskade lärarens, men det i sig ledde inte till ökad textförståelse.

Ovanstående resultat är relevanta för min studie eftersom de bekräftar att samtal och diskussioner leder till ökad förståelse av exempelvis faktatexter vilket är vad denna studie utgår ifrån. Med ovanstående resultat i minnet kan nästa steg, ganska naturligt, bli att se vilka sorters samtal som erbjuds i klassrummen, vilket alltså är det min studie syftar till.

3.2 Språk- och innehållsintegrerad undervisning

Skolverket (2001) har i en forskningsrapport sammanfattat studier av SPRINT-undervisning (språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning). Det sammanfattningen visade var att SPRINT-elevernas målspråkskompetens var större än vanliga elevers men att skillnaden var marginell. Resultaten visade också att SPRINT-undervisning i sig inte automatiskt leder till bättre språk- och ämneskunskaper. Faktorer som lärarnas metodik, elevernas talutrymme i klassen och språkande i meningsfulla sammanhang var avgörande för att undervisningen inte skulle få motsatt effekt och leda till ingen eller försämrade utveckling i elevernas språk- och/eller ämneskunskaper.

Rapporten visar på ämnets komplexitet och att det inte finns några snabba lösningar på språkutveckling. En av slutsatserna som kunde dras var att elevernas talande och lärarnas metodik var viktiga faktorer, vilket stärker den här studiens motivering till att titta närmare på just det.

3.3 Ängslan för att tala

Tsiplakides (2009) har genom intervjuer, gruppdiskussioner och observationer undersökt 15 engelskstuderande elever i Grekland och kommit fram till att situationer där eleverna förväntas tala på ett språk de inte behärskar kan upplevas som skrämmande för eleverna. En rädsla för att göra fel och en känsla av att vara sämre än sina kamrater gör att eleverna undviker att tala – något som av läraren ofta misstolkas som brist på motivation eller lathet. Grupparbeten, ett positivt och uppmuntrande klassrumsklimat samt många övningar där eleven får tillfälle att tala ses som bidragande faktorer för att komma åt problemen.

Denna studie fokuserar på elevers möjligheter att använda ett kunskapsinriktat språk, men möjligheterna faller platt om eleverna inte vågar tala. Resultaten från ovanstående studie belyser alltså en betydelsefull del i det språkutvecklande arbetet som är viktig att ha med sig, dels som lärare, men också som forskare.

4. Teori

I detta avsnitt presenteras och diskuteras studiens teoretiska utgångspunkter samt relevanta teoretiska begrepp.

4.1 Litteracitet

Studien har sin huvudsakliga teoretiska utgångspunkt i begreppet litteracitet. Litteracitet utgår från en sociokulturell syn som innebär att lärande sker kontextuellt och i dialog och interaktion med andra (Musk & Wedin 2010, s.195). Läsning och skrivning ses i vidare mening, som företeelser (Musk & Wedin 2010, s.177). Målet är inte bara att kunna avkoda bokstäver utan snarare att utveckla en förmåga att använda texter, siffror, bilder med mera i olika sammanhang och syften samt som ett sätt att förstå världen på (Bjar & Liberg 2010 s. 19). Socialiseringen in i språkandet påbörjas redan i spädbarnsåldern och det språk som ett barn generellt har utvecklat fram till sex års ålder är det som kallas för basen (Bjar & Liberg 2010, s.140). Allt därefter kan benämnas som utbyggnad och kan liknas vid det ämnesspecifika skolspråket. För andraspråkselever sker utvecklingen av den språkliga basen och utbyggnaden parallellt (Bjar & Liberg 2010, s.140).

Alla tillfällen då människor är inblandade i aktiviteter där text ingår kan kallas litteracitetshändelser (Musk & Wedin 2010, s.177). Nedan presenteras tre aspekter på litteracitet utifrån Gibbons teorier (2013, s. 128-130). Det finns en fjärde som berör fonologisk medvetenhet och förtrogenhet med bokstäver, s.k. kodknäckning. Denna aspekt kommer inte behandlas djupare eftersom denna studie fokuserar på samtalande som en väg mot djupare textförståelse.

Textdeltagande innebär att läsaren kopplar ihop texten/innehållet med sina egna förkunskaper. Det kan handla om kulturella, kontextuella eller övriga förkunskaper som gör att eleven kan sätta texten i ett sammanhang.

Textanvändande innebär att man deltar med texten i olika sociala sammanhang. Hur man generellt använder och förhåller sig till texter av olika slag kan skilja sig åt mellan kulturer, subkulturer och länder. Liberg (2010, s.222) tillägger att det viktigaste initialt inte alltid är att lära barn att läsa böcker utan snarare att få dem att förstå hur man kan umgås med texter, samtala om vad som står i dem och förstå hur de kan användas för att vidga ens liv och perspektiv.

Textanalys går ut på att kritiskt kunna förhålla sig till en text, läsa mellan raderna och förstå att alla texter har producerats av någon, för någon och med ett speciellt syfte.

4.2 Textsamtal

Ett möjligt tillfälle att tala ämnesspecifikt är vid textsamtal. Tre olika typer av textsamtal kommer att användas som grund för jämförelse och analys av det ämnesspecifika tal i klassrummen som undersöks i denna studie. Dessa är textsamtal för kritisk analys, textsamtal för tillägnandet av kunskap och estetiskt inriktade textsamtal. De tre presenteras mer ingående i nedanstående stycken.

Textsamtal för utvecklandet av elevernas kritiska analysförmåga handlar om att söka efter textens underliggande argument, mening och världssyn. I dessa samtal tränas eleven i förmågan att aktivt ifrågasätta textens avsikt och att ha en subjektiv ingång till texten, det vill säga förstå att texter skrivs och tolkas olika av olika personer. Under samtalet används texten i fråga i ett stödjande syfte, tillsammans med elevernas egna erfarenheter och tidigare kunskaper för att kunna resonera mellan olika perspektiv. Läraren ställer medvetet öppna frågor och eleverna får öva på att argumentera för sina svar liksom att ifrågasätta och problematisera andras. I dessa textsamtal ligger stort fokus på elevdeltagandet, lärarens talutrymme är litet (Anderson et al. 1997).

Motsatsen till dessa öppna frågor är så kallade kontrollfrågor där läraren ofta redan vet svaret på frågan. Generellt är det lättare för andraspråkselever att själva få bestämma innehållet i sina svar och att själva sätta igång samtalet. En bra balans mellan öppna frågor och kontrollfrågor är därför att föredra (Gibbons 2013, s.73-75).

Textsamtal för tillägnandet av kunskap är en textfokuserad typ av textsamtal. Texten används för att leta efter specifik information, idéer och/eller slutsatser som man på olika sätt kan använda sig av efter läsningen. I centrum för denna typ av textsamtal står ordförståelse och att skapa mening i texten (Beck, McKeown, Sinatra & Loxterman, 1991).

I estetiskt inriktade textsamtal utgår man från läsarna och deras känslomässiga och spontana reaktion på texten liksom deras emotionella anknytning till den. Delar av en berättelse kan lyftas upp för diskussioner om exempelvis normer, värderingar eller händelser och det är hela tiden läsaren som skapar mening i texten. Målet med denna typ av textsamtal är ofta att utveckla ordförrådet, förmågan att sammanfatta en text samt metakognitivt ifrågasättande av sig själv och sin omvärld, det vill säga frågor om varför man gör som man gör eller varför världen ser ut som den gör (Jakobson, 1987).

4.3 Tre faktorer för språkutveckling

För att se om de samtal och textsamtal som förs i klassen också gynnar andraspråksinlärare kommer Thomas och Colliers (1999) tre faktorer för gynnsam språkutveckling för andraspråkselever att användas som analysverktyg. Dessa är:

Stöttning i andraspråket, men också i modersmålet. Rent konkret kan det handla om uppgifternas utformning. De bör vara kognitivt utmanande och utformade efter den årskurs eleven går i. Eleven bör också få tillräckligt med tid för att utföra uppgiften. Gibbons (2013, s.39) kompletterar detta med att stöttningen är till för att eleven senare ska klara uppgifterna på egen hand och därför bör vara framtidsorienterad och fokuserad på färdigheter, begrepp eller djupare förståelse.

Att lärarna använder *aktuella modeller* för språkundervisning och har en pedagogisk tanke bakom sin undervisning är en annan viktig faktor för språkutveckling hos andraspråkselever.

Den tredje faktorn är att *klassrumsklimatet* är sådant att andraspråkselever känner sig delaktiga och att deras erfarenheter tas på allvar. Att på olika sätt lyfta andraspråkseleverna så att de inte uppfattas som segregerade är en viktig del i detta.

4.4 Modeller för andraspråksinlärning

Det finns flera modeller för språkinlärning som hör ihop med olika typer av textsamtal. Nedan nämns ett urval av dem.

