



**HÁSKÓLI ÍSLANDS**

**Hugvísindadasvið**

# **”Drar alla över en kant”**

*En undersökning om språkutvecklande undervisning*

Ritgerð til B.A.-prófs

Dónal Huw Gaynor

Máí 2018

Háskóli Íslands

Hugvísindasvið

Deild erlendra tungumála, bókmennta og málvísinda

# **”Drar alla över en kant”**

*En undersökning om språkutvecklande undervisning*

Ritgerð til B.A.-prófs

Dónal Huw Gaynor

Kt.: 2506832439

Leiðbeinandi: María Riska

Máí 2018

## Abstract

This study examines if and how language focused education in all subjects helps students with a second language background achieve the goals of the Swedish curriculum. Through a combination of interviews and observations in an upper secondary school in the south of Sweden it can be shown that language focused education in all subjects is a good way to help those with a second language background succeed in their education. The essay also gives practical examples of how teachers in the school work to help their students develop language skills, using writing manuals, model texts, and language and vocabulary lists. The school's language policy is shown to be an important part of the success of language focused teaching in all subjects as it helps both teachers and students focus on the linguistic goals of teaching as well as the subject specific goals. In addition, the language policy ensures that newly employed teachers are given the opportunity to learn about language focused teaching in their own subjects and through policy documents gain an understanding of how other staff members work with language.

**Key words:** Language development, second language students, language policy, school language.

## Innehållsförteckning

Inledning.....	1
1. Frågeställning och metod .....	2
1.1 Syfte .....	2
1.2 Metod .....	2
1.2.1 Fallstudien .....	2
1.2.2 Kvalitativ intervju .....	3
1.2.3 Observationer .....	4
1.2.4 Forskningsetik .....	4
2. Vad är ”språkutvecklande undervisning”? .....	6
2.1 Andraspråksproblem .....	6
2.2 Språkutvecklande undervisning .....	8
2.3 Pedagogisk teori .....	9
3. En fallstudie.....	11
3.1 Beskrivning av skolan .....	11
3.2 Intervju med lärare .....	11
3.2.1 Behovet av en genomtänkt språkpolicy.....	11
3.2.2 Elevens behov av skolspråk .....	12

3.2.3 Exempel på hur man jobbar språkutvecklande.....	13
3.2.4 Vinster och kostnader .....	14
3.3 Observationer .....	14
3.3.1 Behovet av en genomtänkt språkpolicy.....	14
3.3.2 Elevens behov av skolspråk .....	15
3.3.3 Exempel på hur man jobbar språkutvecklande.....	16
3.3.4 Vinster och kostnader .....	18
4. Analys.....	19
5. Avslutning och diskussion .....	22
Litteraturförteckning .....	23
Bilaga 1 .....	25

## Inledning

Min uppsats handlar om språkutvecklande undervisning. Detta är något som är av väldigt stort intresse för mig, främst för att jag jobbar som gymnasielärare med många elever som har andraspråksbakgrund. Det är inte ovanligt att man diskuterar med elever om det heter att drar alla över en kam eller en kant. Det till de flesta elever är bara logiskt med en kant, men korrekt är en kam. Likaväl måste elever lära sig att vara tagen på sängen är något man kan diskutera med sin lärare men att vara tagen i sängen kanske ska hållas privat. Jag ser dagligen hur tonåringar som har bott i Sverige hela eller stora delar av sina liv kämpar med att klara kraven som läroplanen ställer; främst för att språket är ett hinder för deras utveckling. Språkutvecklande undervisning är något som den svenska skolmyndigheten, skolverket, har uppmuntrat alla lärare, i alla ämnen, att jobba med. Detta är, enligt mig, bra men jag vill undersöka i vilken utsträckning fokuseringen på språk hjälper elever att utvecklas. Kan forskningen bevisa att språkutvecklande undervisning har en positiv effekt eller är den bara dagens pedagogiska mode? Hur upplever lärare kraven att ytterligare en gång behöver fokusera på något som inte står som en del av det centrala innehållet i deras kurser? Jag tror att många tycker att det är ett bra steg framåt och att det upplevs som en underlättande faktor som gör att eleverna får bättre stöd i ett flertal ämnen och lyckas bättre med sina studier. Uppsatsen fokuserar på skolan jag jobbar på, där är behovet stort och det kanske ger möjlighet till att se en större effekt än på en skola där behovet är inte lika påtagligt. Sedan finns det en egenvinning i att djupdyka i hur man kan jobba med språkutvecklande undervisning. Jag vill kunna förbättra mina kunskaper i detta och på nära håll observera vilka tekniker mina kollegor använder för att hjälpa elever med deras språkliga progression.

# 1. Frågeställning och metod

## 1.1 Syfte

Syftet med min BA-uppsats är att undersöka språkutvecklande undervisning och se hur den genomförs i praktiken. Vidare är syftet att granska hur lärarna tänker kring språkutvecklande undervisning och vilka effekter de ser hos eleverna. Den centrala frågeställningen är hur man med språkutvecklande undervisning kan förbättra svensk kunskaperna bland eleverna.

## 1.2 Metod

### 1.2.1 Fallstudien

I denna uppsats kommer jag att undersöka på vilket sätt språkutvecklande undervisning kan utveckla kunskaperna i svenska bland elever. Uppsatsen kommer att undersöka vad det är för språkproblem som är vanliga bland andraspråkstalare i svenska och hur man jobbar med de problemen i dagens skola i Sverige. För att exemplifiera hur svenskan kan förbättras kommer en fallstudie från en gymnasieskola i södra Sverige att presenteras. Valet av denna skola motiveras delvis utifrån ett bekvämlighetsperspektiv; jag har haft tillgång till skolan, eleverna och personalen, vilket har gjort genomförandet av studien möjligt. Men valet är också motiverat utifrån det faktum att skolan har en väldigt hög andel elever med andraspråksbakgrund. En vidare presentation av skolan kommer i kapitel 3 där fallstudien presenteras i detalj. Det är däremot viktigt att diskutera hur representativ en fallstudie kan vara för den generella situationen. Yin (2003) presenterar några olika typer av fall. Exempel på den falltypologi som Yin presenterar inkluderar (1) kritiska fall, som är fall som kan användas för att testa en specifik hypotes och (2) extrema eller unika fall som i sitt sätt att vara annorlunda, ger möjlighet att se om en särskild situation påverkar den studerade populationen och (3) det representativa fallet. I denna uppsats är fallet representativt eftersom det beskriver hur en vanlig skola i Sverige måste hantera elever med andraspråksbakgrund och det är inte extremt i jämförelse med liknande skolor i landet (Yin 2003, s. 41). Skolan är normal i sammanhanget eftersom den representerar den vardagliga situationen för andraspråkselever i Sverige, inte för att den representerar skolsystemet som helhet. Som Bryman (2011, s. 79) påpekar är målet med en fallstudie inte att generalisera ett resultat på andra populationer utan att i detalj granska fallet och därmed få en djupare kunskap om området. Validitet mäts i vilken utsträckning ett resultat

kommer att upprepas. I en fallstudie är det svårt att upprepa samma studie utan att röja anonymiteten för fallet och deltagarna. Det gör att fallstudier har en låg validitet, men detta anses inte vara problematiskt eftersom målet inte är att kunna dra slutsatser om annat än själva fallet, målet är att få en djup förståelse för det valda fallet

