

Klasslärares syn på språkstöd i tre olika språkmiljöer

En kvalitativ enkätundersökning om språkstödande undervisning

Wilma Seppä

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för välfärdsstudier och
pedagogik

Åbo Akademi

Vasa, 2020

Abstrakt

Författare	Årtal
Wilma Seppä	2020
Arbetets titel	
Klasslärares syn på språkstöd i tre olika språkmiljöer.	
En kvalitativ enkätundersökning om språkstödjande undervisning.	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	62
Referat:	
<p>Syftet med denna magisteravhandling är att undersöka vad språkstöd innebär för klasslärare i svenskspråkiga skolor på tvåspråkiga orter, i svenskspråkiga skolor på språköar och i svenskspråkiga språkbadsenheter i finskspråkiga skolor. I denna avhandling analyseras hur dessa tre olika språkmiljöer påverkar behovet av språkstöd i undervisningen, hur klasslärarna inom de olika språkmiljöerna använder sig av språkstöd och vad språkstöd innebär för dem. Eftersom språkmiljön i de svenskspråkiga klassrummen har blivit allt mer heterogena, möter klasslärare flera pedagogiska utmaningar som ställer högre språkliga krav på undervisningen. Genom en språkstödjande undervisning stöder läraren elevernas språk- och kunskapsutveckling.</p>	
Forskningsfrågorna för denna avhandling är:	
<ol style="list-style-type: none">1. Vad innebär språkstöd för klasslärare i tre olika svenska språkmiljöer?2. Hur använder klasslärare i tre olika svenska språkmiljöer språkstöd i sin undervisning?	
<p>Studiens ansats bygger på såväl hermeneutiska som fenomenografiska grunder och är en kvalitativ studie där materialet har insamlats genom enkäter. Enkäten har besvarats av sammanlagt 21 respondenter och består av flervalsfrågor samt öppna frågor. Dessa olika typer av frågor har gett resultat som har motiverat två olika vetenskapliga angreppssätt i tolkningen. Detta material har kategoriserats och sammanställts i tabeller som förtydligas med hjälp av citat.</p>	

Resultaten visar att alla klasslärare från de tre olika språkmiljöerna använder sig av språkstödande undervisning i form av visuellt språkstöd, lärarens egen språkanvändning i språkstödande syfte och en variation av muntliga, skriftliga och ämnesöverskridande uppgifter. Språkmiljön och hemspråket är de huvudsakliga orsakerna till ett behov av språkstöd i skolorna på tvåspråkiga orter och språköar. Inom språkbadsundervisningen ses elevernas olika förhållningssätt gentemot skolspråket vara en bidragande orsak till behov av språkstöd. Klasslärare på tvåspråkiga orter och språköar integrerar andra språk i undervisningen i ett språkstödande syfte oftare än språkbadslärare.

Utmaningar inom en språkstödande undervisning upplevs av klasslärarna på tvåspråkiga orter vara brist på resurser. Även om en medveten och allmänt språkstödande undervisning kan noteras i alla språkmiljöer har samtliga klasslärare visat intresse för att lära sig mer om språkstödande undervisning. Detta kunde förverkligas genom fortbildningar inom språkstödande undervisning.

Sökord/indexord:

språkstödande undervisning, språklig stöttning, språkmiljö, tvåspråkighet, språkbad, språkö

Innehåll

1	Bakgrund	1
1.1	Syfte och forskningsfrågor	3
1.2	Avhandlingens disposition	3
2	Språkmiljöer i undervisning på svenska i Finland	4
2.1	Språklig bakgrund hos elever i undervisning på svenska i Finland	4
2.1.1	Svenskspråkiga skolor på tvåspråkiga orter	6
2.1.2	Svenskspråkiga skolor på språkö	7
2.1.3	Språkbad.....	8
3	Språkstödjande undervisning	10
3.1	Språkinriktad undervisning, språklig stöttning och språkstöd	10
3.2	Språkstödjande interaktion i klassrummet	11
3.3	Kontextstöd	13
3.4	Genrestöd	14
3.5	Lärarens språkanvändning i språkstödjande syfte.....	15
3.6	Lärarens bemötande av språk i skolan	17
3.7	Läroplanen 2014.....	19
4	Metod	21
4.1	Val av ansats och metod.....	21
4.2	Datainsamlingsmetod och genomförande	23
4.3	Databearbetning och analys.....	24
4.4	Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter	25
5	Resultatredovisning	27
5.1	Bakgrundsinformation.....	27
5.2	Skillnader i språkkunskaper i svenska hos eleverna	27
5.3	Lärarnas användning av konkret språkstöd	31
5.4	Arbetsmetoder i språkstödjande syfte	34
5.4.1	Samplanering och samundervisning i språkstödjande syfte.....	37
5.5	Lärares språkanvändning i språkstödjande syfte.....	38
5.6	Bemötande av elevers språkanvändning i klassen	41
5.7	Behovet av språkstöd i undervisningen.....	42
5.7.1	Språkmiljöns påverkan på behovet av språkstöd	43
5.7.2	Klasslärarnas orsaker till variation av språkstöd i undervisningen	46

5.8 Lärarnas uppfattningar om språkstöd	49
6 Diskussion	53
6.1 Metoddiskussion.....	53
6.2 Resultatdiskussion.....	55
6.2.1 Språkmiljöernas påverkan och åsikter om språkstöd	55
6.2.2. Språkstödjande undervisning i tre svenska språkmiljöer	58
Litteratur.....	62

Bilagor

bilaga 1. Enkätfrågorna

bilaga 2. Följebrevet

Tabeller

Tabell 1. Konkreta hjälpmedel lärarna använder sig för att stödja språket i sin undervisning 31

Tabell 2. Lärarnas användning av arbetsmetoder i språkstödjande syfte 34

Tabell 3. Lärarnas användning av samundervisning och samplanering i språkstödjande syfte..... 37

Tabell 4. Lärarnas språkanvändning i språkstödjande syfte 38

Tabell 5. Bemötande av elevernas språkanvändning 41

Tabell 6. Lärarnas orsaker till variation i språkstöd 46

Tabell 7. Åsikter om språkstöd 49

1 Bakgrund

“Elevs kunskaper i skolspråket är avgörande för deras framgång i skolan.” (Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk, & Slotte-Lüttge, 2012, s.171). Språket är en väsentlig del av inläringen. Språk fungerar som ett verktyg för all inläring, men även som ett mål för undervisningen. För att elevs språk och kunskaper ska kunna utvecklas, behövs en språkstödande undervisning.

En språkstödande undervisning innebär att läraren ger eleverna stöd så att eleverna ska kunna utföra sina uppgifter framgångsrikt. Målet är att det som eleven erbjuds stöd i, ska eleven kunna utan hjälp i framtiden. Eleverna ska få möjligheter att tala, skriva, läsa på varierande sätt och i olika sammanhang. Inom en språkstödande undervisning är det lärarens uppgift att ställa höga krav på elevernas språkanvändning genom att själv vara en förebild i undervisningsspråket och genom att ge språkstöd i undervisningen. (Gibbons, 2010). Språkstöd kan erbjudas i konkreta former, i interaktionen i undervisningen och genom en kontextualiserad och genrestödande undervisning. (Sahlström, m.fl., 2012). Mer om termer och begrepp i språkstödande undervisning tas upp i kapitel 3.

I största delen av de svenskspråkiga klassrummen i Finland talas flera språk. Andelen två- och flerspråkiga elever ökar i svenskspråkiga skolor i Finland. Föräldrar har rätt att välja en svenskspråkig skola oberoende av elevens modersmål, vilket resulterar i att även enspråkigt finska elever tenderar att välja en svenskspråkig skola, specifikt på finskdominerande orter. (Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman & Slotte, 2019; Kovero, 2011; Utbildningsstyrelsen, 2013). I synnerhet i svenskspråkiga skolor på tvåspråkiga eller finskdominerande orter är språkmiljön mer heterogen och därmed ökar behovet av ett språkstödande arbete.

Elevernas kunskapsutveckling är beroende av skolspråket. En allt mer heterogen språklig miljö i klassrummen skapar pedagogiska utmaningar för läraren. En stor mängd av elever med svenska som andraspråk kan resultera i lidande språklig och kunskapsmässig utveckling för alla elever. (Tandefelt, 2008). Även om en språkligt heterogen klass kan vara utmanande, bör läraren se elevernas varierande språkliga bakgrunder som resurser i undervisningen. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen (2014) framhålls följande;

”Utgångspunkten för skolans språkundervisning är att språket används i olika situationer och sammanhang. Språkundervisningen ska stärka elevernas språkliga medvetenhet och stödja språkbruk på olika språk parallellt. Den ska även bidra till att eleverna utvecklar kompetens i multilitteracitet. Eleverna ska lära sig att analysera texter och kommunikationsformer på olika språk och använda språkvetenskapliga begrepp vid tolkning av texter och använda sig av olika sätt att lära sig språk. De ska också uppmuntras att lära sig språk på flera olika sätt och att använda sin kompetens i olika språk som stöd för allt lärande i alla läroämnen.” (Utbildningsstyrelsen, 2014., s. 107.)

Detta innebär att undervisningen bör stöda både skolspråket och andra språk samtidigt, erbjuda olika arbetsmetoder och sammanhang för språkanvändning och uppmuntra eleven att använda sin språkliga kompetens som stöd för allt lärande i alla läroämnen. Alla dessa mål för undervisningen motiverar nödvändigheten av en språkstödjande undervisning.

Eftersom jag skrev min kandidatavhandling (Seppä, 2018) om hur språkbadslärare stöder språket i sin undervisning var det naturligt att fortsätta med samma tema. Resultaten från kandidatavhandlingen visade att språkbadslärarna använder sig av språkstödjande metoder i form av en kontextrik undervisning och språkstödjande interaktion. Resultaten angående huruvida språkstödet ska varieras och på vilka grunder samt huruvida andra språk kan integreras i undervisningen i språkstödjande syfte är tudelade. En del respondenter använder sig av andra språk i undervisningen och raka översättningar, medan en del har en enspråkigt svensk språkpolicy i klassrummet. Även varierade en del språkstödet beroende på läroämne eller ålder, medan en del inte ansåg att det fanns orsaker för variation av språkstöd. Detta gav mig ökat intresse att fortsätta forska inom språkstöd och undersöka hur det ser ut i andra svenska språkmiljöer.

Valet av språkmiljöerna för denna avhandling baserar sig på mina egna erfarenheter. Jag är tvåspråkig, uppvuxen på en tvåspråkig ort och mina första skolår (åk F-6) har jag gått i en språkbadsklass. Även arbetade jag ett år på en språköskola före mina studier. Gemensamt för dessa språkmiljöer är en stark närvaro av ett annat språk. Innan studien antog jag att synen på språkstödjande undervisning varierar mycket mellan de olika språkmiljöerna. Starkt enspråkiga språkmiljöer valde jag inte att ta med i studien, eftersom det kan antas att bl.a. dialekter kan spela en betydande roll, därför valde jag att begränsa avhandlingens fokusgrupp till respondenter från språkmiljöer med influens av andra språk. Det bör påpekas dock, att betydelsen av en språkstödjande undervisning är viktig oavsett språkmiljö, eftersom alla elever möter nya språkliga kontexter i skolan. (Hellgren, m.fl., 2019).

Syftet med denna avhandling är att undersöka vad språkstöd innebär för klasslärare i tre olika svenska språkmiljöer. Dessa tre språkmiljöer är; svenskspråkiga skolor på tvåspråkiga orter, svenskspråkiga skolor på språköar och svenskspråkiga språkbadsenheter i finskspråkiga skolor. I denna avhandling analyserar jag hur dessa språkmiljöer påverkar behovet av språkstöd, hur klasslärarna inom de olika språkmiljöerna använder sig av språkstöd och vad språkstöd innebär för dem.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka vad språkstöd innebär för klasslärare i tre olika svenska språkmiljöer.

Forskningsfrågorna för denna avhandling är:

1. Vad innebär språkstöd för klasslärare i tre olika svenska språkmiljöer?
2. Hur använder klasslärare i tre olika svenska språkmiljöer språkstöd i sin undervisning?

1.2 Avhandlingens disposition

I avhandlingens första kapitel presenteras bakgrunden för avhandlingen, syfte och forskningsfrågor och dispositionen för avhandlingen. Den teoretiska delen för avhandlingen är delad i två huvudkapitel där jag förklarar olika nyckelbegrepp för avhandlingen och diskuterar tidigare forskning. Kapitel två behandlar språkmiljöer i undervisning på svenska i Finland och kapitel tre behandlar språkstödande undervisning. Därefter följer kapitel fyra där jag motiverar valet av metod och ansats till undersökningen och diskuterar olika faktorer som påverkar denna undersökning. I kapitel fem presenterar jag resultaten för denna undersökning. Resultatredovisningens avsnitt är kategoriserade enligt enkätfrågorna och resultaten diskuteras med teori som bakgrund. Slutligen följer kapitel sex som är indelad i två delar. I den första

delen diskuterar jag metodvalet för denna undersökning och i den andra delen diskuterar jag resultaten.

2 Språkmiljöer i undervisning på svenska i Finland

I detta kapitel har jag fokuserat på språklig bakgrund hos elever i tre olika svenska språkmiljöer. Dessa språkmiljöer är; svenskspråkiga skolor på tvåspråkiga orter, svenskspråkiga skolor på språköar och svenskspråkiga språkbadsenheter i finskspråkiga skolor. I det första avsnittet behandlas språklig bakgrund hos elever i undervisning på svenska i Finland i allmänhet, medan de tre följande avsnitten behandlar de olika språkmiljöerna som är väsentliga för denna avhandling.

2.1 Språklig bakgrund hos elever i undervisning på svenska i Finland

För största delen av elever i svenskspråkiga skolor i Finland innebär flerspråkighet åtminstone färdigheter i svenska och finska. (Sahlström m.fl., 2012). Enligt García & Wei (2018) syftar termen tvåspråkig på en individ som kan eller använder två olika språk medan flerspråkig syftar på en individ som kan eller använder sig av fler än två språk. Enligt Europarådet (refererad i García & Wei, 2018, s. 32) bör däremot termen mångspråkig användas för individer som kan och använder sig av fler än två språk. Termen flerspråkig föreslås att användas när man syftar på ”mångfalden av språk i olika samhällseliga grupper”. (García & Wei, 2018, s.32). I denna undersökning används termen ”tvåspråkig” i samband med individer som är tvåspråkiga i fråga om svenska och finska, medan termen ”flerspråkig” används i samband med individer med ett annat språk än finska eller flera andra språk som tillägg till svenska.

Elevantalet som kommer från tvåspråkiga hem i svenskspråkiga skolor varierar men i flertalet svenskspråkiga skolor är majoriteten av eleverna tvåspråkiga. (Sahlström m.fl., 2012, s. 122). Enligt Utbildningsstyrelsens (2013) utredning om elevers hemspråk i årskurs 1–6 i svenskspråkiga skolor kommer 51 % av eleverna från svenskspråkiga hem medan 40 % av eleverna kommer från tvåspråkiga hem. Ungefär 4 % av eleverna i svenskspråkiga skolor har finskspråkiga hem, medan 5 % av eleverna har ett annat hemspråk. Jämfört med tidigare statistik kan man konstatera att andelen två- och flerspråkiga elever i svenskspråkiga skolor i

Finland ökar, medan andelen enspråkigt svenska elever minskar. (Hellgren m.fl., 2019; Utbildningsstyrelsen, 2013).

Finnäs (refererad i Kovero, 2011, s. 16) anser också att andelen tvåspråkiga barn i svenskspråkiga skolor ökar. Föräldrar har rätt att välja en svenskspråkig eller finskspråkig skola för sina barn, oavsett barnets modersmål. Detta resulterar i att också enspråkigt finska hem väljer en svensk skola. Enspråkigt finska elever finns i alla svenska skolor i Svenskfinland men mängden enspråkigt finska elever är mindre på de orter där det svenska språket är dominerande. Tidigare forskning visar att den svenskspråkiga skolan i Finland ställs inför yttre språkpolitiska utmaningar och didaktiska utmaningar beroende av en allt mer varierande språkmiljö i svenskspråkiga skolor. Den svenskspråkiga skolans framtid hänger nära samman med familjers intresse att välja en svenskspråkig skola för sina barn. (Kovero, 2011, s.15–16.)

Valet av skolspråk kan bero på många faktorer. Valet av dagsvårdsspråk eller förskolespråk tenderar att påverka valet av skolspråk. För tvåspråkiga elever är valet av språk inte nödvändigtvis alltid språkrelaterat, utan t.ex. relaterat till avståndet till skolan. Språkrelaterade orsaker för att välja ett visst skolspråk kan vara att föräldrarna vill stödja sitt barns tvåspråkiga identitet. Barn som gått i språkbadsförskola tenderar också att gå senare i språkbadsklass. (Kovero, 2011, s. 18.)

Elevens skolspråk har en stor betydelse för både elevens personliga utveckling och språkutveckling. Ett ökat språkligt självförtroende hos eleven stöder också elevens kunskapsmässiga utveckling, d.v.s. språk och kunskap inlärs parallellt. (Kovero, 2011, s. 17). Eleven har rätt att gå i skolan på ett språk hen behärskar. Genom att eleven går i skolan på ett ”fel språk” kan den kunskapsmässiga utvecklingen bli lidande och eleven kan uppleva misslyckanden i sin inläring. Enligt Tandefelt (2008) kan en stor mängd av elever i en svenskspråkig klass med svenska som ett andraspråk vara en utmaning. Tandefelt konstaterar att om mängden elever som inte är mogna i skolspråket är fler än elever som är skolspråkmogna blir lärarens undervisningsresurser bristfälliga och resulterar därmed i lidande språklig och kunskapsmässig utveckling för alla elever. (Tandefelt, 2008, s.69).

Att klassrummen i de svenskspråkiga skolorna i Finland har blivit allt mer flerspråkiga är dock ett faktum (Hellgren m.fl., 2019; Slotte & Forsman, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2013). Axelsson, Bergöö, Brink, Fast, Jönsson, & Kåreland (2009) framhåller att i en språkligt och

kulturellt mångfaldig skola är det skolans och lärarens uppgift att ge alla elever tillgång till skolspråket och ämnesinnehåll samt se elevernas olika kulturella och språkliga bakgrund som resurser. För elever med annat hemspråk än skolspråket är det nödvändigt att känna sig inkluderad i det ”gemensamma klassrummet” för att kunna lära sig ett informellt språk och utveckla sina sociala färdigheter. För att detta ska kunna ske behöver elever med annat hemspråk få stöd i sin undervisning. (Axelsson m.fl., 2009, s. 148–149). Forskning visar att genom stöd i elevers modersmål utvecklas även det andraspråket. (Moilanen, 2008). Gibbons (2010) påpekar att elever i en svenskspråkig klass med svenska som andraspråk kan påverka den språkliga utvecklingen i klassen positivt. ”Värt att lägga på minnet är att medan många lärare ser det som en utmaning att ha andraspråkselever i klassrummet kan det också bli en katalysator för ett språkutvecklande arbete som gagnar alla elever.” (Gibbons, 2010. s. 30).