Genrebaserad skrivundervisning utgår från att varje textgenre har ett specifikt syfte och struktur liksom specifika språkliga drag som kan skilja sig åt mellan olika kulturer (Gibbons 2013, s.94). Genrebaserad undervisning synliggör dessa drag och låter eleverna skriva i autentiska situationer med mer fokus på innehåll än form (Gibbons 2013, s.99). Den så kallade cirkelmodellen är ett verktyg för att kunna arbeta genrebaserat i praktiken och består av fyra faser; *Bygga upp kunskap, studera texter för att få förebilder, skriva en gemensam text och skriva en individuell text* (Gibbons 2013, s.103). Denna typ av undervisning kan vara extra fördelaktig för andraspråkselever som inte alltid har de förkunskaper som krävs (Gibbons 2013, s.94) samtidigt som alla elever får mycket ämneskunskap på köpet.

Textsamtal kan också syfta till att utveckla förmågan att läsa dekontextualiserat. Genom att ställa frågor till texter, utreda oklarheter, sammanfatta och förutsäga vad som kommer att ske utvecklas denna förmåga (Liberg 2010 s.221).

4.5 Teorirefleksion

Teorier om litteracitet är många. I texten ovan presenteras Gibbons (2013) och Musk & Wedins (2010) syn på litteracitet. Den avvägningen gjordes eftersom de integrerar andraspråkselevs lärande tillsammans med litteracitetsteorin. Trots en medvetenhet om att kodknäckning är en förutsättning för läsande och skrivande valdes den delen av litteracitet bort eftersom den inte direkt berör de delar av samtal och ämnesspecifikt talande som denna studie syftar till att undersöka. Vad gäller litteracitetshändelser kan de äga rum både i och utanför skolan, i alla möjliga former. De litteracitetshändelser som kommer fokuseras i denna studie är dock de textsamtal och andra samtal rörande ämnesundervisningen som sker under lektionstid.

Som den tidigare forskningen visar (Murphy, 2009) ger ökat talutrymme för eleverna inte automatiskt högre textförståelse. Teoridelen om olika typer av textsamtal syftar därför till att bryta ner ämnesområdet och därmed också analysen samt göra det mer gripbart. Det finns flera sätt att beskriva textsamtal och dess syften. Ovanstående indelning är dock densamma som i Murphys studie. Detta för att underlätta analysen.

De modeller som avslutningsvis presenterades är ett snävt urval av alla de modeller som finns för språkinläring. Dessa tre valdes ut för att de hör ihop med textsamtal och för att de på olika sätt hävdas gynna andraspråkselever.

4.6 Teorisammanfattning

I detta avsnitt har studiens teoretiska utgångspunkter presenterats och diskuterats. Begreppet litteracitet kommer att fungera som ett paraplybegrepp och är studiens huvudsakliga teoretiska utgångspunkt. De aspekter av litteracitet som nämndes var textdeltagande, textanvändande och textanalys.

Textsamtal ses som en möjlighet till ämnesspecifikt språkande så även teorier om tre typer av textsamtal beskrevs. De olika typerna berörde kritisk analys av en text, tillägandet av information via en text samt meningsskapande i text på en mer estetisk nivå.

Tre faktorer för andraspråkutveckling nämndes också. Dessa var: tillgång till stöttning, att lärarna använder aktuella modeller/metoder i sin undervisning och att klassrumsklimatet är tillåtande och inkluderande. Några exempel på modeller nämndes avslutningsvis. Utöver litteracitetsteorin, som berör språkutveckling generellt, kommer dessa tre faktorer att användas i syfte att se hur väl de samtal och textsamtal som förs i klassrummen är anpassade till språkutveckling hos andraspråkselever.

5. Metod och material

Nedan presenteras, för studien, aktuella urval, avgränsningar, metodval och forskningsetiska ställningstaganden liksom reflektioner kring dessa.

5.1 Kvalitativ studie

Studien är av kvalitativt slag med en abduktiv ansats. Avsikten är att undersöka elevernas möjligheter att tala mer kunskapsinriktat i klassrummet och koppla det till teorier om språkutveckling hos andraspråksinlärare. Eftersom det är händelser, fenomen och samband som studien syftar till att undersöka är en kvalitativ ingång lämplig (Ahrne & Svensson 2011, s.12). Hade intentionen istället varit att t.ex. räkna elevernas taltid i minuter hade en kvantitativ studie varit mer passande.

Studien har, som nämnts, också en abduktiv ansats (Ahrne & Svensson, 2011, s.193) vilket medför en blandning av deduktiva och induktiva inslag. För denna studie innebär det att teorier om bland annat litteracitet och andraspråksutveckling ligger till grund för observationerna men att de slutsatser som kan dras utifrån empirin också, i sin tur, kan påverka teorierna.

5.2 Urval och presentation av informanter

I ett så kallat tvåstegsurval (Ahrne & Svensson 2011 s.42) valdes fyra klasser och deras respektive klasslärare ut. Skolor i Stockholmsförorter kontaktades via mail och vid visat intresse kontaktades också enskilda lärare vid de skolorna. Lärarnas intresse var en förutsättning för deras medverkan. Övriga krav var att de skulle ha minst fyra andraspråks elever i klassen samt vara utbildade och behöriga svensklärare. Lärare vid samma skola riskerar att ha utvecklat en egen diskurs kring det språkutvecklande arbetet med andraspråks elever, att lärarna kommer från olika skolor och undervisar i olika årskurser ses därför som något positivt som främjar möjligheten till att få in ett brett materialunderlag. Nedan finns en kort presentation av informanterna. Notera att namnen är fiktiva.

Namn	Annika	Ellinor	Karin	Elisabeth
Utbildning	Fritidspedagog, lärare i åk. F-6, SET (social och emotionell träning).	Lärare åk. 1-7 med inriktning på språk. Behörig i matematik och No.	Lärare i åk. F-3.	Lärare i åk. F-3.
År som praktiserande lärare	10	11	39	35
Undervisar i årskurs	1	2	1	3
Antal andraspråkselever (totalt antal elever i klassen)	11 (27)	7 (27)	15 (15)	20 (20)
Antal observerade lektioner, à 40-70 minuter	4	4	3	3

5.3 Observationer

Öppna och partiellt deltagande observationer i respektive klassrum har ägt rum under en skoldag för att se i vilka situationer eleverna får möjlighet att tala ämnesspecifikt. Fokus ligger även på lärarens agerande och stöttning av elevernas språkproduktion, liksom på klassrumsklimatet i sin helhet. Fältanteckningar från sammanlagt 14 observerade lektioner om vardera 40-70 minuter utgör en stor del av materialinsamlingen. Under en handfull situationer gavs också tillfälle till mer ingående observationer, vilket ledde till en möjlighet att transkribera detaljerade dialoger mellan lärare och elever.

Att observationerna är öppna innebär att elever, lärare och annan berörd personal vet om syftet med min närvaro (Ahrne & Svensson 2001 s.89). En risk med öppna observationer är den så kallade forskareffekten (Ahrne & Svensson 2011, s.90), det vill säga att informanternas beteende ändras eftersom de vet att de blir observerade. Öppna observationer var dock nödvändiga för att få tillgång till fältet/skolan som i övrigt är en relativt stängd miljö för utomstående. Dessutom öppnar denna sorts observationer upp för kompletterande intervjuer.

Att inta en partiellt deltagande roll betyder att man deltar i vissa aspekter av observationen men är mer passiv i andra (Ahrne & Svensson 2011 s.90). En risk med detta är att de observerade påverkas av delaktigheten. För att min närvaro under skoldagen skulle bli så

naturlig som möjligt var jag delaktig och interagerade med eleverna under raster och i matsalen. Under lektionstid intog jag istället en mer passiv roll som enbart observatör.

5.4 Intervjuer

Inspelade intervjuer om 30-40 minuter med varje lärare har fungerat som komplement till de observationer som ägt rum. Att intervjuer har en kompletterande funktion är vanligt inom etnografiska studier (Ahrne & Svensson 2011 s.56). Under en av intervjuerna misslyckades inspelningen halvvägs in i intervjun. Detta kan påverka resultatens reliabilitet eftersom transkriberingen av intervjuens andra halva fick ske enbart utifrån förda anteckningar.

Intervjuerna har haft en semistrukturerad karaktär i syfte att få en bredare och mer nyanserad förståelse för observationen och för att få tillgång till information som enbart lärarna besitter om deras arbetssätt och metodval. Att intervjuerna är semistrukturerade innebär att samtalet är inriktat på bestämda ämnen som valts ut i förväg (Dalen, 2007 s.31). Intervjuer är subjektiva eftersom det är en viss persons erfarenheter eller reflektioner som förs fram (Ahrne & Svensson 2011 s.56). Det finns också en risk att intervjupersonerna tolkar frågorna på ett annat sätt än intervjuaren. Därför används de i den här studien som ett sätt att bredda förståelsen, snarare än att fördjupa den. För att lättare kunna jämföra och analysera svaren har alla intervjuer följt samma intervjuguide (se bilaga 1), vilken har utformats efter Dalens (2007, s.31) rekommendationer.

