

Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i grundskolan

Kollegialt utvecklingsarbete ur lärarperspektiv

Marie Lövholt

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2023

Abstrakt

Författare	Årtal
Marie Lövholt	2023
Arbetets titel	
Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i grundskolan – Kollegialt utvecklingsarbete ur lärarperspektiv	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	37 (45)
Forskning- och utvecklingsinsatser vid Björneborgs svenska samskola.	
Referat	
<p>Språk- och kunskapsutvecklande arbete innebär att stöda elever med annat modersmål i undervisningen och att de elever ska utveckla kunskap inom kunskapspråket. Språkinriktad undervisning ska vara inkluderande och ge samma möjlighet och stödmaterial till alla elever. (Slotte & Forsman, 2016.)</p> <p>Syftet med avhandlingen är att genom lärarintervjuer undersöka hur ett kollegium utvecklat sin undervisning i språk- och kunskapsutvecklande riktning. Tre forskningsfrågor har utarbetats utgående från syftet:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vad innebär språk- och kunskapsutvecklande undervisning inom pedagogiken?2. Vilken är skrivuppgifternas roll inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning?3. Hur fungerar samarbetet inom kollegiet i anknytning till språk- och kunskapsutvecklande undervisning? <p>I studien deltog två lärare med vissa gemensamma erfarenheter angående språk- och kunskapsutvecklande undervisning (Back & Berterö, 2019). Valet av namnen i studien är könsneutrala namn för att bibehålla informanternas anonymitet. Valet av metod grundar sig</p>	

i narrativ metodologi och genomfördes med intervjuer som hör till den kvalitativa datainsamlingsmetoden. Intervjuerna gjordes via Zoom år 2022 på grund av rådande situationer och restriktioner.

Studiens resultat presenteras genom att varje forskningsfråga besvaras var för sig och att båda informanternas svar finns analyserat under samma rubrik. Resultatet visar att språket är det mest centrala inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning och att språket är viktigt i alla ämnena i skolan. I samband med språket nämndes även begreppsförståelsen som en central aspekt. I resultatet framkommer det även att skrivuppgifter har en positiv påverkan på elevernas språkutveckling och att det är viktigt att skriva både längre och kortare skrivuppgifter redan från förstaklass. För att språk- och kunskapsutvecklande undervisning ska fortsätta och utvecklas, är det viktigt att samarbetet i kollegiet fungerar. Samarbeta och samundervisning är gynnande för elevernas utveckling av språk och kunskap.

Sökord / indexord

Språk- och kunskapsutveckling, undervisningsspråk, samarbete

Innehållsförteckning

Abstrakt.....	2
1. Inledning	2
1.1. <i>Bakgrund</i>	2
1.2. <i>Syfte och forskningsfrågor</i>	4
1.3. <i>Avhandlingens disposition</i>	5
2. Teori.....	6
2.1. <i>Stöttning</i>	6
2.2. <i>Språk- och kunskapsinriktad undervisning</i>	8
2.3. <i>Beskrivning av samtidig språk- och kunskapsutveckling</i>	11
2.4. <i>Språklig stöttning i anknytning till texter</i>	12
2.5. <i>Kollegialt samarbete</i>	14
2.6. <i>CLIL (Content and Language Integrated Learning)</i>	15
3. Metod	16
3.1. <i>Syfte och forskningsfrågor</i>	16
3.2. <i>Val av metod</i>	16
3.2.1. <i>Datainsamlingsmetod</i>	17
3.2.2. <i>Urval och avgränsningar</i>	18
3.2.3. <i>Genomförande</i>	19
3.3. <i>Databearbetning och analys</i>	19
3.4. <i>Kvalitetsaspekter</i>	20
3.5. <i>Forskningsetiska aspekter</i>	21
4 Resultat.....	22
4.1. <i>Vad innebär språk- och kunskapsutvecklande undervisning inom pedagogiken?</i>	22
4.2. <i>Vilken är skrivuppgifternas roll inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning?</i>	26
4.3. <i>Hur fungerar samarbetet i kollegiet i anknytning till språk- och kunskapsutvecklande undervisning?</i>	30
5. Diskussion	34
5.1. <i>Resultatdiskussion</i>	34
5.2. <i>Metoddiskussion</i>	36
5.3. <i>Förslag på fortsatt forskning</i>	37
Litteratur.....	38

1. Inledning

I det här kapitlet presenteras först bakgrunden till val av temat för avhandlingen. Därefter presenteras syftet och forskningsfrågorna. Slutligen följer en kort beskrivning av avhandlingens disposition.

1.1. Bakgrund

I den här avhandlingen undersöker jag ett kollegialt samarbete runt elevernas språk- och kunskapsutveckling ur ett lärarperspektiv. Jag har alltid varit intresserad av tvåspråkighet och är uppvuxen i en tvåspråkig stad. Samhället blir allt mera globaliserat och därför interagerar individer alltmer på olika språk. Som flerspråkig blir det även lättare att lära sig nya språk och eleverna har mer nytta av att kunna fler språk än enbart sitt modersmål.

Mitt intresse för språk har vuxit genom åren och i och med att jag har vikarierat en hel del, har jag sett hur viktiga undervisningsspråket men även vardagsspråket är. Därför ville jag undersöka hur lärarna arbetar med elever som har undervisningsspråket som sitt andraspråk. Slotte och Forsman (2016) betonar vikten av att ha en organiserad språkundervisning för att eleverna ska kunna utveckla undervisningsspråket så bra som möjligt och bekräfta elevernas flerspråkighet som enskilda individer. Det här är en annan orsak till att jag har valt temat språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Enligt Grundläggande läroplanen för den grundläggande undervisningen (2014) (hädanefter glgu) har de finländska skolorna allt fler elever som har undervisningsspråket som andraspråk och därför är det viktigt att undervisningen kan stöda eleverna i deras språkutveckling, men även stöda deras utveckling av självkänsla och identitet.

Våren 2022 var jag på utbyte i Tyskland och kom ännu mera i kontakt med mångkulturalismen. Där träffade jag individer från olika delar av världen och lärde mig mycket om hur andra tänker och hur deras skolsystem är uppbyggt. Då märkte jag att Finland är på god väg med flerspråkighet i skolorna, men arbetet med flerspråkighet i skolorna kan ännu utvecklas mera då vi ändå har två nationella språk. När jag inledde arbetet med min avhandling fick jag veta att Åbo Akademi har ett samarbete med Björneborgs svenska samskola (hädanefter BSS) vilket inleddes 2017 och att mitt tema skulle passa in i projektet. Projektet

heter Forskning- och utvecklingsinsatser vid Björneborgs svenska samskola, eller Case BSS. Bakgrunden till projektet är att stärka svenskan som undervisningsspråk ”i hela utbildningskedjan” (Åbo Akademi, u.å.). Syftet med projektet är enligt Åbo Akademi:

Syftet är att i samarbete med personal och skolans upprätthållare utarbeta en ny hållbar verksamhetskultur för småbarspedagogiken och utbildningsverksamheten. Åbo Akademi förväntas bidra med sakkunskap och kompetens inom två delområden: 1) Identitet, pedagogiken och lärostigen och 2) Vidareutbildning av personal.

(Åbo Akademi, u.å.)

År 2012 hade ca 5,4 % av Finlands befolknings svenska som modersmål och majoriteten av de svenskspråkiga skolorna fanns i kommuner där svenskan var majoritetsspråk. De flesta svenskspråkiga kommunerna fanns och finns än idag i Österbotten, vilket år 2012 var ca 85 %, och 22 % av den finländska befolkningen som hade svenska som modersmål var bosatta i huvudstadsregionen. (Sundman, 2013.)

År 2021 fanns det 219 svenskspråkiga skolor i Finland och 212 av dem var skolor som hade enbart grundläggande utbildning medan fem av dem hade både grundläggande utbildning och gymnasieutbildning. Utbildningsstyrelsen (u.å.) nämner att allt fler tvåspråkiga familjer väljer att sätta sina barn i svenskspråkig skola och att det finns en regional skillnad mellan regionerna i Finland. Det syns även ett markant ökat intresse bland flerspråkiga familjer för svenskspråkiga skolor (Sundman, 2013). Med flerspråkiga familjer avses i det här fallet både familjer med finska som hemspråk och med utländsk bakgrund.

Ca 5 % av alla finlandssvenskar är bosatta på något som kallas språköar. Med språköar avses finska kommuner där finlandssvenskar är en minoritet. Det som karaktäriserar de finlandssvenska språköarna är att de har en svenskspråkig grundskola och ett svenskspråkigt gymnasium. (Sundman, 2013.) Laurent (2013) beskriver språköar som en del av befolkningen som har ett minoritetsspråk och bor på en plats där den resterande befolkningen talar majoritetsspråket.

En av de svenskspråkiga skolorna i ett område som klassas som språkö är Björneborgs svenska samskola. Björneborgs svenska samskola, hädanefter BSS, är en privat skola och får stöd av SKiB, Svenska Kulturfonden i Björneborg som grundades år 1919 och är en privat stiftelse som vill främja det svenska språket och kulturen i både Satakunta och Björneborg. (SKiB, u.å.). BSS grundades 1892 och grundskolan, årskurs 1–9, ingår i samma lärostig som

påbörjas i småbarnspedagogiken och fortsätter ända till gymnasiet. Skolan följer den nationella läroplanen och den har många elever som har finska som hemspråk. Därför är det av stor vikt att BSS stöder elever med finska som hemspråk i deras språkutveckling i både svenska och finska.

I den här avhandlingen fokuserar jag på svenska som undervisningsspråk, med fokus på elever som har svenska som andraspråk. Jag använder begreppet undervisningsspråk då jag diskuterar skillnaden mellan språken som eleverna talar, språket de talar hemma (hemspråk och vardagsspråk) och det svenska språket som används som kunskapsspråk i undervisningen (undervisningsspråk).

Skillnaden mellan vardagsspråk och undervisningsspråk är att vardagsspråket ofta är talspråk, medan undervisningsspråket fokuserar mera på skriftfärdigheter. I vardagsspråket används mera utfyllnadsord medan i skolspråket används flera sambandsord, exempelvis "*för att, därigenom, däremot, medan*" (Hajer, 2016, s. 4). Slotte-Lüttge och Forsman (2013) skiljer vardagsspråket från det skolrelaterade språket, även kallat skolspråk. Vardagsspråket används mera muntligt i olika vardagliga sammanhang, medan skolspråket är mera formellt och används exempelvis i skolböcker.

