

Differentiering i språkundervisningen

En kvalitativ intervjustudie om klasslärares olika sätt att differentiera
språkundervisningen

Julia Semskar

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2022

Abstrakt

| | |
|--|----------------|
| Författare Semskar, Julia | Årtal 2022 |
| Arbetets titel Differentiering i språkundervisningen: En kvalitativ intervjustudie om klasslärares olika sätt att differentiera språkundervisningen | |
| Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier | Sidantal 66 |
| <p>Referat</p> <p>Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 ska elever som har svårigheter i språk få stöd i sitt lärande. För elever som är tvåspråkiga eller elever som har mera kunskap i finska/engelska behöver läraren ge mera utmaningar. I läroplanen är differentiering ett begrepp som används flitigt. Kortfattat handlar differentiering om att man i undervisningen tar hänsyn till de olikheter som finns bland eleverna och att man försöker möjliggöra för alla elever att tillägna sig undervisningen i klassrummet.</p> <p>Syftet med denna magisteravhandling är att utforska hur klasslärare differentierar undervisningen i finska och engelska i årskurserna 1–6 samt vilka möjligheter och utmaningar som finns i språkundervisningen. Här gäller differentiering både med avseende på elevers olika förutsättningar för lärande och med avseende på elevers olika förkunskaper i språket samt språklig bakgrund. Med hur klasslärare differentierar undervisningen avses vilka arbetsätt och metoder lärarna använder. Utgående ifrån detta har följande forskningsfrågor utkristalliserats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur differentierar klassläraren sin undervisning för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen? 2. Hur differentierar klassläraren sin undervisning för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj? 3. Vilka likheter och skillnader finns det mellan olika klasslärares sätt att differentiera i språkundervisningen? <p>För att få svar på forskningsfrågorna har sex klasslärare, som undervisar i finska och/eller engelska i skolor i Norra Österbotten, blivit intervjuade. Forskningsansatsen är narrativ och efter att intervjuerna hade blivit gjorda blev de transkriberade. Varje intervju har konstruerats till ett narrativ. Efter alla sex narrativa finns det en sammanfattning av resultatet där alla forskningsfrågorna besvaras utgående ifrån de sex intervjuerna.</p> <p>Utgående ifrån intervjuerna kan man konstatera att klasslärare differentierar på många olika sätt. Vissa differentieringsmetoder är mer förekommande bland alla informanter, medan det också fanns en del differentieringsmetoder som bara enskilda lärare använde. Det var vanligare att klasslärarna prioriterade mer att differentiera för de elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen än för de elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj.</p> <p>När det gäller differentieringens tre dimensioner; omfattning, tempo och djup, fanns det vissa utmärkande drag. Utgående ifrån forskarens tolkning differentierade lärarna omfattningen av stoffet överlägset mest. Tempo förekom också en del, medan djupet differentierade lärarna allra minst.</p> <p>Den optimala differentieringen ska börja i planeringsskedet, därefter ske i genomförandeskedet och avslutas i bedömningskedet. Alla informanterna följde kanske inte</p> | |

noggrant dessa tre steg. Vissa av lärarna planerade inte särskilt mycket differentiering, utan differentierade mest i stunden i klassrummet. Fokuset bland lärarna låg nog främst på att differentiera i genomförandeskedet.

Sökord / indexord

Differentiering, differentieringsmetoder, språkundervisning

Innehåll

| | |
|---|----|
| Abstrakt | 2 |
| Innehåll | 4 |
| 1 Inledning | 6 |
| 1.1. Bakgrund och val av ämne | 6 |
| 1.2 Syfte | 9 |
| 1.3 Avhandlingens disposition | 9 |
| 2 Teoretisk referensram | 10 |
| 2.1 Språkinläring och språkundervisning | 10 |
| 2.2 Två- och flerspråkigheten i svenskspråkiga skolor i Finland samt hanteringen av mofin- undervisningen | 11 |
| 2.3 Om differentiering i undervisningen enligt läroplanen | 12 |
| 2.4 Elevers olika förutsättningar och särskilda behov samt differentiering i allmänhet | 14 |
| 2.5 Differentieringens tre dimensioner | 16 |
| 2.6 Differentiering i språkundervisningen | 18 |
| 3 Metod och genomförande | 22 |
| 3.1. Syfte och forskningsfrågor | 22 |
| 3.2. Kvalitativ forskning | 22 |
| 3.3. Narrativ forskningsansats | 23 |
| 3.4. Val av informanter | 24 |
| 3.5 Intervju som datainsamlingsmetod | 25 |
| 3.6 Analys och bearbetning av data | 27 |
| 3.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik | 29 |
| 4 Resultatredovisning | 31 |
| 4.1 Matildas berättelse | 31 |
| 4.2 Linneas berättelse | 34 |
| 4.3 Annas berättelse | 37 |
| 4.4 Camillas berättelse | 40 |
| 4.5 Sivs berättelse | 45 |
| 4.6 Mikaelas berättelse | 49 |
| 4.7 Sammanfattning av resultaten | 50 |
| 4.7.1 Klasslärares sätt att differentiera för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen | 51 |
| 4.7.2 Klasslärares sätt att differentiera för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj | 51 |