5.5 Forskningsetiska ställningstaganden

Vetenskapsrådets (Vetenskapsrådet) fyra grundläggande forskningsetiska principer har tillämpats i denna studie. Principerna är:

Informationskravet: Klasserna, lärarna och annan berörd personal har informerats om studiens syfte, att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet: Då inga enskilda barn har medverkat har endast lärarens tillstånd behövts för genomförandet av studien och de har själva fått bestämma över sin medverkan. Inga beroendeförhållanden föreligger heller mellan mig som forskare och informanterna.

Konfidentialitetskravet: Samtliga informanter har anonymiserats med hjälp av fiktiva namn och inga personuppgifter finns registrerade.

Nyttjandekravet: Insamlade uppgifter och material har enbart använts i forskningssyfte i denna studie.

6. Analys och resultat

Nedan presenteras undersökningens resultat. Resultaten har tematiserats utifrån studiens frågeställningar och en analys presenteras under varje huvudrubrik. En mer sammanfattande analys presenteras under slutdiskussion i nästa avsnitt.

6.1 Situationer då eleverna erbjuds att tala kunskapsinriktat och ämnesspecifikt samt hur lärarna motiverar de samtal som förs

6.1.1 Tillfällen då eleverna får tala ämnesspecifikt

De ämnen som berördes under observationerna var svenska, svenska som andraspråk, No och matematik. Samtliga visade inslag av ämnesspecifika samtal. Under intervjuerna framkom det också att några av lärarna använder samtal (ämnesspecifika som vanliga) som grund för formativ bedömning. Exempelvis kan Ellinor läsa en text och eleverna får rita och samtala om det de tror att texten handlar om. På så sätt kan Ellinor bedöma deras förståelse av texten. Annika och Karin menar dock att samtalen oftast handlar om att kontextualisera, specificera och att sätta ord på tankar. Det var också i sådana sammanhang som eleverna främst fick möjlighet att använda ett mer ämnesspecifikt språk, liksom i övningar där syftet var att utveckla ordförrådet. Under en av Annikas lektioner fick eleverna dra upp olika föremål ur en tygpåse. Sedan fick de beskriva föremålen utifrån vad man har dem till, vad de är gjorda av och så vidare. Följande dialog utspelade sig mellan Annika och tre elever, varav en andraspråkselev:

Annika: Vad heter den här (en elev håller upp ett rivjärn)

Andraspråkselev: En osthyvlare!

Elev1: Nä, en osthyvel är mer som en kniv.

Annika: Vad gör man med den?

Andraspråkselev: Man... river. En...rivare!

Elev2: Ett rivjärn!

Annika: Ja, och vad är det gjort av?

Elev1: Plåt!

Andraspråkselev: Nä, metall heter det!

(Annika, 151104)

Under en av Karins lektioner får eleverna, på liknande sätt som i exemplet ovan, tillsammans reda ut vad som är skillnaden på ett ord och en mening (Karin, 151112). Förslagen från eleverna är allt ifrån att *en är lång och en är kort* till att *det ska finnas mellanrum* och med

hjälp av Karin så utvecklas deras resonemang till en mer sammanhängande förklaring av skillnaden och Karin avslutar med att lägga till vilka tre saker man ska tänka på när man skriver meningar, *stor bokstav i början, mellanrum mellan orden och punkt i slutet*.

Även Ellinors matematiklektion (Ellinor, 151110) gällande uppställning visade prov på ämnesspecifika samtal. Eleverna fick, i par, ”bygga” tal av så kallade 10-basblock, det vill säga kuber som representerar talen 1, 10, 100 och 1000. Samtalen om hur de skulle göra var livliga men fokuserade och när de ska berätta för de andra hur de har gjort får de öva på bland annat lägesord.

Andraspråkselev: Vi gjorde två liggande och fyra över, fast ingen var på yttersta kanten. Det blev 24. (Ellinor, 151110)

Därefter fick de också några tal att själva räkna ut och sedan skulle de berätta för sin bänkkompis hur de tänkt.

Elev1: Jag vet inte hur jag gör, jag bara tänker.

Elev2: Men det... jag tänkte i alla fall tiotal...

Elev1: Ja juste! Jag med! Tiotal och ental! Entalen först. (Ellinor, 151110)

En av Ellinors lektioner utgår från en faktatext om lodjur (Ellinor, 151110). Eleverna får säga saker de redan vet om lodjuret och Ellinor ändrar, i samråd med eleverna, flera av deras formuleringar till mer ämnesspecifika ord. Ordet *köttätare* skrivs till exempel på tavlan istället för *de äter kött*, vilket var elevens formulering. Detsamma gällde *de ser bra i mörker* som omformulerades till *bra mörkerseende* och *blyg* som omformuleras till *skygg*.

Även under Elisabeths lektioner (Elisabeth, 151113) får eleverna använda ämnesspecifika ord. Eleverna delas in i läsgrupper och i deras instruktioner står det att de bland annat ska diskutera författare, illustratör, huvudperson, miljö, problem och lösning i boken. Dessa ord återkommer i elevernas diskussioner. En grupp kommer överens om att karaktären Lilla Björn är huvudperson i deras bok. En elev hävdar att *miljön* är hemma hos Lilla Björn. De andra säger att det är i skogen. En diskussion uppstår om huruvida skogen är hemma för björnen

eller inte. De pekar på bilder och argumenterar med varandra. De röstar, med handuppräckning, fram att miljön är ”ute i skogen” och inte ”hemma”.

6.1.2 Lärarnas syfte med och inställning till samtal

Alla lärare har en positiv inställning till att samtal förs i klassrummet och menar att det bidrar till ett positivt klassrumsklimat. Annika anser att samtal också hjälper till att synliggöra eleverna, att de får sin röst hörd under skoldagen. Att eleverna är vana vid att prata med varandra och att det är högt i tak skapar, enligt Ellinor, ett tryggt och bra klassrum. Elisabeth berättar också att hon ibland lär ut något till några elever och sedan får de lära ut till resten av klassen. Hon menar att det är stärkande för eleverna att få förtroendet att återberätta på det här sättet och att det bidrar till ett bra klassrumsklimat eftersom alla får prata med alla. Även Karin är positiv till samtal i klassrummet, hennes elever brukar få läsa tillsammans men de har inte haft några gruppdiskussioner än. Hon menar att eleverna inte är mogna för det och att de har svårt att hålla sig till ämnet.

Att eleverna har svårt att hålla sig till ämnet och att det är svårt för läraren att få en överblick är ett återkommande svar på frågan om vilka svårigheter par- och/eller gruppsamtal kan medföra. Svårigheter med gruppkonstellationer var också en vanligt förekommande problematik enligt lärarna. Ellinor menar att det är viktigt att eleverna ligger på någorlunda samma nivå så att de kan utbyta erfarenheter med varandra och Elisabeth betonar att hon nästan aldrig låter eleverna själva välja grupper utan att gruppindelningen alltid sker medvetet. Ellinor understryker dock att nyttan av samtalen är mer värt än eventuella tekniska svårigheter och Elisabeth menar att man bör släppa lite på kontrollen och att det stora flertalet gör det de ska. De som inte gör det har man sannolikt redan under uppsikt och i de fallen kan man sätta in andra hjälpmedel, menar hon.

6.1.3 Skillnad mellan årskurserna

Alla klasser fick, åtminstone någon gång under dagen, tillfälle att samtal med varandra. I många av dessa samtal fick eleverna möjlighet att använda ett mer ämnesspecifikt språk. Det finns heller ingen uppenbar skillnad mellan ämnena vad gäller möjligheter att tala ämnesspecifikt.

Det skiljer sig dock mellan årskurs 1 och årskurserna 2-3. Gemensamt för årskurs ett är att det handlar om en mer generell ordförståelse. Exempelen med rivjärnet och de andra föremålen i Annikas lektion och genomgången ord och meningar i Karins lektion är tecken på att elevernas språkutveckling i den åldern främst handlar om att utöka ordförrådet, även med vanliga vardagsord. Eftersom orden är så pass vanliga i vardagsspråket, klassificeras de som

vardagsord i det här fallet men det går att diskutera eftersom *rivjärn* till exempel är specifikt för köksföremål och *ord och meningar* kan räknas till en form av metaspråk.