2.1.1 Svenskspråkiga skolor på tvåspråkiga orter

I Finland finns det sammanlagt 311 kommuner varav 49 kommuner är två- eller svenskspråkiga. Utav dessa är 33 kommuner tvåspråkiga och av de kommunerna har 15 svenska och 18 finska som majoritetsspråk. För att en kommun ska räknas som tvåspråkig ska minst 8 % av invånarna eller 3000 invånare ha minoritetsspråket som modersmål. (Kommunförbundet, 2017). Respondenterna som är klasslärare på tvåspråkiga orter har valts till denna undersökning på basis av att kommunen där de arbetar räknas som tvåspråkig. Samtliga respondenter jobbar i en kommun där finskan är ett majoritetsspråk.

I de flesta svenskspråkiga klassrum i Finland talas flera språk. Om två- eller flerspråkiga elever går i en skola på en starkt svenskspråkig ort eller om de är en minoritet bland enspråkigt svenska elever är två- och flerspråkigheten inte alltid så synlig. I svenskspråkiga skolor på tvåspråkiga eller finskdominerande orter brukar mängden av tvåspråkiga elever vara högre (Kovero, 2011). och tvåspråkigheten i skolans vardag är mer påtaglig. Vilka språk som är aktuella i en klass och i vilken omfattning beror på elevernas hemspråk, men också vem eleverna diskuterar med och i vilka sammanhang. (Slotte-Lüttge, 2008, s. 78).

Två- eller flerspråkigheten i svenska skolor på tvåspråkiga orter syns i kommunikationen mellan elever men också i interaktionen mellan lärare och elev. Elever kan känna varandra från

olika finskspråkiga sammanhang och vissa elever kan ha en starkare finska, vilket resulterar i att kommunikationen sker på finska. Eftersom klasslärare på tvåspråkiga orter oftast behärskar även finska kan kodväxling vara vanligt förekommande i klassrummet. Detta innebär att eleven använder sig av finskspråkiga ord för att fylla i de svenska ord hen saknar. (Slotte-Lüttge, 2008, s. 78–79.)

Tidigare forskning inom tvåspråkighet har fokuserat främst på hur man isolerar olika språk och i vilken mån språken påverkas av varandra. Språkens inverkan på varandra har tidigare uppfattats som en ”brist” i språklig kompetens och kognitiv förmåga. (Baker, 2006; Garcia & Wei, 2018). I nyare forskning har man försökt bryta dessa tankemönster. I stället för att två språk ses som två individuella delar visar nyare forskning att kompetensen i två språk är beroende av varandra. Även om språken strukturellt kan se olika ut är kopplingen mellan språken kognitivt beroende av varandra. Detta möjliggör överföring av språkliga praktiker. Användningen av det ena språket aktiverar samtidigt det andra, d.v.s. de två olika språken samverkar med varandra. Tvåspråkighet kan alltså uppfattas som något dynamiskt. (García & Wei, 2018, s. 32–34).

2.1.2 Svenskspråkiga skolor på språkö

Finska och svenska används i varierande mängder i elevernas omgivning beroende på var i Svenskfinland de bor. Utöver de svenskspråkiga skolor som finns i Svenskfinland, finns även några svenskspråkiga skolor på enspråkigt finska orter. Dessa skolor på helt finskspråkiga områden kallas språköskolor. Svenska språköar finns i Kotka, Uleåborg, Björneborg och Tammerfors. (Kovero, 2011, s.10). Den kontakt som eleven har med sin språkliga miljö påverkar språkfärdigheterna och i vilken mån eleven använder sig av sina språk. (Baker, 2006; Kovero, 2011). Språkmiljön är dock annorlunda för elever som går i en svenskspråkig skola på en språkö. Även om eleven får undervisning på svenska och kan ha tillgång till hobbyaktiviteter utanför skoltid på svenska, är kontakten med det svenska språket i omgivningen obefintlig och kan således påverka språkutvecklingen. Språkmiljön kan alltså påverka elevens möjligheter att utveckla en balanserad tvåspråkighet. (Kovero, 2011). Även Sahlström m.fl. (2012) poängterar att för elever vars språkliga miljö utanför skolan eller i hemmet inte är svensk, kommer skolans svenska språkmiljö att spela en större roll för språkutvecklingen.

Enligt Tandefelt (2008) är den svenskspråkiga skolan i Finland inte en språkskola, men den allt mer heterogena språkmiljön inom de svenskspråkiga skolorna påverkar skolans uppgift inom språkpedagogiken. Eftersom elever på språköar i regel har mer varierande språkbakgrund än i de andra svenskspråkiga skolorna i Svenskfinland, kan skolorna likna mer språkbad än en ”vanlig” skola. Oavsett skillnader i språkliga utmaningar inom olika svenskspråkiga skolor är läroplanen och läromedlen likadana och lärarnas grundutbildning är densamma. Detta kan ses som problematiskt för en lyckad undervisning. (Tandefelt, 2008). Stora mängder enspråkigt finska elever väljer att gå i svenskspråkiga skolor på språköar vilket i samband med den enspråkigt finska språkmiljön ställer höga krav på undervisningen. För att eleverna på språköar ska kunna utveckla sina språkliga kunskaper och ämneskunskaper behövs stöd från hemmen, skolan och lärarna. (Kovero, 2011, s. 41).

2.1.3 Språkbad

Språkbad innebär att undervisningen delvis sker på ett andraspråk för enspråkiga elever. Språkbadets mål är att enspråkiga elever tillägnar sig höga språkfärdigheter i språkbadsspråket samtidigt som elevens modersmål utvecklas, alltså eleverna får en additiv tvåspråkighet. (Niemelä, 2008; Swain & Johnson, 1997). Inom språkbadsundervisningen används språket som både verktyg för inläring och som mål för undervisningen. ”Målet är att eleverna samtidigt blir både språkinlärare och språkanvändare.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.94). I Finland används främst tidigt fullständigt språkbad vilket innebär att språkbadet börjar för eleverna när de är 3–6 år med att undervisningen sker till största delen enbart på språkbadsspråket. Undervisningen på språkbadsspråket minskar under språkbadets gång. (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari, 2018).

Vilka elever som antas till språkbadsundervisningen och på vilka grunder ska fastställas i den lokala läroplanen. Oftast antas elever på basis av modersmålet. Det innebär att modersmålet ska vara detsamma som språket i skolan eller daghemmet men ska inte vara detsamma som språkbadsspråket. Elever som börjar språkbadsundervisning på svenska kommer alltså oftast från enspråkigt finska hem. Även om elevens modersmål används ofta som ett kriterium för antagandet till språkbadsundervisning, erbjuder majoriteten av kommuner med språkbad

språkbadsundervisning även för elever med invandrarbakgrund. (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari, 2018.)

Eftersom undervisningen i en språkbadsklass sker på ett andraspråk, framstår språkinläring som en central och nödvändig del för eleverna. Språkbadslärare ska fungera som en enspråkig modell för eleverna och upprätthålla en autentisk kommunikation i språkbadsklassen där eleverna får möjligheter att använda språkbadsspråket ofta och i olika sammanhang. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen, 2007. s. 9–10). I en språkbadsklass bör läraren ha ett språkpedagogiskt perspektiv och ställa språkliga mål inför varje läroämne så att elevernas ämneskunskaper och språkkunskaper utvecklas samtidigt. Undervisningen i en språkbadsklass ska vara elevcentrerad och konkret och dessutom ska språkutvecklingen stå i centrum och följas upp av läraren. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 93–94). Även om språkutvecklingen ska vara i fokus i språkbadsundervisningen är de innehållsliga målen viktiga, eftersom språkbadsundervisningen har samma lärandemål som den övriga undervisningen i Finland. (Niemelä, 2008).

Enligt Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnaris (2018) studie är utmaningar som kan uppstå inom språkbadsundervisningen bristen på behöriga lärare, brist på assistenter och vikarier samt brist på färdigt undervisningsmaterial för språkbad. Enligt studien upplever föräldrarna ovisshet om språkbadsundervisningens kontinuitet mellan utbildningsstadier och oro för att inte kunna stödja eleverna med läxor p.g.a. bristfällig kompetens i språkbadsspråket. De språkbads elever som intervjuades i studien ansåg att en otillräcklig skriftlig kunskap i svenska och ämnesterminologi samt huruvida språkkompetensen är tillräcklig för fortsatta studier innebar utmaningar ur deras synvinkel.

Språkbadsundervisning erbjuds av 23 kommuner i Finland. Språkbadsundervisning i de inhemska språken är koncentrerad till västkusten och huvudstadsregionen och erbjuds i huvudsak inom Finlands tvåspråkiga områden. (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari, 2018). Respondenterna i denna undersökning som är klasslärare i en svenskspråkig språkbadsenhet i en finsk skola kommer alla från en tvåspråkig ort.

3 Språkstödjande undervisning

I detta kapitel behandlas olika metoder för en språkstödjande undervisning. I första avsnittet beskrivs vad språkstödjande undervisning kan innebära och olika begreppsförklaringar. I följande avsnitt tar jag upp interaktion som språkstöd, kontextstöd och genrestöd. Därtill behandlas lärarens roll som både språkanvändare och lärarens olika sätt att bemöta språk i klassrummet. Slutligen diskuteras språkstödjande undervisning ur Läroplanens (2014) synvinkel.

3.1 Språkinriktad undervisning, språklig stöttning och språkstöd

En språkinriktad undervisning innebär flera saker. En språkinriktad undervisning ger eleverna möjlighet att skriva, tala, läsa och lyssna. Läraren bör ställa höga krav på elevens språkanvändning genom att stödja och handleda eleven i språket, utan att själv undvika ett avancerat språk i sin undervisning. (Hellgren m.fl., 2019; Sahlström m.fl., 2012). Centralt för en språkinriktad undervisning är en varierad interaktion, kontextualisering, diskussion om läroinnehåll, genrestöd och *språklig stöttning*. (Sahlström m.fl., 2012, s. 175). Med stöttning avses att läraren ger ett tillfälligt stöd så att eleven framgångsrikt kan uppnå färdigheter både innehållsligt och språkligt. Stöttning syftar till att vara tillfällig, så att eleven i framtiden kan utföra samma uppgift utan stöd. Läraren bör ha lika höga förväntningar på alla elever, men också kunna variera sitt stöd så att alla elever kan utföra sina uppgifter framgångsrikt. (Gibbons, 2010, s. 29). Språklig stöttning är alltså de konkreta stödmetoder läraren använder sig av för att göra undervisningen begriplig och språkinriktad. I denna avhandling har jag valt att använda termerna *språkstödjande* och *språkstöd* för att förklara all språkstödjande aktivitet i undervisningen.

Ifall undervisningen inte är språkstödjande kan det resultera i en ”nedåtgående spiral”. En ”nedåtgående spiral” innebär att läraren sänker sina språkliga krav och förväntningar på sina elever p.g.a. klyftan mellan elevernas språkliga färdigheter och skolspråket. Ifall läraren förenklar texter, ämnesterminologi och undervisningsspråk kan elevernas inläring av ämnet, språkutveckling och motivation för lärandet påverkas negativt. Läraren bör istället sträva efter en ”uppåtgående spiral”. För att uppnå en ”uppåtgående spiral” bör läraren uppmuntra eleverna

att använda språk varierande samtidigt som läraren själv ger språkstöd på ett varierande sätt. Genom en språkstödjande undervisning kan högre krav på ämneskunskaper ställas samtidigt som språket utvecklas och språkanvändningen ökar. (Hajer & Meestringa, 2010, s. 27).

Enligt Slotte-Lüttge & Forsman (2013) omfattar språkstödjande undervisning mer än att utveckla elevernas ordförråd. Fokus enbart på ordförråd kan hämma elevens språkutveckling. Språkstödets mål är att eleven ska både kunna och förstå språket. Genom att ge eleverna möjligheter att använda skolspråket på ett fullständigt och utvecklande sätt stöds elevernas inläring. Språkstöd kan innebära en kontextrik undervisning som stöds av konkreta hjälpmetoder och konkretisering av undervisningen. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 20).

Språkstöd kan ges i form av olika uppgifter. Språkstödjande uppgifter kan vara olika läs- och skrivuppgifter, uppgifter rörande ordkunskap och uppgifter som utvecklar elevens formuleringsförmåga. Även lärarens interaktion med eleverna i klassen kan vara en form av språkstöd. Lärarens sätt att demonstrera, visa och tala i klassen kan göras på språkstödjande sätt. Genom att ge feedback åt eleven och uppmärksamma eleven på ämnesterminologin kan läraren stötta elevens språkutveckling. (Hajer & Meestringa, 2010, s. 52). Sahlström m.fl. (2012) beskriver tre kategorier av språkstödjande arbetssätt; interaktion, kontextstöd och genrestöd. (Sahlström m.fl., 2012, s. 173–175). Dessa tre kategorier kommer att behandlas mer utförligt i följande avsnitt.

3.2 Språkstödjande interaktion i klassrummet

Interaktionen i klassrummet har betydelse för elevernas tillägnande av ett språk. Eleverna ska erbjudas möjligheter att använda språk aktivt i olika situationer. Interaktion i samband med ett nytt ämnesinnehåll bygger på elevernas tidigare kunskaper. När eleverna får reflektera tillsammans om ämnesinnehållet och använda sig av begrepp från sitt vardagsspråk påverkas inläringen av ämnet positivt. (Sahlström m.fl., 2012, s. 175). Även om användningen av vardagsspråk i en lärandesituation är viktig, ska eleverna också få stöd för användningen av ett skolrelaterat språk där ny terminologi befästs. (Hajer & Meestringa, 2010; Hellgren m.fl., 2019; Sahlström m.fl., 2012). Lärarens uppgift är att skapa situationer där eleverna kan utveckla sitt språk genom en varierande och dialoginriktad interaktion. (Gibbons, 2010;

Utbildningsstyrelsen, 2017). En vanlig företeelse i klassrummet är IRF interaktion, d.v.s. Initiation, response, feedback (fråga. svar, återkoppling). Detta innebär att läraren ställer ”kontrollfrågor” för att se vad eleverna kan. Dessa frågor besvaras ofta med kortfattade svar, vilket inte ger eleverna möjligheter att fokusera på sättet att uttrycka sig eller tillfällen för att producera ett begripligt utflöde. IRF-interaktionen är användbar vid vissa tillfällen i undervisningen men undervisningen ska ha en mer varierande interaktion i sin helhet. (Gibbons, 2010; Lundahl, 2014).

Ett sätt för läraren att stödja interaktionen i klassrummet är lärarstödd redovisning. Lärarstödd redovisning innebär att eleven står i centrum av interaktionen, medan läraren ger stöd genom att ställa frågor, förtydliga och ge modeller för hur eleven kan uttrycka sig. Lärarstödd redovisning börjar genom att läraren ställer en öppen fråga, så att eleven själv får välja hur hen vill börja samtalet. Eleven får alltså börja samtalet på sina egna villkor. (Gibbons, 2010). Det är viktigt att eleverna också får uttrycka sig utan krav på språkets korrekthet. (Hajer & Meestringa, 2010, s. 67). När läraren använder sig av lärarstödd redovisning i undervisningen är det viktigt att eleven får tid att fundera på vad hen vill säga och på vilket sätt. Läraren kan ge mer tid för eleven att svara eller ställa flera frågor som hjälper eleven att formulera sitt svar. När eleven ges tillfällen att formulera sig och själv utveckla sin kommunikation gynnas elevens språkinläring mer än om elevens kommunikationsproblem blir lösta av läraren. (Gibbons, 2010; Lundahl, 2014).

Enligt Gibbons (2010) är utvecklingen av det talade språket en ”bro” till det kunskapsrelaterade skolspråket. Elever bör stödas att ”tänka högt”, alltså utföra utforskande tal. Utforskande tal betyder att elever ska reda ut olika begrepp, prova på idéer genom hypoteser och frågor genom att reagera på andras tankar. (Gibbons, 2010). Kommunikationen i klassrummet ska vara naturlig och diskussionsämnen ska vara meningsfulla. (Heikkinen, 2007).

En varierande interaktion är en förutsättning för elevers språkutveckling och en grundpelare för en språkstödande undervisning. Eleverna ska få möjligheter för att använda sig av språk både muntligt och skriftligt i olika former. (Sahlström m.fl., 2012, s. 175). Allt tal leder dock inte till inläring, utan det är innehållet som är avgörande för inläringen. I interaktionen ska tal, kroppsspråk och olika material ha ett samspel som gör att eleven med stöd av läraren utvecklar

sin förståelse av det som ska läras. En stor del av lärandet kan ske i interaktionen kring den ”organiserade undervisningen”. (Sahlström m.fl., 2012, s. 57).

3.3 Kontextstöd

Kontextstöd är en del av språkstödande undervisning. Med kontextstöd avses att man sätter in ämnesstoffet i ett sammanhang och därmed stöder både språket och inläringen. (Hajer & Meestringa, 2010; Hellgren m.fl., 2019; Sahlström m.fl., 2012). Genom kontextstöd ger läraren eleven samband mellan tillgänglig omvärldskunskap och det nya ämnesinnehållet. Exempel på kontextstöd är att konkretisera stoffet, koppla undervisningen till vardagliga situationer eller sätta in undervisningen i autentiska situationer. Kontextstöd konkretiserar kunskapen och kopplar ihop det skolrelaterade språket och vardagsspråket. Arbetsmetoder för att lyfta fram kopplingen mellan ämnesterminologiska ord och vardagsspråket kan vara t.ex. begreppskartor, visuellt stöd och laborering med ord. (Hajer & Meestringa, 2010; Sahlström m.fl., 2012). En kontextrik undervisning ger skolspråket stödande strukturer och förtydligar ämnesinnehållet. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 127).

Genom att konkretisera ett ämne gör man undervisningen kontextrik. Konkretisering gör undervisningen mer meningsfull och eleverna har lättare att tillägna sig ny ämnesterminologi. Varierande bilder, affischer, scheman och andra visuella stödmedel i både klassrummets inredning och elevernas läromaterial kan konkretisera ämnesinnehåll och påverka inläringen och språkutvecklingen positivt. Andra exempel på konkreta språkstödande metoder är att använda sig av elevproducerat material i undervisningen, visa film eller stödja interaktionen i klassrummet med konkreta föremål och illustrationer. Läraren bör ha en uppfattning om hurudan elevernas förförståelse i ämnet ifråga är för att eleverna ska kunna tillägna sig nytt ämnesinnehåll. Sätt att kartlägga elevernas förförståelser kan till exempel vara tankekartor och olika associationsövningar kring ämnesterminologi, rubriker och illustrationer. Dessa kan användas i helklass, grupper eller individuellt. (Hajer & Meestringa, 2010.)

I en kontextrik undervisning har interaktionen en viktig roll. Genom att ställa frågor och ge elever tillräckligt med tid att fundera på sina svar stimuleras tänkandet. Frågeställningarna bör få eleverna att reflektera och ge eleverna möjligheter att förknippa ämnesinnehållet med sina

egna erfarenheter. Övningar med frågor som kopplar ämnesinnehåll med elevers egna erfarenheter kan utformas både skriftligt och muntligt. Dessa övningar bör varieras individuellt, i grupper eller i helklass. När ämnesinnehållet kopplas samman med elevers förförståelser och erfarenheter kan intresset och motivationen för det nya ämnet höjas och vardagsspråket kan förknippas med ämnesterminologin. Genom att lyfta fram olika nyckelbegrepp på varierande sätt befästs ny ämnesterminologi och nytt ämnesinnehåll. (Hajer & Meestringa, 2010.)