### 1.2.2 Kvalitativ intervju

En viktig komponent i fallstudien är den kvalitativa intervjun. Bryman (2011, s. 413) beskriver kvalitativa intervjuer som intervjuer som lägger fokus på ”intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt” och som därmed försöker komma närmare den intervjuades åsikter och idéer. Den kvalitativa intervjun är öppen och kan styras delvis av den som intervjuas. En intervjuguide finns tillgänglig för forskaren, men ska frångås när intervjupersonen vill prata om något som passar inom studien men som inte tas upp i guiden. Detta gör att den externa validiteten är tämligen låg men reliabiliteten i studien är högre. Denna studie använder en semistrukturerad intervju som därför har den en temaguide till intervjuerna, som finns som bilaga 1. En temaguide används alltid vid semistrukturerad intervju och ska ses inte som en preskriptiv list på vilka frågor få ställas utan som en grund struktur för samtalet över vilka ämnen ska tas upp. Forskaren får ställa fördjupande frågor och diskutera svaren med intervjupersonerna för att utforska och fördjupa de koncept som lyfts fram. Urvalet av intervjupersonerna som används i studien är ett icke-sannolikhetsurval som ger möjlighet för forskaren att säkerställa att en bredare del av erfarenhet garanteras i informationen. Ett riktat urval som innefattar lärare från olika ämnestraditioner och både lärare och skolläda kommer att användas i intervjun. En mer detaljerad bakgrund av dem som har intervjuats presenteras i fallstudiedelen av uppsatsen. Denna typ av urval är godtyckligt och kan inte anses vara representativt (Frick 2006, s. 145) men målet är att ge forskaren en så bred bild av fallstudien som möjligt och därför bör representativitet inte utgöra huvudfokus i urvalet.

Intervjuanalysen betraktas ofta som en av de största svårigheterna med kvalitativa data eftersom det kräver att man tar sig an ett subjektivt material på ett så objektivt sätt som möjligt. I denna studie kommer jag att använda mig av idéer från ”grounded theory” för att skapa ett analyschema. Analyschemat använder kodning som metod. Charmaz (1983, s. 186) beskriver kodning som en process där man går igenom sina intervju-utskrift och försöker sätta etiketter på grupperingar av idéer, förhållningssätt och attityder för att kunna belysa vad som är återkommande i de olika intervjuer och vad som är avvikande i svaren som har samlats in via



intervju. Genom analys av intervjuresultatet i samband med bakgrundsforskning kan rimliga kodningskategorier skapas. De kategorierna som skapas av intervjumaterialet ligger till grund för analysen och presenteras i den delen av uppsatsen.

### 1.2.3 Observationer

Utöver intervjuer har observationer använts i uppsatsen. Observationer ger möjlighet för forskaren att ta reda på om människors beteende i den verkliga miljön är detsamma som det som beskrivs i intervjun (Bryman 2011, s. 264). I denna undersökning förväntar jag mig inte att respondenterna kommer att försöka vilseleda mig, men det är inte ovanligt att vissa företeelser och aktiviteter i klassrummet sker utan reflektion eller inte ses som värdefull information och därför inte rapporteras i intervjun. För att ge möjlighet till en observation som inte är byggd på forskarens subjektiva bedömning av vad som händer i klassrummet, kommer kodningsschemat från intervjuerna att användas som bas för ett observationsschema. Observationsschemat kommer inte vara stängt, det betyder att observatör kan lägga till nya observationer som ligger utanför de tidigare bestämt kategorier. Både lärarna och eleverna är bekanta med mig och därför är inte dold observation lämplig eller möjligt, det betyder att en observatoreffekt inte kan uteslutas, och resultaten kommer att påverkas av min närvaro. Trots detta är observation en lämplig metod för att den ge möjlighet till rikare data som analysen kan bygga på.

### 1.2.4 Forskningsetik

Forskning i Sverige som görs på människor inom ramen för en universitetsutbildning kräver inte etikprövning (SFS 2003:460). I och med att denna undersökning är en observationsstudie som inte behandlar känsliga personuppgifter finns inga påtagliga risker för forskningsobjekten. Det är däremot värt att diskutera den eventuella makt- ojämlikheten mellan forskaren och forskningsobjekten. Jag som gör denna studie är en kollega till dem som studeras och jag sitter i skolans ledning, något som kan upplevas som en granskning av vissa. Skolan har en historia av kollegialt lärande genom intervjuer och observationer men granskningen kan upplevas som större inom ramen för denna uppsats. Det är därför skolans namn och namnen på dem som har deltagit i studien presenteras anonymt och möjligheten att avböja deltagandet har erbjudits alla

som ställt upp på intervjuer och observationer. Eleverna är också studieobjekt men kommer med i studien bara i generella lag i form av diskussionsobjekt i intervjuerna och är därför inte utsatta för någon risk. I observationer är risken att en elevs identitet röjs och kan kopplas ihop med beskrivna händelser större, men undersökningen har inte fokus på enskilda händelser och något som kan härledas till en enskild elev är inte fokus för uppsatsen och bara beskrivningar som belyser det generella och inte det specifika kommer att anges i resultaten.

## 2. Vad är ”språkutvecklande undervisning”?

### 2.1 Andraspråksproblem

Vilka barn betraktas som tvåspråkiga? Räcker det med att man har viss kunskap om ett annat språk eller måste man prata ett annat språk än svenska hemma för att betraktas som en andraspråkstalare? Är ditt modersmål det första språket du talade eller det språk du talar bäst? Håkansson (2003, s. 15) identifierar fyra olika kriterier som kan användas för att beskriva en elevs relation med andraspråk. ”Ursprungskriteriet” är förhållandevis enkelt, eftersom det kräver att en elev ska betraktas som tvåspråkigt bara om hen har haft två språk från början, dvs två modersmål som man har pratat sedan man började prata. ”Kompetenskriteriet” handlar om det språk man behärskar bäst. Här finns en svårighet då det är subjektivt att bedöma vad som menas med att behärska ett språk. ”Funktionskriteriet” fokuserar på vilket språk man använder mest och hur talaren behärskar att växla mellan språk utifrån ”egna önskemål och samhällets krav”. ”Attitydkriteriet” handlar om hur ens identitet skapas och där modersmålet är det språk som individen själv betraktar som sitt modersmål eller att individen betraktas som tvåspråkigt av sin omgivning.