| | |
|---|----|
| <i>4.7.3 Likheter och skillnader mellan olika klasslärares sätt att differentiera i språkundervisningen</i> | 52 |
| 5 Diskussion | 54 |
| 5.1 Resultatdiskussion..... | 54 |
| 5.2 Metoddiskussion..... | 57 |
| 5.3 Slutsatser | 59 |
| 5.4 Förslag till fortsatt forskning..... | 60 |
| Litteratur | 61 |
| Bilagor | 64 |
| Bilaga 1. Informationsbrev | 64 |
| Bilaga 2. Intervjuguide | 65 |

1 Inledning

I inledningen presenteras först bakgrunden och valet av ämne. Därefter följer en beskrivning av avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Kapitlet avslutas med en redogörelse av avhandlingens disposition.

1.1. Bakgrund och val av ämne

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (härefter används förkortningen GLGU 2014) ska elever som har svårigheter i språk få stöd i sitt lärande. För elever som är tvåspråkiga eller elever som har mera kunskap i finska/engelska behöver läraren ge mera utmaningar. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 200.) I GLGU 2014 är differentiering ett begrepp som används flitigt. Kortfattat handlar differentiering om att man i undervisningen tar hänsyn till de olikheter som finns bland eleverna och att man försöker möjliggöra för alla elever att tillägna sig undervisningen i klassrummet. (Pörn et al., s. 51.) I den pedagogiska differentieringen brukar man tala om tre dimensioner: omfattning (hur mycket man ska ta upp om ämnet), djup (hur ingående det ska vara) och tempo (hur länge, några dagar eller flera veckor). (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30–31.) Det mest grundläggande i differentierad undervisning är delaktighet och gemenskap. Eleverna kan arbeta på olika nivåer och på olika sätt, men det finns ändå en sammanhållning i klassen. Alla elever arbetar med samma tema och har möjlighet att medverka för att öka kompetensen om temat i klassen, fastän de tar till sig kunskapen på olika sätt. (Wallberg, 2019, s. 67–68.)

Alla barn är värdefulla och unika. Det är en rättighet för alla barn att uppnå sin fulla potential både som medlem i samhället och som person. För att det här ska lyckas behöver den enskilda eleven få stöd individuellt och uppmuntran. Eleven behöver få en känsla av att hen är stöttad i sitt lärande. Bra undervisning och en känsla av att kunna lyckas i skolan är en rättighet för alla barn. Någon elev får inte marginaliseras från inläring, eftersom rättigheten för alla att få bildning inte uppfylls då, vilket är en fara för utvecklingen och tillväxten. Den grundläggande utbildningens uppgift är att ge alla människor möjligheten till livslångt lärande, vilket behövs för att människan ska kunna ha ett bra liv. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14.) För att detta ska kunna uppfyllas i skolorna behövs också differentiering. Om alla elever ska kunna uppnå sin fulla potential i språk är det viktigt med differentiering. Alla elever är olika och behöver olika utmaningar.

I 16 § i Finlands grundlag (11.6.1999/731) framkommer det att alla ska ha lika möjligheter till utveckling oberoende av bakgrund och särskilda behov (Finlex, 1999). I 4 § i statsrådets förordning (422/2012) står det att utbildningen ska genomsyras av likabehandling och jämlikhet. I undervisningen ska man ta hänsyn till varje enskild elevs behov och utvecklingsnivå. Eleven ska få handledning, undervisning och stöd utgående ifrån detta. Vidare står det att inlärningsmiljöerna och verksamhetskulturen i skolan bör vara stödande när det gäller elevens individuella behov samt främjandet av elevens utveckling, kommunikation och inläring. (Finlex, 2012.) I 30 § Lag om grundläggande utbildning (24.6.2010/642) står det att de som deltar i undervisningen har rätt till läroplansenlig undervisning, till stöd i skolgången och inläringen om det finns behov och till elevhandledning (Finlex, 2010).