Enligt Cummins' (2017) fyrfältsmodell kan mängden kontextstöd i samband med hur kognitivt krävande en uppgift är delas in i fyra kategorier, vilka beskriver dess effekt på elevernas inläring. Kognitivt krävande uppgifter med högt kontextstöd ställer elever i utvecklingszonen, medan kognitivt krävande uppgifter med lågt kontextstöd ställer eleverna i frustrationszonen. Kognitivt enkla uppgifter med högt kontextstöd orsakar en komfortzon i lärandet och kognitivt enkla uppgifter med lågt kontextstöd orsakar en utträkningszon. Därmed kan man konstatera att det finns en relation mellan kontextstöd och de kognitiva krav man kan ställa på elever. Desto mer kontextualiserad undervisningen är, desto högre kognitiva krav kan man ställa. Om undervisningen är för svår för eleverna tenderar lärare sänka på kraven och därmed sjunker elevers motivation för lärandet. Genom att använda sig av olika kontextstöd i undervisningen kan för låga krav på eleverna undvikas.

3.4 Genrestöd

Ett sätt att stödja språket i undervisningen är genrestöd. Med genrer avses olika texttyper och hur språk kan användas i olika sammanhang. I detta sammanhang kan exempel på olika genrer vara faktarutor, dagboksinslag, tal inför klass eller till exempel en rapport i ett ämne, d.v.s. skillnaderna mellan genrerna framträder i strukturer, syften och språkliga drag. Elever möter olika muntliga och skriftliga genrer i skolan och utanför skolan och bör handledas i att känna igen vilka särdrag som är typiska för olika genrer och på vilka sätt man kan uttrycka sig inom dem. För att kunna känna igen de olika särdragen ska eleven lära sig att förstå i vilket sammanhang olika genrer används och vilka språkliga drag som är typiska för dem. Genom genrestöd stärks elevers utveckling i både språk och ämnesinnehåll. (Sahlström m.fl., 2012; Wilson, 1999.)

Olika genretyper inom skolvärlden kan klassas som återgivande, beskrivande, instruerande, narrativa, argumenterande, diskuterande och förklarande texter. Läraren bör i klassen lyfta fram de typiska särdragen för en genretyp för att eleverna ska kunna arbeta med dem. (Gibbons, 2010; Utbildningsstyrelsen, 2017). En genrestödjande undervisning kan påbörjas genom att läraren lyfter fram olika texter i helklass och tillsammans med eleverna fokuserar på de strukturella och språkliga särdragen. Genom att arbeta ämnesövergripande med tematiska helheter kan undervisningen göras kontextrik, eleverna kan jobba och uttrycka sig i olika genrer och uppgiften blir meningsfull för eleven. Genom genremedvetenhet kan också elevers lässtrategier utvecklas. (Sahlström m.fl., 2012).

Olika metoder för språkundervisning har ofta debatterats. Till skillnad från en mer ”traditionell” metod för skrivundervisning kan läraren använda en ”processororienterad” metod. Innehållet anses då viktigare än språkets form och eleven står i centrum för lärandet. Via denna metod läggs mycket fokus på inläringen av innehåll, men elevers utveckling inom genremedvetenhet och språkliga strukturer kan förbli bristfälliga. Utvecklingen från en lärarcentrerad undervisning till en mer interaktiv, elevcentrerad undervisning har i allmänhet setts som en positiv förändring. Trots det har kritik mot processororienterade metoder inom språkundervisningen förekommit. Om förväntningarna på eleverna är att de automatiskt ska lära sig språkliga strukturer och kunna uttrycka sig inom olika genrer, kan utgångsläget för elevernas inläring och språkliga utveckling bli olika och orättvisa. I synnerhet för elever med ett annat hemspråk och elever med mindre kompetens inom skolspråket kan bristen på en formell språkundervisning påverka språkutvecklingen negativt. (Gibbons, 2010). Därmed kan man konstatera att undervisning inom olika genrer som är elevcentrerad men inte helt utan explicit inläring av språkstrukturer är en undervisning som stödjer både inläring av ämnesinnehåll och språk.

3.5 Lärarens språkanvändning i språkstödjande syfte

Läraren är elevernas språkliga förebild i skolan. Genom att kunna se individens behov men också klassens behov som helhet kan läraren skapa en trygg och inkluderande miljö. Kommunikation och språk spelar en central roll i undervisningen. Genom språk utvecklas elevernas nyfikenhet, framtidstro, förståelse, självkänsla och gemenskap. En språklig förebild

är viktig för alla elever oavsett nivån på elevens språkutveckling. (Larsson, 2019). "Pedagogers språk och kommunikation är det främsta redskapet för att utveckla barnens språk." (Larsson, 2019, s. 129).

Läraren har ansvar för att planera hur kommunikationen fördelas i klassen mellan lärare och elev och eleverna sinsemellan. Läraren kan ge exempel på sätt att kommunicera genom att själv vara en förebild. Beroende på hur läraren tilltalar elever, taltempot, röstvolym och kroppsspråk kan läraren visa ett gott exempel på hur man kan kommunicera i klassen. (Larsson, 2019.)

För att utvecklas som en språklig förebild bör lärare fundera på hurudant språk hen använder sig av i klassrummet. Läraren kan planera sitt språkbruk och bygga in en systematik kring språket för att utvecklas som språklig förebild. För att kunna utvecklas som språklig förebild handlar det till största delen om att bli medveten om hur man uppträder och pratar inför klassen och på vilket sätt språket påverkar elevernas inläring. Läraren kan exempelvis fokusera i sin språkanvändning på meningarnas komplexitet, en tillräckligt elevcentrerad kommunikation och ordens och begreppens tillräckliga variation. (Larsson, 2019). Läraren bör använda ett skolrelaterat språk i sin undervisning genom att bygga "broar" mellan det skolrelaterade språket och vardagsspråket genom bl.a. konkretisering och omformuleringar. (Slotte & Forsman, 2016).

Vygotsky (refererad i Wilson, 1999, s. 7) beskriver två stadier i utvecklingen av kunskap. I det första stadiet lär individen sig om saker och hur man gör saker, medan i det andra stadiet växer den medvetna kontrollen om den nya kunskapen, d.v.s. man kan det man vet men även vet att det finns mera att kunna. För att läraren ska kunna vara en språklig modell för eleverna bör hen erhålla en holistisk kunskap om språk som ett system och hjälpa eleverna att uppnå samma genom uppmuntrande språkpedagogik, reflekterande diskussioner om språk i klassen och konstruktiv kritik. (Wilson, 1999.)

Att ge instruktioner i klassrummet kan utföras på ett språkstödande sätt. Om läraren ger instruktioner på ett varierande sätt framförs budskapet bättre i klassrummet. Ett sätt att förtydliga instruktioner i klassrummet är att be en elev återberätta lärarens instruktion inför klassen. Instruktioner kan förtydligas ytterligare genom att ha instruktionerna skriftligt till exempel på tavlan eller genom att konkret visa vad som ska göras med hjälp av en elev i klassen eller olika föremål. Genom att ge skriftliga instruktioner på ett mer ämnesspecifikt språk och

förklara instruktionerna med vardagsspråk och synonymer byggs en bro mellan vardagsspråket och det ämnesrelaterade språket. När läraren varierar mellan ämnesrelaterade begrepp och vardagliga begrepp i sitt språk utvecklas elevernas språkkunskaper. (Gibbons, 2010.)

Enligt Heikkinen (2007) är det viktigt att lärare talar ett korrekt språk i klassrummet. Läraren är en språklig förebild i undervisningsspråket och borde inte förenkla sitt språk med avsikt att förtydliga budskapet. Däremot ska läraren använda sig av nya ord i sin undervisning. Läraren kan inte ta för givet att eleverna förstår alla ämnesspecifika skolord. Genom att lära ut ämnesspecifika terminologi på varierande och stimulerande sätt och kritiskt granska språket i klassrummet gynnas både flerspråkiga och enspråkiga elevers språkinläring. Elevernas ordförråd utökas när läraren använder nya ord i olika sammanhang. Genom att läraren använder sig av gester och kroppsspråk kan eleverna lättare förstå budskapet, även om de inte nödvändigtvis kan alla ord. (Gibbons, 2010).

3.6 Lärarens bemötande av språk i skolan

Läraren bör arbeta för en språkligt öppen miljö i sin undervisning. Eftersom en stor del av de språkliga miljöerna i och runt svenskspråkiga skolor är flerspråkiga, många elever är tvåspråkiga och en del elever har ett annat hemspråk än svenska i svenskspråkiga skolor (Sahlström m.fl., 2012; Utbildningsstyrelsen, 2013) kan kodväxling ofta förekomma i klassrummen. När elever använder sig av andra språk än skolspråket i klassrummet kan topikaliserings användas. Med topikaliserings avses att man kodväxlar, diskuterar olika språk i omgivningen eller medvetet styr diskussionen till ett språkbyte. Ju mer topikaliserings av språk sker i undervisningen, desto mer lärande sker i klassrummet. (Sahlström m.fl., 2012).

När elever använder sig av ett annat språk i klassen är det vanligt att läraren bemöter språkbytet genom att översätta ord eller meningar. Genom inbäddade korrigerings i interaktionen mellan lärare och elev kan läraren korrigeras elevens språk smidigt och indirekt. Läraren ger alltså eleven en översättning i sin respons på elevens yttrande. När läraren inte påpekar att eleven har använt "fel språk" kan också elevens flerspråkiga identitet bekräftas. Genom inbäddade korrigerings erbjuder läraren eleverna begrepp på skolspråket utan att framhäva att en korrigerings i sig hände. (Roos, 2001; Sahlström, m.fl., 2012; Södergård, 2001). Dessa

korrigeringar är interaktivt smidiga, dock kan de förbli ouppmärksammade av vissa elever, d.v.s. graden av topikaliserings är inte så hög. Om inte kodväxlingar uppmärksammas alls i skolan utvecklas inte elevernas ordförråd på skolspråket. (Sahlström m.fl., 2012).

Ett starkare sätt att topikalisera språk i klassen är direkta korrigeringar. När läraren ger en direkt korrigerings ger hen inte ordet inbäddat i en mening, utan som en direkt respons utan andra kommentarer. (Roos, 2001; Sahlström m.fl., 2012). En direkt korrigerings kan uppfattas ”ansiktshotande av den som blir korrigerad.” (Sahlström m.fl., 2012, s. 132). Direkta korrigeringar kan också ges på ett bekräftande, mindre ”ansiktshotande” sätt. Genom att läraren först bekräftar att innehållet i svaret är korrekt och efteråt ger en direkt korrigerings kan läraren bekräfta elevens flerspråkiga identitet. (Sahlström m.fl., 2012, s.166–167). Direkta och inbäddade korrigeringar är inte alltid två individuella metoder för topikaliserings av språk i klassen. Korrigeringar kan vara både direkta och inbäddade i olika grader beroende av bl.a. lärarens ordval och tonläge i sitt svar på elevens yttrande. (Roos, 2001).

Ifall eleven använder sig av ett annat språk i klassrummet än skolspråket kan lärarens respons vara att be eleven repetera svaret, men på skolspråket. Denna respons stärker klassens språknorm, men kan ha icke-önskvärda följder. Ifall eleven kodväxlat på grund av att hen inte kan ordet på skolspråket kan uppmaningen att upprepa sig på skolspråket kännas som en tillrättavisning. Fokuset på ämnesinnehållet ändras till det språkliga och kan resultera i att eleven känner att hens bidrag inte har något värde. Ifall endast språket står i fokus lider inläringen av ämnesinnehåll. (Slotte-Lüttge, 2008.)

Ett sätt för läraren att bemöta flera språk i klassrummet är att lyfta fram till diskussion olika ord som ofta förekommer på andra språk i klassen. Genom att explicit diskutera ofta förekommande ord och deras svenskspråkiga motsvarigheter utvecklas elevens ordförståelse. Språkdiskussionerna utvecklar de båda språken som lyfts fram och ger eleverna vidgade sammanhang för användning av dem. Genom att diskutera språk i helklass kan alla elever bidra till diskussionen, utan att någon elev känner sig utpekad. Även dessa diskussioner är en metod för läraren att bekräfta elevernas språkliga identitet. (Sahlström m.fl., 2012.)

När olika ord diskuteras i klassen utvecklas också elevernas språkliga medvetenhet. Det är viktigt att läraren inte fungerar som en ”översättningsmaskin” för eleverna, utan ger utrymme

för topikalisering av språk eleverna emellan. Ifall läraren alltid fungerar som den som korrigerar språket i klassrummet finns det en risk att mängden av språkdiskussioner i klassen blir färre. När elever får diskutera ordens betydelse, förklara ord och prova på nya ord i olika sammanhang utvecklas språket. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013.)

3.7 Läroplanen 2014

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (hädanefter Glgu 2014) ska eleven ha en aktiv roll i lärandet. Eleverna ska uppmuntras att ta ansvar för sitt eget lärande och utveckla sin problemlösningsförmåga. Användningen av sinnet, kroppen och språket sporrar elevens lärande och tänkande. Lärandet sker genom en kommunikation mellan elever, lärare och vuxna i varierande lärmiljöer och i olika sammanhang. Undervisningen ska koppla ämnesinnehållet med vardagliga sammanhang och tidigare erfarenheter för att eleverna ska lära sig nya begrepp. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14–15.)

Den språkliga utvecklingen är en livslång process. Tillägandet av olika språk sker inom olika språkliga miljöer utanför och innanför skolverksamheten. Språkundervisningen i skolan ska utgå från språkanvändning i olika kontexter och sammanhang. Undervisningen ska utveckla elevernas kompetens i multilitteracitet, stärka elevernas språkliga medvetenhet och stödja elevernas språkbruk i olika språk samtidigt. Genom att inkludera olika språk, t.ex. hemspråk och språk som används under fritiden stödjer undervisningen elevens flerspråkighet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 107 och 132.)

En utgångspunkt för språkpedagogiken är att alla läroämnen samarbetar. Eleverna ska lära sig olika sätt att kommunicera, olika begrepp och att använda sig av olika inlärningsstrategier för att lära sig språk. Läraren ska handleda eleverna att tolka och analysera språk både skriftligt och muntligt. Eleverna ska lära sig att använda sin språkliga kompetens som ett stöd för inläring av olika läroämnen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 107 och 132.)

De strategier elever har för att läsa och skriva är väsentliga för metakognitiva färdigheter och undervisningen ska följa den nivå eleverna är i sin utveckling. Läraren ska alltså välja texter och textgenrer och undervisa i olika språkliga sammanhang som passar den åldersgrupp hen

undervisar. Olika kommunikationsmiljöer ska erbjudas för att öva kommunikation och olika sätt att uttrycka sig på. Läraren ska handleda eleverna i deras språkanvändning och lära eleverna hur språkanvändningen kan påverka omgivningen, vilket i sin tur påverkar elevernas etiska utveckling. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 172.)

Ett av de sju kompetensområdena som beskrivs i Glgu (2014) är kulturell och kommunikativ kompetens. För att kunna leva på ett kulturellt hållbart sätt i en kulturellt och språkligt mångfaldig miljö behöver eleverna färdigheter baserade på respekt och en förmåga att kunna uttrycka sig och kommunicera på ett hänsynsfullt sätt. Eleverna ska få möjligheter att utveckla sin egen kulturella identitet, lära sig att förhålla sig till omgivningen positivt och se den kulturella och språkliga mångfalden som en resurs. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 19.)

Undervisningen ska ge eleverna tillfällen att öva på att framföra sina åsikter konstruktivt och att granska situationer och frågor ur olika perspektiv. Eleverna bör erbjudas möjligheter att utveckla sina sociala färdigheter och uttrycka sig samt uppträda i olika sammanhang. Undervisningens uppgift är att stödja elevernas utveckling till skickliga språkbrukare i flera språk. Eleverna ska också uppmuntras att använda sig av olika visuella medel, drama, musik och rörelse för att uttrycka sig. Läraren bör ge eleverna en insikt i vilken effekt kommunikation har på deras egen utveckling. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 19–20.)

4 Metod

I detta kapitel behandlas valet av metod för undersökningen och olika faktorer som har påverkat valet av forskningsansatsen, metoden och undersökningens genomförande. I det första avsnittet motiverar jag valet av undersökningens ansats och metod. I de följande avsnitten beskriver jag datainsamlingsmetoden, genomförandet av undersökningen och analysförfarandet av insamlad data. Slutligen diskuterar jag tillförlitligheten, trovärdigheten och etiska aspekter i denna undersökning.

4.1 Val av ansats och metod

Inom human-, kultur- och samhällsvetenskap är hermeneutiken den vanligaste vetenskapliga disciplinen. Hermeneutik är en vetenskaplig riktning där man studerar och tolkar den mänskliga existensen. Inom en hermeneutisk forskning är en kvalitativ metod för tolkning av data av undersökningen vanlig, där forskarens roll är öppen och engagerad. Genom en hermeneutisk forskning försöker man förstå olika företeelser istället för att enbart förklara företeelser. Inom en hermeneutisk forskning närmar sig forskaren innehållet av forskningen utifrån sin egen förförståelse. Forskaren ser på forskningsproblemet som en helhet och analyserar sedan delarna för att få en så fullständig förståelse som möjligt. (Patel & Davidson, 2003). Denna forskning kan tolkas som hermeneutisk till sin natur eftersom undersökningens mål är att förstå hur klasslärare i tre olika svenska språkmiljöer använder språkstöd och vad språkstöd innebär för dem. Inom analysförfarandet av de öppna enkätfrågorna har jag använt ett hermeneutiskt angreppssätt genom att tolka helheter och delar av de utskrivna svaren. Några av enkätfrågorna är flervalsfrågor, där respondenterna har fått motivera vidare sina svar. Dessa olika typer av svar ger en mer detaljerad bild av det som efterfrågades, men tolkningen av flervalsfrågorna har skett genom ett fenomenografiskt förhållningssätt.

Fenomenografi är en forskningsansats där man studerar uppfattningar, d.v.s. hur människan uppfattar fenomen i omvärlden. Metodiken inom en fenomenografisk forskning innebär att forskaren utgår från en helhetsbild av insamlad data till att uppfatta skillnader och likheter inom resultaten. Därefter kategoriseras data och forskaren studerar den underliggande strukturen i kategorisystemet. Kategorierna ska inte överlappa varandra och bör kunna ställas i relation till varandra. (Patel & Davidson, 2003). I denna undersökning har flervalsfrågor ställts i enkäten, där svarsalternativen är färdigt utskrivna. Inom dessa frågor har färdiga uppfattningar av

språkstöd blivit angivna för respondenterna, vilket även innebär att angreppssättet för analys och tolkning av dessa svar har gjorts ur en fenomenografisk synvinkel. Därmed kan man motivera att undersökningen är både hermeneutisk och fenomenografisk, där tolkningssätten är olika beroende av typen av enkätfråga. Tillsammans utgör det kategoriserade materialet av uppfattningar och de utskrivna svaren en helhet av ett resultat.

När data insamlas för en undersökning och sedan presenteras med hjälp av siffror och statistik är metoden kvantitativ. Medan en kvantitativ undersökning ser på fragment av kunskap av en helhet, fokuserar en kvalitativ undersökning på att erhålla kunskap på en djupare nivå. Om forskaren är intresserad av att förstå hur en människa tänker, tycker eller handlar är oftast metodvalet för undersökningen kvalitativ. (Trost & Hultåker, 2016, s. 23). Materialet för denna undersökning utgörs av en enkät som kanske främst förknippas med kvantitativa metodval men som även öppnar för kvalitativa metodval. Enkäterna som skickades ut samlade in data som kan uttryckas i siffror och tolkas som fragment av en helhet, samtidigt som stora delar av enkätfrågorna är öppna frågor, som tillät respondenterna att besvara fritt och motivera sina svar. En del av enkätsvaren besvarar alltså frågan "Vad?" medan en del av enkätsvaren besvarar frågan "Varför och hur?".