Skolan i studien har elever som är tvåspråkiga enligt några eller alla av de här olika definitionerna. I och med att många av eleverna är födda i Sverige och har bara gått i svensk skola har de inte utvecklat ett skolspråk på sina modersmål. Det gör att skolspråket är ett helt nytt språk och måste läras på svenska utan stöd av ett färdigt modersmålsskolspråk. Skolan ställer väldigt specifika krav på vilket språk som används för att beskriva fenomen; Hajer och Meestringa (2014, s. 14–15) ger exempel på skillnaden mellan inläring i hemmamiljö och i skolmiljö. Hemma kan man ha lärt sig att när en sockerbit läggs i en kopp te löser den upp sig. Men när man kommer till skolan ska man kunna uttrycka att det är ett exempel på hur materia interagerar och att sockret har övergått till en annan fas. Abstraktionsnivån i skolspråket är mycket högre än i vardagsspråket. Detta är en stor utmaning för alla elever, men det är en ännu större utmaning för elever som ska göra det på ett språk som inte är deras modersmål.

Abrahamsson (2009, s. 53–55) beskriver hur barn lär sig ett nytt språk. Oavsett vilket språk det är som ett barn lär sig, finns det ett gemensamt mönster. Barn börjar med ett jollrande som inte är språkspecifikt men är en viktig del av språkinläringen. Vid cirka 1 års ålder börjar barn med enstaka ord. Utvecklingen fortsätter och i tvåårsåldern har de flesta barn börjat med att

kombinera ord till tvåordsyttranden. Efter detta börjar barn lära sig längre yttranden och börjar böja ord och använda språkets grammatik i större utsträckning. Ett flertal studier citeras av Abrahamsson som visar att i olika språk genomgår barn samma inlärningsmönster av grundläggande grammatiska regler. När det gäller andraspråksinläring är mönstret så klart inte detsamma som när små barn lär sig ett språk, men forskare har identifierat många mönster som andraspråkstalare går genom när de lär sig svenska. Philipsson (2007) beskriver hur inläringen av grundläggande verbmorfologi ser ut. De första konstruktionerna som behärskas är de enkla finta verbformerna, till exempel, han cyklar, jag cyklade. Efter detta ser man användning av hjälpverb och infinitivverb, jag vill cykla, han ska cykla. Sedan utvecklas perfekt och pluskvamperfektsformerna, jag har cyklat, han hade cyklat. Ett annat exempel för denna typ av mönster som kan observeras är Glahn *et al* (2001) som beskriver hur adjektivkongruensinläring ser ut. Andraspråkstalare brukar börja med att inte böja adjektiv, sedan böja adjektiv i attributiv ställning och till sist adjektiv i predikativ ställning.

Edling (2006, s. 47ff) menar att något som är särskilt svårt för andraspråkstalare är den abstraktionsnivå som krävs i skolspråket och som presenteras i läroböckerna i skolan. Ett exempel på hur man gör språket mer abstrakt är nominaliseringar. Nominalisering innebär att man omvandlar verb till substantiv eller adjektiv till substantiv. Ett exempel är: "Vincent van Gogh gillade att måla och hans tavlor visade hans känsliga karaktär"; som kan omvandlas till "Vincent van Goghs målningar visar hans känslighet." Den nominaliserade meningen är mycket mer informationstät och därmed svårare att förstå. En annan konstruktion som ökar abstraktionsnivån är passivformen. I passivformen blir det tidigare objektet till subjekt. Det ursprungliga subjektet kan inkluderas i form av agent i en bisats men är inte nödvändigt i den nya meningen. Ett exempel på detta är "Christofer Columbus upptäckte Amerika år 1492". I den aktiva formen är det Columbus som står i centrum, men den passiva formen lyder "År 1492 upptäcktes Amerika". Passivkonstruktionen innebär att man fokuserar på året och händelsen, individen som utförde handlingen behövs inte. Om man vill lägga till att Columbus var inblandad kan man fortsätta meningen med "av Christofer Columbus".

Bortom svåra grammatiska konstruktioner som är en utmaning för andraspråkselever beskriver Viberg (1993, s. 122) ytterligare en utmaning som måste bemötas. Viberg menar att andraspråkselever måste lära sig flera nya ord än modersmålstalare för att utveckla ett skolspråk. Enligt Viberg består språk av en bas och en utbyggnad, där basen är de cirka 8000

till 10 000 ord en modersmåselev börjar skolan med. Utbyggnaden beskrivs som de cirka 3000 nya ord per år som eleven lär sig under skolgången. Det betyder att efter 8 år i skolan har en modersmåselev tillgång till ungefär 30 000 ord. En andraspråkselev måste arbeta med att bygga basen samtidigt som hen lär sig utbyggnaden. Detta medför en extra utmaning som gör inlärningsprocessen ännu mer kognitivt belastande. Bjuhr (2011, s. 28) menar att man inte ska utesluta de svåra konstruktionerna utan man ska stötta eleverna, hjälpa dem att förstå och uppmuntra dem att själva använda sådana konstruktioner och därmed utveckla sitt språk.

## 2.2 Språkutvecklande undervisning

Enligt Hajer & Meestringa (2014) kräver språkutvecklande undervisning att en skola utvecklar en språkpolicy. Detta krävs för att språkutvecklande undervisning inte kan vara något som svensklärarna ska klara av på egen hand, det krävs att alla lärare jobbar med språket i alla ämnen. Detta är för att språket är det medium som alla ämnen undervisas genom. Grundstenen i språkutvecklande undervisning (*ibid*, s. 30) är att lärarna ställer öppna frågor för att stimulera tänkandet och använder bilder och andra visuella källor för att förtydliga betydelse av ord som används. Lärarna ska också använda många olika typer av skriftligt material för att erbjuda många olika nivåer och ett rikt språkligt stöd till eleverna. Nya begrepp ska användas av eleverna i egna konstruktioner så att eleverna kan börja behärska dem och arbetssättet ska locka till muntlig och skriftlig interaktion. Man ska också kontinuerligt utvärdera undervisningen med eleverna.