Det som är intressant med dessa lektioner är också att lärandet sker i ett kontextuellt sammanhang och i dialog, på ett sätt som förordas av litteracitetsteorin (Musk & Wedin, 2010). Det är inte bara läraren som driver undervisningen framåt utan klassen hjälps gemensamt åt att klassificera och specificera. I Annikas exempel gick uttrycken från en *osthyvlare i plåt* till *ett rivjärn i metall* och i Karins exempel från en *är lång och en är kort* till en rimlig förklaring av skillnaden mellan ett ord och en mening.

Samtalen i årskurs 1 försiggick nästan uteslutande i helklass med läraren som en slags moderator och handlade framförallt om att eleven skulle specificera och namnge vissa föremål eller företeelser. Frågorna från läraren blev av den anledningen också av en mer kontrollerande karaktär.

Gibbons (2013, s.73-75) menar att det generellt är lättare för andraspråkselever att själva sätta igång ett samtal än att bli styrda. Mängden kontrollfrågorna i årskurs 1 kan därför tänkas bli problematiskt ur ett andraspråksperspektiv.

I tvåan och trean får de ämnesspecifika orden större plats och eleverna får i större utsträckning själva resonera kring begreppen och orden. I dessa samtal blev stöttningen elever emellan också tydligare. I Ellinors lektion om tiotal och ental kunde eleven först inte förklara hur den hade tänkt men i samtalet med klasskamraten kom det fram att det var tiotal och ental det gällde och att man räknar entalen först. Detsamma gäller Elisabeths läsgrupper där eleverna själva fick resonera sig fram till huruvida *miljön* i boken skulle beskrivas som *hemma hos Lilla Björn* eller *i skogen*. De bad inte läraren om hjälp med detta utan resonerade och diskuterade på egen hand.

Stöttningen elever emellan kan anses ligga på en lagom kognitiv nivå eftersom eleverna har ungefär samma utgångsläge när de ska ta sig an en ny uppgift. Stöttningen från läraren handlar i första hand om att introducera nya begrepp och ord och att hjälpa eleverna använda dem i rätt situationer och kan därför tolkas som framtidsorienterad och som ett sätt att hjälpa eleverna klara uppgiften på egen hand. Därmed passar stöttningen, både elever emellan och mellan elev och lärare, väl in i beskrivelsen av den stöttning som Thomas och Collier (1999) anser vara nödvändig för andraspråkselevs språkutveckling.

Att frågorna är öppna och att eleverna därmed själva får välja hur de vill inleda samtalet passar väl in med vad Gibbons (2013, s.73) anser gynnar andraspråkselever. Tillsammans med stöttning från läraren introducerades och omformulerades många ord också till att bli mer ämnesspecifika. Eleverna använde de ord som läraren presenterade. Det är exempelvis inte särskilt troligt att eleverna i Elisabeths läsgrupper självmant skulle ha använt ord som *illustratör, huvudperson, miljö, problem* och *lösning* om inte Elisabeth själv hade introducerat dessa innan. Likaså med de ord som Ellinor omformulerade, exempelvis *blyg* som blev *skygg*.

Vad gäller lärarnas syfte med samtal i klassrummet så hänvisade några till att det kan fungera som formativ bedömning. Alla menade dock att samtal på olika sätt skapar ett bra och tryggt klassrumsklimat samt att det synliggör och stärker eleverna. Både Tsiplakides (2009) och Thomas och Collier (1999) menar att ett bra klassrumsklimat är viktigt för språkutvecklingen hos andraspråkselever. Ur ett andraspråksperspektiv är dessa syften alltså relevanta och viktiga. För maximal nytta av samtalen i klassrummet kanske en bättre blandning av rent pedagogiska syften tillsammans med mer sociala syften är att föredra.

På frågan om vilka svårigheter som fanns med samtal i klassrummet var gruppkonstellationer och att eleverna har svårt att självständigt hålla sig till ämnet de mest förekommande svaren. Efter uttalandena var Ellinor och Elisabeth, som alltså undervisar i årskurs två respektive tre, snabba med att säga att man kan komma runt problematiken på olika sätt. Det gjorde inte Annika och Karin i årskurs ett vilket kan tyda på att problematiken är mer utbredd där. Det kan vara ett tecken på att det behövs en annan sorts stöttning för att dessa elever ska klara uppgiften men det kan också vara så att det krävs en viss mognad för att hålla igång ett samtal om ett visst ämne.

Sammanfattningsvis kan man alltså säga att situationerna då eleverna får möjlighet att tala ämnesspecifikt är oberoende av vilket ämne som undervisas men att det skiljer sig mellan årskurserna. I årskurs 1 är samtal i helklass om vardagsord mest förekommande. Frågorna från läraren är ofta av kontrollerande karaktär men intressanta dialoger där eleverna tillsammans driver lärandet framåt kunde observeras. I årskurserna 2-3 är samtalen friare och frågorna mer öppna vilket gynnar andraspråkselever enligt Gibbons (2013). Huruvida samtalen blir ämnesspecifika eller ej, beror i hög grad på vilka ord och begrepp som läraren presenterar. Undersökningen visar att detta sker i större utsträckning i årskurserna 2-3, där också stötningen elever emellan blev också tydligare.

Alla lärare är positivt inställda till samtal i klassrummet och menar att det bidrar till ett bättre klassrumsklimat. En svårighet som beskrevs var att eleverna, främst i årskurs ett, har svårt att hålla sig till ämnet i diskussionerna. Frågan är vad som är hönan respektive ägget i denna problematik. Undviker man diskuterande och ämnesspecifika samtal i årskurs ett för att de inte kan hantera det, eller kan de inte hantera det för att de inte får öva på det? Kanske skulle problematiken underlättas om sociala syften med samtal blandades med rent pedagogiska syften.

6.2 Textsamtal och diskussioner som verktyg för ökad förståelse

Textsamtal som verktyg för ökad förståelse används oftare i årskurserna 2-3 än i årskurs 1. De exempel på textsamtal som observerades kom främst från Ellinors och Elisabeths klassrum, i årskurs två respektive tre.

Enligt dem själva använder de sig främst av estetiskt inriktade samtal, utifrån skönlitteratur. Ellinor säger att mycket fokus ligger på elevernas upplevelse av en text och Elisabeth nämner att hennes elever måste öva mycket på förmågan att skapa inre bilder och att associera. Båda menar att bild- och textsamtal med estetisk inriktning främjar deras respektive syften.

På en av Elisabeths lektioner (Elisabeth, 151113) sattes en bild på två kvinnor upp på tavlan och under fem minuter fick eleverna skriva ner vad de tror kvinnorna gör, vad de heter, vilka de är, vad de tycker om, med mera. Kort sagt skulle de skriva ner sina första intryck av bilden. De som har svårt får skriva det senaste ordet de skrev om och om igen tills de kommer på något nytt att skriva. Klassen kallar det för kortskrivning. De som ville fick sedan dela med sig av sin text till de andra och tolkningarna diskuterades.

Elisabeth menar att andra typer av textsamtal, till exempel där syftet är tillägandet av information främst används i samband med faktatexter. Men under en annan av hennes lektioner ska eleverna ha läsgrupp och diskussionen gäller främst att söka information i en skönlitterär text. De är grupperade efter läskunnighet och ska diskutera en tilldelad bok efter följande fem punkter:

- 1) Se på bokens framsida (författare, illustratör, förutsägelse)
- 2) Läs tyst.
- 3) Läs högt tillsammans.
- 4) Samtala om texten (huvudperson, miljö, problem, lösning).
- 5) Sammanfatta (Elisabeth, 151113)

Hon berättar också att de arbetar mycket med att kunna förutse, ställa frågor till och sammanfatta texter på liknande sätt som i ovanstående exempel.

Ellinor hävdar att tillägnandet av information i första hand inte sker utifrån färdiga texter utan snarare från instruktioner och ord på tavlan som eleverna tillsammans försöker lista ut betydelsen av. Observationer av hennes lektioner (Ellinor, 151110) tyder dock på att denna typ av samtal används oftare än så. Ur en högläsningbok får de, utifrån den information som går att hitta i texten, försöka gissa vilket djur boken handlar om. I samband med högläsningen skrivs också flera ord på tavlan som förklaras och eleverna får därefter, utifrån orden, gissa vad kapitlet kommer handla om.

Hon nämner också att hon försöker använda sig mycket av genrepdagodik och cirkelmodellen i sin undervisning. Detta exemplifieras under en annan lektion där en faktatext om lodjuret introducerades (Ellinor, 151110). Eleverna fick initialt säga allt de redan visste om lodjuret. Därefter fick de ställa frågor om lodjuret som de ville ha svar på. Ellinor läste sedan en faktatext högt, eleverna kunde följa med i texten via en smartboard, och de fick sedan leta efter svaret på sina frågor i texten. Det handlade om svar som uttrycktes explicit men också sådant som kunde läsas mellan raderna. En fråga var exempelvis varför lodjur har bra mörkerseende. I texten stod det att de jagar på natten så eleverna drog då slutsatsen att det är därför de har så bra nattsyn.