När man identifierar undersökningsområdet för sin avhandling bör man beakta olika faktorer. Undersökningen bör ge en kunskapstillväxt inom området och även ge praktisk kunskap. Efter att man kan konstatera att dessa krav uppfylls, bör man granska hur undersökningen kan genomföras. Under valet av metod för undersökningen bör man även beakta etiska synpunkter och vilka resurser man har för att genomföra undersökningen. (Patel & Davidson, 2003). Eftersom avhandlingens syfte är att undersöka vad språkstöd innebär för klasslärare i tre olika svenska språkmiljöer valde jag enkäter som datainsamlingsmetod för att kunna få in många och varierande svar från varje språkmiljö. Svarsmängden förblev magrare än planerat men mängden av besvarade öppna frågor och svarsmotiveringar gav en möjlighet till en mer kvalitativ analys. Därmed anser jag undersökningen vara kvalitativ till sin natur.

4.2 Datainsamlingsmetod och genomförande

Datainsamlingen för denna undersökning har genomförts genom enkäter (se bilaga 1). Enkäterna skickades ut elektroniskt till svenskspråkiga skolor på tvåspråkiga orter, svenskspråkiga skolor på språköar och skolor med svenskspråkig språkbadsenhet. Enkäterna och följebrevet (se bilaga 2) skickades till rektorerna på dessa skolor som sedan vidarebefordrade brevet till lärarna på skolorna. Följebrevet innehöll bakgrundsinformation till undersökningen. Rektorerna och lärarna garanterades att all information behandlas konfidentiellt.

När man utformar en enkät bör man fundera på hur man formulerar sina frågor. Strukturerade frågor är enklare att analysera. När man utformar enkätfrågor bör man ta i beaktande hur frågorna kan tolkas av olika respondenter, om det är tillräckligt tydligt vad som ska besvaras och huruvida frågorna är väsentliga för undersökningen. (Bell, 2006). I enkäten för denna undersökning finns ett flertal åsiktsfrågor. Enligt Trost & Hultåker (2016) kan svarsalternativ som exempelvis ”ofta” och ”sällan” vara svåra att analysera, eftersom svarsalternativen kan tolkas olika. Ett sätt att formulera åsiktsfrågor är att be respondenten ta ställning till i vilken utsträckning ett påstående stämmer eller ställa frågor som kan besvaras jakande eller nekande. (Trost & Hultåker, 2016).

Innan enkäterna blev utskickade, utformades en pilotstudie. Genom pilotstudien kunde man se huruvida frågorna uppfattas likadant och om något är otydligt. Även om pilotstudien påverkade de slutliga enkätfrågorna något kunde en del av enkätfrågorna ytterligare ha utformats tydligare (se kapitel 6.2). I enkäten har åsiktsfrågor där respondenten kan ta ställning till vilken utsträckning ett påstående är sant och åsiktsfrågor man kan besvara jakande och nekande använts. Frågor med svarsalternativ som ”ofta” och ”sällan” har även använts. Urvalet för vilka skolor och klasslärare som besvarat enkäten har gjorts enligt bekvämlighetsurval. Enligt Trost & Hultåker (2016) innebär det att man skickar ut enkäter och tar emot de svar som man får. För att försöka behålla svarsmängderna inom de olika grupperna ungefär lika stora valde jag att skicka enkäten till lika många skolor inom de olika språkmiljögrupperna. Alla skolor svarade

inte på följebrevet eller enkäten, men inom varje språkmiljögrupp har respondenter från åtminstone två eller fler skolor deltagit i undersökningen.

Enkätfrågorna utformades på basis av forskning inom språkstödande undervisning och forskningsfrågorna (se bilaga 1). Enkätfrågorna består av tretton frågor, varav tio är flervalsfrågor med möjlighet för en motivering. Första delen av enkäten behandlar bakgrundsinformation medan resten av enkäten behandlar språkstöd i undervisningen. Svartalternativen i flervalsfrågorna baserar sig på vad som tas upp i teorin. Fråga 6, fråga 7 och fråga 8 handlar om konkreta språkstöd i undervisningen och arbetsmetoder för språkstödande undervisning (Gibbons, 2010; Hajer & Meestringa, 2010; Hellgren m.fl., 2019; Sahlström m.fl., 2012; Slotte-Lüttge & Forsman, 2013; Utbildningsstyrelsen, 2014). Svartalternativen för flervalsfrågorna 9, 10, 11 och 13 baserar sig på teori angående språkstödande språkanvändning, variation i språkstöd och bemötande av språk i klassrummet. (Gibbons, 2010; Larsson, 2019; Lundahl, 2014; Roos, 2001; Sahlström, m.fl., 2012; Södergård, 2001) Fråga 5 och fråga 12 har grund i forskning kring en mer heterogen språkmiljö i svenska skolor och språkmiljöers påverkan på språkutvecklingen. (Baker, 2006; Hellgren m.fl., 2019; Kovero, 2011; Sahlström m.fl., 2012; Utbildningsstyrelsen, 2013).

4.3 Databearbetning och analys

Data för denna undersökning har bearbetats både med kvantitativa metoder och på ett kvalitativt sätt. Att sammanställa data i tabell räknas som kvantitativ metod att bearbeta data. När man analyserar och bearbetar data på ett kvalitativt sätt är slutprodukten ofta en text med citat från undersökningen kombinerad med egna kommentarer och tolkningar. (Patel & Davidson, 2003). Både tabellerna och citaten stödde varandra under analysförfarandet. Tabellerna gav en inblick i tendenser hos respondenterna och citaten gav en mer detaljerad förklaring om varför tendenserna ser ut som de gör.

Det är tydligt att svarsmängden för denna undersökning förblev mindre än jag hoppats på. Jag använde enkät i förhoppning om att få fler svar än de 21 respondenter som returnerade enkäten. Även om denna undersökning inte kan räknas som kvantitativ på grund av omfattningen av svaren, ger de öppna svaren och motiveringarna för svaren undersökningen ett mer kvalitativt djup. Därmed har även analysen av data gjorts på ett kvalitativt sätt. Detta innebär även att

resultaten kan visa tendenser inom de olika språkmiljögrupperna, men definitiva och omfattande slutsatser kan inte dras. De åsiktsfrågor och flervalssvar som kunde kryssas för sammanställde jag i tabeller och de öppna svaren kategoriserade jag enligt respondentens språkmiljögrupp och sedan kategoriserade jag svaren enligt innehåll.

När en forskare bearbetar resultat på ett kvalitativt sätt och ska redovisa resultatet finns det ingen uttalad universell metod. Varje forskare bör hitta ett arbetssätt som passar undersökningen ifråga bäst. (Patel & Davidson, 2003). Enkätfrågorna är utformade på basis av forskningsfrågorna. För att resultatredovisningen ska vara begriplig och logisk, valde jag att kategorisera resultatet enligt enkätfrågorna. Resultatet presenteras inom varje kategori och diskuteras med litteratur som grund. I resultatdiskussionen diskuteras resultatens huvuddrag och tolkningar mer utförligt.

4.4 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

I all forskning är tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter viktiga. Under en undersökning är det ytterst viktigt att behandla all samlad information konfidentiellt. För att värna om respondenternas integritet ska avhandlingen och datainsamlingen planeras i förväg. Ingen information får delas vidare och data som används i undersökningen får inte ge någon utomstående möjlighet att identifiera respondenterna. Innan respondenterna deltar i undersökningen bör respondenterna informeras om undersökningens syfte. Det ska framgå tydligt att medverkan i undersökningen är frivilligt, vad medverkan i undersökningen innebär och hur resultaten av undersökningen kommer att användas. Respondenterna ska informeras om hur de får tag på resultaten efter att undersökningen är färdig. (Patel & Davidson, 2003, s.60–61.)

När man genomför en undersökning kan man väja att lova sina respondenter konfidentialitet eller anonymitet. Om anonymitet utlovas, betyder det att forskaren själv inte vet vilka svar som avgivits av vem. Konfidentialitet är ett löfte om att svaren inte ger möjlighet till att kunna identifiera respondenten i fråga. (Bell, 2006, s. 57). I denna undersökning utlovades konfidentialitet. Även om enkäterna är besvarade anonymt kan jag identifiera respondenterna genom att veta vilka skolor jag har skickat enkäterna till och då kan inte en total anonymitet

utlovas. Enligt Bell (2006) ska man vara väldigt försiktig hur man formulerar sig i sin undersökning så att man inte bryter löftet om konfidentialitet.

Med reliabilitet, eller tillförlitlighet, menas datainsamlingens stabilitet. Det betyder att mätningen inte ska bli influerad av utomstående faktorer. Enligt Trost & Hultåker (2016) bör man observera fyra aspekter för tillförlitlighet när man gör en undersökning; kongruens, precision, objektivitet och konstans. Kongruens innebär att enkätfrågorna tangerar varandra så att man kan se olika nyanser av ett fenomen. När enkätfrågorna har hög precision är de lätta att förstå och besvara. Om objektiviteten är hög i en undersökning avger respondenterna samma svar likadant. Med konstans menas att respondentens attityd till frågorna och tidpunkten när respondenten besvarar frågorna inte är en faktor som inverkar. Om konstansen är hög ger samma frågor samma svar ifall de skulle ställas på nytt någon annan gång. (Trost & Hultåker, 2016, s. 61–62.)

I denna undersökning har en pilotstudie utförts och därmed kunde man dra en slutsats om huruvida enkäten fungerar som den ska och om svaren verkar besvara det som efterfrågades. Respondenterna i pilotstudien gav feedback på enkätens tydlighet och huruvida innehållet är förståeligt. Med hjälp av en pilotstudie kan man se hur hög kongruensen, objektiviteten och precisionen i enkätfrågorna är. Konstansen är svår att mäta i denna undersökning. För att kunna mäta konstansen borde man utföra samma undersökning med samma respondenter för att se om svarstidpunkten påverkar svaren. Enkätfrågorna i denna undersökning är skrivna med enkla satser och begripliga, vanliga ord. Genom att undvika svåra begrepp och negationer i frågorna höjs undersökningens tillförlitlighet. (Trost & Hultåker, 2016, s. 63.)

Trovärdigheten ska vara synlig genom alla delar i en kvalitativ undersökning. Även om resultatet i en kvalitativ undersökning ofta är varierande, betyder det inte att undersökningens trovärdighet är lägre. Varierande resultat kan vara berikande i kvalitativa undersökningar. Däremot kan problem med trovärdigheten uppstå under databearbetningen. Forskaren bör vara medveten om vilken påverkan hen har på sin databearbetning och analys. (Patel & Davidson, 2003, s.104–105). För att behålla trovärdigheten har jag kategoriserat alla svar på lika grunder. Citaten i undersökningen är så nära originalsvaren som möjligt. Ifall respondenterna har stavat fel eller gett uppgifter som möjliggör att man kan luska ut vem som svarat på frågan har jag ändrat på citatet eller valt att inte använda det som direkt citat i denna avhandling.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel redogör jag för resultaten av undersökningen. Resultaten är kategoriserade enligt enkätfrågorna.

5.1 Bakgrundsinformation

Respondenterna i denna undersökning är klasslärare i tre olika språkmiljöer; klasslärare i svenskspråkig skola på tvåspråkiga orter, klasslärare i svenskspråkig skola på språköar och klasslärare i svenskspråkig språkbadsenhet i finskspråkiga skolor. Jag anger inte orter som informanterna kommer från eftersom det finns relativt få språköskolor och svenska språkbadsenheter i Svenskfinland. Alla respondenter jobbar i årskurserna 1–6 och har varierande arbetserfarenhet, mellan 1 år- 30 år. I denna avhandling har jag valt att inte ange årskurserna respondenterna undervisar i eller längden på arbetserfarenhet för att skydda respondenternas anonymitet.

Det bör observeras att svarsmängderna för varje språkmiljögrupp varierar och därmed kan man inte direkt jämföra procentandelarna språkmiljögrupperna emellan. Svarsmängderna är; klasslärare på tvåspråkig ort n=7, språkbadslärare n=8 och klasslärare på en språkö n=6. Citaten är även namngivna utgående från respondent. Citat av klasslärare på tvåspråkig ort har namngivits TS 1-7, citat av språkbadslärarna SB 1-8 och citat av klasslärarna på en språkö SÖ 1-6. Resultaten framställs i alla avsnitt i samma ordning; först respondenterna från tvåspråkiga orter, sedan respondenterna från språkbadsklasser och till sist respondenterna från språköskolor.

5.2 Skillnader i språkkunskaper i svenska hos eleverna

Detta avsnitt behandlar elevernas skillnader i skolspråket. I enkäten ombads respondenterna att besvara om de upplever att det finns stora skillnader mellan eleverna i fråga om hur de kan svenska. Respondenterna skulle sedan motivera sina svar.

Nästan alla respondenter som är klasslärare på en tvåspråkig ort anser att det finns skillnader på elevernas kunskaper i svenska. En orsak till skillnader i skolspråket bland eleverna är elevernas olika språkbakgrund (citrat 1), huruvida eleverna använder sig av svenska hemma (citrat 2) och huruvida finskan är stark på orten ifråga (citrat 3).

“Man kan se en skillnad hos elever som kommer från enspråkigt svenska familjer och tvåspråkiga familjer. Elever som har en stark finska kan ha svårare med svenska språket.” (TS 5, citat 1)

“Många tvåspråkiga familjer där användningen av svenska i hemmet varierar mycket.” (TS 6, citat 2)

“På den ort jag arbetar på har eleverna mycket influenser från finskan. Man märker tydlig skillnad på elever som har starka svenska språkliga förebilder hemma gentemot dem som inte har det.” (TS 7, citat 3)

Om tvåspråkiga elever är en minoritet bland enspråkigt svenska elever eller om språkmiljön är starkt svenskspråkig är flerspråkigheten inte alltid påtaglig i dessa skolor. (Slotte-Lüttge, 2008). En respondent svarade att hen inte anser sina elever ha skillnader i skolspråket. Som orsak utgav hen att orten för skolan är tvåspråkig, men skolan i sig är starkt enspråkig.

“Jag arbetar i en tvåspråkig kommun men skolan är belägen på landsbygden vilket gör att de flesta har svenska som modersmål och inte heller har finska hobbyn trots att utbudet finns.” (TS 3, citat 4)

Mängden flerspråkiga elever har ökat i de svenskspråkiga skolorna i Finland. (Hellgren m.fl., 2019; Utbildningsstyrelsen, 2013). Några klasslärare från tvåspråkiga orter anser att skillnaderna mellan elevers kunskaper i svenska kan bero på att eleverna har ett annat språk som hemspråk än finska eller svenska. Elever med flerspråkig bakgrund kan vara en pedagogisk utmaning som kräver stödåtgärder av läraren och skolan, men flerspråkiga elever bör även ses som en resurs till ett språkutvecklande arbete i undervisningen. (Axelsson m.fl., 2009; Gibbons, 2010; Tandefelt, 2008). Resultaten visar att språkmiljön i skolan, utanför skolan och inom hemmet påverkar skillnaderna i svenska hos eleverna.

“Tvåspråkiga elever med starkare finska har alltid funnits i vår skola, men under de senaste åren har flerspråkiga elever blivit fler.” (TS 4, citat 5)

“Det är en stor skillnad i elevernas kunskaper i svenskan beroende på från vilka språkbakgrunder de kommer ifrån (två svenska vårdnadshavare, eller föräldrar med utländsk bakgrund)” (TS 1, citat 6)

Alla förutom en respondent som är klasslärare i en svenskspråkig språkbadsenhet påpekar att det finns skillnader i elevernas språkkunskaper. Hen menar att skillnader inte finns, eftersom hen har en väldigt liten grupp som går att iaktta och stödja på nära håll. Andra respondenter motiverade skillnaderna mellan elevernas språkkunskaper med elevers olika sätt att förhålla sig till språk och språkanvändning. Några språkbadslärare anser att elevernas personligheter och sätt att våga använda språket påverkar elevernas språkkunskaper (citat 7, citat 8, citat 10). Elevernas inlärningsstrategier (citat 10) och förkunskaper samt attityder till språket (citat 9) poängteras också.

“Har ju i grund att göra med ifall man är extrovert eller introvert. Man ger ju ut av det aktiva språket mer ifall man är mer öppen.” (SB 1, citat 7)

“Vissa börjar tala frimodigt genast och vissa s.k. pantar på att använda språkbadsspråket. Förstår de gör nog alla.” (SB 2, citat 8)

“Beroende på skillnader i den språkliga medvetenheten, läskunnighet men också intresset för språket.” (SB 3, citat 9)

“Vissa elever förhåller sig mer akademiskt, vill ha regler och strukturer hur språket funkar, vissa babblar glatt även språkligt fel, andra kan en hel del men har svårt att visa sina kunskaper.” (SB 8, citat 10)

En respondent menar att skillnaderna i språkkunskaperna kan ligga inom olika områden av språkkunskaper och att om eleven har svårt med språket har eleven svårt att koncentrera sig. Respondenten anser att språkskillnaderna syns i elevernas förmåga att läsa, skriva och t.ex. förstå textuppgifter i matematik. Elevens språkkunskaper i skolspråket påverkar elevens inläring. (Kovero, 2011; Sahlström m.fl., 2012).

“Några kan svara på svenska. Alla kan läsa på svenska, men några dåligt. Alla kan skriva, men flera dåligt. Textuppgifterna i matte är svåra för några. De som har svårigheter med språket kan inte koncentrera sig.” (SB 5, citat 11)

Språkbadsundervisningen har olika utgångspunkter än den traditionella svenskspråkiga skolan. Inom språkbadsundervisningen har eleverna ett annat hemspråk, d.v.s. undervisningsspråket är ett andraspråk. (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari, 2018). Trots det poängterade en respondent att språkmiljön hemma kan vara betydelsefull även för språkbads elever. Till exempel några familjemedlemmar kan tala svenska (cit. 12).

“Vissa har släktingar som är svenskspråkiga t ex mor-eller farföräldrar som gör språket rikare.” (SB 1, cit. 12)

Alla respondenter som är klasslärare på en språkö framhåller att det finns skillnader på hur deras elever kan svenska. De flesta lärare motiverade orsaken till skillnaderna i elevernas kunskaper i skolspråket med elevernas skillnader i hemspråk. Stora delar av elever i en svenskspråkig skola på en språkö är tvåspråkiga eller från enspråkigt finska hem. (Kovero, 2011). En del respondenter lyfter fram att eleverna kommer från olika språkbakgrunder hemma (cit. 13, cit. 14). Några respondenter poängterar att finskans inflytande är starkt i den omgivande språkmiljön (cit. 16) och vissa respondenter påpekar att största delen av eleverna i språköskolor kommer från enspråkigt finska hem (cit. 15, cit. 16).