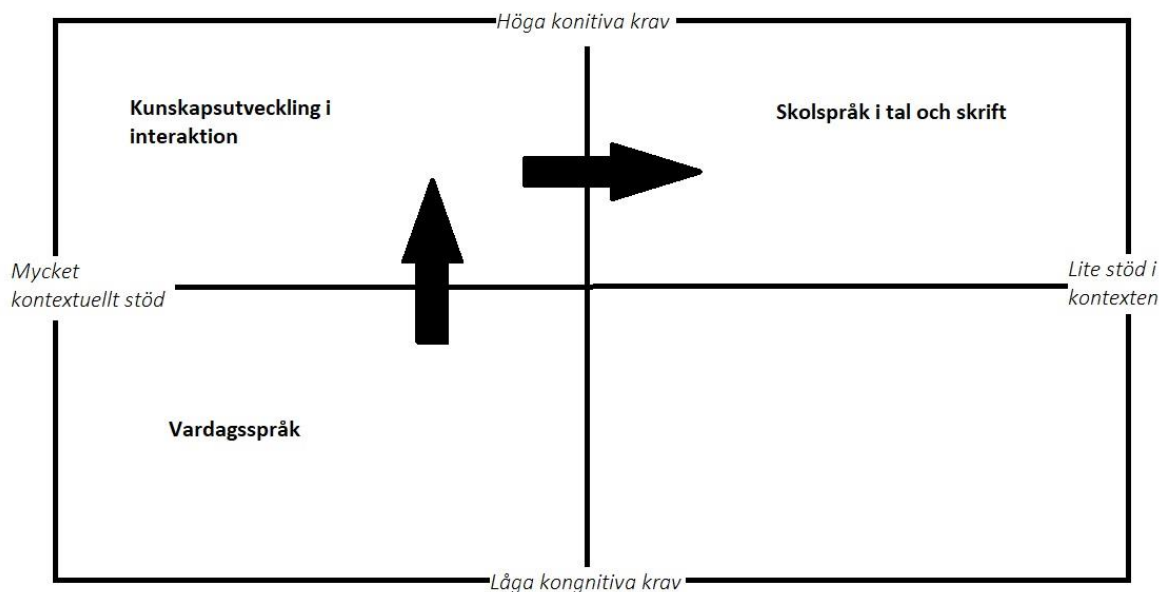
Exempel på hur detta kan göras i praktiken är att när man ska jobba med text måste både texten och eleverna förberedas. Läraren har ansvar för att gå igenom texten och identifiera ord och begrepp som kan vara en extra utmaning för eleverna. För att kunna göra detta måste läraren ha jobbat med eleverna och vara medveten om deras språkliga nivå. Att producera begreppslistor kan vara ett bra sätt att hjälpa eleverna att ta till sig texten. Ännu bättre är att jobba med begreppen med eleverna innan man börjar med texten så att eleverna redan har sett begreppen innan de börjar med texten. Eleverna kan förberedas för en text genom att lärarna pratar om lässtrategier med eleverna. Eleverna ska ha fått redskap som hjälper dem att navigera i en okänd text. Ett sådant redskap är genrepdagogen. Kommunikationen uppfyller många olika funktioner, när man skriver en instruktionsmanual använder man en väldigt annorlunda typ av språk än när man skriver en krönika eller ett sms till en vän. ”Den genrepdagogiska modellen syftar till att eleverna ska bli medvetna om dessa olika språkmönster genom att läraren explicit

undervisar om hur syftet med en kommunikation kommer till uttryck i en specifik genres struktur och språkliga drag” (Johansson & Sandell Ring 2012, s. 25–26). Genom att explicit diskutera hur språk används och hur en viss typ av kommunikation byggs får elever en rimlig chans att klara av uppgiften att förstå eller producera språket.

Gibbons (2002) har utvecklat något som kalls för cirkelmodellen. Denna bygger på att språket ska bli gradvis mer abstrakt. Man ska börja i en situation som är bekant för eleverna och jobba gradvis mot ett mer abstrakt skolspråk. Under processen ska läraren också gradvis minska stödet till eleverna, så att de blir mer och mer självständiga i sitt språk. Innan man kan minska stödet måste man först ge stöd, det vill säga att man måste visa hur ett korrekt språk se ut. Man ska gemensamt analysera en text och diskutera dess olika drag och funktioner. Efter det ska man gemensamt producera text och diskutera hur den fungerar. Efter detta ska man låta eleverna producera egna texter tillsammans och till sist blir det individuell produktion. Genom denna teknik få eleverna bäst chans att nå sina mål och utveckla språket som krävs för att nå målen.

## 2.3 Pedagogisk teori

Grunden till arbetet med språkutvecklande undervisning kan hittas i Cummins fyrfältare (Hajer & Meestringa 2104, s. 45). Modellen som visas nedan ger den bästa förutsättningen för inläring och visar vilket språkligt stöd läraren måste tänka på.



Modellen innebär att man ska börja arbetet i fältet längst ner till vänster, där de kognitiva kraven är låga och det finns mycket kontextuellt stöd. Man låter eleverna använda sitt vardagsspråk för att formulera egna frågor kring ämnet och kopplar idéerna till kända koncept. Sedan ska man använda de tidigare nämnda strategierna för att hjälpa eleverna att gå från vardagsspråk till skolspråk, detta görs i interaktionen med läraren och andra elever. Sedan kan man gradvis ta bort språkligt stöd så att eleverna kan visa att de har gjort skolspråket till sitt eget. Som lärare måste man ha i åtanke att elever som arbetar på sitt andraspråk håller på att utveckla både bas och utbyggnad samtidigt, vilket tidigare nämnts (Viberg 1993). Som lärare ska man tänka på att det inte bara är fackterminologin som är kognitivt utmanande för eleverna utan också vardagsord. Det finns en tendens i skolans värld att förklara ämnesspecifika begrepp, men att anta att alla elever har en utvecklad bas och därmed inte behöver hjälp med de mer ”vardagliga” begreppen som används i skoluppgifter och texter.

## 3. En fallstudie

### 3.1 Beskrivning av skolan

Skolan som jag har undersökt är en friskola i Malmö. Malmö är en stad som präglas av en stor mångfald och en segregation, vilket avspeglas i skolan. Skolan har cirka 280 elever varav två tredjedelar läser svenska som andraspråk. Skolan erbjuder tre högskoleförberedande program, ett samhällsvetenskapligt program, ett naturvetenskapligt program och ekonomiprogrammet. Utöver det har skolan sedan vårterminen 2016 haft elever som genomgår språkintruktionsprogrammet. I dagsläget är det cirka 60 elever som är inskrivna på introduktionsprogrammet och 220 på de nationella programmen. Språkintruktionsseleverna har självfallet haft en effekt på skolan och är en synlig del av skolan för alla elever, det är däremot inte tänkt att denna uppsats ska behandla denna grupp. Språkintruktionsselever är elever som är nyanlända i Sverige och har särskilda behov när det gäller språkinläring. Fokus för denna uppsats är eleverna som är inskrivna på de nationella programmen och som i övervägande majoritet gått hela sin skolgång i Sverige.

### 3.2 Intervju med lärare

Intervjuerna genomfördes med skolans rektor, och två lärare. En av lärarna undervisar samhällskunskap och historia (kallas för sam/his-lärare) och har jobbat på skolan i 7 år, den andra undervisar i svenska, svenska som andra språk och filosofi (kallas för sve/sva-lärare) och har jobbat på skolan i 5 år. Intervjuerna presenteras tematiskt. Teman som har identifierats med hjälp av ”grounded theory” är behovet av en genomtänkt språkpolicy, elevens behov av skolspråk, exempel på hur man jobbar språkutvecklande, vinster och kostnader av språkutvecklande undervisning.