Både Ellinor och Elisabeth menar att de är förebilder i elevernas utveckling. Om de vågar göra fel så vågar eleverna. Elisabeth beskriver också att en av hennes uppgifter i klassrummet är att vara en förebild både beteendemässigt och språkligt.

Även Annika i årskurs ett hävdar att hon främst genomför textsamtal av estetisk karaktär och hänvisar till att de använder sig utav boksamtal utifrån skönlitteratur nästan varje dag. Karin, som också undervisar i årskurs ett, menar att textsamtal generellt får vänta tills eleverna blir något äldre. Under observationen noterades dock inslag av estetiska textsamtal under en högläsningssituation i Karins klassrum. Följande dialog uppstod:

Karin: Hur tror ni det känns att ha en myrstack i magen?

Elev: Hungrig!

Karin: Nja... Hur tror ni det känns när man till exempel ska gå upp på scen?

Elev: Det kittlar i magen!

Karin: Ja, precis! Har ni känt så någon gång? (Karin, 151112)

Knappt någon vikt läggs av någon lärare vid den typ av samtal som syftar till utvecklandet kritisk analysförmåga. Elisabeth anser att estetiska samtal och diskussioner rörande tillägnandet av information bör föregå kritisk analys. Inte heller Annika eller Karin anser sig arbeta med den typen av samtal. Enbart i Ellinors diskussion kring faktatexten om lodjuret berörs ämnet. Frågor lyfts om texten fortfarande kan anses vara tillförlitlig och vad som förändras över tid, exempelvis antalet lodjur i Sverige, och vad som inte gör det, exempelvis lodjurets utseende. De diskuterar också säkra källor och hur man kan tänka sig hantera diverse sökfunktioner. Ämnet berörs dock bara kort, eleverna blir sedan varse om att de kommer tilldelas information från säkra källor.

6.2.1 Återigen skillnad mellan årskurserna

Exemplen ovan kommer i första hand från Ellinor och Elisabeth som undervisar i årskurs två respektive tre. Karin menar att textsamtal får vänta tills eleverna blir äldre och baserat på denna studies resultat så verkar det vara en generell uppfattning. Mängden textsamtal är i vilket fall högre i de högre årskurserna än i de lägre. Annika hade inga och Karin hade enbart små inslag av estetiska diskussioner utifrån en högläsningbok medan Ellinor och Elisabeth kunde basera hela lektioner på textsamtal. Vilken typ av textsamtal som ägde rum i respektive klassrum skiljde sig också. Samtliga lärare, utom Karin, uppgav att de främst använde sig av estetiskt inriktade samtal utifrån skönlitteratur. Observationerna gav dock en annan bild.

Under lektionstid fick textsamtal gällande tillägnande av information störst utrymme. Varför nästan samtliga lärare kopplade ihop skönlitteratur med estetiskt inriktade textsamtal är svårt att säga. Det kan bero på en felaktig uppfattning om att skönlitterära samtal per automatik leder till mer estetiska diskussioner medan exempelvis faktatexter enbart berör tillägnandet av information eller att lärarna har olika uppfattningar om begreppens innebörd. Gränserna mellan olika texttyper är heller inte lika självklara i praktiken och många typer av samtal går in i varandra vilket kan göra det svårt att avgöra vilken typ man använder sig mest av.

Den typ av meningsskapande diskussioner som fördes i Ellinors boksamtal där eleverna fick förutse vilket djur boken handlade om och vad kapitel skulle handla om utifrån ett visst antal ord är ett typexempel på textfokuserade samtal där tyngdpunkten ligger vid att söka fakta och information från texten (Beck, McKeown, Sinatra & Loxterman, 1991). Detsamma gäller exemplet med faktatexten om lodjuret och i Elisabeths läsgrupper där eleverna hela tiden utgick ifrån texten för att finna svaret på frågorna.

I Murphys studie (2009) framkom det att alla textsamtal främjar läsförståelse. Tydligast effekt såg man vid efferent läsning, när man letar information i texten. Att det var dessa samtal som

dominerade i denna studie är därför positivt. Att få samtal gynnade elevernas resonering, argumenterande och kritiska tänkande var också något som denna och Murphys studie har gemensamt. Ur ett litteracitetsperspektiv är detta problematiskt eftersom den högsta nivån inom litteracitet aldrig nås, det vill säga textanalys och att man som läsare kritiskt kan förhålla sig till texten, läsa mellan raderna och förstå att texten är producerad av någon, i ett speciellt syfte (Gibbons 2013, s.128-130). Elisabeths läsgrupper nuddar vid dessa förmågor eftersom de uppmärksammar författaren till boken och därmed också det faktum att boken faktiskt är skriven av någon. Även Ellinor faktatextlektion nuddade vid denna aspekt på litteracitet eftersom eleverna fick öva på att läsa mellan raderna, och dra slutsatser om företeelser som inte var explicit utskrivna t.ex. att de måste ha bra mörkerseende för att kunna jaga på natten. Men utöver det berörs ämnet inte alls.

De aspekter av litteracitet som berörs, oavsett vilken typ av textsamtal det är, är istället textdeltagande och textanvändande. Textdeltagande handlar om att koppla ihop texten till redan existerande förkunskaper (Gibbons 2013, s.128-130) och Karins fråga om det någon gång hade "kittlat i magen" på eleverna är ett sätt att knyta an till deras tidigare erfarenheter. Även Elisabeths övning med kortskrivandet där de fick skriva helt fritt utifrån en bild belyste elevernas förkunskaper. Kvinnorna bar slöja och nästan alla nämnde att kvinnorna var muslimer och att de skulle till moskén. I en klass med färre muslimska barn är det inte säkert att alla hade dragit den slutsatsen eftersom de inte hade haft samma personliga erfarenhet av det. Samtalet blev alltså ett sätt att lyfta vilka förkunskaper de besatt och på det sättet ta deras erfarenheter på allvar och göra dem delaktiga. Detta är väldigt positivt sett utifrån Thomas och Colliers (1999) faktorer om språkutveckling hos andraspråkselever.

Textanvändande handlar om hur man förhåller sig till texter (Gibbons 2013, s.128-130). Två av lärarna nämner att en av deras uppgifter är att agera förebilder i hanterandet av texter, dels rent språkligt men också att visa eleverna hur de kan använda texterna och vilken information som går att finna. Den medvetenhet de försöker skapa hos eleverna hör väl ihop med begreppet textanvändande.

Litteracitets- och andraspråksperspektivet har gemensamt att de båda tror på lärande i samspel och dialog (Musk & Wedin 2010, s.195). Under textsamtalen fick eleverna möjlighet att samtala mycket med varandra och/eller med läraren. Även om ökat talutrymme, i sig självt, inte nödvändigtvis leder till ökad förståelse (Murphy, 2009) så har tidigare forskning (Skolverket, 2001 & Tsiplakides, 2009) visat att det ändå är en förutsättning för det.

En av Thomas & Colliers (1999) faktorer för språkutveckling hos andraspråkselever var att lärarna använder sig av aktuella metoder/modeller i sin undervisning. De metoder som nämndes var bland annat genrep pedagogik (Gibbons, 2013, s.94), cirkelmodellen (Gibbons, 2013, s.103) och olika sätt att utveckla textrörlighet genom att bland annat ställa frågor till texten (Liberg, 2010, s.221). Alla modeller är på ett eller annat sätt kopplade till olika typer av textsamtal och andraspråksinläring. Tillsammans med de exempel som framkom under observationen skulle man därför kunna dra slutsatsen att textsamtal relativt ofta används som ett verktyg för ökad förståelse och att det anses gynna andraspråkselever.

Sammanfattningsvis kan man alltså säga att textsamtal används som verktyg för ökad förståelse främst i årskurserna 2-3. Det handlar oftast om textfokuserade samtal där eleverna får söka svar i texten och estetiska samtal som berör elevernas spontana reaktion och/eller anknytning till texten. Detta stämmer väl överens med resultaten från Murphys studie (2009). De aspekter av litteracitet som berörs är framförallt textdeltagande och textanvändande. Samtal som berör textdeltagande visade sig kunna belysa elevernas olika förkunskaper, vilket kan vara extra viktigt i heterogena klasser för att göra alla delaktiga. Många lärare arbetade med att synliggöra för eleverna hur man kan använda texterna och vilken information som går att finna. Eftersom förhållningsätten till texter kan variera mellan kulturer kan det ses som positivt att lärarna även lägger tid på den textanvändande aspekten av litteracitet. Att så lite tid läggs på olika former av textanalys och kritiskt tänkande är problematiskt ur ett litteracitetsperspektiv (Bjar & Liberg, 2010).