”En del elever kommer från helt finskspråkiga hem, en del från tvåspråkiga och enstaka från helt svenskspråkiga hem.” (SÖ 2, cit. 13)

”Vissa kommer från enspråkigt svenska hem och då har eleverna fått språket hemifrån, en del kommer från tvåspråkiga hem där både svenska och finska talas och även då är skillnaden stor jämfört med dem som kommer från enspråkigt finska hem.” (SÖ 3, cit. 14)

”Nästan alla elever har starkare finska. Många elever är enspråkigt finska och det syns i tal och skrift.” (SÖ 6, cit. 15)

“Flera elever studerar i vår enhet med enbart finskspråkig bakgrund och därmed är även deras umgängeskrets utanför skolverksamheten helt finsk.” (SÖ 5, cit. 16)

Enligt enkätsvaren har klasslärare i svenskspråkiga skolor på en språkö många elever som är enspråkigt finska eller tvåspråkiga elever med stark finska. En så krävande och varierande språkmiljö kräver stödåtgärder. (Kovero, 2011).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att majoriteten av klasslärare från alla tre olika språkmiljöer anser att det finns skillnader i elevernas kunskaper i svenska. Största delen av klasslärare på tvåspråkiga orter och klasslärare på språköar motiverade orsaken till skillnaderna i elevernas svenska med elevernas varierande hemspråk och språkmiljön utanför skolan. Största delen av språkbadslärarna motiverade orsaken till skillnaderna i elevernas kunskaper i svenska med elevernas olika sätt att förhålla sig till språket. Dessa variationer mellan svaren kan motiveras med att utgångsläget för elevers språkkunskaper i svenska är annorlunda i en språkbadsklass (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari, 2018) och därmed räknades inte skillnaderna i elevernas hemspråk och språkmiljö som en faktor för skillnaderna i skolspråket. Det innebär alltså att eleverna börjar från samma utgångspunkt i svenska men utvecklas i olika riktning under språkbadsåren. Den gemensamma nämnaren i största delen av svaren är att skillnader i elevernas kunskaper i svenska finns oavsett språkmiljö. Detta kan ses som en orsak till att språkstödande undervisning är en nödvändighet.

5.3 Lärarnas användning av konkret språkstöd

I detta avsnitt presenterar jag respondenternas svar om vilka konkreta språkstöd de använder sig av i sin undervisning. Respondenterna ombads att kryssa för de språkstöd som de använder sig av i sin undervisning och respondenterna fick även lägga till svarsalternativ.

Tabell 1. Konkreta hjälpmedel lärarna använder sig för att stödja språket i sin undervisning.

	Klasslärare på en tvåspråkig ort (n= 7)	Klasslärare i en svenskspråkig språkbadsenhet (n=8)	Klasslärare på en språkö (n=6)
Bilder	6 (86 %)	7 (88 %)	6 (83 %)
Video	5 (72 %)	8 (100 %)	5 (83 %)
Musik	2 (28 %)	6 (75 %)	4 (66 %)

Ljudinspelning	1 (14 %)	3 (37 %)	0 (0 %)
Stödord eller nyckelord	6 (86 %)	7 (88 %)	5 (83 %)
Stödmeningar	1 (14 %)	5 (63 %)	4 (66 %)
Spel	5 (72 %)	8 (100 %)	4 (66 %)
Pekplatta	5 (72 %)	6 (75 %)	3 (50 %)
Dator	5 (72 %)	7 (88 %)	5 (83 %)
Konkreta föremål	1 (14 %)	4 (50 %)	3 (50 %)
Ordböcker	1 (14 %)	4 (50 %)	3 (50 %)
Klassrummets inredning t.ex. böcker i klassrummet, skyltar och elevproducerat material	6 (86 %)	8 (100 %)	4 (66 %)

Största delen av respondenterna från alla språkmiljögrupper använder sig av bilder och video som språkstöd i sin undervisning. Resultaten visar att även annat visuellt stöd används flitigt, t.ex. klassrummets inredning och stödord i undervisningen. Detta visar att största delen av respondenterna konkretiserar sin undervisning med hjälp av visuella metoder vilket räknas som en språkstödande och kontextrik undervisning. (Hajer & Meestringa, 2010). En språkbadslärare svarade att hen brukar använda eget visuellt material genom att rita i språkstödande syfte.

”Ritar hela tiden själv, ibland på tavlan, ibland på klotpapper.” (SB 8, citat 17)

Spel och pekplatta används ofta av klasslärare på tvåspråkiga orter och språkbadslärare, medan drygt hälften av klasslärare på språköar svarade att de använder spel och pekplattor som språkstöd i sin undervisning. Över hälften av klasslärare på språköar och språkbadsenheter använder sig av stödmeningar i språkstödande syfte, medan endast en respondent från en skola på tvåspråkig ort besvarade att hen använder stödmeningar. En klasslärare på språkö uppgav att hen använder sig av översättningar som konkreta språkstöd för eleverna.

”Jag brukar använda raka översättningar till finska och finska hjälpord.” (SÖ 5, citat 18)

Hälften av språkbadslärarna och klasslärarna på en språkö använder konkreta föremål och ordböcker som stöd medan en respondent från en skola på en tvåspråkig ort använder dem som stöd. Genom att använda konkreta föremål som stöd för språket i klassrummet kan eleverna lättare tillägna sig nya begrepp. (Hajer & Meestringa, 2010). En språkbadslärare berättade att hen använder sig av klassens maskot för att stödja språket (citat 19). En klasslärare på en språkö berättade att eleverna brukar läsa svenska böcker i biblioteket för andra yngre elever (citat 20).

”Jag pratar via klassens maskot och använder lite humor via den. När barnen lätt!” (SB 1, citat 19)

”Vi brukar gå till biblioteket och läsa svenska böcker för elevernas yngre vänelever.” (SÖ 6, citat 20)

Det minst använda konkreta språkstödet är ljudinspelning. Endast en klasslärare på tvåspråkig ort och tre språkbadslärare har besvarat att de använder sig av ljudinspelning som språkstöd. Majoriteten av språkbadslärarna och klasslärarna på en språkö besvarade att de använder sig av musik som språkstöd medan endast två klasslärare på tvåspråkiga orter besvarade så. En språkbadslärare berättade att hen använder sig av musikstunder som en språkstödande metod.

”Vi har regelbundna musikstunder med förskolan. Då får de höra andra vuxna prata svenska.” (SB 1, citat 21)

Resultaten visar att alla respondenter använder sig av någon sort av konkret språkstöd i sin undervisning. Tillsammans har språkbadslärare uppgett flest olika språkstöd medan klasslärare på tvåspråkiga orter har besvarat minst varierande på de olika svarsalternativen. De flesta respondenter från alla språkmiljögrupper använder sig av visuellt språkstöd flitigt. Språkbadslärare och klasslärare på språköar använder sig av musik, stödmeningar och konkreta

föremål oftare än klasslärare på tvåspråkiga orter. Orsaker till detta kan vara att finskans inflytande i dessa språkmiljöer är mer uppenbar eller en annan faktor kan vara skillnader i lärarnas undervisnings årskurser. Troligtvis är behovet att stödja språket med konkreta föremål och stödmeningar högre i de lägre årskurserna. Konkret språkstöd bör dock inte avgränsas enbart till de lägre årskurserna eftersom ny ämnesterminologi inlärs i alla årskurser och en kontextrik undervisning förtydligar ämnesinnehållet och kopplar det skolrelaterade språket med vardagsspråket. (Hajer & Meestringa, 2010; Slotte-Lüttge & Forsman, 2013).

5.4 Arbetsmetoder i språkstödande syfte

I detta avsnitt presenterar jag respondenternas svar angående arbetsmetoder som används i språkstödande syfte i undervisningen. Respondenterna ombads besvara de olika svarsalternativen genom att kryssa för ofta, ibland, sällan och aldrig.

Tabell 2. Lärarnas användning av arbetsmetoder i språkstödande syfte

	ofta	ibland	sällan	aldrig
Individuella muntliga uppgifter	Tvåspråk: 28% Språkbad: 50 % Språkö: 50 %	Tvåspråk:57 % Språkbad:50 % Språkö: 17 %	Tvåspråk:14 % Språkbad: 0 % Språkö: 33 %	Tvåspråk: 0 % Språkbad: 0 % Språkö: 0 %
Muntliga uppgifter i par/grupp	Tvåspråk:43 % Språkbad: 75 % Språkö: 67 %	Tvåspråk:57 % Språkbad:25 % Språkö: 17 %	Tvåspråk:0 % Språkbad: 0 % Språkö: 17 %	Tvåspråk: 0 % Språkbad:0 % Språkö: 0 %
Muntliga uppgifter i helklass	Tvåspråk:43 % Språkbad: 88 % Språkö: 17 %	Tvåspråk:28 % Språkbad:12 % Språkö: 67 %	Tvåspråk:28 % Språkbad: 0 % Språkö: 17 %	Tvåspråk: 0 % Språkbad: 0 % Språkö: 0 %
Individuella skriftliga uppgifter	Tvåspråk:72 % Språkbad:75 % Språkö: 83 %	Tvåspråk: 0 % Språkbad:25 % Språkö: 17 %	Tvåspråk:28 % Språkbad: 0 % Språkö: 0 %	Tvåspråk:0 % Språkbad: 0 % Språkö: 0 %
Skriftliga uppgifter i par/grupp	Tvåspråk: 0 % Språkbad: 50 % Språkö: 50 %	Tvåspråk:57 % Språkbad: 50 % Språkö: 17 %	Tvåspråk:43 % Språkbad: 0 % Språkö: 33 %	Tvåspråk: 0 % Språkbad: 0 % Språkö: 0 %

Skriftliga uppgifter i helklass	Tvåspråk:14 % Språkbad:37 % Språkö: 17 %	Tvåspråk:43 % Språkbad:37 % Språkö: 17 %	Tvåspråk:43 % Språkbad:12 % Språkö: 67 %	Tvåspråk: 0 % Språkbad:12 % Språkö: 0 %
Individuella ämnesövergripande uppgifter	Tvåspråk:28 % Språkbad: 50 % Språkö: 50 %	Tvåspråk:57 % Språkbad:50 % Språkö: 17 %	Tvåspråk:14 % Språkbad:0 % Språkö: 17 %	Tvåspråk: 0 % Språkbad: 0 % Språkö: 17 %
Ämnesövergripande uppgifter i par/grupp	Tvåspråk:43 % Språkbad:37 % Språkö: 50 %	Tvåspråk:57 % Språkbad:63 % Språkö: 33 %	Tvåspråk:0 % Språkbad: 0 % Språkö: 17 %	Tvåspråk: 0 % Språkbad:0 % Språkö: 0 %
Ämnesövergripande uppgifter i helklass	Tvåspråk:28 % Språkbad:37 % Språkö: 50 %	Tvåspråk:43 % Språkbad:63 % Språkö: 0 %	Tvåspråk:28 % Språkbad: 0 % Språkö: 50 %	Tvåspråk: 0 % Språkbad: 0 % Språkö: 0 %

Tabellen visar att muntliga arbetsmetoder används ofta i språkstödande syfte. Hälften av språkbadslärarna och klasslärarna på språköar använder individuella muntliga uppgifter ofta, medan lite över hälften av klasslärarna på tvåspråkiga orter använder sig av individuella uppgifter ibland. Majoriteten av språkbadslärarna och klasslärarna på språköar använder muntliga gruppuppgifter ofta, medan ungefär hälften av klasslärarna på tvåspråkiga orter har svarat att de gör så ofta och andra hälften ibland. Språkbadslärarna använder muntliga uppgifter i helklass oftare än de andra respondenterna. Att respondenterna aktivt använder sig av muntliga uppgifter kan tyda på att lärarna ger eleverna språkstöd genom interaktiva situationer. Detta stärker även elevernas inläring. (Gibbons, 2010; Hellgren m.fl., 2019; Sahlström, m.fl., 2012).

Största delen av alla respondenter har svarat att de använder ofta individuella skriftliga uppgifter som språkstödande arbetsmetoder. Hälften av språkbadslärarna och klasslärarna på språköar använder skriftliga uppgifter i par eller grupp ofta, medan ungefär hälften av klasslärarna på tvåspråkiga orter har svarat att de använder skriftliga gruppuppgifter ibland och andra hälften har svarat sällan. Ungefär en tredjedel av språkbadslärarna använder skriftliga uppgifter i helklass ofta, ungefär en tredjedel har svarat ibland och resten har svarat sällan och aldrig. Ungefär hälften av klasslärarna på tvåspråkiga orter använder skriftliga uppgifter i

helklass ibland och ungefär hälften sällan. Majoriteten av klasslärarna på språköar har svarat att de sällan använder skriftliga uppgifter i helklass.

Tabellen visar att största delen av respondenterna använder sig av ämnesövergripande uppgifter ofta eller ibland. Majoriteten av klasslärarna på tvåspråkiga orter och språkbadslärarna använder sig av individuella ämnesövergripande uppgifter och ämnesövergripande gruppuppgifter ibland. Hälften av klasslärarna på språköar har svarat att de använder sig av individuella ämnesövergripande uppgifter och ämnesövergripande gruppuppgifter ofta. Hälften av klasslärarna på språköar använder ämnesövergripande uppgifter i helklass ofta, medan andra hälften använder sällan. Majoriteten av klasslärarna på tvåspråkiga orter har svarat att de använder sig av ämnesövergripande uppgifter i helklass ibland, medan ungefär en tredjedel har svarat att de använder ämnesövergripande uppgifter i helklass ofta och resten har svarat sällan. Lite över hälften av språkbadslärarna använder ämnesövergripande uppgifter i helklass ibland och resten har svarat ofta. Enligt Glgu (2014) ska alla ämnen i skolan ha ett samspel för att språkpedagogiken ska fungera.

Resultaten visar att muntliga uppgifter används flitigt inom alla språkmiljögrupper. Muntliga uppgifter används oftare i grupp och helklass än skriftliga och ämnesövergripande uppgifter. Största delen av alla respondenter använder individuella skriftliga uppgifter ofta. Några respondenter från tvåspråkiga orter har besvarat att de sällan använder individuella skriftliga uppgifter. Huruvida dessa respondenter inte använder individuella skriftliga uppgifter överhuvudtaget eller inte anser de individuella skriftliga uppgifterna i deras undervisning vara i språkstödande syfte och därför har besvarat sällan förblir oklart.

Alla svarsalternativ kan räknas som språkstödande arbetsmetoder i undervisningen och därmed kan man inte rangordna vilka svar visar vilken typ av undervisning är den mest språkstödande bland respondenterna. Svaren visar dock att alla respondenter använder sig av muntliga, skriftliga och ämnesövergripande uppgifter i språkstödande syfte men i olika mängder och på olika sätt. Detta bevisar att respondenterna undervisar med varierande metoder och ger eleverna möjligheter att uttrycka sig språkligt i olika sammanhang. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

5.4.1 Samplanering och samundervisning i språkstödjande syfte

I detta avsnitt presenterar jag svaren om samundervisning och samplanering i språkstödjande syfte. Respondenterna ombads att besvara om de samundervisar eller samplanerar med en kollega för att stöda språket i undervisningen.

Tabell 3. Lärarnas användning av samundervisning och samplanering i språkstödjande syfte

	Klasslärare på en tvåspråkig ort (n=7)	Klasslärare i en svenskspråkig språkbadsenhet (n= 8)	Klasslärare på en språkö (n= 6)
Samundervisar med kollega i språkstödjande syfte	2 (28 %)	3 (37 %)	3 (50 %)
Samplanerar med kollega i språkstödjande syfte	6 (86 %)	4 (50 %)	4 (66 %)

Resultaten visar att största delen av klasslärarna på tvåspråkiga orter samplanerar med en kollega i språkstödjande syfte medan hälften av språkbadslärarna och lite över hälften av klasslärarna på en språkö samplanerar i språkstödjande syfte. Ungefär en tredjedel av klasslärarna på tvåspråkiga orter och språkbadslärarna samundervisar med kollega i språkstödjande syfte, medan hälften av klasslärarna på en språkö samundervisar för att stöda språket. Detta tyder på att majoriteten av respondenterna samarbetar på någon nivå med kollega för att stödja språket i undervisningen.

5.5 Lärares språkanvändning i språkstödjande syfte

I detta avsnitt behandlas enkätfrågor som berör lärarens egen syn på sin språkanvändning i ett språkstödjande syfte.

Tabell 4. Lärarnas språkanvändning i språkstödjande syfte

	Klasslärare på en tvåspråkig ort	Klasslärare i en svenskspråkig språkbadsenhet	Klasslärare på en språkö
Jag använder ett varierande språk i klassrummet.	Ja:7 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:7 (88 %) Nej: Kan inte säga: 1 (12 %)	Ja: 6 (100 %) Nej: Kan inte säga:
Jag varierar mitt taltempo för att förtydliga budskapet.	Ja: 5 (72 %) Nej:1 (14 %) Kan inte säga:1 (14 %)	Ja: 8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 5 (83 %) Nej: Kan inte säga: 1 (17 %)
Jag uppfattar mig som en modell för språkanvändning för mina elever	Ja:7 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 6 (100 %) Nej: Kan inte säga:
Jag använder ett annat språk om eleverna inte förstår något.	Ja:4 (57 %) Nej:3 (43 %) Kan inte säga:	Ja: 2 (25 %) Nej: 6 (75 %) Kan inte säga:	Ja:5 (83 %) Nej: 1 (17 %) Kan inte säga:
Jag använder omformuleringar om eleverna inte förstår något.	Ja: 7 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:7 (88 %) Nej:1 (12 %) Kan inte säga:	Ja:6 (100 %) Nej: Kan inte säga:
Jag använder miner för att stödja mitt språk i klassrummet.	Ja: 7 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:6 (100 %) Nej: Kan inte säga:
Jag använder synonymer om eleverna inte förstår något.	Ja:5 (72 %) Nej: Kan inte säga:2 (28 %)	Ja: 8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:5 (83 %) Nej:1 (17 %) Kan inte säga:

Jag använder gester för att stödja mitt språk i klassrummet.	Ja:7 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 5 (83 %) Nej:1 (17 %) Kan inte säga:
--	--	---	--

Resultaten visar att alla respondenter inom de olika språkmiljöerna använder sitt språk i undervisningen på ett språkstödande sätt. Varierande språk, omformuleringar och synonymer i undervisningen stödjer elevernas språk och utvidgar elevernas ordförråd. (Gibbons, 2010; Sahlström m.fl., 2012). Även gester och miner, alltså kroppsspråket fungerar som språkstöd och kan underlätta elevers förståelse av ett budskap. (Larsson, 2019).

En språkbadslärare har besvarat att hen inte vet om hens språk är varierande, två klasslärare på tvåspråkig ort har besvarat att de inte vet om de använder synonymer ifall eleverna inte förstår något och en klasslärare på en språkö har besvarat att hen inte vet om hen varierar sitt taltempo för att förtydliga budskap. Orsaken till dessa svar kan vara att läraren inte har reflekterat över sin språkanvändning i klassen eller haft möjligheter att observera sig själv. Detta kunde utredas genom fortsatt forskning med till exempel observationsstudier. Alla respondenter uppfattar sig som språkmodeller för eleverna. En god språklig modell för eleverna är medveten om hur språkanvändningen i undervisningen ser ut och vilken effekt lärarens språk har på elevernas språkutveckling. (Larsson, 2019; Wilson, 1999). Resultaten visar att största delen av respondenterna är medvetna om sin språkanvändning i undervisningen.

De flesta respondenter från alla språkmiljögrupper har besvarat liknande på alla punkter, förutom en. Frågan angående om läraren använder sig av andra språk i sin undervisning visar de största skillnaderna mellan språkmiljögrupperna. Fyra klasslärare från en tvåspråkig ort har besvarat att de använder sig av andra språk om inte eleven förstår något, medan tre har besvarat att de inte gör så. Två av språkbadslärarna har besvarat att de använder sig av andra språk, medan sex har besvarat att de inte gör så. Fem av klasslärarna på en språkö har besvarat att de använder sig av andra språk, medan en har besvarat att hen inte gör så.