Enligt Salamancadeklarationen är det en rättighet för alla människor att få undervisning. Alla behöver få möjligheten att uppnå en viss utbildningsnivå. Barn är olika och varje enskilt barn har individuella fallenheter, egenskaper, intressen och inlärningsbehov. Det är viktigt att man tar detta i beaktande i skolsystemen. Den stora variationen och mångfalden bland eleverna behöver man ta vara på. (Svenska Uneskorådet, 2006, s. 10–11.)

I skolan behöver det finnas en plats för alla barn, oberoende av barnens sociala, fysiska, språkliga, intellektuella och emotionella utgångslägen. Under skolåren kan vissa barn ha olika pedagogiska behov p.g.a. olika former av inlärningssvårigheter. Då är det skolans uppgift att ordna undervisningen så att den tillgodoser alla barns behov, även för barn med inlärningssvårigheter. Idag talar man mycket om en *integrerad skola* där alla barn bör kunna delta oberoende av sina svårigheter. Fokuset i den integrerade skolan är att undervisningen ska anpassas så att den lämpar sig för alla barn. Barn ska inte behöva rätta sig enligt ett visst undervisningssätt utan tvärtom, undervisningen ska ta barnens olika behov i beaktande. När barnen är i centrum, visar man att alla barn och deras individuella egenskaper är respekterade. (Svenska Uneskorådet, 2006, s. 16–17.)

I en integrerad skola vill man, om det bara är möjligt, att alla elever ska få sin undervisning i grupp. Det spelar ingen roll fastän det finns skillnader och olika svårigheter bland eleverna. Man behöver ta hänsyn till de behov som finns bland eleverna. Lärarna behöver använda sig av olika inlärningsmetoder samt tillåta eleverna att ha olika arbetstakt. Alla elever behöver få en bra undervisning. (Svenska Uneskorådet, 2006, s. 18.)

Människan använder språk i många olika sammanhang. Det är i vetenskap, politik, kultur, utbildning, religion, i arbetssituationer, tillsammans med vänner samt i nya människomöten.

Med språkets hjälp kan människan utveckla sitt tänkande och få nya sociala relationer. Dessa förändringar kan ske när människan lär sig ett nytt språk. När man ser på olika språkkunskaper runtom i världen, kan man konstatera att de allra flesta människor behärskar mer än ett språk. I dagens värld blir språkkunskaper allt mer viktiga. Människan skaffar sig en allt större kunskap, migrationen och internationaliseringen ökar och arbetsmarknaden har blivit mer öppen. Språkkunskaper behövs för att man ska kunna utvecklas och samarbeta. Människan behöver språket för att skapa en förståelse för andra människor. Språkkunskap skapar stora möjligheter för människan. (Wagner et al., 2010, s. 193.)

För mig som blivande klasslärare är detta tema intressant eftersom jag inte visste särskilt mycket om det sedan tidigare. Jag ville lära mig mera om hur man differentierar inom språkundervisningen. Det finns många elever som kan engelska mycket bra. De har lärt sig språket genom filmer, digitala spel samt genom olika typer av hobbyer, medan det också finns elever som inte har haft särskilt mycket kontakt med engelskan. I engelskan finns det en lång lärokurs (A-lärokurs) och en medellång lärokurs (B-lärokurs) (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 220). I denna avhandling fokuserar jag på den långa lärokursen. I engelskundervisningen finns det inga separata undervisningsgrupper med avseende på vilken språklig bakgrund eleverna har utan alla elever deltar i samma språkundervisning, oberoende av vilka förkunskaper de har.