Nästan alla lärare använder sig kontinuerligt av modeller som är kopplade till textsamtal. Tillsammans med de exempel som framkommit under observationerna dras slutsatsen att textsamtal relativt ofta används som verktyg för ökad förståelse, framförallt i årskurserna 2-3. Textsamtalen ökade elevernas talutrymme vilket, utifrån ett litteracitets- och andraspråksperspektiv är en förutsättning för lärande (Musk & Wedin, 2010).

6.3 Om de förda samtalen gynnar andraspråkselever

De förda samtalen är i olika utsträckning ämnesspecifika och gynnar i olika hög grad andraspråkselever. Resultaten från denna studie visar dock på att samtliga samtal gynnar andraspråkselever mer än att inte samtala alls.

Vid tillfällen som kretsade kring individuellt arbete och att göra klart tidigare uppgifter behövde andraspråkseleverna betydligt mer stöttning än vid lektioner som kretsade kring samtal.

På Annikas lektion (Annika, 151104) sitter en av andraspråkseleverna framme vid katedern. Hon får instruktioner på engelska men har svårt att slutföra uppgiften i sin lärobok. Istället tittar hon upp i taket, snurrar på stolen och ritar av sina klasskamraters böcker. Hon ber heller inte aktivt om hjälp.

Liknande exempel gick att finna i Ellinors klassrum när eleverna skulle räkna själva i matematikboken (Ellinor, 151110). En av andraspråkseleverna behövde hjälp med instruktioner inför varje nytt moment i matematikboken men ber sällan aktivt själv om hjälp. Då och då söker Ellinor upp henne ändå men eftersom hon även måste hjälpa de andra eleverna fastnar andraspråkseleven ofta mellan uppgifter och börjar då istället rita eller titta upp i taket.

Detsamma sker på en av Karins lektioner (Karin, 151112) när eleverna individuellt ska öva på att skriva meningar. De ska para ihop redan skrivna meningar med bilder och sedan skriva av meningen i fråga. Samtliga hennes elever har svenska som andraspråk och vissa har stora svårigheter med ordförståelsen och därmed svårt att slutföra uppgiften på egen hand. De luras ibland av bildstödet. En bild på en val tror de exempelvis är en fisk och därför letar de efter en mening som innehåller ordet *fisk*. Några ger upp och börjar göra andra saker medan andra ständigt ställer frågor och söker bekräftelse på att de har gjort rätt för att kunna gå vidare.

De samtal som förs under dessa lektioner är inte ämnes- eller innehållsrelaterade. Eleverna pratar istället om fritidsintressen och om hur många sidor de har kommit eller hur många tal de har räknat.

Elisabeths klass var den enda som inte gjorde någon liknande övning under de observerade lektionerna, hennes elever sågs inte heller ha några större svårigheter med att slutföra sina uppgifter.

6.3.1 Stöttning

Andra svårigheter som lärarna nämner att andraspråkselever ofta stöter på är rent grammatiska såsom meningsbyggnad, ordföljd, prepositioner, ordförståelse och att de har ett begränsat ordförråd. Samtliga lärare nämner bland annat mängdträning och samtal som en potentiell åtgärd för att komma tillrätta med dessa svårigheter.

Att andraspråkseleverna får andra uppgifter än sina klasskamrater är inte vanligt. Det sker inte någon gång under observationerna. Annika menar att hon istället försöker ha ett andraspråksperspektiv till alla elever med fokus på förståelse. Inte heller Karin eller Elisabeth menar att de gör speciella anpassningar till just andraspråkselever, de talar hellre om

individuella anpassningar för alla elever. Ellinor däremot nämner exempelvis kortare texter, inläst material och bildstöd som exempel på extra stöd som erbjuds andraspråkselever, men det handlar alltid om samma ämne, detta med hänsyn till elevernas delaktighet.

Just elevernas delaktighet är en viktig aspekt för alla lärare. Elisabeth avslutar sin intervju med att säga att, eftersom hennes elever sällan stöter på det svenska språket utanför skolan, blir det språk de möter i klassrummet avgörande för deras språkutveckling. Samtal om värdegrund, religion, olika kulturer och så vidare blir ett bra sätt att sammanfoga vardagsvärlden med skolvärlden menar hon och flera av de andra lärarna håller med. Annika brukar använda små tygråttor som får följa med eleverna hem. Eleverna får sedan visa och berätta vad råttan har varit med om hemma hos dem. På det viset synliggörs likheter och olikheter hos eleverna och det blir lätt att tala om olika kulturer och erfarenheter på ett naturligt sätt, menar Annika. Även Ellinor understryker vikten av att vara medveten om olika kulturer. Hon påpekar dock att det inte får bli utpekande men att man bör lyfta upp frågorna när de lyfts spontant av eleverna. Ett exempel var när klassen diskuterade begreppet *exotisk frukt* och en av eleverna, med ursprung från Sri Lanka, hävdade att frukten i fråga inte alls var exotiskt utan snarare rätt vanligt och diskussioner utbröt kring det. Detta jämförandeperspektiv är viktigt att ha med, menar Ellinor.

I ovanstående stycken har åtgärder för stöd och delaktighet beskrivits. Det stöd som blir tydligast i klassrummen är dock det direkta stödet i ordförståelse. Både Ellinor och Karin har ett system där eleverna, i högläsningssituationer, säger stopp varje gång de inte förstår ett ord. Ordet diskuteras då tillsammans i klassen och sätts in i sammanhang. Till vissa ord ges bara enkla förklaringar men vid ungefär hälften av tillfällena så får elever även visa med gester eller rörelser vad ordet betyder.

Mycket av det stöd som andraspråkselever får i samtalen som förs kommer också direkt från klasskamrater. I alla klassrum uppmärksammades många exempel på elever som inte tvekar om att be varandra om hjälp eller att rätta varandra. Följande dialog utspelade sig till exempel på Elisabeths lektion.

Andraspråkselev 1 läser högt: Björnens mormorr.

Andraspråkselev 2: Mormor, heter det.

Andraspråkselev 3: Får jag säga en sak? Jag tror det där är björnens hus (pekar på bilden).

Andraspråkselev 4: Nä, det där är ju en kyrka.

Andraspråkselev 2: Va? Finns det en kyrka?

Andraspråkselev 4: Ja, där! (pekar).

Andraspråkselev 2: Jaha... (Elisabeth, 151113)

En del negativa exempel på samtal mellan elever kunde också uppfattas. På Annikas lektion (Annika, 151104) hävdar en elev att ordet *paraply* innehåller bokstaven *i*. En annan elev skrattar åt detta påstående och den första eleven säger ingenting mer på hela lektionen. På Ellinors lektion (Ellinor, 151110) när eleverna vid ett tillfälle skulle diskutera hur de hade räknat skulle en elev först paras ihop med en andraspråkselev som bara varit i Sverige i cirka två månader. Det slutade med att eleven parades ihop med någon annan och andraspråkseleven fick bara vänta på att de andra diskuterat färdigt. I Karins och Elisabeths klassrum förekommer ibland negativa kommentarer elever emellan om hur långt de har kommit i boken med mera.

6.3.2 Hellre samtal än eget arbete

I litteracitetsteorin (Musk & Wedin 2010, s.195) menar man att lärande sker kontextuellt och i dialog och interaktion med andra. Sett ur det perspektivet är det inte konstigt att eleverna, framförallt andraspråkseleverna, hade svårigheter att slutföra sina uppgifter på lektioner som kretsade kring enskilt arbete och att göra klart tidigare uppgifter som i många fall hade tappat det kontextuella sammanhang de hade när de först introducerades för eleverna.

Tidigare forskning har visat att ökat talutrymme inte, i sig, leder till ökad förståelse (Murphy, 2009). Utifrån ovanstående resultat och ur ett litteracitetsperspektiv skulle man dock kunna dra slutsatsen att samtal generellt ändå är bättre än inga samtal alls.

Detta påstående stärks av det faktum att elevernas självständighet under dessa lektioner upplevdes minska. Många andraspråkselever bad om hjälp i väldigt hög utsträckning och behövde ständig bekräftelse på att de hade gjort rätt innan de kunde gå vidare. Andra andraspråkselever gav istället upp och bad inte om hjälp alls utan sysselsatte sig med att snurra på stolen eller titta upp i taket. Varför de inte ber om hjälp är svårt att säga men det är inte omöjligt att det har att göra med en rädsla över att känna sig dum eller att göra fel, precis som i Tsiplakides (2009) studie om talängslan. En av studiens rekommendationer för att komma åt problematiken var att arbeta i grupper. De få samtal som fördes under dessa lektioner hade ingenting med ämnesinnehållet att göra och kanske var det därför som elevernas självständighet upplevdes minska.