Hajer (2016) anser att undervisningsspråket används mera i textformat då elever ska producera skriftliga texter och använda ett mera formellt språk. Vardagsspråket och undervisningsspråket skiljer sig även gällande vilken strategi en individ använder inom läsning. I undervisningsspråket läser individen för att lära sig eller hitta information för en uppgift, medan i vardagsspråket läser individerna kanske mera för underhållning. Hajer och Meestringa (2010) synliggör tydligt att övergången från vardagsspråket till undervisningen ibland kan vara för stor och svår för elever med annat modersmål och därför är det viktigt att de får bra språkligt stöd från läraren redan från början av sin skolgång. Glgu (2014) refererar till lagen om grundläggande utbildning då det skrivs att undervisningsspråket i Finland är antingen svenska eller finska, men kan även vara romani, teckenspråk eller samiska.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att genom lärarintervjuer undersöka hur ett kollegium utvecklat sin undervisning i språk- och kunskapsutvecklande riktning.

Forskningsfrågor:

1. Vad innebär språk- och kunskapsutvecklande undervisning inom pedagogiken?
2. Vilken är skrivuppgifternas roll inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning?
3. Hur fungerar samarbetet inom kollegiet i anknytning till språk- och kunskapsutvecklande undervisning?

1.3. Avhandlingens disposition

Den här avhandlingen är uppdelad i fem huvudkapitel. Avhandlingen börjar med introduktion om bakgrunden till arbetet och avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter följer andra kapitlet som tar upp teori om språklig stöttning, språk- och kunskapsutvecklande undervisning, beskrivning av samtidig språk- och kunskapsutvecklande undervisning, språklig stöttning i anknytning till texter, kollegialt samarbete och kort om Content and Language Integrated Learning (CLIL). Därefter följer metodkapitlet som tar upp syfte och forskningsfrågor, val av metod, datainsamlingsmetod, val och avgränsning, genomförande, databearbetning och analys, kvalitetsaspekter och forskningsetiska aspekter. Fjärde kapitlet presenterar analysen av de två intervjuer som har gjorts till avhandlingen. Avhandlingen avslutas med diskussion om resultatet och avhandlingens metod och slutligen om förslag på fortsatt forskning kring språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

2. Teori

I det här kapitlet presenteras teori kring temat språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Först presenteras teori kring stöttning inom språk- och kunskapsutveckling. Därefter presenteras språk- och kunskapsinriktad undervisning, beskrivning av samtida språk- och kunskapsutvecklande undervisning, språklig stöttning i anknytning till texter och kollegialt samarbete. Slutligen en kort sammanfattning om vad Content and Language Integrated Learning (CLIL) innebär.

2.1. Stöttning

Scaffolding som översätts till stöttning på svenska (Gibbons, 2009) innebär att tillfälligt ge det stöd som behövs exempelvis för att utveckla ett språk mera. På engelska användes begreppet första gången av Wood, Bruner och Ross (1976) (Gibbons, 2002). Termen används oftast inom konstruktion och bygge, men i den här avhandlingen används termen i ett pedagogiskt sammanhang. Gibbons (2002) poängterar att stöttning inte är ett annat ord för hjälp, utan det handlar mera om tillfälligt stöd. Stöttning ska stödja eleverna inom inläringen för att uppnå en ny nivå av kunskaper, färdigheter och förståelse. Lärarens stöd innebär att läraren ska hjälpa en elev att förstå en uppgift, hur den ska lösas, och nästa gång ska eleven klara av att göra uppgiften utan lärarens stöd. (Gibbons, 2002). I den här avhandlingen används stöttning användas främst i samband med språklig stöttning i undervisningen, vilket betyder att andraspråkseleverna får stöd i att förstå och kunna använda undervisningsspråket. Det ges i första hand i läs- och skrivuppgifter, men även i muntliga övningar. (Hajer & Meestringa, 2010).

Wood et al. (1976) anser att stöttning även innebär att läraren ska handleda och stöda eleverna i deras uppgifter, men att det även finns en risk att eleverna blir för beroende av lärarens stöd för att senare klara av att utföra uppgifterna på egen hand. Wood et al. (1976, s. 90) beskriver också stöttning som: "the adult 'controlling' those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity" (Wood, Bruner, Ross, 1976, s. 90), vilket betyder att den vuxna kontrollerar de olika elementen i uppgiften som inledningsvis är gjorda bortom elevens kapacitet att slutföra uppgiften. Gibbons (2002) poängterar att läraren borde använda sig mera av stöttning i undervisning i stället för att förenkla uppgifterna som hen ger till

eleverna. Eleverna borde engageras mera i kognitiva och autentiska utmaningar då de ska lära sig ett främmande språk.

Vad innebär stöttning för elever med annat modersmål än kunskapsspråket? Stöttning behövs i klassrummet då kunskapsspråket är ett annat än elevernas hemspråk. I stället för att förenkla uppgifterna för elever med annat modersmål, behöver läraren fundera ut hur hen kan stöda dem för att de ska fullfölja uppgifterna. Ett annat sätt att använda stöttning i undervisningen är att ha eleverna att arbeta i grupp. Genom att ha både elever med undervisningsspråket som modersmål och som andraspråk i en grupp, lär sig de elever som har ett annat språk genom att interagera med de andra eleverna, lyssna och lära sig av dem. (Gibbons, 2009.) Interaktionen i klassrummet är viktig för att eleverna ska kunna få använda sina färdigheter och sin kunskaper genom att använda det främmande språket. Eleverna lär sig språket genom att våga använda språket verbalt och genom att lyssna på varandra. (Coyle, Hood & Marsh, 2010.) Coyle, Hood och Marsh (2010) poängterar vikten av att eleverna ska tala det främmande språket med sina medstudenter och med läraren. På så sätt differentieras inläringen för elevernas språk- och kunskapsutveckling på ett mångsidigt sätt. Gibbons (2002) nämner också att det diskuteras om att stöttnings, när läraren stöttar sina elever i undervisningen, är det enda tillfället då lärandet sker. Den här idén ignorerar inte elevernas kapacitet att lära sig, utan utmanar i stället elevernas inlärningsprocess genom att fokusera på lärarens färdigheter att undervisa i olika steg för att stötta eleverna så länge de behöver för att i framtiden klara av nya uppgifter utan lärarens stöd.

Andra aspekter som är av betydelse i samband med stöttning är att tänka på hur en lärare bäst kan stötta eleverna i deras språkutveckling. Läraren kan tänka på sitt eget språk, hur hen använder olika begrepp och i vilka sammanhang, samt hur eleverna själva använder ord och begrepp och hur läraren kan stötta dem för att förbättra deras språkkunskaper. Därför anser Hajer och Meestringa (2010) att det är viktigt att läraren kan kontrollera med hjälp av följdfrågor om eleverna har förstått det som har presenterats under lektionen eller ha små test för att följa upp elevernas utveckling av förståelsen av begreppen som används i undervisningen.

2.2. Språk- och kunskapsinriktad undervisning

Slotte och Forsman (2016) poängterar att språk och kunskap hör ihop. Språket är en del av kunskapen och grunden för en individ att kunna visa sin kunskap. Det är viktigt att eleverna har kunskap i kunskapsspråket för att kunna lära sig i alla skolans ämnen. Det är inte enbart eleverna som måste vara språkmedvetna, utan även lärarna måste ha insikt hur språk och lärande är sammanlänkade. Det är viktigt att arbeta språkinriktat med språk- och kunskapsutvecklingen i undervisningen för att eleverna ska kunna utveckla sitt språk och sin kunskap inom undervisningsspråket. Språkinriktad undervisning ska vara inkluderande för alla elever, oberoende på vilket hemspråk de har. Språkinriktad undervisning ska också ge samma möjligheter till alla individer och även ge samma stödmaterial till alla för att alla ska uppnå samma språk- och kunskapsutvecklande lärande. Glgu (2014) betonar att det är av stor vikt att eleverna lär sig att värdesätta rikedomerna att kunna flera språk genom att stärka elevernas språkmedvetenhet med fokus på två- och flerspråkighet i undervisningen.

Enligt Gibbons (2009) måste språkutveckling hos elever anses vara en process. Det går inte att enbart anta att kunskapsspråket kommer att lossa för de elever som inte har kunskapsspråket som modersmål eller är elevens hemspråk. Språket måste övas i olika sammanhang för de elever som har ett annat modersmål än kunskapsspråket. Genom att öva kunskapsspråket i olika miljöer blir eleverna ännu säkrare på att använda språket utanför skolan. För att alla elever i en klass, oberoende på det egna språket, ska de lära sig i lika takt är det viktigt att undervisningen fokuseras på språket. Språkets fokus i undervisningen, ingen skillnad på ämne, är a och o för att elevernas språk och kunskap ska utvecklas. Hajer och Meestringa (2010, s. 16) nämner också att det ”finns riktlinjer för språkundervisningen, språkets roll i undervisningen och lärarnas samverkan kring elevernas språk- och kunskapsutveckling” som ska se till att elevernas färdigheter inom språk och kunskap utvecklas och att kvalitén på undervisningen bibehålls. Lärarna och föräldrarna kan på så sätt följa med språkutvecklingen hos eleverna genom att den kartläggs tydligt. På samma sätt ska det kartläggas hur elevernas språkbakgrund ser ut och samla kunskap om vem eleverna har kontakt med språkmässigt på fritiden för att både ämneslärarna, språklärarna och andra lärare ska ha de lättare att följa med elevernas språkutveckling.

Hajer och Meestringa (2010) poängterar även fyra olika centrala direktiv som är viktiga för att motivera eleverna att prestera bra i skolan på basis av den kunskapen de redan har. Den första av de centrala direktiven fokuserar på att läraren ska både förstärka och bekräfta

elevernas identitet som flerspråkig. Det är viktigt att eleverna känner att deras identitet och bakgrund för att bli motiverade att prestera och lära sig i undervisningen. Eleverna måste även få möjlighet att kunna vidareutveckla både vardagsspråket och kunskapsspråket och känna att de blir stöttade i processen.

Det andra direktivet av de fyra centrala är att läraren ska aktivera och tillvarata elevernas förståelse för att gynna deras språk- och kunskapsutveckling. Det här är en av de mest centrala aspekter i elevernas språk- och kunskapsutveckling och det är därför viktigt att eleverna får använda det de redan kan och på så sätt kunna utveckla sina kunskaper i språkundervisningen. Det är inte enbart fokus på kunskapsspråket, utan även fokus på sådant de har lärt sig genom andra språk. Undervisningen byggs därför på elevernas erfarenheter och intressen både utanför skolan och inom skolvärlden för att eleverna ska uppmuntras att utvecklas också kunskapsmässigt. (Hajer & Meestringa, 2010).

Det tredje direktivet av de fyra centrala direktiven är en av de viktigaste att notera då det handlar om språk- och kunskapsutveckling i undervisningen. Det är att läraren ska ha kunskap och förståelse för hur hen ska bygga upp inläringen steg för steg. Här kan läraren ha samarbetsövningar för att öva elevernas förmåga att samarbeta och för att i ett senare skede klara av en liknande uppgift/övning på egen hand. Läraren kan även ha stödmaterial åt eleverna för att de ska ha det lättare att utföra uppgiften så bra som möjligt. (Hajer & Meestringa, 2010).