I finskundervisningen handlar behovet av differentiering mera om att vissa elever kommer från tvåspråkiga familjer och har således goda förkunskaper i finska, medan andra elever kommer från helt svenskspråkiga familjer där man aldrig har talat finska och därmed inte är särskilt bra på språket. För läraren är det antagligen svårt att hitta en balansgång där emellan. Hur ska lärare differentiera i språk för både de elever som har utmaningar med språkinläringen och de elever som har förkunskaper i språket och därför tycker att språkundervisningen är alldeles för enkel. Det finns flera olika lärokurser i det andra inhemska språket. För elever i svenskspråkiga skolor är det lång lärokurs i finska (A-lärokurs), medellång lärokurs i finska (B-lärokurs) eller modersmålsinriktad finska som gäller. Den modersmålsinriktade finskan (härefter förkortat mofi) är ämnad för de tvåspråkiga eleverna, som är uppvuxna med finska. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 197 och 205.) I den här avhandlingen kommer jag främst att fokusera på den långa lärokursen i finska (A-lärokurs). Fastän det finns olika lärokurser för elever med olika språkbakgrunder är språkgrupperna oftast mycket heterogena. Olika elever kan ha ungefär samma språkliga bakgrund, men en del elever lär sig mycket snabbt, medan för andra elever tar det mycket längre tid att lära sig. Det här skapar stora skillnader mellan eleverna, vilket betyder att differentiering behövs och är viktigt.

1.2 Syfte

Differentiering i språkundervisningen är viktigt för alla elevers lärande. Syftet med min magisteravhandling är att utforska hur klasslärare differentierar undervisningen i finska och engelska i årskurserna 1–6 samt vilka möjligheter och utmaningar som finns i språkundervisningen. Här gäller differentiering både med avseende på elevers olika förutsättningar för lärande och med avseende på elevers olika förkunskaper i språket samt språklig bakgrund. Med hur klasslärare differentierar undervisningen avses vilka arbetssätt och metoder lärarna använder. För att uppnå syftet har jag genomfört intervjuer med klasslärare som undervisar i finska och engelska.

1.3 Avhandlingens disposition

Den här magisteravhandlingen omfattar totalt fem kapitel. I det inledande kapitlet introduceras bakgrunden samt val av ämne. Det andra kapitlet består av den teoretiska referensramen. Där finns en mera ingående redogörelse av språkinlärning och språkundervisning, flerspråkigheten i svenska skolor och hanteringen av mofi-undervisning, om differentiering i undervisningen enligt läroplanen, elevers olika förutsättningar för lärande och differentiering. Det tredje kapitlet innefattar en redogörelse av avhandlingens metod och genomförande. I det fjärde kapitlet presenteras resultatredovisningen. Avhandlingens sista kapitel omfattar resultatdiskussion, metoddiskussion, slutsatser samt förslag till fortsatt forskning.

2 Teoretisk referensram

Den teoretiska referensramen inleds med teorier om språkinläring och språkundervisning, två- och flerspråkighet samt hantering av mofi-undervisning. Sedan behandlas vad läroplanen säger om differentiering. Därefter följer ett kapitel om elevers olika förutsättningar och särskilda behov samt differentiering i allmänhet. Vidare följer ett kapitel om differentieringens tre dimensioner. Den teoretiska referensramen avslutas med differentiering i språkundervisningen.

2.1 Språkinläring och språkundervisning

Wagner et al. (2010, s. 195) konstaterar att språk utgörs av en mängd olika koder, såsom yttranden och ord. Dessa koder kan vara skrivna (taktila, visuella), talade (auditiva) eller tecknade (teckenspråk). För att kunna kommunicera behövs språk och olika språkliga uttryck kan förklaras på olika sätt. Ordens betydelse påverkas av i vilka meningar de sätts in i. Man kan beskriva språk som en mängd olika koder som har olika betydelser i olika sammanhang.

Språkinläring kan definieras som att en person genomgår en process där hen utvecklar ett språk i omgivningens samverkan. Språket kan vara skrivet, talat eller teckenspråk. För att språkutvecklingen ska kunna lyckas behövs samspel, inlärare, omgivning, utveckling och språk. För att man ska kunna lära sig ett språk behövs vissa grundläggande delar: sociala, kognitiva och biologiska. Personen som ska lära sig ett nytt språk behöver ha lärt sig en del inom begreppsutvecklingen. Det behövs också en kulturell och social miljö för att kunna utveckla ett nytt språk. (Wagner et al., 2010, s. 196.)

För att kunna tänka och lära sig behöver man språk. För elevens utveckling av tankeförmågan är språkstudier viktiga. Genom språkstudierna kan eleverna skapa sig en mångkulturell och språklig identitet. Ju mera eleverna lär sig av språket kan de så småningom också börja använda sina språkkunskaper. I språkundervisningen ska eleverna kunna ge uttryck för lek, glädje och kreativitet. Språkundervisningen ska skapa ett intresse för kulturell och språklig mångfald både i skolan och den övriga världen hos eleven. Undervisningen ska inspirera eleven att kommunicera på språket hen lär sig. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 197–198.)