Samtal och mängdträning anses av lärarna vara potentiella åtgärder för de svårigheter som de upplever att deras andraspråkselever delar så som meningsbyggnad, prepositioner,

ordförståelse och begränsade ordförråd. I de samtal som observerades var det ordförståelse som stod i fokus för den stöttning eleverna erbjöds. Bland annat elever emellan, som inte tvekar att rätta varandra om någon säger fel. Dialogexemplet från Elisabeths lektion är ett tydligt exempel på detta. Mycket stöd, även från lärarens håll handlar om förståelse av enskilda ord, både vardagsord och mer specifika ord. Stöttningen blir, vid enkla förklaringar av ord, relativt ytlig. Vid de tillfällen då eleverna får visa ordets betydelse med kroppen eller sätta orden i sammanhang kan man säga att stöttningen riktar sig mer emot djupare förståelse, vilket är att föredra enligt Gibbons (2013, s.39). Andelen ytliga och djupare förklaringar av ord är ungefär lika men för att stöttningen ska bli långsiktig och relevant skulle man alltså behöva öka andelen djupare förklaringar där orden inte bara förklaras utan också sätts i sammanhang.

Ellinor är den enda som nämner konkreta exempel på extra stöd som kan ges till andraspråkselever i form av kortare och/eller inläsa texter, bildstöd med mera. De andra pratar mer om individuella åtgärder och ett andraspråksperspektiv för alla elever. Ur ett delaktighetsperspektiv är detta bra i och med att andraspråkselever därmed inte segregeras (Thomas & Collier, 1999). På lektioner där fokus ligger på eget arbete och att göra färdigt gamla uppgifter skulle andraspråkselever, enligt tidigare analys, sannolikt dock klara sig bättre om de fick andra, mer anpassade uppgifter. Thomas och Collier (1999) menar att uppgifternas utformning kan variera för andraspråkselever så länge de är kognitivt utmanande.

Tidigare nämndes aspekten delaktighet. Många av lärarna använder samtal som ett sätt att lyfta alla elevers erfarenheter och därmed göra dem delaktiga. Det är främst i samtal om värdegrund, religion och andra samhällsrelaterade ämnen som detta kan diskuteras menar lärarna. Det är viktigt att andraspråkseleverna inte upplever sig själva som segregerade (Thomas & Collier, 1999). Viljan att lyfta andraspråkselevernas erfarenheter riskerar dock få en segregerande effekt om det blir för utpekande. Att det ska ske på elevernas initiativ, som Ellinor påpekar, är därför en relevant synpunkt.

Att lyfta elevers erfarenheter på det här sättet berör också flera olika litteracitetsaspekter. I Annikas exempel med tygråttorna får eleverna skriva, fota och berätta vad råttorna får vara med om hemma hos dem. Detta kan sedan ligga till grund för olika diskussioner om kulturer och erfarenheter. Det blir en övning i textdeltagande (Gibbons, 2013) eftersom både skribenten och åhörarna får öva på att skriva, lyssna och diskutera en text utifrån deras egna förkunskaper. Uppgiften breddar också sannolikt elevernas världsbild, vilket i sin tur

underlättar förmågan att läsa mellan raderna och förstå att olika texter har olika syften. Man skulle alltså kunna säga att uppgiften därför också blir en indirekt övning i textanalys (Gibbons, 2013).

Alla samtal som förs i klassrummet är dock inte positiva. En elak kommentar från en klasskamrat fick en elev att vara tyst resten av lektionen, en andraspråkselev lämnades utanför under en diskussionsövning och flera negativa kommentarer om hur långt man har kommit i sin lärobok observerades. Både Tsiprakides (2009) och Thomas och Collier (1999) understryker vikten av ett bra klassrumsklimat. Inget av de ovanstående exemplen åtgärdades eller kommenterades av läraren, vilket kan ses som problematiskt om målet är att bygga ett bra klassrumsklimat.

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att andraspråkselever generellt gynnas av samtal. Framförallt i jämförelse med enskilt arbete då andraspråkseleverna har svårt att slutföra uppgiften. Samtal ger också fler möjligheter till eleverna att stötta varandra vilket gör dem mer självständiga i arbetet

Det är i samtal man kan ta tillvara på alla elevers erfarenheter, oavsett om de är andraspråksinlärare eller ej. Den stöttning som erbjuds eleverna är ibland ytliga förklaringar av ord. För att det ska gynna andraspråkselever behöver den dock bli mer djupgående, långsiktig och kontextuell.

En överhängande risk är att negativa samtal uppstår och bidrar till ett negativt klassrumsklimat. Detta är problematiskt eftersom ett bra klassrumsklimat är nödvändigt för andraspråkselevs språkutveckling (Thomas och Collier, 1999) och att uppmärksamma detta som lärare är därför viktigt.

7. Slutdiskussion

Nedan presenteras en sammanfattning av studiens resultat liksom slutsatser utifrån studiens mål och syfte. Avslutningsvis ges förslag på vidare forskning.

Med bakgrund i att andraspråkselever riskerar att halka efter i undervisningen på grund av ett otillräckligt, så kallat, skolspråk (Wedin, 2011) syftade denna studie till att undersöka elevers möjligheter att använda ett mer kunskapsinriktat språk i klassrummet och därmed också lyfta goda exempel och eventuella svårigheter med ett språkutvecklande arbete för andraspråkselever. Detta har gjorts och resultaten finns presenterade i texten nedan.

Resultaten visade att möjligheten att tala ämnesspecifikt skiljde sig mellan årskurserna men inte mellan de olika ämnena. I de årskurs 1 var diskussioner i helklass om vardagsord mest förekommande och samtalen fungerade mer som inslag i undervisningen medan de i årskurserna 2-3, kunde utgöra en hel lektion. Samtalen, både ämnesspecifika och andra, i årskurserna 2-3 var också friare och med fler öppna frågor vilket gynnar andraspråks elever (Gibbons, 2013). De ord och begrepp som läraren presenterar är det som avgör hur ämnesspecifikt samtalet mellan eleverna blir och resultaten visade att ämnesspecifika ord och begrepp var vanligare i årskurs två och tre. Syftet med undersökningen var ursprungligen inte att jämföra årskurserna, men skillnaderna var tydligare än väntat, varför det kändes nödvändigt att ta med det i analysen.

Samtliga lärare var positivt inställda till samtal i klassrummet eftersom de menar att det bidrar till ett bättre klassrumsklimat. Varför ämnesspecifika samtal inte sker oftare i årskurs ett hänvisas till att eleverna har svårt att hålla sig till ämnet eller att de inte är mogna nog för att ha den sortens diskussioner. Den språkliga basen har elever med svenska som modersmål utvecklat vid ungefär sex års ålder, därefter förväntas de påbörja en utbyggnad av språket som kan liknas vid det så kallade skolspråket. För andraspråks elever sker denna utveckling parallellt (Bjar & Liberg 2010, s.140). Det finns alltså inga egentliga språkteoretiska motiv till att vänta med ämnesspecifika samtal till årskurs två och tre. Det är naturligt att elever som i liten utsträckning behärskar det svenska språket oftare frågar efter betydelsen av vardagliga ord men det finns inget stöd i litteraturen för att vardagsord behöver komma före ämnesspecifika ord i undervisningen.

Det var vanligt att svaren på frågan om lärarnas syfte med samtal i klassrummet var av social karaktär, att det bidrar till ett bra klassrumsklimat, att eleverna lär sig att tala med alla i klassen och så vidare. Det finns en risk att samtalen i klassrummen, oavsett årskurs, inte når sin fulla potential om andelen sociala syften och rent pedagogiska syften inte blir mer jämlik. Det är också möjligt att några av svårigheterna med samtal, exempelvis gruppkonstellationer och/eller svårigheter att hålla sig till ämnet skulle kunna åtgärdas av att ha en blandning av sociala och pedagogiska syften med undervisningen.

Resultaten visade också att de textsamtal som användes som verktyg för ökad förståelse ofta var textfokuserade samtal där eleverna skulle leta information i texterna. Även estetiska samtal om elevernas spontana reaktion på texten var vanliga. Detta stämmer väl med resultaten från Murphys studie (2009), liksom det faktum att textsamtal som berörde kritisk analys sällan, nästan aldrig, förekom.

Mycket ämnesspecifikt språkande rymdes inom ramen för de textsamtal som observerades och olika typer av litteracitet berördes. Genom olika former av textdeltagande övningar kunde man belysa elevers olika förkunskaper och erfarenheter vilket är särskilt bra i heterogena klasser (Thomas & Collier, 1999).

Nästan alla lärare använder sig kontinuerligt av modeller som är kopplade till textsamtal och andraspråksinläring. Tillsammans med de exempel som framkommit under observationerna dras slutsatsen att textsamtal relativt ofta och på ett framgångsrikt sätt används som verktyg för ökad förståelse, framförallt i de högre årskurserna.