Det sista direktivet av de fyra centrala direktivet är att genom bra sammanhållning kollegialt ska målet i skolan vara att utveckla undervisningsspråket i undervisningen. Målet är även att eleverna ska kognitivt kunna utveckla sina kunskaper inom undervisningsspråket som de använder och hör främst i undervisningen ur en mera akademisk synvinkel. En del elever använder och hör undervisningsspråket enbart i skolan och därför är det viktigt att deras kunskaper utvecklas i undervisningen. (Hajer & Meestringa, 2010).

När skolor har språkinriktad undervisning är det viktigt att undervisningen både fokuserar på innehållet och på språkliga färdigheter som krävs av eleverna. Det är viktigt för att eleverna ska klara av uppgifter i undervisningen och att hänga med i det som läraren undervisar om. Det är därför av stor vikt att läraren kan sporra eleverna att använda språket och baserar undervisningen på den kunskap som eleverna redan har. Hajer och Meestringa (2010) vill poängtera att om skolorna arbetar på det här sättet med språk- och kunskapsutveckling i undervisningen kan det öka kvalitén på undervisningen markant. De nämner likaså att lärarna ska stötta eleverna, kontexten i undervisningen och som tidigare nämnt, samarbetsövningar inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

Kunskapsutvecklingen ska ske i samband med språkutvecklingen för att eleverna ska få en förståelse för vad de har lärt sig och varför det de har lärt sig i undervisningen är av relevans för dem. Då nya begrepp presenteras i klassen ska eleverna kunna knyta an till den kunskap de redan har och på så sätt kunna utveckla sin förståelse för undervisningsspråket. Här måste läraren kunna aktivera elevernas förkunskaper för att de ska hitta relationen mellan den nya kunskapen och den kunskap de har i bagaget. I mångkulturella klasser kan det vara en utmaning för läraren att knyta an ny kunskap till alla elevers tidigare kunskaper. (Hajer & Meestringa, 2010). Läraren ska stötta varje elevs språkliga och kulturella bakgrund i undervisningen och kunna anpassa undervisningen för den enskilda individens behov (Utbildningsstyrelsen, 2014). Går läraren enbart efter skolböckerna och den information som presenteras i dem, finns det risk att vissa elever lämnar på efterkälken om de inte har den förkunskap som krävs. Därför är det bättre att läraren har friare stoff i undervisningen för att öka kunskapen hos alla elever och då kan motivationen och engagemanget att lära sig öka bland alla elever. (Haajer & Meestringa, 2010.)

Gibbons (2009) anser att det finns olika sätt att se på språk- och kunskapsutveckling. Ett sätt som Gibbons (2009) betonar är att se en individ som ett tomt kärl som ska fyllas med kunskap. Gibbons (2009) beskriver relationen mellan eleven och läraren som "sändare-mottagare" (s. 24) och språket anses enbart vara till för att föra vidare kunskap (den här metoden kallas också *sändarpedagogiken*) (s. 25). I den andra metoden anses inte eleven vara en mottagare, utan i stället sätts eleven i undervisningsprocessens centrum. Det vill säga, elevens kunskapsinhämtning är i centrum medan läraren anses endast ha en biroll och introducera eleverna för arbetsuppgifter som ska pröva deras språk- och kunskapsutvecklande. Gibbons (2009) poängterar att den här metoden betonar mera elevernas förmåga att använda språket "som resultat av mer generella och kognitiva förmågor" (s. 24).

Ovanstående modellerna har ändå kritiserats starkt, på grund av att modellerna inte tar hänsyn till elever som har undervisningsspråket som andraspråk eller är minoritets elever. Metoderna tar inte alls hänsyn till tvåspråkiga elevers inläring eller förutsättning att ta del av kunskapen eller ens utveckla samma förståelse för språket som de elever som har undervisningsspråket som hemspråk. Men de här modellerna finns än i dag i skolor och Gibbons (2009) vill inte kritisera lärarna, utan i stället visa hur otillräcklig de här modellerna är för inläringen hos eleverna. Gibbons poängterar (2009) att de två ovan nämnda modellerna fokuserar på eleverna som individuella individer och vill att varje elev som enskild individ ska fyllas med kunskap och på så sätt utvecklas både språk- och kunskapsmässigt. Hon anser att

samarbetet mellan läraren och eleven är betydligt viktigare för att inlärningsprocessen ska gynnas.

2.3. Beskrivning av samtidig språk- och kunskapsutveckling

Språket utvecklas i alla ämnen, allt från praktiska ämnen till teoretiska ämnen. I de olika ämnena övas olika språkfärdigheter, så som tal, läs-, skriv- och interaktionskunskaper. Genom de här olika färdigheterna får eleverna nya begrepp och lär sig använda språket på nya sätt. (Hajer, 2016.) Hajer och Meestringa (2010) poängterar att det är viktigt att lärarna är väl förberedda på att hantera språkliga utmaningar som eleverna kan ha om undervisningsspråket inte är deras modersmål. Därför är det också av stor relevans att lärarna har ett systematiskt sätt att lära ut nya begrepp och också ha stödmaterial förberett för nya och svåra begrepp som kommer upp i undervisningen. Hajer och Meestringa (2010) nämner att läraren i sådana situationer ska ha förberett tydliga instruktioner och även kan ha modeller och mallar som visar hur en uppgift är tänkt att utföras, exempelvis om eleverna ska skriva essäer eller andra längre texter.

I skolan fokuseras det ofta på undervisningsspråket och då kommer det många begrepp som används främst i skolan. I början av grundskolan ska språkundervisningen fokusera på ämnen och teman som kan relatera till elevernas eget språk som de använder hemma eller på fritiden. Genom att först gå igenom temat, exempelvis väder, med fokus på elevernas språkkunskaper i vardagsspråket, börjar läraren utöka deras språkkunskap med språktermer som används i undervisningsspråket. Som Hajer (2016, s. 3) uttrycker det: ”Det är det kunskapsrelaterade språket som inte längre är förankrat i en direkt iakttagbar kontext utan är mer abstrakt”.

Gibbons (2009) refererar till McGroarty (1993) då hon listar tre effekter som är positiva för elever som har undervisningsspråket som andraspråk då de gör grupparbeten. Den första effekten är att eleverna hör undervisningsspråket från sina medstudenter och inte enbart från läraren och inflödet av språket varierar. Den andra effekten är att då eleverna interagerar med varandra blir utflödet större. I grupparbeten måste de alla engagera sig och då måste de också göra sig förstådda på undervisningsspråket på egen hand då inte läraren alltid finns där som stöd. Här är det eleverna själva som har hand om språkinläringen. Den sista effekten är att de

får höra undervisningsspråket i ett annorlunda sammanhang då de gör grupparbete och språket används även i ett bestämt syfte, men också på ett nyttigt sätt som gynnar deras språkinläring.

Andra fördelar som Gibbons (2009) lyfter fram med grupparbete för elever som har undervisningsspråket som andraspråk är att genom interaktionen med sina medstudenter formuleras informationen som behövs på många olika sätt. Eleverna kan ställa frågor till varandra och byta idéer då de ska lösa en uppgift. På så sätt upprepas de centrala begreppen och då utformas nya tankar och meningar eleverna sinsemellan. På det här sättet hör eleverna samma ord och meningar i nya sammanhang vilket gör att deras förståelse för undervisningsspråket utvecklas. Genom grupparbete får eleverna chansen att ställa väsentliga och tydligt formulerade frågor då de vill utöka sin kunskap. Det här kan jämföras med då det vanligtvis är läraren som ställer de centrala frågorna i undervisningen, men nu är det eleverna själva som måste ställa dem för att komma framåt med uppgiften de gör i grupp. En av de viktigaste aspekter som Gibbons (2009) nämner i samband med grupparbete är att elever som inte alltid behärskar undervisningsspråket till fullo kan känna sig tryggare då de får samarbete med sina klasskamrater. Pressen på att använda undervisningsspråket kan på så sätt minska och tröskeln att våga prata blir mindre.

Grupparbete ger en annan möjlighet för alla elever att öva på språket, men speciellt för andraspråkselever. Grupparbete tränar inte enbart språket, utan också elevernas sociala förmåga tränas. Eleverna ska även våga använda språket för att uttrycka sin kunskap och utveckla kunskapen både språkmässigt och intellektuellt. Bortsett från allt det ovan nämnda är det viktigt att läraren har tydliga instruktioner åt eleverna för grupparbeten och sätta några ramar som eleverna ska följa under grupparbetet. (Gibbons, 2009).

2.4. Språklig stöttning i anknytning till texter

Gibbons (2009) lyfter fram svårigheter som andraspråkselever kan ha då de skriver texter, exempelvis skillnaden mellan talspråk och skriftspråk. Andraspråkseleverna fokuserar mera på hur orden stavas och skrivs. Stavningen kan också vara svår på grund av att uttalet av olika ord kan låta helt annorlunda från hur orden stavas. Det är något som andraspråkselever kan ha extremt svårt med och gör att skrivandet kan kännas extra tungt. De skriver oftast i nuet och kan ibland glömma att tänka på textens helhet, även hur den som läser texten förstår vad skribenten har skrivit.

Hajer och Meestringa (2010) lyfter fram att läraren bör stötta elever med annat modersmål än undervisningsspråket då de ska skriva längre texter. Olika metoder lärarna kan använda sig av är att, anpassa texter om möjligt, bearbeta elevernas texter, ha inlärningsstrategier som är anpassade till elevernas kunskapsnivå, ge mallar och modeller eleverna kan skriva efter och uppmuntra eleverna att skriva och ge feedback på det de har producerat. De här metoderna kan uppmuntra inte enbart andraspråkselever utan även elever som har undervisningsspråket som modersmål att skriva längre texter. Metoderna kan även användas i muntliga uppgifter.

Genom att anpassa olika texter kan läraren förkorta och förenkla den svåra texten som kan finnas i kursböckerna. Det är en av de viktigaste aspekterna som läraren ska göra då hen har flerspråkiga elever i klassen. Olika sätt som läraren kan förenkla informationen i texterna är som tidigare nämnt att ändra på texten, dela in den i olika stycken, men läraren kan även samla all viktig information ur texten i en informationsruta. På så sätt ser eleverna tydligare vilken information som är det viktigaste i texten de har läst. Här kan en lärare också differentiera genom att göra enklare texter för de elever som är svagare och ge mera krävande texter till de elever som är starkare. På det sättet jobbar alla elever med samma text, men deras texter är gjorda enligt deras tidigare språkkunskaper och utmanar dem på deras egen nivå. (Hajer & Meestringa, 2010.)