Enligt GLGU 2014 finns det centrala färdigheter för språkinläringen i finska och engelska. Eleverna ska lära sig att tala, skriva, läsa och lyssna på båda språken. Centrala teman är vänner, familj, fritid och skolan. Man betonar lärande tillsammans där lärmiljöerna är varierande. I

språkundervisningen ska finskan och engelskan användas flitigt. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 199–200 & 222.)

För att en lärare ska kunna nå ut till alla sina elever behöver läraren information om elevens bakgrund. Läraren behöver veta hur eleven lär sig nya saker och på vilket sätt eleven etablerar något meningsfullt ur lärarens undervisning. Lärare behöver diskutera med eleverna för att få kännedom om vilka referensramar eleverna har. (Tornberg, 2020, s. 21.)

Imsen (2006, s. 322–323) skriver att Vygotskij ansåg att den språkliga mognaden i elevens modersmål påverkar elevens inläring av ett främmande språk. När eleven ska lära sig det främmande språket kan det vara möjligt för eleven att använda sig av överföringar från sitt modersmål. När eleven får undervisning i ett främmande språk kan eleven bli mera kunnig på sitt modersmål, eftersom de båda språken blir jämförda och eleven märker att det egna modersmålet är ett språk bland alla andra språk. Att kunna fler språk är en fördel eftersom de metakognitiva färdigheterna utvecklas, man får en större abstrakt förståelse, man blir mer flexibel och tanken blir mera självständig.

För att språkinläring ska ske behövs kommunikation. För att inläring ska ske behövs även koncentration och kognitiva resurser. I språkinläringen är uppmärksamhet och arbetsminne av grundläggande betydelse. Återkoppling behövs i språkinläringssituationer. När personen som lär sig ett språk får yttre återkoppling, såsom frågor, bekräftelser, undringar, omtagningar och reflekterande kommentarer, får hen en antydning om hur andra tolkar det hen uttrycker på det nya språket. Detta leder till att inläraren kan försöka rätta sig efter återkopplingen. Vart efter personen lär sig mera av det nya språket, så blir det en ny situation och språkinläringen framskrider på ett lite annorlunda sätt än tidigare. (Wagner et al., 2010, s. 256–257.)

Wagner et al. (2010, s. 259) menar att man kan säga att alla behärskar någorlunda två språk. Under livets gång har människan orsak att utveckla sitt språk samt att lära sig nya språk. Allt detta handlar om välmående i livet. Språket behövs när människan ska tänka och i olika kommunikationssituationer samt för människans sociala personlighet. Det är synnerligen viktigt för människan att få tillfällen att utveckla flera språk.

2.2 Två- och flerspråkigheten i svenskspråkiga skolor i Finland samt hanteringen av mofi-undervisningen

Det blir allt vanligare att elever har en flerspråkig bakgrund när de börjar i skolan. De svenska skolorna har redan under många år haft en växande flerspråkighet bland eleverna. När man har

gjort kartläggningar i årskurs 1–6 har det visat sig att lite mer än hälften av eleverna har en svenskspråkig bakgrund. Fyrtio procent av eleverna är tvåspråkiga, hemspråken är då svenska och finska. Andelen elever från finskspråkiga hem är fyra procent och fem procent av eleverna har en annan språklig bakgrund. De tvåspråkiga eleverna har ökat, 1998 fanns det 30 procent tvåspråkiga elever och 2013 fanns det 40 procent. Medan de svenskspråkiga eleverna har minskat, 1998 var 60 procent av eleverna svenskspråkiga och fram till 2013 hade andelen svenskspråkiga elever minskat till ungefär 50 procent. Dock finns det en stor regional variation. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 13.)

En stor andel av eleverna som gör sin skolgång i en svenskspråkig skola, har en bakgrund där svenskan inte alls är lika stark som i skolan barnet går i. För de här eleverna är det vanligt att använda olika språk i vardagen. (Hellgren et al., 2019, s. 29.)

De elever som har tvåspråkiga föräldrar eller på annat sätt tagit del av det finska språket tidigt i barndomen ska delta i modersmålsinriktad finska i skolan (Nummela, 2016, s. 89). På olika platser runtom i Svenskfinland finns det en viss variation i hur man ordnar mofi-undervisningen. Ibland kan mofi-grupperna vara relativt små, vilket betyder att de blir dyra. Det här leder till att det inom kommunerna kan bli en utmaning att ordna mofi-undervisningen. Därför har man ofta varit tvungen att ordna finskundervisningen på det sättet att det finns både enspråkiga och tvåspråkiga elever i samma grupp. Det här betyder att de elever som är tvåspråkiga bör få en finskundervisning som är mera fördjupad eller differentierad. (Nummela, 2016, s. 91.)