Orsaken till variationerna mellan svaren kan bero på språkmiljöns påverkan, variationer i elevernas hemspråk och skillnader i språkpedagogiken. Många av klasslärare på tvåspråkiga orter uppgav att elevernas starka finska och ett ökande antal flerspråkiga elever i klassen påverkar elevernas skillnader i kunskaper i svenska. Finskans påverkan på elevernas kunskaper

i svenska poängterades även av klasslärare på språköar. Detta kan vara en orsak till att ungefär hälften av respondenterna som är klasslärare på tvåspråkiga orter använder sig av andra språk i sin undervisning ifall eleverna inte förstår något och nästan alla respondenter som är klasslärare på en språkö uppgav att de använder sig av andra språk. I en språkbadsklass ska läraren vara en enspråkig modell för eleverna (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen, 2007). Därför är det logiskt att största delen av respondenterna som är språkbadslärare besvarade att de inte använder sig av andra språk i sin undervisning.

Problematiken med att använda andra språk i undervisningen än undervisningsspråket kan vara att läraren blir en ”översättningsmaskin” för eleverna och därmed minskar möjligheterna för språkutvecklande diskussioner och topikalisering av språk i undervisningen. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013). För att undervisningen ska vara språkstödande bör läraren använda ett korrekt språk (Heikkinen, 2007). och läraren ska inte lösa alla elevers kommunikationsproblem. (Gibbons, 2010). Resultaten visar dock inte hur ofta lärarna använder andra språk i sin undervisning eller på vilket sätt. Användningen av andra språk i undervisningen är inte alltid problematiskt, utan kan även ses som en del av en språkstödande undervisning. Enligt Glgu (2014) ska undervisningen stärka elevernas språkliga medvetenhet och språkliga kompetens inom olika språk genom att integrera flera språk i undervisningen. Läraren bör se flerspråkigheten i sin klass som en positiv resurs för undervisningen (Axelsson m.fl., 2009). Genom att diskutera olika språk utvidgas elevers ordförståelse och användningen av flera språk kan också bekräfta elevernas språkliga identitet. Eleverna skapar sammanhang för språkanvändning och både skolspråket och det andra språket stärks. (Sahlström, m.fl., 2012). Därmed kan man konstatera att både en flerspråkig undervisning och att läraren är en enspråkig modell för eleverna kan motiveras som en språkstödande aktivitet.

5.6 Bemötande av elevers språkanvändning i klassen

I detta avsnitt behandlas enkätfrågorna angående lärarens sätt att bemöta elevers språkanvändning i sin undervisning.

Tabell 5. Bemötande av elevernas språkanvändning

	Klasslärare på en tvåspråkig ort (n= 7)	Klasslärare i en svenskspråkig språkbadsenhet (n=8)	Klasslärare på en språkö (n=6)
Jag korrigerar elevernas språk direkt.	Ja:6 (86 %) Nej:1 (14 %) Kan inte säga:	Ja:5 (63 %) Nej:3 (37 %) Kan inte säga:	Ja:4 (67 %) Nej: 2 (33 %) Kan inte säga:
Jag uppmuntrar elever att hjälpa varandra om det uppstår språkfel.	Ja: 5 (72 %) Nej:1 (14 %) Kan inte säga:1 (14 %)	Ja: 8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 5 (83 %) Nej:1 (17 %) Kan inte säga:
Jag repeterar elevens svar genom att korrigera eventuella språkfel.	Ja: 7 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:5 (83 %) Nej: Kan inte säga:1 (17 %)
Jag lyfter fram vanligt förekommande språkfel i klassen.	Ja: 6 (86 %) Nej:1 (14 %) Kan inte säga:	Ja: 7 (88 %) Nej:1 (12 %) Kan inte säga:	Ja: 3 (50 %) Nej:3 (50 %) Kan inte säga:
Jag försäkrar mig om att eleverna använder korrekt svenska.	Ja: 4 (57 %) Nej:1 (14 %) Kan inte säga:2 (29 %)	Ja: 7 (88 %) Nej:1 (12 %) Kan inte säga:	Ja: 3 (50 %) Nej: 3 (50 %) Kan inte säga:

Största delen av alla respondenter har besvarat att de repeterar elevernas svar genom att korrigera eventuella språkfel. Denna metod kan kallas indirekt korrigerande och är ett språkstödande sätt att bemöta elevernas språkanvändning i undervisningen. (Sahlström m.fl., 2012). Klasslärare på en tvåspråkig ort korrigerar elevernas språkfel direkt oftare än språkbadslärare och klasslärare på språköar. Direkta korrigeringar har en hög grad av topikaliserande av språk men kan i vissa fall kännas som en tillrättavisning för eleven. (Sahlström m.fl., 2012; Slotte-Lüttge, 2008). Största delen av respondenterna som är språkbadslärare och klasslärare på tvåspråkiga orter lyfter fram till diskussion vanligt förekommande språkfel som kan ses som ett språkstödande sätt att bemöta språket i klassrummet (Sahlström, m.fl., 2012). Endast hälften av respondenterna som är klasslärare på språköar har besvarat att de gör så. Nästan alla respondenter har besvarat att de uppmanar eleverna att hjälpa varandra om det uppstår språkfel i klassen. Största delen av språkbadslärarna försäkrar sig om att eleverna använder sig av korrekt svenska i skolan, medan ungefär hälften av klasslärarna på tvåspråkiga orter och språköar gör så.

Resultaten visar att majoriteten av respondenterna från alla språkmiljögrupper bemöter elevernas språkanvändning på ett språkstödande sätt. Största skillnaderna mellan svaren är huruvida lärarna försäkrar sig om att eleverna använder korrekt svenska. Alla punkter kan räknas som medvetna handlingar i hur bemöta och korrigerar svenskan i undervisningen och kan därmed ses som sätt att försäkra sig om att elever använder korrekt svenska. Trots att största delen av respondenterna har besvarat de andra punkterna på ett sätt som kan ses som språkstödande och som handlingar om att försäkra sig om att korrekt svenska används i klassrummen, har endast hälften av klasslärarna på tvåspråkiga orter och språköar besvarat att de anser att de försäkrar sig om att eleverna använder korrekt svenska. Dessa svar kan alltså tolkas som en aning motsägelsefulla.

5.7 Behovet av språkstöd i undervisningen

I detta avsnitt behandlas klasslärarnas synpunkter på behovet av språkstöd och vilka faktorer respondenterna anser att påverkar behovet av språkstöd. Respondenterna ombads att besvara hur språkmiljön påverkar elevernas behov av språkstöd och om de själva varierar språkstödet i undervisningen och deras motiveringar till att det behövs variationer i språkstödet.

5.7.1 Språkmiljöns påverkan på behovet av språkstöd

De respondenter som är klasslärare på en tvåspråkig ort anser att språkmiljön påverkar elevernas behov av språkstöd. Klasslärarna anser att behovet av språkstöd kan vara större ifall eleverna använder sig mera av andra språk än svenska på sin fritid. Enligt Slotte-Lüttge (2008) påverkar elevernas språkanvändning på fritiden språkbruket i skolan. Citaten visar att respondenterna anser språkmiljön vara både elevernas hemspråk (citat 22, citat 23, citat 24) och de språk som används utanför skolan och hemmen (citat 23, citat 24, citat 25).

”Huruvida språkmiljön påverkar behovet av språkstöd är mycket beroende på elevernas hemspråk.” (TS 1, citat 22)

”Språkmiljön utanför skolan påverkar elevernas språkutveckling. Ifall familjens och kompiskretsens språk är annat utöver skolspråket, kan det krävas mera språkstöd i skolan.” (TS 5, citat 23)

” [Språkmiljön påverkar] Mycket. Beroende på hemspråk, hobbyn o.s.v.” (TS 6, citat 24)

”På min ort är stödet av svenska material i form av till exempel svenska tv program och skönlitteratur extremt viktiga, eftersom språkmiljön är så pass finska orienterat.” (TS 7, citat 25)

En av respondenterna säger att eleverna talar ”blandspråk” och finska på rasterna. Inom tvåspråkiga språkmiljöer är kodväxling vanligt, eftersom största delen av lärarna och eleverna kan två språk. Då är det naturligt för eleven att använda sig av finska ord när de svenska orden fattas, alltså eleven ”blandar” språken. (Slotte-Lüttge, 2008). Respondenten påstår också att den starka finskan påverkar även skriftliga uppgifter i skolan.

”Eleverna pratar mycket "blandspråk" och finska på rasterna. Det märks att eleverna talar mycket finska på sin fritid. Finskans inflytande på elevernas svenska kan ses i skriftliga uppgifter också.” (TS 4, citat 26)

En av respondenterna menar att språkmiljön inte påverkar elevernas behov för språkstöd i skolan eftersom svenskan har en stark position i språkmiljön.

”I min tidigare skola där kommunen till majoritet var finskspråkiga använde eleverna finska som talspråk sinsemellan, däremot ser jag inte detta på min nuvarande arbetsplats trots att en del av eleverna är från

tvåspråkiga hem. Kommunen i sig självt gör reklam för en stark svenska, all service fås på svenska jmf med kommunen jag arbetade för tidigare sågs som en finsk kommun.” (TS 3, citat 27)

Klasslärarna i en svenskspråkig språkbadsenhet hade olika åsikter angående språkmiljöns betydelse för behovet av språkstöd i undervisningen. En del av respondenterna menar att språkmiljön inte ger tillräckligt med möjligheter för eleverna att använda sig av svenska. Kontakten med språkmiljön påverkar elevers språkutveckling. Om kontakten utanför skolan till skolspråket är mindre, blir skolans roll som en svensk språkmiljö viktigare. (Kovero, 2011).

”Eftersom barnen är från enspråkigt finska hem och går i språkbud, påverkar den närmaste språkmiljön eleven i allra högsta grad. Svenskan är enbart ett skolspråk. Vår ort är väldigt finsk, trots att vi är en "tvåspråkig" stad.” (SB 3, citat 28)

”Vår närmiljö stöder inte det tillräckligt för att man skulle få använda språket tillräckligt ofta.” (SB 1, citat 29)

En del språkbudslärare anser inte att språkmiljön har en stor betydelse för elevernas behov av språkstöd. Trots att dessa respondenter inte anser att språkmiljön påverkar behovet av språkstöd, anser de att användningen av skolspråket utanför skolan påverkar elevernas språkutveckling.

”Tycker inte det [språkmiljön] påverkar. Men om barnet inte alls får stimuli i språkanvändning så är förståelsen sämre. Gäller även det egna modersmålet.” (SB 2, citat 30)

” [Språkmiljön påverkar] Inte mycket, men förstås mer svenska på fritiden stärker språket för språkbudselever.” (SB 4, citat 31)

Några språkbudslärare menar att attityderna som kommer hemifrån är betydelsefulla och att språkstöd behövs också hemifrån.

”Eleverna talar mest finska med varandra. Även har alla elever ett annat hemspråk. Det är ytterst viktigt att föräldrarna är engagerade att stödja språket också hemifrån.” (SB 7, citat 32)

”Attityden hemma är viktig, stöd behövs mycket.” (SB 5, citat 33)

En respondent lyfter fram betydelsen av att elever får använda skolspråket med andra jämnåriga. Respondenten menar att kontakten speciellt med jämnåriga stärker elevens självkänsla och språkutveckling.

”All kontakt med svenskan utanför skolan utvecklar elevens språk, särskilt kontakten med jämnåriga svensktalande stärker elevernas självkänsla o som lärare märker man att de lärt sig åldersanpassat språk.” (SB 8, citat 34)

Samtliga klasslärare på språköar besvarade att språkmiljön påverkar elevernas behov av språkstöd mycket. Eftersom språköskolor finns på enspråkigt finska orter är elevernas kontakt med svenskan oftast bunden enbart till skolmiljön. (Kovero, 2011; Sahlström m.fl., 2012). En respondent menar (citat 35) att huruvida svenskan används i hemmet syns i skillnader i elevers kunskaper i svenska och hur eleven klarar sig i skolan. Enligt Tandefelt (2008) och Sahlström m.fl. (2012) påverkar kunskaper i skolspråket elevers inläring.

”[Språkmiljön påverkar] Otroligt mycket. Om all kommunikation sker utanför skolan i det andra språket gör det en markant skillnad i huruvida man klarar sig inom skolvärlden. T.ex. kan man se en skillnad snabbt i vem som kollar på svenska barnprogram/program mellan dem som inte kollar. Samma mönster hittas i umgängeskrets och familjemönster.” (SÖ 5, citat 35)

”Elevernas kontakt med svenskan är nästan enbart inom skolan. Finskans inflytande är väldigt stark. Vi försöker uppmuntra eleverna att använda svenska mera, men på rasterna talar nästan alla elever enbart finska.” (SÖ 6, citat 36)

”Eleverna pratar enbart finska utanför skolan. Behovet för språkstöd därför stort.” (SÖ 2, citat 37)

Flera klasslärare på språköar uttryckte i sina svar att språkmiljön påverkar elevernas mängd och kvalitet av användningen av skolspråket (citat 38, citat 39). Språkmiljöns inflytande syns genom kodväxling till finska och bristfälligt vardagsspråk på svenska (citat 39). Speciellt för elever med ett annat hemspråk än skolspråket får skolan en viktig roll i elevens utveckling av ett informellt språk och sociala färdigheter. (Axelsson m.fl., 2019).

”Det påverkar otroligt mycket! De använder inte svenskan i vardagen vilket skulle vara viktigt för att få ett flow i deras svenska.” (SÖ 1, citat 38)

”Det krävs mycket stöd i språket eftersom en stor del av eleverna inte hör alls svenska utanför skolan. Eleverna talar mycket blandspråk och använder finska ord då de inte vet svenska motsvarigheten. De har det så kallade "skolspråket"/skolorden på svenska men behöver stöd i annat språkbruk.” (SÖ 3, citat 39)

Enligt resultaten anser största delen av respondenterna som är klasslärare på tvåspråkiga orter och språköar att språkmiljön påverkar elevernas behov av språkstöd i undervisningen. Klasslärare på tvåspråkiga orter menar att faktorer som påverkar behovet av språkstöd är elevernas hemspråk och hur stark finskan är i språkmiljön utanför skolan. Klasslärarna på språköar besvarade att den enspråkigt finska språkmiljön påverkar elevernas kunskaper i svenska och därmed är behovet för språkstöd stort. Språkbadslärares svar var mer varierande i jämförelse med de andra respondenternas svar. Vissa språkbadslärare anser att språkmiljön har en betydelse för behovet av språkstöd, medan andra anser att det inte är av stor vikt. Några respondenter lyfte fram att språkstöd hemifrån påverkar. Gemensamt för alla svar är att ju mer av skolspråket eleverna använder utanför skolan, desto mer utvecklas skolspråket.

5.7.2 Klasslärares orsaker till variation av språkstöd i undervisningen

I detta avsnitt diskuteras resultaten angående huruvida lärarna varierar sitt språkstöd och på vilka grunder. Lärarna svarade huruvida de varierar sitt språkstöd beroende på läroämne, ålder, hemspråk eller varierade de språkstödet alls. Lärarna gavs möjlighet att motivera sina svar.

Tabell 6. Lärares orsaker till variation i språkstöd

	Klasslärare på en tvåspråkig ort (n=7)	Klasslärare i en svenskspråkig språkbadsenhet (n= 8)	Klasslärare på en språkö (n= 6)
Beroende på läroämne	2 (28 %)	6 (75 %)	5 (83 %)

Beroende på elevens ålder	6 (86 %)	5 (63 %)	5 (83 %)
Beroende på elevens hemspråk	5 (72 %)	0 (0 %)	3 (50 %)
Använder inte olika typer av språkstöd	0 (0 %)	1 (12 %)	0 (0 %)

Resultaten visar att största delen av respondenterna som är klasslärare i en svenskspråkig skola på en tvåspråkig ort använder sig av olika språkstöd beroende på elevens ålder (citat 40). Även en stor del av respondenterna svarade att de använder sig av olika språkstöd beroende på elevens hemspråk (citat 41).

”Om elevens hemspråk är annan än svenska behövs det mera stöd för språket. Om eleverna är yngre så behöver de mer hjälp med att skriva och läsa.” (TS 4, citat 40)

”Bara där är det nödvändigt ifall det finns elever med invandrarbakgrund.” (TS 1, citat 41)

Två klasslärare från en tvåspråkig ort besvarade att de varierar på språkstödet beroende på läroämne. Ingen av respondenterna besvarade att de inte använder av olika typer av språkstöd.

Utav respondenterna som är språkbadslärare uppgav sex att de använder sig av olika språkstöd beroende på läroämnet och fem att de använder sig av olika språkstöd beroende på elevens ålder. En respondent (citat 42) menar att hur invecklat språket kan vara beror på åldern och att befästning av korrekt terminologi redan i början är viktig för fortsatt undervisning. En respondent (citat 43) säger att mängden stöd som behövs beror på elevens ålder. I citatet (44) beskriver respondenten hur hen jobbar språkstödande enligt läroämne och ämnesöverskridande. Genom att söka paralleller mellan olika begrepp inom olika språk stöds elevers språk och språkliga medvetenhet. (Sahlström, m.fl., 2012).

”Vissa läroämnena kräver "öppnande" av begrepp, begrepp som är nödvändiga för fortsatta studier (matte, realämnena) och bör vara korrekta från början. Bland yngre elever kan förståelsen stödjas via omskrivningar och förenklingar” (SB 8, citat 42)

”Inom språkbadsundervisningen måste man stödja språket i olika mängder beroende på ålder. Mina elever är lite äldre så behöver inte hjälpa dem med språket lika mycket som t.ex. en åk 1 behöver.” (SB 7, citat 43)

”Ex. finskaläraren kan på sina timmar ta upp begreppen på elevens modersmål, i finska klasser brukar jag be dem tänka efter vad ordet betyder på engelska och söka paralleller till svenska.” (SB 2, citat 44)

En respondent besvarade att hen inte använder sig av olika språkstöd. Inga språkbads lärare besvarade att de använder sig av olika språkstöd beroende på elevens hemspråk. Orsaken till detta kan vara att alla elever i en språkbadsklass har ett annat hemspråk än skolspråket och därmed ses det inte som en orsak till variation av språkstöd.

Alla respondenter som är klasslärare på en språkö varierar sitt språkstöd. Hälften av klasslärarna på en språkö varierar sitt språkstöd beroende på elevernas hemspråk. Majoriteten av respondenterna som är klasslärare på en språkö besvarade att de använder sig av olika språkstöd beroende på elevernas ålder och läroämne (citat 45, citat 46).

”Språkstöd inom läroämnena varierar. Jag tillämpar behovet av språkstöd enligt läroämnet, klassen och om det behövs så enligt klassen/respektive elev” (SÖ 5, citat 45)

”Jag använder olika stödmetoder beroende på läroämne. Eleverna behöver olika stöd t.ex. i matematik eller biologi.” (SÖ 6, citat 46)

Resultaten visar att klasslärare på tvåspråkiga orter och språköar anser att språkmiljön har betydelse för behovet av språkstöd i undervisningen. En stark finskspråkig miljö och ett annat hemspråk lyftes fram som en orsak. Detta syns även i svaren angående lärarnas motiveringar för variation av språkstöd, där många respondenter ur dessa språkmiljöer uppgav att en orsak till variation av språkstöd i undervisningen beror på elevernas hemspråk. Ingen av språkbads lärarna ansåg att hemspråket påverkar behovet av språkstöd och därmed har ingen språkbads lärare besvarat att de varierar sitt språkstöd beroende på elevens hemspråk. Nästan alla respondenter besvarade att de varierar sitt språkstöd i undervisningen. En variation av språkstöd ger eleverna bättre förutsättningar för språkutveckling och inläring av ämnesinnehåll. (Gibbons, 2010; Hajer & Meestringa, 2010).