#### 3.2.1 Behovet av en genomtänkt språkpolicy

Rektorn har ansvar för att driva skolans pedagogiska arbete. När hon hade börjat på skolan märkte hon att många elever hade svårt att nå resultat och tillsammans med skolans ledning gjorde hon bedömningen att problemet till stora delar låg i bristfälliga språkkunskaper. Hon bestämde därför att skolan skulle jobba tillsammans med det lokala universitet på ett språkutvecklande projekt som genomsyrade all undervisning. Under intervju beskrev hon hur



alla nyanställda har fått stöd att ta till sig de språkutvecklande verktyg som skolan har jobbat med och hur mötestid, samtal med anställda och vidareutbildning har haft språkutveckling som fokus. Hon tillägger att det ska vara möjligt att fråga alla lärare på skolan: ”Vad är de språkliga målen för denna lektion?” och förvänta dig att de kan svara. Sam/his-läraren uttryckte också hur viktigt det var för honom att arbetet hade gjorts grundligt, och att man som lärare får ta del av så många olika satsningar att det blir svårt att hålla reda på vad det är man ska fokusera på. Genom att skolan har haft språk som ett prioriterat område i snart 4 år har det gjorts att alla i personalen, enligt honom ”har blivit medveten om språk på ett helt annat sett”. Han nämner vidare att det har gjorts att han har fått en ”större förståelse” för varför eleverna har haft så svårt i undervisningen. Han nämnde att arbetet med specialister från universitet hade haft särskilt värde för då presenterades det vetenskapliga arbetet som ligger till grund för språkutveckling i praktiken. Sve/sva-läraren sa också att ”[h]ela skolan måste vara engagerad. Det kan inte lämnas till svensklärarna, det måste genomsyra alla ämnen.” Hon menar att om eleverna tror att det är enbart i ämnet svenska som ett språkligt krav ställs, då kommer inte deras språkliga nivå utvecklas.

### 3.2.2 Elevers behov av skolspråk

Rektorn beskrev hur viktigt det var för henne att skolan jobbade konsekvent med språket eftersom hon hade upplevt att ”många elever saknade språket”. Med det menade hon att eleverna varken var hemma i svenska eller sina olika modersmål. Eleverna upplevde enorm frustration när de inte kunde uttrycka sig på något språk, den frustrationen yttrade sig i utmanade beteende. Rektorn nämnde också att det i skolan finns ett flertal elever som har diagnoser som dyslexi, språkstörning, ADHD eller autistiskt spektrum disorder. De eleverna kommer inte klara en utbildning utan ett språkutvecklande fokus, men om anpassningen ska göras för dem är det lika bra att göra det för alla. Det är i hennes mening ”sällan dåligt för någon att man ger extra stöd med språket”.

För Sve/sva-läraren handlar det om mer än att elever ska klara skolan, hon ser en tydlig samhällsvinst med språkutvecklande undervisning. Hon beskriver att hon ser ett tydligt behov av ”tillhörighet”, och att ”det ger alla en möjlighet att vara med” och att eleverna ska ”våga prata med alla”. Hon menar att språkutvecklande undervisning handlar om mer än att bara behärska det språk som krävs av läroplanen, det handlar om att eleverna ska lära sig de språkliga koderna som krävs av samhället i stort. Hon har sett att elever med andraspråksbakgrund saknar

verktyg för att kunna kommunicera på ett sätt som gör att majoritetssamhället uppfattar vad som menas och tar emot argumentet som läggs fram. Många med andraspråksbakgrund upplever att de missförstås eller behandlas som om de säger något som inte är skäligt medan en förstaspråkstalare inte hade fått samma reaktion med samma argument. Hon beskriver hur språkutvecklande undervisning för henne har ett stort fokus på hur man bygger resonemang i ett argument och hur man då kan kommunicera detta till andra på ett begripligt sätt.

Sam/his-läraren tyckte att det var viktigt för eleverna att utveckla ett ”skolspråk”. Med det menade han ett formellt språk som uppfyller de abstraktionskrav som ställs i läroplanen. Han menade vidare att det är ett tydligt språk som är begreppstätt och precist. Han ser att elever har svårt att behärska komplexiteten i språk som används i läromedel, tidningsartiklar och i radio- eller TV-program om hans ämnen. Det gör att eleverna har svårt att ta till sig komplexiteten i argumentation och diskussion om de ämnena. Han nämnde även att när han har jobbat med elever där väldigt få hade andraspråksbakgrund, var det vanligt att eleverna var i behov av språkligt stöd. Han sa att i det fallet handlade det mer om att förstå abstraktionsnivå och inte att lära sig nya ord, men att verktygen som krävdes var ganska snarlika. Sve/sva-läraren hävdar att hon tror att behovet av språkutvecklande undervisning är generellt, men att elever med andraspråksbakgrund har särskilda utmaningar på grund av deras språklig bakgrund. Hon menar att elever idag är bättre på att tolka bildspråk än de tidigare har varit för att de använder det mycket i sociala media, och kan formulera korta kärnfulla rubriker, av samma anledning. Däremot ser hon en allmän brist i att upprätthålla ett argument över en längre text. Det är där hon tror att alla elever gynnas av språkutvecklande undervisning.

### **3.2.3 Exempel på hur man jobbar språkutvecklande**

Rektorn har ställt krav på alla lärare att de har språkliga mål i sin undervisning. Det betyder att lärarna och även eleverna ska veta vad de språkliga målen är med varje lektion. Det kan vara något konkret som att lära sig nya begrepp eller ord, men det kan lika väl vara att man har fått bearbeta en texttyp och diskuterat textens drag. Det viktiga med språkliga mål enligt rektorn, är att man ”synliggör språkets roll i undervisningen”. Hon menar att språk måste vara något man pratar om för alla ämnen, inte bara något som händer i bakgrunden.

Lärarna som intervjuades pratade om olika verktyg de använde för att synliggöra språket i sin undervisning. Sam/his-läraren nämnde verktyg som begreppslistor, modelltexter och att man

hela tiden visar ett utvecklat språk i klassrummet. Sve/sva-läraren nämnde också fler av de metoderna, men hon underströk vikten av att, ”begränsa antalet ord”. Hon menar att elever gynnas av att skriva, ”något kortare texter, där de kan fokusera på innehåll”. Hon tycker det är rimligare att ställa krav på att eleverna ska ha ett tydligt argument när texten är av begränsad längd, än när elever ska producera långa mer komplicerade texter. Genom att låta eleverna utveckla färdighet att argumentera på ett sammanhängande sätt på kortare text kan de på längre sikt bygga upp längre mer komplexa texter. Sam/his-läraren nämnde också vikten av samarbetsprojekt mellan ämnen som ett sätt att skapa tid för att kunna lägga mer fokus på språket och att hjälpa eleverna se vinsterna med att jobba med språk i fler ämnen.