Centrala begreppen är också viktigt att lyfta fram och de ska också vara synliga och lätt att hitta för eleverna ifall de behöver en begreppsförklaring då de läser en text och stöter på ett nytt eller svårt begrepp. Det kan även göras som en ordlista och lista de centrala begreppen bredvid den huvudsakliga texten, så att begreppsförklaringen finns lättillgänglig då eleverna arbetar med en text. Läraren kan bra stötta innehållet i texter med hjälp av bilder, grafik och kartor som ger en konkret bild av vad det är som eleverna läser. Hajer och Meestringa (2010) lyfter även fram olika risker med den här metoden och det är att målen kan bli för enkla att nå och att texterna inte utmanar eleverna tillräckligt mycket för att utveckla sina språkkunskaper i en jämn takt. En annan risk är att den förenklade texten även kan vara för svårbegriplig för eleverna och då är det bättre att den förenklade texten är fylligare med synonymer och exempel. Synonymer och exempel kan bättre stötta eleverna att få en helhetsbild av det de har läst och kan på så sätt koppla det till verkliga händelser.

Glgu (2014) hänvisar till att skolan ska uppmuntra elever genom det vardagliga språket att läsa och öka läsningen för att förbättra språk- och kunskapsutvecklingen. Det är viktigt att eleverna lär sig läsa olika slags texter som kopplas till olika ämnen för att lära sig olika begrepp och kunna kommunicera på olika sätt. Hajer och Meestringa (2010) poängterar likaså att läraren

ska låta eleverna återberätta vad de har läst antingen genom egen producerad text eller muntligt. På så sätt får läraren en bättre bild av hur eleverna har klarat av att läsa en text och om de har förstått innebörden av stoffet. Läraren behöver ge ordentliga instruktioner då eleverna har läs- och skrivuppgifter. Det går inte att enbart ha eleverna att läsa eller skriva, utan de måste veta vad syftet är med uppgiften och därför kan läraren ge specifika frågor som eleverna ska svara på. En metod som Hajer och Meestringa (2010) lyfter fram är att läraren ger nyckelord som eleverna ska fokusera på. På så sätt får eleverna en bättre förståelse för det de läser eller ska skriva om.

2.5. Kollegialt samarbete

Hajer och Meestringa (2010) anser att det kollegiala samarbetet är viktigt för att hela kollegiet ska bli mera medveten om vad språk- och kunskapsutvecklande undervisning innebär. Samarbetet är även viktigt för att lärarna sinsemellan ska kunna utbyta idéer för vilka metoder som fungerar och gemensamt komma fram till vilka metoder som fungerar i praktiken och vilka som inte fungerar. Forsman (2019) nämner också att ämneslärare har en lång historia med att jobba individuellt i sitt klassrum i stället för att samarbeta med andra kollegor. Därför behöver skolorna skapa bättre stödstrukturer och börja kräva mera samarbete inom kollegiet och arbeta mot en bättre delningskultur i skolorna.

Hajer och Meestringa (2010) ger olika förslag på vad ett kollegium kan göra för att öka samarbetet och utveckla deras kompetens inom språk- och kunskapsutveckling. Några exempel som Hajer och Meestringa (2010) lyfter fram är: träffar med olika teman, olika verkstäder, byta erfarenheter med varandra och samundervisning. Likaså är det av stor vikt att lärarna kan samarbeta i de olika skolämnena och kan på så sätt iaktta varandra och lära sig av varandra. Glgu (2014) betonar vikten av att lärarna ska samarbeta med varandra och på så sätt ska lektionerna bli mångvetenskapligt och stöda varandra i lärandet. Glgu (2014) lyfter också fram att modersmål och litteratur som läroämnen ska samarbeta med de övriga ämnena för att stärka språkutvecklingen hos eleverna.

I Forsmans (2019) artikel nämner hon att aktiviteter till undervisningen som lärare har utvecklat tillsammans eller individuellt har laddats upp på ett nätverk för att alla lärare inom kollegiet ska ha tillgång till materialet. Det här materialet ska på sikt också vara tillgängligt för andra skolor och lärare att ta del av för att kunna utveckla sina kompetenser inom området. Syftet är också att lärarna antingen individuellt eller tillsammans ska utveckla olika områden

med didaktiska kunskaper för att underlätta utmaningar som påträffas i undervisningen eller vardagen. Skolan kan även ordna olika träffar och möten med lärarkollegiet för att lärarna ska kunna utbyta idéer och erfarenheter med varandra.

2.6. CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Begreppet, Content and Language Integrated Learning (hädanefter CLIL) började etablera sig allt mer i Europa runt 1994 inom inläring av främmande språk (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Finland var en av de länder som var med och startade tanken om CLIL program. Universitetet i Jyväskylä och "the European Platform for Dutch Education" (Marsh, Järvinen & Hataaja, 2007, s. 65) presenterades 1996 CLIL som ett program för multilingualism och inläring av främmande språk i större utsträckning. CLIL fokuserar lika mycket på både innehållet (content) och språket (language) för de som lär sig ett främmande språk (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Enligt Coyle, Hood & Marsh (2010) är CLIL inte någon ny metod för att lära någon ett nytt språk, utan det är en fusion av metoder som redan används inom inläring av främmande språk. Tvåspråkig undervisning har ett starkt inflytande inom CLIL programmen, men som tidigare nämndes fokuserar CLIL mycket mera på innehållet och språkets betydelse för att få resultat. I CLIL program fokuseras det mycket på att lära eleverna genom språket och då är det viktigt att eleverna förstår innehållet och kontexten för att kunna utveckla kunskapen inom språket. CLIL integrerar även inläring av kontext och inläring av språk för att visa hur viktigt båda aspekterna är för elevernas språkutveckling. Coyle, Hood & Marsh (2010) betonar vikten av att involverar individerna att lära sig använda det främmande språket på rätt sätt samtidigt som de använder språket för att lära sig mest effektivt genom CLIL programmet.

3. Metod

I metodkapitlet presenteras syfte och forskningsfrågorna. Därefter följer val av metod med tre underkapitel: Datainsamlingsmetod, urval och avgränsning och genomförande. Vidare presenteras databearbetning och analys, kvalitetsaspekter och slutligen forskningsetiska aspekter.

3.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att genom lärarintervjuer undersöka hur ett kollegium utvecklat sin undervisning i språk- och kunskapsutvecklande riktning.

Forskningsfrågor:

1. Vad innebär språk- och kunskapsutvecklande undervisning inom pedagogiken?
2. Vilken är skrivuppgifternas roll inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning?
3. Hur fungerar samarbetet inom kollegiet i anknytning till språk- och kunskapsutvecklande undervisning?

3.2. Val av metod

I den här avhandlingen används narrativ forskningsmetod. Svenska Akademiska ordlista (2015) beskriver narrativ som *berättande*, *berättelse* och i fackligt språk som *språkligt uttryck ... given i berättande form*. Johansson (2005) definierar också narrativ som:

I ett språkvetenskapligt sammanhang betecknar termen berättelse en *specifik form av språkliga diskurs* som definieras utifrån olika kriterier för narrativitet: kausalitet, temporalitet etc. Här används ofta begreppet narrativ vilket betonar ett lingvistiskt intresse för struktur och form.

(Johansson, 2005, s. 24)

Skott (2004) poängterar att narrativ forskning fokuserar på olika ting i olika vetenskaper. Skott (2004) menar även att narrativ studie fokuserar på analysen av berättelser och på så sätt synliggöra för att först förstå meningsskapandet hos människorna och likaså skapa en djupare

förståelse för innebörden i meningarna. Narrativ forskning fokuserar på historier som informanterna berättar i intervjuerna (Tidström & Nyberg, 2012).

Narrativa berättelser går långt tillbaka i tiden, men är ändå en aktiv metod än idag för att återberätta händelser, upplevelser med mera. Johansson (2005) anser att berättelse är en grundpelare till människans tankesätt och kunskapsskapande. Genom berättelser kan vi återge med ord vad vi har varit med om och även återge kunskap som vi har lärt oss. Berättelser visar dessutom hur olika människor kan se på världen. Johansson (2005) betraktar berättelser som kunskap vilket syns både inom det kulturella och personliga händelser då en person återberättar specifika minnen. Ekman (2004) nämner att berättelser är berättelser om människornas liv och handlingar, men även gestaltning och imitation av berättelserna. Berättaren och lyssnaren är de som tolkar och skapar berättelserna.

Narrativa studier, kan även ses som berättelseforskning, är en alltmer vanlig studiemetod som forskare använder sig av i sina arbeten (Johansson, 2005). Tidigare har många ansett att den narrativa metoden inte har kunnat uppfylla den objektiva kunskapen för en forskning och har därför ansetts inte vara den mest vetenskapliga metoden att använda. Många forskare har tyckt att narrativa berättelser, speciellt i skriftlig form, kan klassas som fiktion. Nu för tiden har barriären mellan fiktion och vetenskaplig kunskap börjat lösas upp och därför värdesätts narrativ som metod allt mer.

Ahlberg (2004) poängterar att det finns olika samtalsformer för att få tillgång till en berättelse inom narrativ- och hermeneutiska forskning. Forskarens val av metod baseras främst på forskningsfrågorna, forskarens erfarenheter och intressen. Det krävs även att forskaren ska kunna lyssna och ta till sig det som informanterna tillger forskningsfrågorna. Andra krav är att forskaren ska vara öppen och inte ha egna fördomar om det som studien handlar om. Ahlberg (2004) nämner också att det finns en risk att forskaren redan kan ha egna fördomar och erfarenheter om studien som hen utför om den görs på exempelvis hans egen arbetsplats eller annan bekant plats. I sådana fall ska det framkomma i studien att forskaren har gjort studien inom en bekant miljö.

3.2.1. Datainsamlingsmetod

Intervju som forskningsmetod görs genom att först formulera frågor som forskaren vill ha svar på under intervjuerna. Intervjuer är också mera personliga än enkäter, som är en kvantitativ

metod, då intervjuaren oftast träffar personligen de som ska intervjuas, men kan även göras virtuellt. (Patel & Davidson, 2013.)

De tre mest använda vetenskapliga forskningsansatser inom kvalitativ forskning är: hermeneutik, fenomenologi och socialantropologi och sociologi (Olsson & Sörensen, 2007). Kvalitativa studier innehåller oftast personliga berättelser och tankar och kan därför anses som ett mera beskrivande insamlat material. I kvalitativa metoder är det viktigt att tänka på vilken information som söks och vad som är syftet med forskningen. Olsson och Sörensen (2007) presenterar också tre aspekter för insamlingsmetoder av data i en kvalitativ studie. Den första är datainsamlingen, som ska innefatta både forskningens syfte och forskningsfrågor. Den andra är *intersubjektivt*, vilket betyder att insamlingsdata och insamlingsmetoden är förståeligt för utomstående. Den sista aspekten är om det är förståelsedata eller sinnesdata som har samlats in, det vill säga vilken förståelsenivå datat kan ge åt läsaren. (Olsson & Sörensen, 2007.)