5.8 Lärarnas uppfattningar om språkstöd

I detta avsnitt behandlas respondenternas åsikter om och attityder kring språkstöd.

Tabell 7. Åsikter om språkstöd

	Klasslärare på en tvåspråkig ort	Klasslärare i en svenskspråkig språkbadsenhet	Klasslärare på en språkö
Jag vet hur jag kan stödja mina elever i språket	Ja:6 (86 %) Nej: Kan inte säga: 1 (14 %)	Ja: 8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 5 (83 %) Nej: 1 (17 %) Kan inte säga:
Jag ser mig själv som en språklig förebild för mina elever.	Ja: 6 (86 %) Nej: Kan inte säga:1 (14 %)	Ja: 8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 6 (100 %) Nej: Kan inte säga:
Jag anser att språkstöd är viktigt i alla läroämnena	Ja:7 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 6 (100 %) Nej: Kan inte säga:
Jag anser att språkstöd är viktigt endast i språkliga ämnen	Ja: 1 (14 %) Nej: 6 (86 %) Kan inte säga:	Ja: 3 (37 %) Nej: 5 (63 %) Kan inte säga:	Ja: 1 (17 %) Nej: 5 (83 %) Kan inte säga:
Jag anser att undervisningen ska ske endast på undervisningsspråket	Ja: 4 (57 %) Nej: 3 (43 %) Kan inte säga:	Ja: 8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 4 (67 %) Nej: 2 (33 %) Kan inte säga:
Jag anser att användning av andra språk i undervisningen är naturligt.	Ja: 6 (86 %) Nej: 1 (14 %) Kan inte säga:	Ja:5 (63 %) Nej: 3 (37 %) Kan inte säga:	Ja:4 (67 %) Nej: 2 (33 %) Kan inte säga:

Jag anser att jag har tillräckligt med resurser till förfogande för att stödja språket.	Ja:2 (29 %) Nej: 4 (57 %) Kan inte säga: 1 (14 %)	Ja: 7 (88 %) Nej: 1 (12 %) Kan inte säga:	Ja:5 (83 %) Nej: Kan inte säga: 1 (17 %)
Jag anser att språkstöd är viktigt för inläringen.	Ja:7 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja: 6 (100 %) Nej: Kan inte säga:
Jag skulle vilja lära mig mera om språkstöd.	Ja:7 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:8 (100 %) Nej: Kan inte säga:	Ja:6 (100 %) Nej: Kan inte säga:

Alla respondenter som är klasslärare på en tvåspråkig ort tycker att språkstöd är viktigt i alla ämnen och nästan alla svarade att språkstödet inte ska avgränsas enbart till de språkliga läroämnena. Resultaten visar att största delen av klasslärarna på en tvåspråkig ort anser sig vara språkliga förebilder för sina elever och vet hur de kan stöda sina elever i undervisningsspråket. Största delen av respondenterna anser att användningen av ett annat språk i undervisningen är naturligt.

Den största spridningen av svaren mellan respondenterna som är klasslärare på en tvåspråkig ort är svaren gällande undervisningsspråket och huruvida lärarna känner att de har tillräckligt med resurser för att stöda elevernas språk. Lite över hälften anser att det är naturligt att använda sig av ett annat språk i sin undervisning, medan lite under hälften anser att det inte är det. Angående lärares resurser för språkstöd svarade två respondenter att de tycker att de har tillräckligt med resurser, fyra svarade att de inte har tillräckligt med resurser för stöd medan en respondent inte kunde säga. En respondent (citrat 47) anser att resurserna inte räcker till att stöda alla flerspråkiga elever. Samtliga klasslärare på tvåspråkiga orter anser att språkstöd är viktigt för inläringen och att de skulle vilja lära sig mer om hur de kan stöda språket i sin undervisning.

”Jag anser att resurserna inte räcker till för att stödja elever med ett annat hemspråk än svenska. Jag tycker att elevassistenter behövs i dagens läge i varje klassrum, varje dag.” (TS 4, citat 47)

Alla respondenter som är språkbadslärare anser sig själva vara språkliga förebilder för sina elever och vet hur de kan stöda sina elever i språket. Största delen av respondenterna anser att de har tillräckligt med resurser för att stöda elevernas språk. En av respondenterna (citat 48) uttryckte att hen inte känner att resurserna räcker till.

“Ibland räcker du inte ensam till för eleverna. Mera resurser borde vi alla få i klasserna.” (SB 2, citat 48)

Alla språkbadslärare har svarat att de tycker att språkstöd är viktigt i alla läroämnen. Trots det har ändå tre respondenter svarat att de anser språkstöd vara endast väsentligt i språkliga ämnen. Alla respondenter menar att undervisningen ska ske enbart på undervisningsspråket men lite över hälften av språkbadslärarna anser att användningen av andra språk i undervisningen är naturligt. Alla språkbadslärare anser att språkstöd är viktigt för inläringen och skulle vilja lära sig mera om språkstöd.

Alla respondenter som är klasslärare på en språkö anser sig vara språkliga förebilder för sina elever och anser att språkstöd är viktigt i alla läroämnen. Största delen av respondenterna anser att de har tillräckligt med resurser för språkstöd i sin undervisning. En respondent menar att resurserna inte räcker till för att stöda språket i den mängd som behövs.

”Som lärare strävar man efter att stöda elevernas språk på bästa möjliga sätt. Men det finns alltid sådana som skulle behöva mer stöd än man har möjlighet att ge. Språkstöd är viktigt eftersom allt hänger på språket.” (SÖ 3, citat 49)

Den största spridningen syns i svaren rörande undervisningsspråket. Över hälften av klasslärare på språköar svarade att undervisningen borde ske enbart på undervisningsspråket, men även lika många har svarat att användningen av ett annat språk inom undervisningen är naturligt. Nästan alla svarade att de vet hur de ska stöda elevernas språk. Samtliga respondenter anser att språkstödet är viktigt för inläringen och de skulle vilja lära sig mera om språkstöd. Två respondenter från språköar önskar sig mera kunskap om användning av språkstöd (citat 50, citat 51). En respondent (citat 50) påpekar att verktyg för språkstöd behövs specifikt i skolor på språköar, eftersom elevernas kunskaper i språk varierar mycket.

”Det bör ges mer undervisning om användning av språkstöd och till vilket syfte/när för lärare i synnerhet som arbetar på språköar. Språköar arbetar med elever vars kunskaper inom de två inhemska språken kan

variera till det allra största och verktyg och kunskap för att kunna bemästra alla dessa eventuella omständigheter som kan uppkomma, borde vara tillgängliga i synnerhet åt oss som lever på språköar.” (SÖ 5, citat 50)

”Eftersom jag inte har så mycket erfarenhet än som lärare, är allt ganska nytt för mig. Jag skulle gärna lära mig mera om hur jag kan stödja mina elever i deras språk.” (SÖ 6, citat 51)

Resultaten visar att respondenterna har ett högt intresse för språkstöd i undervisningen och anser att språkstödande undervisning är viktigt för inläringen. (Hajer & Meestringa, 2010; Sahlström, m.fl., 2012). Svaren angående språkstödetts roll beroende på läroämne och åsikter om andra språk i undervisningen är en aning motsägelsefulla. Alla respondenter har svarat att språkstöd är viktigt i alla läroämnena, medan en del också har ansett att språkstöd är viktigt endast i de språkliga ämnena. Flera respondenter har även svarat att undervisningen ska ske endast på undervisningsspråket men också att användningen av andra språk i undervisningen är naturligt. Orsaker till detta resultat kan vara att respondenterna inte läst tillräckligt noggrant svarsalternativen eller att svarsalternativen kunde ha utformats tydligare.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras valet av metod för undersökningen och resultaten av denna undersökning. Diskussionen förs med litteratur som grund. I första delen diskuteras metodvalet och dess för- och nackdelar. I resultatdiskussionen diskuterar jag undersökningens resultat genom att koppla dem till litteraturen och avhandlingens syfte och forskningsfrågor.

6.1 Metoddiskussion

Datainsamlingsmetoden för denna undersökning är enkäter och analysförfarandet utformades på ett kvalitativt sätt. Före undersökningen övervägde jag att antingen välja intervjuer eller enkäter som datainsamlingsmetod. Enkäter som datainsamlingsmetod ger flera svar än intervjuer men ger inte möjligheter för en lika djup kvalitativ analys. Före undersökningen bör man kartlägga vad som ska undersökas, huruvida undersökningen ger en kunskapstillväxt och på vilka sätt man kan genomföra undersökningen. (Patel & Davidson, 2003). Eftersom avhandlingens syfte är att undersöka vad språkstöd innebär för klasslärare i tre olika svenska språkmiljöer, valde jag att använda enkäter som datainsamlingsmetod för att få flera svar från varje språkmiljö. Svarsmängden blev magrare än tänkt, men de öppna svaren och motiveringarna för enkätsvaren erbjöd en möjlighet för en mer kvalitativ analys.

Enkätundersökningen var utmanande att genomföra. Det var svårt att få klasslärare att besvara enkäten i den mängd som behövs för att kunna få omfattande resultat. Orsaker till detta kan vara bl.a. att enkäterna skickades ut elektroniskt. Om man hade haft möjlighet att personligen dela ut enkäterna kunde svarsmängden ha blivit större. Tacksamt var dock att valet av metod var elektroniskt eftersom Coronavåren 2020 påverkade möjligheterna att åka någonstans eller att göra till exempel en observationsstudie. Coronavåren kan även tänkas vara en orsak till en mindre svarsmängd, eftersom alla klasslärare i Finland har undervisat på distans vilket kan ha fört med sig mera arbete och mindre tid att fokusera på att svara på en enkätundersökning. För fortsatt forskning vore det intressant att veta vilken tidpunkt under skolåret är den optimala för en enkätstudie. Skolåret tenderar att ha sin egen cykel av planering, reflektion, stresstider och nyorientering av undervisningen. Frågan lyder: Vilken tidpunkt är den mest neutrala för undersökningar i skolvärlden, eller finns det ens sådana?

Eftersom en pilotstudie utfördes, kunde en högre tillförlitlighet av datainsamlingsmetoden garanteras till skillnad om den inte blivit utförd. Pilotstudien för denna undersökning var nödvändig för att ta reda på om enkäten fungerar tekniskt och om innehållet är förståeligt. Efter pilotstudien ändrade jag frågeformuleringar enligt feedbacken. Med hjälp av detta kunde kongruensen och precisionen av frågorna höjas, d.v.s. enkätfrågorna tangerar varandra och frågorna är lätta att förstå och besvara. Undersökningens konstans kunde inte säkerställas med hjälp av pilotstudien eftersom respondenterna inte var desamma inom pilotstudien och den egentliga undersökningen. För att kunna säkerställa att svaren har en hög konstans, d.v.s. att respondenternas svar inte ändras beroende på tidpunkten svaren har avgivits (Trost & Hultåker, 2016) borde en till enkätundersökning med samma frågor skickas en annan tidpunkt och till samma respondenter.

Enkätfrågorna föreföll i hög grad vara objektiva efter pilotstudien, men efter den egentliga undersökningen kan man konstatera att det inte nödvändigtvis var så. Om objektiviteten är hög i en undersökning avgiver respondenterna samma svar på samma sätt. (Trost & Hultåker, 2016). Frågorna angående användning av andra språk i undervisningen (se tabell 4 och tabell 7) har gett en aning motsägande svar. Orsaker kan visserligen vara att respondenterna har tolkat frågorna olika, men det är även möjligt att frågeställningen delvis varit otydlig. I några av frågeställningarna angående lärarnas åsikter om språkstöd (tabell 7) har jag använt ordet ”endast”, vilket kan ha varit otydligt och därmed resulterat i att respondenterna inte har förstått innebörden av frågan. För att få en högre objektivitet och konstans kunde en andra

enkätundersökning ha utformats eller undersökningen kunde ha utförts med varierande datainsamlingsmetoder, till exempel genom intervjuer och observationsstudier.

6.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras resultaten från avhandlingen med avhandlingens teoretiska del som grund. Resultatdiskussionen är indelad enligt följderna på forskningsfrågorna för avhandlingen. Den första delen besvarar forskningsfråga 1 och den andra delen besvarar forskningsfråga 2 (se avsnitt 1.1).

6.2.1 Språkmiljöernas påverkan och åsikter om språkstöd

Mängden elever med ett annat hemspråk ökar i de svenskspråkiga skolorna i Finland (Hellgren m.fl., 2019; Slotte & Forsman, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2013) och enligt resultaten rörande klasslärares synpunkter på elevernas skillnader i språkkunskaper kan man konstatera att de svenskspråkiga klassrummen i Finland är mer flerspråkiga än tidigare och det resulterar i ett större behov av språkstöd i undervisningen. För att elever med ett annat hemspråk ska kunna utveckla skolspråket och sina kunskaper behöver läraren ge eleverna stöd. (Axelsson m.fl., 2009). Resultaten visar även att elevernas kunskaper i svenska i skolor på tvåspråkiga orter och språköar tenderar ha stort inflytande av starkt tvåspråkiga och finskspråkiga språkmiljöer i hemmen, skolan och på fritiden. (Kovero, 2011; Slotte-Lüttge, 2008).

Medan klasslärare på tvåspråkiga orter och språköar poängterade språkmiljöernas påverkan på skillnader i elevernas kunskaper i svenska, betonade språkbadslärares att orsaker till skillnader i elevernas språkkunskaper ligger i elevernas attityder, språkanvändning och sätt att förhålla sig till språket. Även om resultaten visar skillnader i vad som påverkar elevernas språkkunskaper i svenska, visar resultaten att majoriteten av alla respondenter ur varje språkmiljö anser att det finns skillnader i elevernas kunskaper i svenska och att språkanvändning utanför skolmiljön och språkstöd hemifrån stärker språkutvecklingen. Detta överensstämmer med att språkmiljön

har en påverkan på elevers språkutveckling. (Baker, 2006; Kovero, 2011; Sahlström m.fl., 2012).

I resultaten angående elevernas skillnader i kunskaper i svenska, språkmiljöns påverkan på behovet av språkstöd och lärarnas orsaker till variation i språkstöd kan man se en klar koppling. De respondenter som är klasslärare på tvåspråkiga orter och språköar som har svarat att språkmiljön i hemmen, skolan och fritiden påverkar elevernas behov av språkstöd och elevernas skillnader i språkkunskaper, har även svarat att de varierar sitt språkstöd beroende på dessa faktorer. De respondenter som är språkbadslärare har svarat att elevernas attityder och sätt att förhålla sig till språket påverkar elevernas skillnader i språkkunskaper och behov av språkstöd och därmed har de även svarat att språkstödet varierar beroende på läroämne och ålder, inte beroende på hemspråk. Detta resultat kan förklaras med att alla språkbadselever har ett annat hemspråk än skolspråket (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari, 2018) och därmed ses inte ett annat hemspråk eller en varierande språkmiljö som en faktor för variation av språkstöd.

Majoriteten av alla respondenter varierar sitt språkstöd beroende på elevens ålder. Enligt Glgu (2014) bör undervisningen följa den nivå eleverna är i sin utveckling. Detta innebär att läraren ska välja textgenrer och undervisa i olika språkliga sammanhang som passar elevernas ålder. Enligt resultaten angående lärarnas användning av arbetsmetoder i språkstödande syfte (se tabell 4) undervisar respondenterna med varierande metoder. Dessa arbetsmetoder kan räknas som genrestöd. Genom att undervisa genrestödande, åldersanpassat och varierande utvecklas elevernas lässtrategier (Sahlström m.fl., 2012) vilka är väsentliga för elevernas metakognitiva färdigheter. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Största delen av respondenterna som är klasslärare på en språkö och språkbadslärare varierar sitt språkstöd beroende på läroämne medan endast två klasslärare på tvåspråkiga orter varierar sitt språkstöd beroende på läroämne. Alla respondenter i undervisningen anser att språkstöd är viktigt i alla ämnen (se tabell 7). Även om orsakerna för en variation i språkstöd är olika bland respondenterna kan man konstatera att alla anser att språkstöd bör användas i all undervisning. Resultaten visar även att majoriteten av respondenterna varierar sitt språkstöd (se tabell 6). Att klasslärarna varierar sitt språkstöd innebär att undervisningen stöder elevernas inläring och språkutveckling. (Gibbons, 2010; Hajer & Meestringa, 2010).

Majoriteten av alla respondenter bemöter elevernas språk på ett språkstödande sätt. Lärarna korrigerar elevernas språk indirekt och uppmuntrar eleverna att hjälpa varandra med språket. Klasslärarna på tvåspråkiga orter korrigerar elevernas språk direkt oftare än klasslärarna på språköar och språkbadslärarna. Språkbadslärarna och klasslärarna på tvåspråkiga orter lyfter fram till diskussion vanligt förekommande språkfel oftare än klasslärarna på språköar. Även om alla dessa sätt att bemöta språket i klassrummet kan ses som medvetna och språkstödande handlingar (Sahlström m.fl., 2012; Slotte-Lüttge, 2008) anser endast hälften av klasslärarna på tvåspråkiga orter och språköar att de försäkras sig om att eleverna använder sig av korrekt svenska. Att klasslärarna gör medvetna språkstödande korrigeringar i elevernas svenska men inte anser sig försäkra om att eleverna använder en korrekt svenska kan tolkas som motsägelsefullt. Detta kan innebära att vidden av medvetenhet om hur språkstöd påverkar elevernas språkutveckling inte genomsyrar all aktivitet.

Resultaten angående användning av ett annat språk i undervisningen är svårtolkad. Huruvida lärarna använder sig av ett annat språk i sin undervisning i språkstödande syfte visar att klasslärarna på språköar tenderar oftare att göra så, lite över hälften av klasslärarna på tvåspråkiga orter gör så och största delen av språkbadslärarna gör inte så. Resultaten rörande respondenternas åsikter om språkstöd visade att alla språkbadslärarna anser att undervisningen ska ske endast på undervisningsspråket, medan över hälften av klasslärarna på tvåspråkiga orter och språköar anser likadant. På frågan angående ifall användning av ett annat språk i undervisningen anses naturligt anser största delen av klasslärarna på tvåspråkiga orter att det är det, medan drygt hälften av språkbadslärarna och klasslärarna på språköar anser likadant. Orsaker till en aning motsägande svar angående användning av och attityder till andra språk i undervisningen kan bero på respondenternas olika sätt att tolka frågorna eller att frågorna inte formulerats tillräckligt tydligt i enkäten.