### **3.2.4 Vinster och kostnader**

Ingen av lärarna tyckte att det fanns nackdelar med språkutvecklande undervisning, Rektorn hade i början av projekt en viss oro att det skulle ses som något som tog för mycket tid och det skulle uppstå ett motstånd bland medarbetarna, men ”jag upplevde inte det när projektet väl sjsattes”. Båda lärarna var tydliga med att språkutvecklande undervisning är en nödvändig del av hur de strukturerar sitt arbete. De tyckte att det fanns bara vinster med språkutvecklande arbete. En av de viktigaste vinsterna som togs upp av lärarna var att eleverna lyckas bättre med kurserna. Sam/his-läraren sa att han tyckte det var, ”inte bara för att vi har fått bättre språkliga verktyg”, utan också för att han som lärare har fått en bättre förståelse för vad det är som eleverna upplever som svårt. ”Innan var det kanske så att man blev frustrerad med eleverna, man tänkte, ja... de klarar inte det. Nu har jag fått en bättre inblick i... en bättre förståelse för vad det är som jag kan göra för att hjälpa till.”

## **3.3 Observationer**

Observationer utfördes med fyra lärare, en matematiklärare (kallas Ma-läraren) som har jobbat på skolan i 2 år, en samhällskunskap- och ledarskapslärare (kallas Sam/led-läraren) som har jobbat på skolan i 1 år, en samhälls-/engelsklärare (kallas Sam/eng-läraren) som har jobbat på skolan i 4 år och Sve/sva-läraren som deltog i intervjun.

### **3.3.1 Behovet av en genomtänkt språkpolicy**

Observationer hos Sam/led-läraren visade att skolans språkpolicy har haft effekt, trots att hon har jobbat på skolan i bara 1 år hade hon en genomtänkt språklig strategi under hela

undervisningspasset. Läraren använde ett rikt språk med eleverna, ett språk som inkluderade många begrepp från ämnet. Uppgiften var en värderingsövning där eleverna skulle ta ställning till olika påståenden om hur samhället ska styras. Påståendena var skrivna på ett kognitivt utmanande språk, som till exempel, ”Välfärdssektorn ska drivas enbart i offentlig regi.” Läraren frågade sedan eleverna: ”Vad menar jag när jag säger så?” Detta gjorde att eleverna fick sätta egna ord på vad påståendet betyder och sedan ta ställning till påståendet när alla hade förstått vad det innebar.

Ma-läraren som också har jobbat en relativt kort tid på skolan, visade en språklig medvetenhet och jobbade aktivt med att stödja elevernas språkutveckling. Hon gav konstant språkligt återkoppling till eleverna i form av modellering av korrekt språkbruk. När eleverna pratade om ”att man plussa dem tillsammans” fick de en bekräftande respons: ”Ja, man ska addera.” Samma elev svarade senare under lektionen på en annan fråga genom att säga, ”så... ska man plussa, nej, jag menar addera dem då?”

Observationer gjorda på Sve/sva- och Sam/eng-lärarnas lektioner visade att språk är en central del av deras undervisning. Sve/sva-läraren lade mycket tid på att diskutera hur olika ordval förmedlar olika bilder och olika idéer till den som hör, även om de har snarlik betydelse. Hon fick eleverna att jobba med de nyanser och formaliteter som ger skolspråk sin abstrakta och formella karaktär. Sam/eng-läraren jobbade med språk genom att inleda diskussioner med elever om hur man formulerar sig för att uppfylla kraven i ämnet. Han gav exempel på hur man kunde skriva om samma mening för att ge en mer formell ton i texten som eleverna jobbade med. Här var det tydligt att man skulle jobba med passivformen. Eleverna uppmuntrades att ”ta bort jag från uppsatsen, jobba med att hitta en struktur där forskningen står i fokus och inte forskaren.”

### **3.3.2 Elevens behov av skolspråk**

Under Sam/eng-lärarens lektion ingick ett samtal med en elev kring källkritik. Eleven ville diskutera om hans beskrivning av källans äkthet var korrekt. Läraren kommenterade att innehållet var korrekt men att det fanns språkliga problem med svaret. Eleven hade skrivit att ”källan är äkthet”. Läraren sa: ”Det du vill säga är källan är äkta. När vi diskuterar äkthet bedömer vi om källan är äkta eller ej.” Eleven svarade: ”Jag fattar inte, menar du att det inte är äkta?” Läraren svarade: ”Nej, det är inte det jag menar. Jag kommenterar grammatik inte

innehåll, är du med på det? Det du har skrivit är korrekt, det är språket som måste ändras.” Eleven svarade: ”Ja, så du menar källan är äkthet?”. ”Ja källan är äkta, men du har skrivit äkthet, kriteriet heter äkthet men när vi beskriver en källa säger vi att den är äkta.” Eleven svarade: ”OK jag fattar” och ändrade texten. Läraren bad sedan eleven att förklara vad det var han fattade, men sedan kom en annan elev och avbröt samtalet. Detta exempel visar tydligt hur eleven fattade innehållet i undervisningen, men hade svårt att uppfylla de kommunikativa kraven som ställs i skolan, med att kunna böja ordet äkta.

Det tidigare nämnda exemplet på skillnad mellan plussa och addera på Ma-lärarens lektion visar också att elever är i behov av att utveckla ett begreppsrikt skolspråk. En liknande situation kunde observeras på Sve/sva-lärarens lektion där eleverna diskuterade samhällets förhållning till ordet ”pengar”. Eleverna hade diskuterat sig fram till att pengar är både bra och dåligt, att människor vill ha mer pengar, men att pengar inte är lika med lycka. En elev uttryckte följande: ”Det är konstigt, det är bara... du vet... inte normalt, men folk tänker så.” Läraren började på tavlan skriva ordet paradox och sa till klassen: ”Ja det är paradoxalt, vad betyder det? Hur är det här ett exempel på en paradox?” Båda exemplen visar att eleverna saknar de ord som krävs av utbildningen, även när de i stora drag kan beskriva fenomenet som utbildningen behandlar. I både situationerna fick de begreppen i fråga från läraren och fick stöd med att då själva kunna använda dem i egen produktion. Jag vill vidare påpeka att Sve/sva-läraren direkt började med att visa hur man böjer ordet genom att prata om att ”det är en paradox” och att ”det är paradoxalt”.

### **3.3.3 Exempel på hur man jobbar språkutvecklande**

Jag har redan beskrivit några av de metoder som lärarna jobbar med. Ma- och Sve/sva-lärarna visade båda hur man som lärare kan vara språklig modell. Genom att man visar elever hur ett korrekt språkbruk ser ut, får eleverna möjlighet att utveckla sitt eget språk. Sam/led- och Sve/sva-lärarna ställde förtydligande frågor kring språk och bad eleverna att utveckla sina svar för att bli mer precisa.