Ahlberg (2004) anser att det är viktigt att informanten känner sig trygg och avslappnad då intervjun sker. Forskaren ska även ha tillåtelse av informanten att få spela in intervjun och om informanten inte ger sitt samtycke måste forskaren skriva ner egna anteckningar. Patel och Davidson (2013) betonar vikten av att forskaren ska garantera informantens anonymitet i en kvalitativ studie. Ahlberg (2004) anser också att det är både forsknings- och analysmetoden som styr hur forskaren antecknar om informanten inte ger sitt samtycke till att intervjun spelas in. Anteckningarna kan antingen vara utförliga och detaljerade eller enbart nyckelord.

I en intervjusituation kan det ibland vara svårt att skilja på ett vanligt samtal och den väsentliga berättelsen för studien. Ahlberg (2004) menar att det först blir tydligt då forskaren lyssnar på bandinspelningen eller läser transkriberingen av intervjun vad som är betydande för studien och vad som är utfyllnad eller extra prat. Då märks också hur öppna frågor eller enbart tystnad från intervjuaren kan locka informanten att berätta mera.

3.2.2. Urval och avgränsningar

Genom att kunna göra ett urval av informanter till en studie poängterar Olsson och Sörensen (2007) relevansen av att den som utför studien ska informera informanterna vad studien går ut på och på så sätt få samtycke av informanterna. Informationen ska ges i god tid till informanterna och den ska även ges både muntligt och skriftligt. På så sätt har informanterna tid att ta ställning till sitt deltagande och ställa eventuella frågor. Intervjuerna varierade tidsmässigt då en intervju var 45 minuter och den andra var 30 minuter. Back och Berterö

(2019) poängterar att informanterna i en kvalitativ studie ska ha vissa gemensamma erfarenheter.

Informanterna till den här avhandlingen har valts i samband med ett av Åbo akademins projekt. Informanterna är således relevanta för avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Planen var att ha fler än två informanter, men under arbetets gång blev det enbart två intervjuer gjorda. Back och Berterö (2019) poängterar att informanterna inte ska vara för många och att intervjuerna ska gärna vara korta och informativa, det vill säga ge så mycket material som möjligt som kan användas till resultatet efter att intervjuaren har analyserat transkriberingen.

3.2.3. Genomförande

Våren 2022 utfördes intervjuerna till den här studien. Under den tiden hade Finland ännu restriktioner på grund av Covid-19 och därför gjordes intervjuerna via Zoom. Intervjun gjordes med en klasslärare och en ämneslärare på högstadiet och gymnasiet från Björneborgs svenska samskola. Intervjuerna gjordes inom loppet av en månad för att bäst utgå från samma utgångsläge. Intervjuerna bandades in via Zoom och med telefonen och transkriberades därefter. I samband med syftet utarbetades tre forskningsfrågor och intervjufrågorna var cirka tio stycken och under intervjun tillkom en del följdfrågor beroende på informanternas svar och redogörelse.

Informanterna är båda grundskolelärare och arbetar på samma skola. Informanternas anonymitet i avhandlingen bevaras genom att nämnas med könsneutrala namn. Kim arbetar som klasslärare med nybörjarundervisning på årskurs 1–2 och Robin jobbar som högstadie- och gymnasielärare. Båda har lång erfarenhet av att undervisa.

3.3. Databearbetning och analys

I den här avhandlingen har intervjuerna spelats in och transkriberats för att lättare kunna analysera materialet. Patel och Davidsson (2011) menar att det är viktigt att forskaren skriver ner sina tankar då hen analyserar transkriberingen av studiens intervjuer. Anteckningarna är viktiga för studiens slutliga analys och att anteckningarna förs kontinuerligt medan intervjuerna analyseras. Genom att börja transkriberingen av intervjuerna direkt efter de är gjorda, kan det medföra nya idéer och tankar till studien som forskaren inte har tänkt på innan.

Transkriberingen ger mycket textmaterial och forskaren har på så sätt lättare att analysera intervjuerna. Den här metoden är både tids- och arbetskrävande. Annat som kan uppkomma då materialet genomgås är att informanten har upplevt materialet på ett annat sätt än vad de gjorde i början. Alla dessa aspekter av att analysera kvalitativa forskningar är viktiga att ta hänsyn till.

Enligt Patel och Davidson (2011) måste textmaterialet läsas igenom flera gånger för att inte missa något som är relevant för forskningens resultat. När materialet är analyserat, skrivs forskningens resultat med hjälp av citat ur intervjuerna som varvas med forskarens egna kommentarer och analys av citaten. Kommentarer till citaten är viktiga för att läsaren inte ska tycka det är tråkigt att läsa eller behöva göra egna analyser av citaten som finns i resultatet. Likaså vice versa, kommentarerna får inte heller vara för långa och citaten för få för att läsaren inte ska kunna avgöra om det är trovärdigt. Materialet som används i resultatet kan kopplas till enskilda informanter, men då är det viktigt att informanternas identitet är skyddade och att deras namn är fingerade eller på annat sätt ändrats för att skydda deras integritet. Att analysera materialet i en kvalitativ studie handlar även om tolkning och det är forskarens egna tolkningar som framkommer efter att ha resultatet (Tidström & Nyberg, 2012).

I den här avhandlingen har jag sökt material främst från böcker och nätartiklar. Patel och Davidson (2013) poängterar att artiklar, rapporter och böcker är de främsta källorna som används för att hämta kunskap till mera vetenskapliga arbeten. Patel och Davidson (2013) nämner också att böcker och vetenskapliga rapporter och artiklar ofta är tryckta, men i den här avhandlingen har vetenskapliga artiklar som använts som källor hittats via internet.

3.4. Kvalitetsaspekter

Det finns olika kvalitetsaspekter för en studie. Olsson och Sörensen (2007) nämner exempelvis trovärdighet. Trovärdighet är viktig för en kvalitativ studie och att studien är relevant och konsekvent. Bell (2006) nämner både reliabilitet och validitet som viktiga aspekter inom kvalitativa studier. Reliabilitet handlar om tillförlitlighet och visar hur tillvägagångssätt och instrument kan ge samma resultat vid varierande tillfällen. Patel och Davidson (2011) nämner även att reliabiliteten inom kvalitativa studier skiljer sig från kvantitativa studier. Exempelvis kan en forskare intervjua en individ flera gånger och få olika svar och det är ändå tillförlitligt i en kvalitativ studie. De olika svaren på samma frågor är tillförlitliga för att informanten kan ha

ändrat åsikter och tankar kring frågan i en senare intervju. Därför menar Patel och Davidson (2011) att reliabiliteten bör ses som en unik situation som sker i samband med undersökningen.

Bell (2006) anser att validitet, giltighet, är ett svårare begrepp att förklara än reliabilitet. Validitet innebär att frågorna ska mäta det som studien kräver. Patel och Davidson (2011) lyfter även fram att validiteten i en kvalitativ studie inte enbart relateras till studiens forskningsmetod, utan även till forskningsprocessens alla delar. Validitet handlar även om att underlaget som används i studien är relevant och därför blir tolkningen av intervjuerna trovärdig. Texten som utarbetas i en studie ska ha en god validitet och tolkningarna av exempelvis det insamlade materialet till forskningsfrågorna ska vara trovärdiga och tangera den teoretiska delen av studien.

3.5. Forskningsetiska aspekter

Olsson och Sörensen (2007) nämner att meningen med ett forskningsarbete är att hitta fakta och lösningar på ett eller flera problem som kan leda till nya kunskaper. Problemen kan vara antingen praktiskt eller teoretiskt. Enligt Olsson och Sörensen (2007) är det ovannämnda kunskapskrav på en forskning.

Enligt Olsson och Sörensen (2007) är det viktigt att tänka på anonymiteten för informanterna i forskningssyfte. Anonymitet innebär att forskare eller enskilda individer inte kan utgöra vem informanterna är i en studie. Likaså är det av relevans att ta hänsyn till informanternas integritet, skydda dem och även respektera dem. Informanterna skyddas även av olika regelverk som gäller inom forskningsprojekt. Säkerhet som gäller för informanterna som deltar i en undersökning är bland annat sekretess och konfidentialitet. Konfidentialitet betyder att forskaren som utför studien bibehåller informanternas anonymitet för att de inte ska kännas igenom på något sätt. Det här är till för att obehöriga personer inte ska kunna ta del av det insamlade materialet som hör till en forskning. Allt material som tillhör studien måste förvaras utom räckhåll för obehöriga.

4 Resultat

I kapitel fyra presenteras resultatet av de två intervjuer som har gjorts till den här avhandlingen. Forskningsfrågorna utgör rubrikerna till kapitlet och där presenteras informanternas intervjusvar.

4.1. Vad innebär språk- och kunskapsutvecklande undervisning inom pedagogiken?

Robin

Robin anser att det alltid är viktigt med språket och menar att om eleverna inte har språket, blir det svårt att utveckla sina kunskaper. Språket är av högsta betydelse inom undervisningen i och med alla svåra begrepp. Speciellt i teoretiska ämnen, exempelvis biologi, hälsokunskap och geografi. Därför är det viktigt att ha ett gemensamt språk i klassrummet för att eleverna ska få kunskap i skolämnen och kunna utveckla och bygga på sin kunskap i framtiden.

... har du inte språk, så är det nog lite svårt med den där kunskapsutvecklingen också.

... biologi och geografi och så hälsokunskap, så de e väldigt mycke begrepp som de handlar om och det tycker jag nog är viktigt att vi har de gemensamma språket för att kunna gå vidare...

Robin betonar att hen är viktig med begreppsförståelse i sin undervisning. Hen börjar alltid med att gå igenom de elementära begreppen som är viktiga att förstå för att kunna ta till sig stoffet i undervisningen. Robin ger som exempel fotosyntesen, om en individ inte förstår vad fotosyntes är och då kan det bli svårt att gå in på detaljer för att bygga på kunskapen.

... nog e de ju de här begreppsförståelse som e, ja inleder nog alltid att ett eller annat sätt att gå igenom begrepp.

Största utmaningen med att jobba språk- och kunskapsutvecklande i undervisningen anser Robin är att kunna introducera nya metoder åt eleverna. Hen nämner också att en annan

utmaning är då elever, speciellt flickor, inte klarar sig enbart på att läsa in allting och kunna de utantill, utan måste visa att de förstår vad de har läst. Det här kan vara en kalldusch för en del elever då de inte får så höga betyg som tidigare.

... lär sig saker och ting utantill och nu när dom då ska måste visa att dom förstår de så de e lite, jag tror att de e lite chockande när de inte lossar de där tiorna lika lätt som de kanske har gjort tidigare.

... int e så farligt om ni int kommer precis exakt ihåg vad det där begreppet heter men ni vet vad det handlar om.