2.3 Om differentiering i undervisningen enligt läroplanen

Undervisningens mål, elevernas förutsättningar, behov och intressen ska vara grunden när läraren väljer arbetssätt. Det är gynnsamt för den enskilde eleven och hela klassen att läraren använder sig av mångsidiga arbetssätt. Olika arbetssätt påverkar elevernas lärande. I undervisningen ska läraren använda sig av åldersanpassade arbetssätt och arbetssätt som är lämpliga för särskilda undervisningssituationer. När läraren använder varierande bedömningsmetoder och arbetssätt kan eleverna åskådliggöra sitt kunnande på ett mångsidigt sätt. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30.)

Eleverna kan uppleva att de lyckas och känna glädje i lärandet när arbetssätten i undervisningen är varierande. Mångsidiga arbetssätt bidrar också till att undervisningen blir mera kreativ, vilket lämpar sig för barn i skolåldern. Genom att använda arbetssätt där eleverna behöver vara

aktiva, där de kan använda flera sinnen och röra på sig, skapar det mera motivation hos eleverna och lärandet blir mera komplett. För elevernas motivation är också användningen av arbetssätt som ger känslan av att tillhöra en grupp och arbetssätt som främjar elevernas självreglering av betydelse. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30.)

Redan i planeringsskedet ska läraren ha differentiering i åtanke. Enligt GLGU 2014 är val av arbetssätt viktigt när det gäller differentiering. För en lyckad differentiering behöver läraren känna till elevernas förutsättningar och kunskaper. I all undervisning behöver läraren ha det differentierande perspektivet i centrum. Differentiering handlar om djup och omfattning hos studierna, elevers olika inlärningsstilar, arbetsgång och arbetsrytm. Utgångspunkten för differentieringen ska vara hos elevers olika behov i lärandet. Läraren behöver ta i beaktande hur mycket eleverna själva kan planera sitt lärande, vilken arbetsgång och vilka arbetssätt som är lämpliga för eleverna. Gällande val av arbetssätt behöver läraren ta hänsyn till elevernas olika utvecklingstakt och individuella särdrag. Differentiering stöder elevernas motivation och självkänsla, samt ger en trygghet för elevernas arbetsro. Genom differentieringen kommer inte heller eleverna att behöva stöd lika snabbt. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30–31.)

I genomförandeskedet av undervisningen sker den egentliga differentieringen. Alla elever är olika gällande inlärnings- och studiefärdigheter, språkkunskaper, motivation, intressen och alla har olika förutsättningar för att lära sig. Om det finns möjlighet ska undervisningen ordnas så att elevernas olikheter tas i beaktande. Man kan dela in eleverna i olika grupper, t.ex. enligt ålder eller vilka språkkunskaper de har. Genom att differentiera undervisningen kan man beakta elevers olika möjligheter för lärande. Det krävs planering för att kunna ordna ändamålsenlig undervisning, vilket betyder att det är viktigt att läraren känner eleverna. Bra elevkännedom kan vara att läraren känner till vilka studievanor eleverna har, vilken attityd eleverna har till t.ex. finska språket och vilka kunskaper eleverna har inom olika delar i språket. När läraren har denna bakgrundsinformation om eleverna kan läraren utgående från den informationen differentiera undervisningen om det är nödvändigt. Man kan differentiera genom att använda olika arbetssätt, metoder eller material, samt justera lärostoffets omfattning och djup. Att elevens uppgifter har en lämplig svårighetsgrad är viktigt. (Utbildningsstyrelsen, 2015.)

Även i bedömningskedet ska differentiering tas i beaktande. Enligt GLGU 2014 är bedömningen av eleverna för läraren ett hjälpmedel i lärarens egen reflektion och självbedömning av sitt arbete. Läraren kan ta elevernas behov i beaktande och anpassa sin undervisning med hjälp av informationen från bedömningen av eleverna. Basen för

differentieringen ligger i bedömningen. Med hjälp av bedömningen kan läraren upptäcka olika stödbehov som möjligen finns hos eleverna. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 48–49.)