Sam/led-läraren visade hur hon har tänkt jobba med begrepp under temat demokrati. Eleverna kommer att få en begreppslista som de gemensamt som klass ska fylla i. Dokumentet är digitalt och delat på Google till alla elever. Alla elever och läraren kan redigera dokumentet. Hon kommer kräva att de när de stöter på viktiga begrepp i undervisningen gemensamt ska komma

med förslag för hur det ska förklaras. Med hennes stöd kommer de komma fram till vad som är en begriplig förklaring för eleverna på deras eget språk.

På Sam/eng-lärarens lektion jobbade eleverna med en större rapporttext som var en del av ett längre projekt. Eleverna har fått möjlighet att genomföra en egen undersökning och analysera resultaten av detta själva. Detta är en utmanande uppgift. Eleverna har fått mycket stöd längs vägen. Läraren beskrev hur de började med att analysera vad varje enskild del av uppsatsen har för funktion och diskuterade varför man har en inledning? Vad är meningen med metodkapitlet? Efter de diskussionerna har klassen gemensamt tittat på ett bedömt exempel, genom att analysera vad det är som tidigare elever har gjort som har lyckats och vilka förbättringsområden det finns i exemplet, har klassen fått se hur det ser ut med en lyckad text. Under observationen var det tydligt att ett flertal elever använde exempeltexten som hjälp för att strukturera sina egna texter. En elev visade hur hon använde skrivmallen som stöd i sin text. Eleverna har fått tillgång till en uppsatsmall som används av många lärare på skolan. Den beskriver vilka funktioner de olika rubriker har och ger även exempel på vilka meningar som kan användas. Lärarna väljer vilka delar av mallen de presenterar för eleverna utifrån ämnets krav och uppgiftens utformning.

Här presenteras en del av mallen som handlar om analys och som användes av eleverna på Sam/eng-lärarens lektion:

#### "5. Analys

Här ska du besvara din frågeställning med hjälp av den eller de teorier du har lyft fram under teoriavsnittet, fakta du tagit upp i din faktadel och empirin från din egen undersökning.

Svaret ska vara i form av en analys. Att analysera innebär att man undersöker, delar in ett problem i mindre delar och undersöker/förklarar varje del för sig. I analysen ska du alltså med hjälp av teorier, fakta och empiri undersöka det problem du lyft fram i din frågeställning genom att undersöka alla delar av problemet som du lyft fram i faktadel och empiri.

#### **Frågor du kan fundera på inför/i din analys:**

- Varför är detta intressant?
- Varför är det viktigt?
- Intressant för vem?
- Kan man se det utifrån olika teorier?
- Hur blir jämförelsen?
- Vilken teori förklarar bäst fenomenet?
- Finns det fördelar och nackdelar med teorierna och deras förklaringar?
- Styrkor och svagheter hos teorierna och deras förklaringar?

#### **Meningar som du kan använda för att tänka/skriva analytisk:**

Å ena sidan... och andra sidan...

Men och andra sidan...

Detta ledde till att... - slutsats

Detta gjorde att...

Jag tror att detta ledde till... men å andra sidan hade det också kunnat...

Om man ser det utifrån denna teori så... men ser man det från den här teorin så ...

Fördelen med detta perspektiv/teori är... men nackdelen är..."

Man kan tydligt se hur eleverna erbjuds språkligt stöd och vägledning när man begrundar vilken funktion denna del av uppsatsen har.

### **3.3.4 Vinster och kostnader**

Jag har inte observerat något som jag kan beskriva som en negativ konsekvens av språkutvecklande undervisning. Observationerna visar att elever på skolan är vana vid att prata om språk med sina lärare och att eleverna har en viss språklig medvetenhet som kan vara gynnsam. Skolans aktiva och strukturerade arbete med språk har inte löst alla språkliga problem, på lektionen med Sve/sva-läraren det var fortfarande ganska många elever som hade svårt att uttrycka sina idéer på svenska, trots att de går tredje året på gymnasiet. Dessa elever använde sig emellanåt av arabiska eller gav upp och lämnade ordet till någon annan i klassen. Läraren jobbade med att uppmuntra eleverna till att använda kommunikativa strategier och att inte ge upp, men eleverna orkade inte alltid. Det betyder inte att språkutvecklande undervisning inte kan eller har fungerat, bara att den inte kan lösa alla problem som eleverna står inför.

## 4. Analys

Observationer och intervjuerna gör tydligt att lärarna på skolan har fått jobba med språkutvecklande undervisning med stöd av universitetet. Det finns en tydlig röd tråd genom deras beskrivning av språkutvecklande undervisning och hur den implementeras, något som visar att de har en förståelse för forskningen kring ämnet.

Rektorn beskrev hur hon hade sett elever som blev frustrerade med att uttrycka sig, hon upplevde att de saknade ett fylligt språk i både svenska och sitt modersmål. Detta påminner om Håkansons (2003) arbete. Eleverna betraktas som tvåspråkiga av omvärlden och för många är det en viktig del av deras identitet att de är tvåspråkiga. Men faktum är att många inte känner sig riktigt hemma i varken modersmålet eller svenskan, vilket orsakar frustration. Rektorn har själv observerat att den typen av frustration har minskat med ett språkutvecklande fokus i skolan. Sam/his-läraren har sett det som Viberg (1993) beskriver, nämligen att elever med andraspråksbakgrund måste göra dubbelt så mycket arbete med att utveckla svenskans bas och utbyggnad samtidigt. Detta är en extra kognitiv utmaning som gör det svårare att nå målen i läroplanen. Sam/his-läraren beskriver hur han också har sett behovet av språkutvecklande undervisning hos elever utan andraspråksbakgrund, men att det är av en annan karaktär än för eleverna med andraspråksbakgrund. Det är inte särskilt förvånande att elever som måste ta till sig många nya ord samtidigt som de ska lära sig nytt ämnesinnehåll har svårare att nå kursmålen. Språkutvecklande undervisning har som mål att stödja den nödvändiga utvecklingen för dessa elever.

Skolledningen, lärarna och forskare som Hajer and Meestringa (2014), beskriver vikten av att ha en språkpolicy för skolan. De håller med om att den behövs för att säkerställa att språk står i centrum i alla ämnen och att eleverna får uppleva att det de lär sig i ämnet svenska är applicerbart i historia, matematik och biologi lika mycket som i svenska. Rektorns fokus på att alla lektioner ska ha ett språkligt mål visar att skolan har valt att lägga stor vikt på språk som en del av undervisningen. Observationer hos de nyanställda lärarna har också visat att skolan jobbar aktivt i enlighet med sin språkpolicy. Två relativt nyanställda lärare hade fått möjligheten att ta till sig skolans arbete med språk och praktiserade detta i sin undervisning.