Även om resultaten om användning av ett annat språk i undervisningen är svårtolkade, kan man se en tendens att språkbadslärarna inte brukar använda andra språk i sin undervisning lika ofta som klasslärarna på språköar och tvåspråkiga orter. Orsaken till detta kan bero på att språkbadslärare oftast ses som en enspråkig modell för sina elever (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen, 2007). Orsaker till en mer flerspråkig undervisning i de andra språkmiljöerna kan bero på en starkt finskspråkig språkmiljö som ofta resulterar i mer kodväxling i undervisningen. (Slotte-Lüttge, 2008). Om kodväxlingen inte uppmärksammas inom undervisningen utvecklas inte elevernas språk. (Sahlström m.fl., 2012). Inom tidigare forskning har språkens inverkan på

varandra uppfattats som något negativt medan numera har synsättet ändrats till en mer dynamisk bild av tvåspråkighet där båda språken samverkar. (Garcia & Wei, 2018). Även om läraren ska vara en språklig förebild och tala ett korrekt språk. (Heikkinen, 2007) betyder inte flera språk i undervisningen att den inte är språkstödande. Medvetna diskussioner om andra språk kan ses som topikaliserings (Sahlström m.fl., 2012) som i sin tur stärker språkutvecklingen i flera språk samtidigt och stärker elevernas språkliga identitet. (Sahlström m.fl., 2012; Utbildningsstyrelsen, 2014). Resultaten visar inte på vilket sätt respondenterna använder sig av andra språk i undervisningen, vilket kunde undersökas med fortsatta observationsstudier.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att resultaten tyder på att alla språkmiljöer har en heterogen språkmiljö som resulterar i ett behov av språkstöd. Språkbadslärarna tenderar ha en mer enspråkig modell i sin undervisning där behovet av språkstöd och skillnader i språkkunskaper anses grunda sig på individens attityder och olika inlärningsstrategier. Klasslärarna på tvåspråkiga orter och språköar lyfter fram den tvåspråkiga och enspråkigt finska språkmiljön samt elevernas hemspråk som en orsak till behov av språkstöd, vilket resulterar i en mer flerspråkig undervisning och en högre tolerans för andra språk i undervisningen i jämförelse med språkbadslärarna. Resultaten tyder på i enlighet med Utbildningsstyrelsens (2013) utredning om elevers språkbakgrunder i svenskspråkiga skolor i Finland att klassrummen är allt mer flerspråkiga. För klasslärare innebär detta pedagogiska utmaningar som de kan tackla genom en medveten och varierande språkstödande undervisning. Även om majoriteten av respondenterna har svarat att de vet hur de kan stöda sina elever och att de anser språkstöd vara viktigt för inläringen, har alla svarat att de skulle vilja lära sig mera om språkstöd. Detta kunde förverkligas genom fortbildningar inom språkstödande undervisning.

6.2.2. Språkstödande undervisning i tre svenska språkmiljöer

Majoriteten av klasslärarna från alla språkmiljögrupper gör undervisningen kontextrik med hjälp av olika visuella stöd. (Hajer & Meestringa, 2010). Resultaten visar att även om största delen av alla respondenter använder sig av något konkret språkstöd i undervisningen är frågan om i vilken utsträckning lärarna använder sig av varierande konkreta språkstöd olika beroende på språkmiljögrupp. Språkbadslärarna tenderar att använda mest varierande konkreta språkstöd, medan klasslärarna på tvåspråkiga orter varierar sina konkreta språkstöd minst. Klasslärarna på

språköar och språkbadslärarna använder oftare musik, stödmeningar, ordböcker och konkreta föremål som språkstöd än klasslärarna på tvåspråkiga orter. Dessa stödmetoder ger eleverna möjligheter att skriva, tala, läsa och lyssna vilket är en del av en språkstödjande undervisning. (Sahlström m.fl., 2012).

Man kan anta att behovet av att stöda språket med konkreta föremål och stödmeningar är högre i de lägre årskurserna, men konkret språkstöd bör inte avgränsas enbart till de lägre årskurserna. Eftersom ny terminologi inlärs i alla åldrar är språkstöd en nödvändighet och genom en kontextrik undervisning kan man koppla skolspråket med vardagsspråket och förtydliga ämnesinnehållet. (Hajer & Meestringa, 2010; Slotte-Lüttge & Forsman, 2013). Största delen av klasslärarna på tvåspråkiga orter anser att de inte har tillräckligt med resurser för att stöda språket (se tabell 7). Detta kunde vara en orsak till mindre variation i svaren angående konkret språkstöd.

Resultaten visar att alla respondenter använder sig av varierande arbetsmetoder för att stöda språket i undervisningen. En variation av olika språkstödjande metoder är ett utgångsläge för en framgångsrik inläring för eleverna (Gibbons, 2010; Hajer & Meestringa, 2010). Alla respondenter använder sig av muntliga, skriftliga och ämnesövergripande uppgifter i språkstödjande syfte i sin undervisning. Språkbadslärarna tenderar att oftare variera mellan individuella uppgifter, gruppuppgifter och uppgifter i helklass än de andra respondenterna. Klasslärarna på tvåspråkiga orter och språköar använder sig av individuella uppgifter och gruppuppgifter oftare än uppgifter i helklass. Muntliga arbetsmetoder används mest i språkstödjande syfte vilket tyder på att lärarna stöder elevernas språk i interaktiva situationer. Språkstödjande interaktion är betydelsefull för elevernas inläring. (Gibbons, 2010; Sahlström m.fl., 2012).

Interaktionen i undervisningen inom de olika språkmiljögrupperna är språkstödjande. Majoriteten av alla respondenter varierar sitt språk och taltempo, använder omformuleringar och synonymer samt stöder budskapet med hjälp av kroppsspråk. Det innebär att största delen av respondenterna påverkar elevernas språkutveckling, utveckling av ordförråd och förståelse på ett positivt sätt genom sin språkanvändning. (Gibbons, 2010; Larsson, 2019; Sahlström m.fl., 2012). Alla respondenter är inte medvetna om hur de använder sitt språk i språkstödjande syfte. En förklaring till detta kan vara att läraren inte har möjligheter att observera sig själv. För att

kunna utreda mer explicit hur lärarna ger språkstöd genom sin språkanvändning kunde man göra fortsatt forskning genom att observera lärares lektioner.

Samarbete kollegor emellan används i språkstödande syfte. Största delen av klasslärarna på tvåspråkiga orter, över hälften av klasslärarna på en språkö och hälften av språkbadslärarna samplanerar med en kollega i språkstödande syfte. Hälften av klasslärarna på en språkö samundervisar i språkstödande syfte (se tabell 3). För fortsatt forskning vore det intressant att utreda på vilket sätt samarbetet fungerar och hurdana konkreta språkstöd används under samundervisningen och samplaneringen.

I allmänhet kan man se en tendens där språkbadslärarna har svarat mest varierande och med en hög svarsprocent inom flera metoder för en språkstödande undervisning. Detta tyder på att språkbadslärarna är medvetna om hur de stöder språket i sin undervisning och använder språkstöd varierande och ofta i undervisningen. Eftersom språkbad redan i grunden har ett utgångsläge att språket ska vara både medel för inläring och ett mål för inläring (Utbildningsstyrelsen, 2014) förutsätts det att språkbadslärare redan från början ska undervisa språkstödande. Resultaten visar alltså att behov av språkstöd finns och språkstöd används mycket i språkbadsklasser.

Klasslärarna på språköar undervisar språkstödande men resultaten visar även att det finns problematik gällande finskans starka inflytande på elevernas kunskaper i svenska och att ett behov av att ytterligare stöda språket finns. Resultaten visar att behovet för språkstöd finns både inom skolspråket och vardagsspråket. Språkmiljön påverkar alltså elevernas möjligheter till att uppnå en balanserad tvåspråkighet och skolan som språkmiljö är ytterst viktig för elevens språkutveckling. (Kovero, 2011; Sahlström m.fl., 2012). Även om största delen av klasslärarna på språköar anser att de har tillräckligt med resurser för att stöda språket, poängterade några respondenter att mer kunskap om hur de kan stöda språket behövs. Den varierande språkmiljön i skolor på språköar kan ställa liknande krav på språkpedagogiken som i en språkbadsklass, men läroplanen och läromedlen samt lärarnas grundutbildning är densamma som i en "vanlig" skola. (Tandefelt, 2008).

Enligt resultaten och Utbildningsstyrelsens (2013) utredning kan man konstatera att klassrummen i de svenskspråkiga skolorna i Finland har blivit allt mer flerspråkiga. Även om klasslärarna på tvåspråkiga orter använder sig av språkstödande metoder i sin undervisning kan

man se att mängden två- och flerspråkiga elever i klassrummen ställer fler språkpedagogiska utmaningar. (Tandefelt, 2008). Största delen av klasslärarna på tvåspråkiga orter anser att resurserna inte räcker till för att stödja språket i den mån som behövs. Resultaten visar att klasslärarna på tvåspråkiga orter medvetet undervisar språkstödande, men även att utrymme för utveckling av språkstöd i undervisning finns.

Enligt resultaten kan man konstatera att behovet av språkstöd är en aktuell utmaning inom alla språkmiljöer. En öppen diskussion, samarbete enheter och språkmiljöer emellan samt fortbildningar inom språkstödande undervisning skulle erbjuda nya möjligheter att möta pedagogiska och språkliga utmaningar i skolvardagen.

Litteratur

Axelsson, M., Bergöö, K., Brink, L., Fast, C., Jönsson, K. & Kåreland, L. (2009). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Liber.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters LTD.

Bell, J. (2007). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Björklund, S., Mård-Miettinen K. & Turpeinen, H. (2007). *Kielikylypykirja- Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto, Lévon instituutti.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning I en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

García, O. & Wei, L. (2018) *Translanguaging. Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Natur & Kultur, Stockholm.

Gibbons, P. (2010). *Stärk språket stärk lärandet*. Hallgren & Fallgren.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning - En handbok*. Hallgren & Fallgren.

Heikkinen, M. (2007). I Björklund, S., Mård-Miettinen K. & Turpeinen, H. *Kielikylypykirja- Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto, Lévon instituutti.

Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman L. & Slotte, A. (2019) *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. Hämtad 11.6.2020 från: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf

Johnson, R. & Swain, M. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press.

Kommunförbundet. (2017). *Svensk- och tvåspråkiga kommuner*. Hämtat 19.5.2020 från https://www.kommunforbundet.fi/sites/default/files/media/file/2017-02-svensk-och-tvasprakiga-kommuner_0.pdf

Larsson, K. (2019). *Språklig förebild i förskolan*. Gothia Fortbildning.

- Lundahl, B. (2014). *Texts, Topics and Tasks. Teaching English in Years 4-6*. Studentlitteratur.
- Moilanen, K. (2008). *Kielinavigaattori. Käytännön työvälineitä kielenopetukseen*. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Niemelä, N. (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Vaasan Yliopisto. hämtat 9.6.2020 från https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7740/isbn_978-952-476-237-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oker-Blom, G., Westerholm, A. & Österholm, N. (2008). *Rum för språkutveckling*. Utbildningsstyrelsen.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Roos, E. (2001). *Correction sequences in verbal interaction: exposed or embedded?* Vaasan Yliopiston julkaisuja.
- Sahlström, F., Forsman, L., Hummelstedt-Djedou, I., Pörn, M., Rusk, F. & Slotte-Lüttge, A. (2012). *Språk och identitet i undervisning- inga konstigheter*. Liber.
- Seppä, W. (2018). *Språkbad och språkstödjande undervisning. En kvalitativ undersökning om hur språkbadslärare arbetar språkstödjande i sin språkbadsklass*. Opublicerad avhandling för kandidatexamen i pedagogik. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. (2018) *Språkbad i Finlands kommuner. Utredning om språkbad i de inhemska språken i småbarnspedagogik, förskoleundervisning och grundläggande utbildning*. Jyväskylä: Jyväskylä Universitet.
- Slotte, A. & Forsman, L. Språkinriktat arbete och bekräftande mångfald stöder alla elevers lärande. I Oker-Blom, G. & Westerholm, A. (2016). *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande*. Utbildningsstyrelsen.
- Slotte-Lüttge, A., (2008) I Oker-Blom, G., Westerholm, A. & Österholm, N. *Rum för språkutveckling*. Utbildningsstyrelsen.

- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Utbildningsstyrelsen.
- Södergård, M. (2001). *Teacher strategies for second language production in immersion in kindergarten*. Vaasan Yliopiston julkaisuja.
- Tandefelt, M., (2008) I Oker-Blom, G., Westerholm, A. & Österholm, N. *Rum för språkutveckling*. Utbildningsstyrelsen.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2013). *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1-6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013*. hämtat 20.1.2020 från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/164942_sprakbakgrund2_slutlig_ensidig-1-0.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (2017). *Kielitietoinen opetus- kielitietoinen koulu*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Wilson, A. (1999). *Language Knowledge for Primary Teachers. A Guide to Textual, Grammatical and Lexical Study*. David Fulton Publishers.

Bilaga 1. Enkäten för undersökningen.

Klasslärares syn på språkstöd

Bakgrundsinformation

1. Jag är

- klasslärare i en svenskspråkig skola på en tvåspråkig ort
- klasslärare i en svenskspråkig språkbadsenhet
- klasslärare i en svenskspråkig skola på en språkö

2. Hur många år har du arbetat som klasslärare?

3. I vilken årskurs undervisar du just nu i?

4. I vilka årskurser har du tidigare undervisat? (Du kan kryssa för flera alternativ)

- Förskolan
- åk 1
- åk 2
- åk 3
- åk 4
- åk 5
- åk 6
- åk 7
- åk 8
- åk 9
- ingen tidigare erfarenhet

Språkstöd i undervisningen

5. Upplever du att det finns stora skillnader i hur dina elever kan svenska?

- ja
- nej

Motivera ditt svar:

6. Vilka konkreta hjälpmedel använder du i din undervisning för att stödja elevernas svenska? (Du kan kryssa för flera alternativ)

- bilder
- video
- musik
- ljudinspelning
- stödord eller nyckelord
- stödmeningar
- spel
- pekplatta
- dator
- konkreta föremål
- ordböcker
- klassrummets inredning t.ex. böcker i klassrummet, skyltar och elevproducerat material

Annat, vad?

7. Utöver konkreta hjälpmedel, brukar du: (Du kan kryssa för flera alternativ)

- Samundervisa med kollega i språkstödande syfte
- Samplanera med kollega i språkstödande syfte

Annat, vad?

8. Vilka arbetsmetoder använder du dig av i undervisningen i språkstödande syfte?

	ofta	ibland	sällan	aldrig
Individuella muntliga uppgifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muntliga uppgifter i par/grupp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muntliga uppgifter i helklass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuella skriftliga uppgifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skriftliga uppgifter i par/grupp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skriftliga uppgifter i helklass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuella ämnesövergripande uppgifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ämnesövergripande uppgifter i par/grupp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ämnesövergripande uppgifter i helklass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Hur anpassar du din egen språkanvändning för att stödja språket?

	Av helt samma åsikt	Av delvis samma åsikt	Kan inte säga	Av delvis annan åsikt	Av helt annan åsikt
Jag använder ett varierande språk i klassrummet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag varierar mitt taltempo för att förtydliga budskapet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag uppfattar mig som en modell för språkanvändning för mina elever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag använder ett annat språk om eleverna inte förstår något.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag använder omformuleringar om eleverna inte förstår något.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag använder synonymer om eleverna inte förstår något.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag använder miner för att stödja mitt språk i klassrummet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag använder gester för att stödja mitt språk i klassrummet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Hur reagerar du på elevernas språkanvändning?

	Av helt samma åsikt	Av delvis samma åsikt	Kan inte säga	Av delvis annan åsikt	Av helt annan åsikt
Jag korrigerar elevernas språk direkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag uppmanar eleverna att hjälpa varandra om det uppstår språkfel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag repeterar elevens svar genom att korrigera eventuella språkfel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag lyfter fram vanligt förekommande språkfel i klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag försäkrar mig om att eleverna använder korrekt svenska.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Använder du olika typer av språkstöd i din undervisning:

- Enligt elevens ålder
- Enligt läroämne
- Enligt elevens hemspråk
- Nej, jag använder inte olika språkstöd.

Motivera ditt svar:

12. Hur påverkar språkmiljön utanför skolan elevernas behov av språkstöd?

13. Åsikter om språkstöd

	Av helt samma åsikt	Av delvis samma åsikt	Kan inte säga	Av delvis annan åsikt	Av helt annan åsikt
Jag vet hur jag kan stödja mina elever i språket.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag ser mig själv som en språklig förebild för mina elever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att språkstöd är viktigt i alla läroämnena.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att språkstöd är viktigt endast i språkliga ämnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att undervisningen ska ske endast på undervisningsspråket.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att användning av andra språk i undervisningen är naturligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att jag har tillräckligt med resurser till förfogande för att stödja språket.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att språkstöd är viktigt för inläringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag skulle vilja lära mig mera om språkstöd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Övrigt du vill kommentera:

Bilaga 2. Följebrevet till enkäten.

Hej! (Viesti suomeksi alla)

Jag heter Wilma Seppä och studerar till klasslärare i Vasa. Jag skriver min magisteravhandling om hur klasslärare stödjer det svenska språket i sin undervisning. Jag önskar att er skola skulle ta del av min undersökning. Undersökningen består av en enkät och det tar ca 10-15 min att besvara den. Enkäten berör klasslärare som undervisar på svenska och språkbadslärare som undervisar på svenska i åk 1-6.

Länken till enkäten:

<https://survey.abo.fi/lomakkeet/12151/lomake.html>

Jag hoppas att Du som rektor kan vidarebefodra meddelandet med enkätlänken till alla dina klasslärare och/eller språkbadslärare i årskur 1-6.

Enkäten har blivit skickad till svenskspråkiga skolor på tvåspråkiga orter, svenskspråkiga skolor på en språkö och finskspråkiga skolor med svenskspråkig språkbadsundervisning. All information kommer att behandlas anonymt och konfidentiellt. Jag kommer också att dela med mig av resultaten med de deltagande skolorna. Ifall det finns frågor kring min undersökning, kontakta mig eller min handledare, professor Siv Björklund, vid Åbo Akademi (siv.bjorklund@abo.fi).

Tack i förväg!

Med vänliga hälsningar,
Wilma Seppä

Hei!

Olen Wilma Seppä ja opiskelen luokanopettajaksi Vaasassa. Pyytäisin teitä osallistumaan maisterintutkielmaani vastaamalla kyselylomakkeeseen. Tutkielmani aiheena on tarkastella kuinka luokanopettajat tukevat ruotsin kieltä opetuksessaan erilaisissa kieliympäristöissä. Lomakkeeseen vastaaminen kestää noin 10-15 min. Kyselylomake koskee luokanopettajia ja kielikylypöpettajia, jotka opettavat ruotsin kielellä luokissa 1-6.

Linkki lomakkeeseen:

<https://survey.abo.fi/lomakkeet/12151/lomake.html>

Toivoisin teidän lähettävän eteenpäin viestini ja linkin lomakkeeseen teidän ruotsinkielisille luokanopettajille ja/tai kielikylypöpettajille luokissa 1-6.

Kyselylomake on lähetetty ruotsinkielisiin kouluihin kaksikielisillä paikkakunnilla, kielisaarella oleviin ruotsinkielisiin kouluihin ja suomenkielisiin kouluihin, joissa on ruotsinkielistä kielikylypöpetusta. Vastaukset ovat anonyymejä ja lupaan käsitellä kaiken tiedon luottamuksellisesti. Tulen myös jakaamaan tutkielmani tulokset koulujen kanssa. Mikäli teillä on kysymyksiä aiheeseen liittyen, voitte ottaa yhteyttä minuun tai tutkielmani ohjaajaan, professori Siv Björklundiin. (Åbo Akademi, siv.bjorklund@abo.fi)

Kiitos etukäteen!

Ystävällisin terveisin,
Wilma Seppä