I bedömningssituationer ska läraren använda sig av varierande metoder. Underlaget för bedömningen av elevernas utveckling ska läraren ta från olika lärsituationer och från lärandets olika områden. Eleverna har olika arbetssätt och inlärningsstilar, vilket betyder att eleverna behöver få möjlighet att visa sin utveckling och sina kunskaper utan hinder. Vid prov- och bedömningssituationer bör läraren säkerställa att tiden räcker till och att eleverna har förstått vad de ska göra. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 49.)

2.4 Elevers olika förutsättningar och särskilda behov samt differentiering i allmänhet

Den allmänna skolan är ämnad för alla elever. Det har ingen betydelse vilket socialt eller kulturellt ursprung, vilken etnicitet eller vilka förutsättningar eleverna har. Skolans uppgift är att skapa en undervisning som är lämplig för alla elever. Bland eleverna finns det många olikheter. En del tycker om att röra på sig och använda kroppen, andra är duktiga intellektuellt och en tredje tycker om att vara kreativ. Det betyder i sin tur att skolan inte kan förvänta sig att alla elever ska klara av samma saker inom de olika områdena. När läraren väljer innehåll och aktiviteter, behöver hen tänka på att det ska kännas betydelsefullt och utvecklande att utföra uppgifterna för alla elever. Det är oerhört viktigt att skolan tar i beaktande elevers behov och förutsättningar. Det är inte bara utvecklingsnivån och den intellektuella förmågan hos eleverna som skolan ska ha i åtanke. Elevernas språkliga kunskaper, den psykiska och fysiska förmågan, ursprung samt värderingarna i hemmen är andra saker som skolan behöver ta i beaktande när det gäller eleverna. (Imsen, 2006, s. 413–414.)

Undervisningen i skolan ska foga sig efter enskilda elevers förutsättningar och kunskaper. Läraren ska anpassa undervisningen efter både de som är svaga och starka i skolan. Men man kan konstatera att tyvärr är det de svaga eleverna som får mest uppmärksamhet av läraren. I skolan ska det ändå inte handla om individualisering. Innehållet som eleverna får ta del av ska vara samma för alla, men det ska finnas variation och mångfald. (Imsen, 2006, s. 414–415.)

Differentiering är ett internationellt begrepp. Differentiering handlar inte bara om den enskilde individen, utan om strukturering och organisering av undervisningen för att det ska möta alla elevers behov. Man kan säga att differentiering går ut på att man har lite olika upplägg, innehåll och arbetsmetoder när man undervisar elever som har varierande utgångspunkter. När man

differentierar i en klass ordnar man undervisningen på det sättet att man rättar sig efter elevernas intellektuella förutsättningar. (Boo et al., 2017, s. 27–28.)

Utgångspunkten i differentierad undervisning är att möta de olika förmågor som eleverna har och ordna undervisningen utgående ifrån dem. Detta betyder att tid, plats, grupperingar instruktioner och material används mångsidigt. Att individen är i fokus är viktigt, men man behöver också ha grupperingar som går att anpassa. Detta betyder att man behöver se eleverna som enskilda personer och att de alla utgör en del av en grupp. Olika typer av differentiering kan för lärare skapa redskap att bemöta de olika variationerna bland eleverna. (Boo et al., 2017, s. 28.)

När man talar om differentiering urskiljer man både *pedagogisk differentiering* och *organisatorisk differentiering*, vilket motsvarar tyskans *inre och yttre differentiering*. Organisatorisk och yttre differentiering berör samma form av differentiering, man försöker alltså skapa homogena undervisningsgrupper. Att bilda grupper där alla elever är likadana är i princip omöjligt. Pedagogisk och inre differentiering handlar å andra sidan om att pedagogiskt ta i beaktande de individuella skillnaderna mellan eleverna. Läraren använder sig av arbetsätt, undervisningsmetoder och innehåll som är anpassat till eleverna. Arbetsuppgifterna är varierande och läraren har olika kriterier på fördjupning och svårighetsgrad. (Barow, 2013, s. 21 & Boo et al., 2017, s. 28.)

Elevers olika kunskaper kan leda till ett gemensamt lärande i klassrummet. Man behöver se mångfalden bland eleverna som en möjlighet till lärande. Det finns flera olika syften med inre differentiering:

- Den ska stödja elever att ta till sig kunskaper, insikter, färdigheter och förmågor
- Elever med olika personlighetstyper samt relationer ska stöttas och aktiveras
- Självständigheten hos den enskilde eleven ska stödjas samt tillåta eleven att tillägna sig kunskap att lära
- Den ska stötta eleven att förbättra sin förmåga att till att aktivt arbeta för det sociala lärandet

För att lärare ska kunna använda sig av detta i praktiken, kan det vara bra att bilda ett visst system. Med den här differentieringen tar man i beaktande de olika förutsättningar som eleverna har. Men det är ändå inte individualisering. (Barow, 2013, s. 22.)