Viktiga aspekter att tänka på inom språk- och kunskapsutveckling enligt Robin är att lära eleverna hitta relevant fakta till sina arbeten. Inte enbart från Wikipedia, utan kunna söka mera djupgående. En annan viktig sak som ska poängteras och läras ut på samma gång, är källkritik. Vad innebär källkritik och varför det är viktigt att vara källkritisk. Det här anser Robin är en stor utmaning då eleverna kommer till högstadiet och att lära dem att inte använda första källa de hittar på internet.

Det finns annan fakta än det som står i Wikipedia ... där försöker vi då samtidigt få den här källkritiken, man ska nu int bara stanna upp vid första bästa man hittar ... det är också nog en utmaning i synnerhet då de kommer upp till högstadiet ... de är inte så vana att leta fakta.

Robin försöker också vara noga med att lära ut det hen kräver av dem i undervisningen. Robin har även märkt att nivån på hens undervisning har höjts genom åren och betonar att lektionernas innehåll inte får vara för enkelt. Robin poängterar också att i och med att språket har lyfts fram allt mer i de olika ämnena, så har lärarna också börjat jobbat mera språkstrategiskt.

... jag kräver mera av mina elever än vad jag har gjort tidigare ... samtidigt försöker jag vara noga med att också då undervisa de jag kräver ... för de får int va för enkelt heller.

... under de här senaste åren som vi har då lite lyft fram de här med språk, att jobba så här språkstrategiskt att dom har blivit bättre på att reflektera också över sin egen inläring.

Lärarens roll som expert och den som presenterar stoffet i undervisningen är en viktig aspekt. Robin poängterar att det är viktigt att synliggöra för eleverna varför lärarna exempelvis går igenom begrepp och har eleverna att skriva på ett visst sätt. Likaså att lärarna undervisar det som de kräver av eleverna.

... också för eleverna synliggör varför vi gör på det här viset ... varför går vi igenom de här begreppen och varför skriver man på ett visst sätt.

... att försöka undervisa de som man kräver av dem.

Kim

Enligt Kim innebär språk- och kunskapsutveckling främst att det satsas på språk, i det här sammanhanget inom undervisningsspråket/kunskapsspråket. Det ska satsas på språket i alla ämnen, inte enbart i svenska och litteratur. Kim använder mycket bildstöd i sin undervisning och tycker att bildstöd är både viktigt för inläringen och synliggör stoffet bättre.

... vi har så starka finskspråkiga elever och det är jätteviktigt att stötta dem med bilder...

... för många är svenskan ett skolspråk och hede svenska språke kanske int finns hemma ...

Andra stödmetoder Kim använder sig av i undervisningen är, sång, funktionellt lärande som stationsundervisning, spel och lek, smartboardar och andra digitala hjälpmedel.

... funktionell undervisning i allt vi gör, alltså stationsundervisning, varierande så dom får röra på sig samtidigt som dom lär sig språk.

Muntliga uppgifter anser Kim är en viktig del för att stöda elevernas språk- och kunskapsutveckling. Muntliga uppgifter görs i klassrummet både mellan elev och elev och mellan elev och lärare. Inte bara traditionella muntliga uppgifter, utan även diskussion i klassen anser Kim är av stor vikt att utveckla kunskapsspråket hos eleverna. Genom att diskutera med eleverna övar de att använda olika synonymer och begrepp, vilket leder till att stoffet ska repeteras en hel del.

Strävar vi förstås till att ha eleverna att som prat myky ... ensam med en lärare och tillsammans med andra elever och just det här att diskuter och förklara, det är nog som a och o i vårt yrke ...

Visa på olika sätt och använda synonymer och att repetera, he som att repeter och repeter.

Kim berättar att hens uppfattning om språk- och kunskapsutvecklande undervisning har ändrats efter samarbetet mellan Åbo Akademi som påbörjades för cirka fem år sedan.

... de som nu kanske har blivit såhär mera koncentrerat är att man inte bara använder bildstöd eller tänker på språket då det gäller svenska och litteratur ...

Kim tar upp matematiken som exempel. Inom matematiken har de nu börjat tala mycket mera kring matematiska begrepp och matematik generellt. Kim poängterar att begreppsförklaringen är a och o inom alla ämnen.

... vi har börja tala matematik mycket mera, att matematik e ju int bara att räkna ...

Bildstöd är ändå något som Kim använder sig mycket av i sin undervisning. Hen ger som exempel att det är onödigt att tala om e domherre om ingen av eleverna vet hur en domherre ser ut eller vad en domherre är.

... just den där bilden berättar så mycket mer åt den där eleven än hundra ord ...

Kim poängterar att även om bildstöd kan anses som en liten sak, är det av stor betydelse för en del elever för att förstå vad undervisningen handlar om och därför är en jättestor sak för dem att läraren använder bilder i undervisningen. Många gånger märker Kim att eleverna tror de kan mycket mera än vad de egentligen gör. Kim lyfter fram att det är bra att kunna koppla undervisningsstoffet till elevernas vardag för att göra det mera konkret och att använda synonymer.

... vi använder smartboarden jättemycket i undervisningen och har med videoklipp ...

Kim nämner också att det är viktigt att läraren har ett mångsidigt sätt inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning för att nå alla elever. Det är också bra att läraren har ett beskrivande språk för att försöka nå alla elever.

... att ha ett beskrivande språk, he e väl he viktigaste och olika sätt, så att man som når alla elever för att alla elever lär ju sig på olika sätt, så att mångsidigt.

Utmaningar med att arbeta språk- och kunskapsutvecklande enligt Kim är tidsbristen. Det krävs mycket förberedning och planering inför lektionerna, och därför har Kim känt sig stressad då det är mycket att göra och att det inte finns tillräckligt med tid för att hinna med allting.

... att hitta den där tiden och som ta den där tiden, så har varit jättejobbigt egentligen eller tungt.

Även om det ibland har varit tungt och jobbigt, ser Kim också positiva saker med arbetet hen har gjort. Då Kim har satt så mycket tid på att förbereda och göra eget material till lektionerna behöver hen inte göra det igen. Nu har Kim material till framtida lektioner och kan då vidareutveckla det hen har om det behövs.

... så lönar det sig i slutändan och he måst få ta tid, helt enkelt.

... när man gör så här mycke material och bildstöd, så nog har man ju de sen till framtiden ...

4.2. Vilken är skrivuppgifternas roll inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning?

Robin

Robin betonar också vikten av skrivfärdigheter i undervisningen. Hen börjar ha mer och mer olika skrivprojekt, både större och mindre. Realessäer är skrivprojekt som Robin anser är bra att öva med eleverna, till exempel skriva naturvetenskapliga- och samhällsorienterade essäer. Då blir det mera fokus på fakta och egna åsikter, även begreppsförståelse. Men Robin

poängterar att eleverna inte kan skriva egna åsikter om de inte förstår innebörden av vad det är de skriver om.

... det jag kanske satsar mera på är skrivande och har börjat ha mera såna här olika skrivprojekt, större och mindre ...

Faktabaserade texter börjar Robin med i årskurs 7, vilket ibland kan vara en kalldusch för de flesta då de kommer till högstadiet. Speciellt då eleverna inser att det inte räcker att kunna stoffet utantill, utan de måste kunna producera egna texter med egna ord. På årskurs 8 börjar hen ha mera essäer som ska handla om jämförelse och egna reflektioner. Slutligen på årskurs 9 fokuseras essäerna mera på att argumentera och då blir det även större skrivprojekt som kräver mera av eleverna. Allt det här tar Robin upp i sin undervisning och försöker få eleverna att förstå vad de här essäerna ska handla om och varför de ska skriva dylika essäer/projektet.

... jag försöker bygga upp då på årskurs sju, så då e vi mera på det här fakta.

... åttan så kommer det mera och mera sån här jämförelse och reflektioner.

... nian så har vi ju sån här stort projekt ämnesövergripande, där man då börjar argumentera.

Skrivstrategier är viktiga för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Robin betonar att det är viktigt att eleverna först har en förståelse för de centrala begreppen i sin text, för att slutligen kunna producera en bra essä eller en längre text. En annan viktig sak som Robin poängterar är att eleverna ska skriva med egna ord. Hen menar att det inte räcker med att eleverna kan citera från nätet eller textbok vad ett begrepp betyder, utan att de ska själv kunna förklara med egna ord vad begreppets betydelse är.

För att dom ska kanske då kunna skriva, så måste de också ha de där begreppen att man måste ju ha koll på att dom faktiskt behärskar begreppen.

... väldigt noga med att dom ska förklara med egna ord ...

Många gånger kan eleverna skriva rakt av begreppsförklaringar och därför jobbar Robin hårt med att de ska göra kunskapen av begreppen till sin egen, det vill säga kunna uttrycka sin

kunskap med egna ord. Ibland kan Robin ha eleverna att göra egna tankekartor av texter de har läst för att slutligen kunna skriva en essä. Då tränar eleverna igen på att använda egna ord för att producera längre texter. Robin har också märkt att allt fler elever kopierar rakt av texter från nätet då de får använda sig av internet, det blir mycket kopierat och ändrar ordföljden vilket eleverna kan ibland anse är tillräckligt för att det inte ska bli plagiat.

... att dom verkligen gör dom här kunskaperna till sin egen och de får man nog jobba hårt med.

... de e nog så enkelt och frästande att kopiera direkt från antingen från bokens ordlista ... eller dom här centrala begreppen och de skriver rakt av.

En utmaning i klassrummet som Robin poängterar är att få elever som har undervisningsspråket som andra språk att tala. Robin tror att en bakomliggande faktor varför eleverna inte alltid vill tala svenska (undervisningsspråket) är för att deras modersmål och känslspråk är finska och känner sig inte säkra med att tala svenska. Robins mål i sådana situationer är att få eleverna att tala lite mera avspänt för att få språket mera flytande och naturligt.

... många har ganska svag svenska, så att försöka få dem att öppna mun på svenska, men de e en utmaning ... majoriteten har ju finskan som sitt modersmål och känslspråk.

... de e våra utmaningar och därför tänker jag att försöka få dem att prata så där lite mera avspänt.

Något som sporrar Robin att fortsätta med språk- och kunskapsutvecklande undervisning är då hen ser hur eleverna utvecklas med undervisningsspråket och då eleverna själva ser sin utveckling. Annat som sporrar är då eleverna själva ser sina resultat och ser hur eleverna lyckas.

... när man är som lärare ser också hur eleverna lyckas.

När dom är nöjda med sina resultat.

Robin anser att samarbetet mellan kollegiet är viktigt. Samtidigt önskar Robin någon slags respons på språkarbetet för att kunna utveckla sitt arbete med språk- och kunskapsutvecklande undervisning eller göra någon sorts uppföljning på arbetet. Responsen skulle behövas för att

veta vad lärarna ska ta mera fasta på i undervisningen för att stöda elevernas språk- och kunskapsutveckling. Robin brukar också ha en utvärdering av eleverna för att få respons på vad de har lärt sig och vad de skulle önska sig mera av undervisningen. Eleverna får samtidigt fundera på vad som har varit utmanade för dem och reflektera över den egna inläringen.