Tidigare forskning (Skolverket, 2001) menar att aspekter såsom lärarens metodik, elevernas talutrymme och språkande i meningsfulla sammanhang är viktigt för att öka eleverna språk- och ämneskunskaper. I och med att nästan alla metoder lärarna nämnde berör textsamtal, det faktum att textsamtalen ökade elevernas talutrymme och att textsamtal i många fall innefattade ämnesspecifikt språkande skulle man kunna dra slutsatsen att textsamtal är ett bra sätt att få den fungerande språk- och ämnesintegrerade undervisningen som Skolverket (2001) eftersöker.

Liksom i fallet med det ämnesspecifika språkandet föreligger det dock en skillnad mellan årskurserna. Årskurs två och tre använder textsamtal i högre utsträckning än årskurs ett. Eftersom textsamtalen också ofta innefattade ett ämnesspecifikt språk skulle man kunna säga att fler textsamtal i årskurs 1 också skulle bidra till högre användande av ett ämnesspecifikt språk. Det finns heller inget stöd i litteraturen för att vänta med textsamtal till en viss ålder. Socialiseringen in i språket börjar redan vid spädbarnsålder och från tidig ålder pratar barn om de texter och bilder de ser omkring sig (Bjar & Liberg 2010, s.140). Det finns av den anledningen inget som antyder att de inte skulle klara av det vid sju års ålder.

Avslutningsvis undersöktes huruvida de förda samtalen gynnade andraspråkselever. Resultaten visade att andraspråkselever generellt gynnas mer av samtal än av eget arbete. Samarbetet samtalen medför gör att eleverna kan stötta varandra och därmed också blir mer självständiga. Det var också vanligt att ta vara på elevernas erfarenheter genom just samtal.

Utöver till exempel nivåanpassade grupper med mera så bestod den stöttning som eleverna erbjöds främst av att förklara enskilda ord. För att gynna andraspråkselever bör förklaringen vara djupgående, långsiktig och kontextuell (Gibbons, 2013), något som går att utveckla mer i klassrummen eftersom detta inte alltid var fallet.

Man skulle alltså kunna säga att samtalen gynnade andraspråkseleverna. De innehöll många av de aspekter som Thomas och Collier (1999) anser nödvändiga för språkutveckling. En aspekt var att lärarna använder sig av aktuella modeller och alla lärare använde sig av modeller som på ett eller annat sätt gick att härleda till samtal. Olika typer av stöttning kunde också erbjudas både elever emellan och mellan elev och lärare. Till sist påverkades även klassrumsklimatet. Att lyfta elevernas erfarenheter har positiva effekter på klassrumsklimatet samtidigt som negativa kommentarer med mera under samtals gång visade sig ha en mycket negativ inverkan på klassrumsklimatet.

Sammanfattningsvis kan man säga att flera goda exempel på dialoger då eleverna tillsammans driver lärandet framåt kunde iaktas och att elevernas möjligheter att tala ämnesspecifikt var relativt goda. Det gick dock inte att hitta något direkt stöd i teorin för de skillnader som återfanns mellan årskurserna och därför skulle man kunna säga att de ämnesspecifika samtalspotentialen inte utnyttjas till fullo. De svårigheter som lyftes med samtal i klassrummen var framförallt gruppkonstellationer och svårigheter för eleverna att hålla sig till ämnet. Det är inte omöjligt att dessa svårigheter skulle kunna komma tillrättas med om samtals sociala och pedagogiska syften var mer jämt fördelade. Idag tenderar de sociala syftena att väga lite tyngre än de pedagogiska. Detta är också ett tecken på att samtalspotentialen inte alltid utnyttjas till fullo.

Mycket ämnesspecifikt språkande ägde rum inom ramen för olika textsamtal. Textsamtal som berörde textdeltagande och textanvändande visade sig gynna andraspråksinlärare och samtal i sig var ett vanligt sätt att lyfta deras erfarenheter vilket också gynnar andraspråksinlärare och deras utveckling (Thomas & Collier, 1999). Genom att arbeta mer med textsamtal i årskurs ett skulle man alltså kunna minska skillnaderna mellan årskurserna och öka möjligheterna för eleverna att använda ett ämnesspecifikt språk i skolan samtidigt som man har ett pedagogiskt syfte med undervisningen.

Graden ämnesspecifikt språkande verkade i stor utsträckning bero på vilka ord och begrepp som den enskilda läraren presenterar. Detta tillsammans med lärarnas generellt positiva syn på samtal i klassrummen gör så att utvecklingspotentialen på ämnesområdet kan bedömas som stor.

7.1 Vidare forskning

Denna studie har visat att ämnesspecifika samtalspotentialen inte alltid utnyttjas till fullo, framförallt eftersom de knappt existerar i årskurs ett. Ett förslag på vidare forskning skulle

därför kunna vara att vidare undersöka vilka effekter på lärande det skulle få om elever i årskurs ett oftare skulle utsättas för ämnesspecifika samtal.

Käll- och litteraturförteckning

- Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber AB
- Anderson, Richard, Chinn, Clark, Chang, Janice, Waggoner, Martha & Yi, Hwajin (1997). On the logical integrity of children's arguments. *Cognition and Instruction*, Vol. 15, No.2, s. 135–167.
- Beck, Isabel, McKeown, Margaret, Sinatra, Gale, & Loxterman, Jane (1991). Revising social studies text from a text processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, Vol. 26, No.3 s. 251–276.
- Bjar, Lousie & Liberg, Caroline (2010). Språk i sammanhang. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur AB
- Dalen, Monica (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups
- Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Hagberg-Person, Barbro (2013). En studie av flerspråkiga elevers svenska språkförmåga i relation till det nationella provet i årskurs 3. I: Hagberg-Persson, Barbro & Wiberg, Cecilia. *Elever visar vad de kan. Två studier kring ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3*. Uppsala universitet (Elektronisk). Tillgänglig: <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:651146/FULLTEXT01.pdf> (2015-10-28)
- Jakobson, Roman (1987). The poetry of grammar and the grammar of poetry. I: Pomorska, Krystyna & Rudy, Stephen. *Language in literature*. USA: The Jakobson Trust
- Liberg, Caroline (2010). Möten i skriftspråken. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lüttge- Slotte, Anna & Forsman, Liselott (2013). *Skolspråk och lärande*. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen
- Murphy, Karen (2009). Examining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No. 3, s. 740–764
- Musk, Nigel & Wedin, Åsa (RED) (2010). *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Skolförordningen 2011: 185 (Elektronisk). Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/ (2015-11-01)
- Skolverket (2001). *SPRINT- hot eller möjlighet?* Stockholm: Liber
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm

Thomas, Wayne & Collier, Virginia (1999). *School Effectiveness for language minority students*. George Washington University, Washington DC.

Tsiplakides, Iakovos (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International education Studies*, Vol. 2, No 4, s.39-44

Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Elektronisk). Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2015-11-16)

Wedin, Åsa (2011). Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *Didaktisk Tidskrift*, Vol. 20, No 2, s. 95 – 118

Otryckta källor

Annika, 151104, intervju och observationer

Ellinor, 151110, intervju och observationer

Karin, 151112, intervju och observationer

Elisabeth, 151113, intervju och observationer

Bilagor

Bilaga 1 Intervjufrågor

Introduktionsfrågor: Utbildning? Är som praktiserande lärare? Undervisar i åk__? Hur många elever i klassen? Hur många andraspråkselever?

Aktuella modeller

Hur ser du generellt på och vilket syfte har du oftast med elevsamtal under lektionen?

Det finns olika typer av textsamtal (kritisk analys, tillägna sig information, estetisk diskussion). Vilken skulle du säga att ni använder er mest av?

När annars kan elevdiskussioner om ämnet/uppgiften underlätta förståelsen? Ge exempel.

Finns det tillfällen då samtal om ämnet/uppgiften inte underlättar förståelsen? Ge exempel.

Känner du till några aktuella teorier, modeller/metoder som berör arbete med andraspråkselever eller språkutveckling generellt? Vilka?

Använder du dig kontinuerligt av några modeller/teorier i klassen? Vilka och i vilken utsträckning?

Stöttning

Brukar du göra extra anpassningar till andraspråkselever (t.ex. tidsmässigt eller att de får andra uppgifter)? I vilket syfte får de andra uppgifter?

Upplever du att dina andraspråkselever har gemensamma svårigheter? Vilka?

Vilken sorts stöttning tror du behövs för att komma tillrätta med dem?

Hur ser du på din roll i klassrummet?

Klassrumsklimat

Är dina elever delaktiga i t.ex. val av ämne/uppgift? På vilket sätt?

Andraspråkselever kan ha erfarenheter från andra kulturer? På vilka sätt kan dessa erfarenheter tas tillvara?

Hur tror du elevdiskussioner påverkar klassrumsklimatet? Positivt och/eller negativt? Ge exempel.

Vilka svårigheter tycker du det finns med exempelvis grupp- och pardiskussioner? Vilka?