Det fanns många olika exempel på hur lärarna jobbade språkutvecklande, något som speglade det som forskningen visar att eleverna är i behov av. Ingen av lärarna valde bort användningen



av ett svårt eller utmanande språk, Ma-läraren lät inte eleverna välja bort ämnesbegrepp i samtal med henne, Sam/led-läraren valde att presentera komplexa idéer i ett komplext språk och sedan lägga tid på att diskutera innebörden med eleverna. Bjuhr (2011) uppmuntrar lärarna att inte välja bort ett formellt språk för att underlätta för eleverna då detta skulle begränsa elevernas möjlighet att utveckla ett komplext språk själva. Sam/his-läraren nämnde att han jobbar med artiklar och TV- och radioprogram som är utmanande för eleverna, men väljer att göra detta med stöd av begreppslistor i stället för att välja bort materialet. Det är också av vikt för ämnesstudierna då de högre betygen enbart kan nås med en förståelse för ett mer utvecklat och avancerat språk. Det är inte rättvist att stänga ut elever från möjligheten att nå de betygen bara för att man som lärare inte vill jobba med elevernas språkbehov. Man kan förstå ledningens ursprungliga beslut att jobba med språkutvecklande undervisning som en del av skolans kvalitetsarbete med målet att höja resultaten i skolan. All kunskap förmedlas via språket, språket är alltså en förutsättning för att eleverna ska kunna visa sina ämneskunskaper och nå sina mål.

Tanken bakom Cummins fyrfältare är att eleverna börjar med en uppgift som de kan klara av med mycket stöd från läraren och att man gradvis gör uppgifterna svårare och gradvis tar bort stödet. Då få eleverna chansen att lyckas medan de utvecklar de språkliga färdigheterna de behöver för att klara de svåra kognitiva utmaningar som en högskoleförberedande utbildning innebär. Det är tydligt att lärarna på skolan jobbar enligt den modellen. Sam/led-läraren visade att hon har planerat att jobba med begreppsförståelse inom området demokrati genom att jobba med elevernas egen förståelse först och bygga på detta så att de får chansen att ta till sig ämnesspråket och, i ett nästa steg, göra det till sitt eget språk. Sam/eng-läraren visade skrivmallar där eleverna får ett tydligt stöd när det kommer till kraven för rapportskrivning. Att mallen används av ett flertal lärare i flera olika ämnen visar också på skolans sammanhängande tänk kring språkutvecklande utbildning.

Johansson & Sandell Ring (2012) uppmuntrar lärare att diskutera hur språk används i olika genrer och att visa eleverna hur ett lyckat språkbruk för ett särskilt ämne eller en särskild uppgift ser ut. Det är genom att eleverna får se vad som är korrekt de får chansen att lyckas med sina egna uppgifter. Sam/eng-läraren visar att detta görs på skolan. Eleverna fick tid att diskutera hur rapportmallen fungerar i praktiken tills de verkligen förstod vad de olika delarna av rapporten har för funktion. Sedan fick eleverna möjlighet att titta på ett elevexempel och

diskutera styrkor och svagheter i den texten innan de började skriva egna texter. Detta påminner även om Gibbons (2002) cirkelmodell. Eleverna få möjlighet att lyckas med uppgiften genom att se vad det är som förväntas av dem. Sve/sva-läraren pratade om vikten av att jobba med kortare skrivuppgifter. Det är med samma tanke, att eleverna ska få lyckas med en kortare text och vässa sina färdigheter innan de går vidare och jobbar med längre mer utmanande texter.

## 5. Avslutning och diskussion

Skolan som har undersökts visar att språkutvecklande undervisning gynnar eleverna. Eleverna ges verktygen de behöver för att klara skolans krav. Skolan har, som tidigare nämndes, ett stort antal elever med andraspråksbakgrund, vilket gör behovet av språkutvecklande undervisning tydligare. Det är därför den denna skola utvaldes för studien. Det som har kommit fram under studiens gång är att alla elever drar nytta av att jobba på ett språkutvecklande sätt, men att det är nödvändigt för elever som har språkliga svårigheter på grund av andraspråksbakgrund, eller olika diagnoser. Det rekommenderas av Skolverket att alla ämneslärare jobbar med språkutvecklande undervisning och denna studie visar att den rekommendationen är välgrundad.

Lärare upplever att språkutvecklande undervisning inte är en orimlig extra arbetsbelastning, eftersom det underlättar för eleverna att lyckas med ämnen och därför sparar tid på sikt. Det är anmärkningsvärt att Sam/his-läraren i intervjun nämnde att lärare är föremål för väldigt många satsningar som oftast upplevs som en extra belastning av lärarkåren och som inte leder till någon väsentlig förändring eller förbättring i arbetet. Denna satsning på språkutvecklande undervisning har varit långvarig och populär bland lärarna. Det är en bra rekommendation av dem som måste utföra arbetet och det grundar sig på resultaten som lärarna ser hos sina elever.

Språkutvecklande undervisning ger konkreta resultat för elever och en fokus på språket ger lärarna verktygen de behöver för att hjälpa sina elever att lyckas med skolans svåra språkliga krav. Skolspråket är ingens modersmål och därför gynnas alla elever av språkutvecklande undervisning men behovet är mest påtagligt när elever har språksvårigheter eller är andraspråkslever.

## Litteraturförteckning

Abrahamsson, N., 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur

Bryman, A. 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder uppl.2*. Stockholm: Liber

Bjuhr, Å., 2011. *Lärbokstext i historia. En jämförande studie av två olika texttyper*. Luleå: Luleå Tekniska Universitetet

Charmaz, K., 1983. The grounded theory method: An explication and interpretation. I: R.M. Emerson (red.), *Contemporary field research: A collection of readings*. Boston: Little Brown

Edling, A., 2006. *Abstraction and authority in textbooks*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis

Flick, U., 2006. *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE

Gibbons, P., 2002. *Scaffolding language scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A. & Lund, K., 2001. Processability in Scandinavian second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 23. 389-416

Hajer, M. & Meestringa, T., 2014. *Språkinriktad undervisning 2:a upplagan*. Stockholm: Hallgren & Fallgren

Håkansson G., 2003. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

Johansson, B., & Sandell Ring, A., 2012. *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren och Fallgren

Phillipsson, A., 2007. *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish. Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques*. Stockholm: Stockholm University

SFS 2003:460 Om etikprövning av forskning som avser människor.

Viberg, Å., 1993. Andraspråksinlärning i olika åldrar. I: Cerú, E. (red.) *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur

Yin, R.K., 2003. *Case study research: Design and methods* uppl.3. Thousand Oaks, CA: Sage

## Bilaga 1

### Temaguide till intervju.

Vad menas med språkutvecklande undervisning?

Är det viktigt att jobba med språkutvecklande undervisning? Varför (inte)?

Hur ska man jobba med språkutvecklande undervisning på skolnivå?

Förklara begrepp som används för att säkerställa att en underförstådd betydelse är gemensam.

Hur gör du som lärare för att ha språkutvecklande undervisning?

Vem har nytta av språkutvecklande undervisning?

Finns det behov av språkutvecklande undervisning i grupper som inte har andraspråksbakgrund?

Har du tid, som lärare, att jobba med språkutvecklande undervisning?