... få feedback på de arbete som vi gör, men också sku vilja fråga vad de behöver ...

Kim

Redan i årskurs 1 och årskurs 2 satsar Kim mycket på att skriva texter, bland annat sagor och berättelser. Nu har Kim en etta och där har de börjat jobba på att strukturera berättelser och hur de ska bygga upp en berättelse då de skriver. De jobbar även på att eleverna ska hitta en glädje att skriva, att det inte ska kännas tungt och jobbigt. Kim lägger mera vikt på skrivglädje och den röda tråden i sagorna och berättelserna med förstaklassister än stavning av ord.

... går vi in på stavningen då så e de nog helt horribelt. Finskan är nog jättestark, att man får nog hjälpa och stöda och man får bidra med ord ...

I och med att finskan är stark hos många av eleverna, måste Kim översätta en hel del ord. Speciellt då eleverna ska få skriva friskrivning behöver Kim ha en extra lärare med sig för att hinna hjälpa alla som behöver hjälp, i alla fall på första klass. Senare på årskurs två börjar det gå bättre då de är vana att skriva längre texter och då går det bra att vara en lärare i klassen.

Finskan är nog jättestark, att man får nog hjälpa och stöda och man får bidra med ord och ofta säger dom nog sen förstås ord på finska som man får översätta dem och så här.

Man behöver nog vara två lärare om man har friskrivning i ettan att ensam har man nog ganska jobbigt.

Förmågor som tränas med eleverna i nybörjarundervisningen är främst muntlig kommunikation, men också ordförrådet och att eleverna ska lära sig att tänka självständigt. Andra förmågor som Kim övar med sina elever är att bli kreativ och våga misslyckas. Kim vill också att lärarna själva ska våga testa på nya saker och visa att det är okej att misslyckas.

... tänka själv och bli kreativ och våga, väldigt mycket heder att våga försöka och våga misslyckas.

... gäller förstås lärare också, våga sig på nya saker och inte ge upp i första hand ...

Det som sporrar Kim att fortsätta med språk- och kunskapsutvecklande undervisning är då hen ser att elever går framåt, exempelvis blir deras sagor och berättelser mera sammanhängande och de har hittat skrivglädjen. Men det sporrar också Kim då hen ser elever som har det svårare i undervisningen och som kämpar på för att klara av olika uppgifter.

Det är väl nog det där att eleverna, när man ser att eleverna går framåt ... den där skrivglädjen och då man märker att dom går framåt och det blir längre texter ...

... egentligen så sporrar det nog mig också som lärare att se när en elev har det svårt, att man vill så gärna, att man kämpar, man får den där kämpar glöden ...

4.3. Hur fungerar samarbetet i kollegiet i anknytning till språk- och kunskapsutvecklande undervisning?

Robin

Robin har jobbat i språkteamet och det har varit både positiva och negativa erfarenheter. I början visste Robin inte riktigt vad det gick ut på att vara språkagent. Robin anser att samarbetet med andra kollegor har ändå fungerat bra vid både högstadiet och gymnasiet.

Det har varit på gott och ont. Det goda med det är att vi har fått bygga upp det själva ... jag jobbar jättebra ihop med min kollega då här på högstadiet och gymnasiet ... hon e språk, språklärare, så vi har ju på det viset kompletterat varandra.

Språkteamet har även utarbetat en språkmodell som kallas språktrappan. Den är till för lärarna och innehåller bland annat språkliga stödmaterial som lärarna kan ta hjälp av i undervisningen. Språktrappan ska fungera som en grund i undervisningen, men Robin poängterar att den kan

behövas modifieras beroende på vilket ämne som undervisas. En annan modell som Robin lyfter fram är modeller för olika strategier, det vill säga hur eleverna kan skriva exempelvis faktatexter. Det här ska hjälpa lärarna att använda samma modeller för exempelvis skrivuppgifter och motarbeta att alla lärare har olika strategier och uppbyggnad på skrivuppgifterna, ingen skillnad på ämne.

... vi börjar med att den här språktrappan, att den ska vara för lärarna, att vi ska få såna här gemensamma modeller. ... sen måste man ju lite kanske modifiera den beroende på vad du har för ämne.

... skriver essäer på samma liknande sätt oberoende om det är religion eller geografi eller hissa eller vad de nu sen e för ett ämne.

Robin nämner också att de här modellerna för de olika strategierna ska utvärderas för att lärarna ska se om de funkar i praktiken eller om de behöver ändras. En grundtanke till det här är att nya lärare inte ska behöva fundera ut egna modeller för skrivuppgifter, utan kunna använda sig av de modeller som redan finns. En annan viktig sak är att de nya lärarna ska snabbt komma in i vilka språkstrategiska och kunskapsutvecklande modeller de använder inom kollegiet, det är en av språkteamets målsättningar.

... och tanken är ju här också att vi, nya lärare int då sen ska behöva fundera ut allt själva ... genast komma in i vilka språkstrategiska och kunskapsutvecklande modeller vi använder, att det är vår målsättning ...

Utmaningar med det ovannämnda är att få alla lärare att använda de nya modellerna.

Att när vi kommer överens om någonting att vi då faktiskt ska jobba utgående från de strategierna. Att de int ska bli så hemskt mycket sånt där solo

Det här är en av de största utmaningarna enligt Robin, men även få alla lärare att bidra med kunskap och om vad som funkar för dem i undervisningen. Robin tar upp att alla elever är olika och i de flesta klasserna finns det de elever som behärskar undervisningsspråket bättre och klarar av svårare uppgifter inom språk- och kunskapsutveckling. Då igen finns det också de klasser var lärarna måste jobba hårdare med undervisningsspråket där eleverna är svagare

språkmässigt. Därför anser Robin att det skulle vara bra om alla lärare kan dela med sig av sina egna erfarenheter.

Om det är någonting man har hållit på länge och man ser att det fungerar, så e man kanske inte lika ivrig på att testa någonting nytt.

Robin skulle även önska mera ämnesövergripande samarbete, både mindre och större projekt. De har redan olika projekt som ämneslärarna arbetar tillsammans med inom olika ämnen, men gärna utöka samarbetet.

Men vissa lektioner när de faktiskt koncentrerar sig eleverna på att skriva, så kan den ena, när vi e två lärare då samtidigt, så kan den ena liksom koncentrerar sig på att kanske utveckla eller rätta något förhör eller någonting och den andra jobbar i klass, handleder och så byter vi, så det är avlastande ...

På det här sättet anser Robin samarbetet inom kollegiet underlättar lärarnas vardag. Robin beskriver samundervisningen som någonting gott och tycker det har fungerat bra mellan de kollegier som hen har haft samundervisning med. Då kan de komplettera varandra och peka ut inom sina ämnen vad som kan vara relevant i det andra ämnet som den andra läraren undervisar i. Robin anser också att det skulle vara bra om ledningen skulle visa sitt stöd och att lärarna också ibland får en liten klapp på axeln för det arbete de gör. Robin poängterar igen vikten av samarbete inom kollegiet och hittar de lärare som samarbetet funkar bra med.

.... så saknar man ju nog att få lite bolla tankar och det behöver ju inte vara dedär innehållet alltså de där kunskapsmässiga, just hur man ska få fram sitt budskap på bästa möjliga sätt. Och där är nog det här kollegiala stödet, det är guld värt.

... hitta kollegor som har samma visioner...

Kim

Kim är en del av språkteamet i lågstadiet och deras uppgift är att bland annat samla in språkstöttande material som alla i kollegiet ska kunna använda i framtiden. Det språkstöttande

materialet samlas in från alla ämnen i skolan och att alla lärare ska kunna dela med sig av sitt material. Men inom kollegiet får de ännu jobba på att dela med sig av det material de har.

... tyvärr är det så att delningskulturen är inte så bra som den kunde vara, att tyvärr är det så att vi sitter och pantar på vårt eget material ...

Kim anser att lärarna borde dela med sig mera av det material de har för att inspirera varandra och kunna utveckla materialet tillsammans. Det skulle även nya lärare se lättare hur lärarna jobbar och materialet finns redan gjort som kan användas i undervisningen.

... pantar på nånting som man har gjort, som någon annan skulle kunna ha nytta av eller som någon annan skulle kunna bli inspirerad av eller som någon annan skulle kunna utveckla ännu bättre ...

... att uppfinn hede samma ekorrhjulet igen känns som så onödigt.

Fördelar med kollegialt samarbete är att lärarna kan hjälpa och stöda varandra. På så sätt kan alla utveckla materialet tillsammans, men även få förståelse för hur viktigt det är att alla lärare jobbar med språket i sina ämnen. Det är ingen skillnad om det är svenska och litteratur eller om det är något annat ämne som har mera teori.

... det här med att få alla införstådda med att det bara t.ex. är svenska och litteratur som ska satsa på svenskan, utan he e precis alla ämnen ...

Kim får många idéer från sociala medier, exempelvis Facebook och Instagram, till sin undervisning. Hen följer många lärare som jobbar med språkutveckling och funktionellt lärande och får då ta del av deras material och idéer.

... följer ganska mycke olika lärare och just inom språkutveckling och formellt lärande och så ser man kanske någon funktionell idé i matematiken ...

5. Diskussion

I kapitel fem diskuteras resultatet av intervjuerna först. Därefter följer diskussionen kring avhandlingens metod och slutligen förslag på fortsatt forskning.

5.1. Resultatdiskussion

I det här kapitlet kommer jag diskutera resultatet av intervjuerna och koppla det till den teori som presenteras i början av avhandlingen.

Syftet med avhandlingen är att genom lärarintervjuer undersöka hur ett kollegium utvecklat sin undervisning i språk- och kunskapsutvecklande riktning.

Vad innebär språk- och kunskapsutvecklande undervisning inom pedagogiken?

Båda informanterna anser att språket är det mest centrala inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Både Kim och Robin satsar mycket på undervisningsspråket i alla ämnen, inte enbart i svenska och litteratur. Språket är det mest centrala för att elevernas språk- och kunskapsutveckling i undervisningen ska kunna ske (Slotte & Forsman, 2016). Båda för även mycket diskussion i klassen för att få eleverna att använda kunskapsspråket i praktiken. Det här stöds av Hajer och Meestringas (2010) åsikt om att elever med skolspråket som andra språk kanske använder det enbart i skolan och därför är det viktigt att tala mycket under lektionerna för att stärka elevernas kunskapsspråk.

Kim och Robin anser även att begreppsförståelsen är en viktig del av språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Robin poängterar vikten av begreppsförståelse för att eleverna ska kunna ta till sig kunskapen i undervisningen och Kim kopplar begreppsförståelse och begreppsförklaring till alla ämnen i skolan. Det är viktigt att lärarna är förberedda på att förklara en hel del begrepp som kommer upp i undervisningen och har förberett stödmaterial om nödvändigt (Hajer & Meestringa, 2010).

Kim fokuserar mycket på bildstöd och andra stödmeter i sin undervisning. Stödmaterial är speciellt viktigt för elever som har undervisningsspråket som andraspråk att kunna hänga med i undervisningen. Genom att använda bilder eller annat stödmaterial i undervisningen stöttar det elevernas förståelse för undervisningens stoff och det ger även en

konkret bild av vad läraren undervisar om (Hajer & Meestringa, 2010). Både Kim och Robin nämner vikten av elevernas förståelse för vad läraren undervisar om. Kim hade som exempel hur viktigt det är att eleverna vet vad en domherre är för att hänga med i undervisningen och Robin hade som exempel fotosyntesen.

Vilken är skrivuppgifternas roll inom språk- och kunskapsutvecklande undervisning?

Både Robin och Kim anser att skrivuppgifter är en stor del av språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Genom att skriva olika texter, övas elevernas språkkunskaper och skrivfärdigheter (Hajer & Meestringa, 2010). Gibbons (2009)

I undervisningen skriver Robins elever som är äldre, mera faktatexter och essäer baserade på jämförelse, egna reflektioner och argument, medan Kims elever som är nybörjare skriver sagor och berättelser. Kim fokuserar på skrivglädje hos sina elever, medan Robin fokuserar på att eleverna ska förstå varför de skriver essäer och vad de ska skriva om. Hajer och Meestringa (2010) lyfter också fram att elever med undervisningsspråket som andra språk behöver lära sig att skriva texter i andra ämnen än enbart under modersmålslektionerna. För att syftet med uppgiften ska komma fram, är det viktigt att anvisningarna är tydliga och att det finns modeller och mallar för hur eleverna ska bygga upp sina texter.

I Kims klass har många elever stark finska och det leder till att hen får ofta översätta ord åt eleverna då de skriver. Därför är det viktigt att lärarna är förberedda på språkliga utmaningar som eleverna kan ha (Hajer & Meestringa, 2010). Hajer och Meestringa (2010) poängterar vikten av tydliga och klara instruktioner för att underlätta skrivandet för eleverna. Språk- och kunskapsutvecklingen stärks genom skrivuppgifterna då Robin har eleverna att skriva alltmer med egna ord. Likaså då eleverna ska göra kunskapen till sin egen och visa att de förstår vad de skriver om. Eleverna ska även klara av att skriva läsbara texter för att läsaren ska hitta den röda tråden och förstå helheten (Gibbons, 2009).

Hur har det kollegiala samarbetet stärkt språk- och kunskapsutvecklingen i undervisningen?

Robin och Kim anser båda att det borde delas mera på stödmaterial och material i generellt lärarna emellan och det skulle också gynna nya lärare som kommer till skolan. En utmaning som både Kim och Robin har upplevt är att få alla lärare att dela med sig av det material de har och med sin kunskap. Ett bra samarbete i kollegiet stöder också alla nya lärare som kommer

till skolan i framtiden. Här kan lärarna skapa ett nätverk var de kan dela material och idéer för att det ska vara lättillgängligt för alla lärare i kollegiet (Forsman, 2019).

Fördelar med samarbete inom kollegiet är att de kan stöda varandra. Kim anser att det är viktigt för att alla lärare ska jobba språkmedvetet och stärka språket i alla ämnen, vilket gör att kollegiet kan utarbeta stödmaterial tillsammans. Glgu (2014) stöder samarbete mellan alla skolans ämnen och att lärarna ska stöda varandra i lärandet. Likaså att hela kollegiet blir medveten om vad språk- och kunskapsutvecklande arbete kräver och innebär (Hajer & Meestringa, 2010).

Robin nämner att det kollegiala samarbetet finns redan mellan ämneslärarna genom att göra olika projekt, men hen önskar ännu mera samarbete ämneslärarna emellan. Forsman (2019) lyfter fram samarbetet mellan lärarna som kan förbättras med ämneslärarna som är vana cida att främst arbeta individuellt. Hajer och Meestringa (2010) nämner likaså att det är viktigt att lärarna ska börja samarbeta mera inom de olika skolämnena.

5.2. Metoddiskussion

I min avhandling valde jag göra en kvalitativ studie och använda mig av narrativ metodologi. Narrativ som metodologi är passande i den här studien då studien är kvalitativ och meningen var att intervjua läraren som skulle svara på forskningsfrågorna med egna erfarenheter och kunskaper (Skott, 2004).

Som insamlingsmetod användes kvalitativa intervjuer som användes för att få personliga upplevelser och berättelser av informanterna (Johansson, 2005). I den här studien har syftet varit att intervjua lärare som arbetar med språk- och kunskapsutveckling i undervisningen och höra deras erfarenheter kring ämnet, vilket har lyckats med hjälp av intervjuer och som är en grundpelare i kvalitativa studier (Olsson & Sörensen, 2007). Inför intervjuerna skickade jag en del frågor på förhand, men utelämnade en del följdfrågor för att få en del spontana svar. Intervjuerna flöt på tack vare att informanterna hade fått en del frågor på förhand. Intervjuerna kändes även avslappnade fastän jag inte träffade informanterna personligen i och med Covid-19. Informanterna gav även sitt medgivande att intervjuerna fick spelas in och på så sätt underlätta transkriberingen. (Ahlberg, 2004.) Som tidigare nämnt hade jag enbart två informanter och tanken var från början att ha fler informanter, men i och med yttre faktorer blev inte fler intervjuer gjorda.

Transkriberingen av intervjuerna var krävande och tog sin tid. Genom att transkribera ger det än bättre överblick av vad som sades under intervjuerna, men att anteckna under intervjuerna var också en fördel. Att läsa igenom intervjuerna och analysera dem tog också en lång tid och texterna fick läsas igenom flera gånger. (Patel & Davidson, 2011.) Efter att ha transkriberat klart intervjuerna gjorde jag färgkoder i transkriberingen för att lättare kunna analysera svaren och skriva resultatdelen. Efter att ha gjort alla färgkodningar tog det inte länge att analysera allt och skriva ihop resultatet.

Slutligen uppfylldes syftet och forskningsfrågorna besvarades med hjälp av intervjuerna. Reliabiliteten och validitetens krav har även uppfyllts och informanternas identitet har inte framkommit och studien är även trovärdig (Patel & Davidson, 2011; Bell, 2006). Trovärdigheten har hållits i hela forskningsprocessen och i forskningens alla delar (Patel & Davidson, 2011). Jag har strävat efter att lyfta fram deras personliga berättelser och de svar som kunde kopplas till forskningsfrågorna och ge ett trovärdigt och tillförlitligt resultat.

5.3. Förslag på fortsatt forskning

När jag påbörjade intervjuerna 2022 var jag ännu inte helt insatt i vad språk- och kunskapsutvecklande undervisning innebar. Nu när jag skriver avhandlingen och har jobbat med den en längre tid, ser jag alltmer hur viktigt det är i undervisningen att arbeta med språk- och kunskapsutveckling.

Jag anser att resultatet i den här avhandlingen är trovärdigt och tillförlitligt, men kunde ha varit mera varierande om fler lärare hade intervjuats. Därför skulle jag se fler studier av hur fler skolor arbetar med språk- och kunskapsutveckling i undervisningen och hur det kollegiala samarbetet fungerar kring temat. Fortsatta studier skulle kunna ha med flera olika skolor runt om i Svenskfinland. Forskningen skulle kunna göras både som en kvantitativ och kvalitativ studie. Då skulle deltagarantalet stiga och resultatet av intervjuerna skulle ge mera material att analysera. Också elevernas lärande av kunskapsspråket kunde vara mer i fokus och på hurdana metoder lärarna använder sig av i språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

Litteratur

Ahlberg, K. (2004). Att skapa och transkribera en berättelse – en del av tolkningen. I C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (1:5 uppl., s. 73–84). Holmbergs AB.

Back, C. & Berterö, C. (2019). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (3 uppl., s. 148–162). Studentlitteratur AB.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmedagogik* (4 uppl.). Studentlitteratur AB.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh D. (2010). *Content and Language Integrated Learning* (5 uppl.). The University Press.

Ekman, I. (2004). Livsberättelser i spark. I C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (1:5 uppl., s. 15–24). Holmbergs AB.

Forsman, L. (2019). Language Across the Curriculum: Building a Learning Community. *International Journal of Learning and Teaching*, 5(3), 239–245.

Gibbons, P. (2009). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet* (5 uppl.). Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom* (1 uppl.). Heinemann.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning – En handbok* (2 uppl.). Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.

- Hajer, M. (2016). (december 2018). *Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande*.
<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR071588>
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod* (1:2 uppl.). Studentlitteratur AB.
- Laurent, L. (2013). *Svenska språköar och finska utkärn* (3 uppl.). Gravity Oy.
- Marsh, D., Järvinen, H-M. & Haataja, K. (2007). Finland. I A. Maljers, D. Marsh & D. Wolff (Red.), *Windows on CLIL – Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight* (s. 63–83). Ter Burg Offset.
- Nyberg, R. & Tidström, R. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar* (2 uppl.). Studentlitteratur AB.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (2 uppl.). Liberal AB.
- Patel, R. & Davidson, B. (2013). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (2 uppl.). Studentlitteratur AB.
- Skott, C. (2004). Framväxt av narrativ forskning. I C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (1:5 uppl., s. 39–50). Holmbergs AB.
- Slotte, A. & Forsman, L. (2016). Språkinriktat arbete och bekräftande mångfald stöder alla elevers lärande. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (Red.), *Språk i rörelse - skolspråk, flerspråkighet och lärande* (s. 102–125). Utbildningsstyrelsen.
- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013) *Skolspråk och lärande*. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Sundman, M. (2013). *Tvåspråkliga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk* (4 uppl.). Gravity Oy.

Svenska Akademiska ordlistan. (4 uppl.) (2015). Hämtad 02 april 2023 från <https://svenska.se>

Svenska Kulturfonden i Björneborg. (u.å) Hämtad 02 april 2023 från <https://skib.fi/hem/stiftelsen/>

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för den grundläggande läroplanen 2014*. Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (u.u.). *Den svenskspråkiga skolans särdrag*. Hämtad 02 april 2023 från <https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen>

Wood, D., Bruner, J.-S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

Åbo Akademi. (u.å.). Case BSS – Forsknings- och utvecklingsinsatser vid Björneborg svenska samskola. Hämtat 16 april 2023 från <https://www.abo.fi/projekt/case-bss-forsknings-och-utvecklingsinsatser-vid-bjorneborgs-svenska-samskola/>