Undervisningen kan påverkas mycket beroende på vilka uppgifter läraren väljer att eleverna ska göra. Det betyder att det är av stor betydelse att läraren omsorgsfullt väljer och utformar ett bra material och uppgifter, och faktiskt sätter tid på det. Dock så är det en relativt svår uppgift, eftersom det finns stora variationer bland eleverna och uppgifterna bör hjälpa alla elever att utvecklas. När läraren konstruerar uppgifterna är det viktigt att hen har som mål att det är möjligt att anpassa uppgifterna enligt elevernas olikheter. Alla elever ska kunna arbeta med uppgifterna fastän de har olika bakgrunder, intressen och förutsättningar, vilket betyder att uppgifterna inte ska vara olika för olika elever, utan att det är möjligt att genomföra uppgifterna på olika nivåer och sätt. Det har framkommit i forskning att om eleverna får uppgifter med olika svårighetsgrader, kan lärarens förväntningar ha en negativ inverkan på elevens motivation, självuppfattning och prestation. Den nivå som eleverna förväntas klara av anpassar sig eleverna till, vilket betyder om de uppgifter som eleverna får är enkla så tror eleverna att de inte är särskilt duktiga och har sämre prestationer än de skulle ha i vanliga fall. Det här benämns som *förväntansindividualisering*. För att inte detta ska ske, ska läraren ge samma uppgift åt alla elever. Uppgiften ska dock kunna utföras genom olika arbetssätt, olika svårighetsgrader och med olika ämnesinnehåll. I en differentierad uppgift är dessa element av betydelse. Elever som är på olika kunskapsmässiga nivåer kan då arbeta med samma uppgift. (Boo et al., 2017, s. 112–133.)

När lärare läser GLGU 2014 om differentiering kan det kännas utmanande. Tiden och prestationsförmågan har också naturligtvis en gräns för lärare, men när det gäller differentiering innebär det ofta endast enkla förändringar som är baserade på det läraren sett att vissa elever behöver. När det är fråga om differentiering kostar insatsen mycket mindre i jämförelse med vilken belöning den ger. Genom att differentiera undervisningen stärker läraren elevernas självkänsla, motivation och inlärningsförmåga. Bland eleverna i en klass finns det många olika typer av lärstilar, arbetstempo, förkunskaper, motivation, inlärningsförmåga och koncentrationsförmåga. När läraren differentierar undervisningen tar hen hänsyn till de behov som finns bland eleverna. Det här gäller både de elever som har behov av stöd i sitt lärande och de elever som behöver mera utmaningar i sitt lärande. (Pörn et al., 2021, s. 52.)

2.5 Differentieringens tre dimensioner

Det har tidigare nämnts att det finns tre olika dimensioner av differentiering. Dessa är omfattning, djup (nivå) och tempo. Omfattning handlar om hur mycket av ämnet som skall tas

upp. Djup handlar om hur ingående man skall vara och vilka kunskaper som eleverna har sedan tidigare. Tempo handlar om hur snabbt det ska ta att göra uppgiften. (Pörn et al., 2021, s. 53.)

Omfattningen kan differentieras på många olika sätt. Innehållet är likadant för alla elever, men de kan endera lära sig mer eller mindre av innehållet. Eleverna kan läsa vissa delar eller läsa ett fördjupat material när de ska behandla olika texter. När eleverna ska göra en analys av ett skönlitterärt material kan de beroende på vad som passar dem bäst välja mellan en novell och en roman. (Pörn et al., 2021, s. 53.)

Det är möjligt att differentiera djupet (nivån) på olika sätt. När eleverna ska skriva, kan texterna eller meningarna vara mer eller mindre avancerade beroende på vilken elev det är som skrivit. För att utföra en uppgift kan eleverna få använda olika typer av stödstrukturer. Eleverna kan genom stöd av t.ex. ett läromedel ta till sig ny kunskap. På de uppgifter som eleverna gör kan svårighetsgraden variera beroende på elevens möjligheter för inläring. Detta är alltså inte flera uppgifter som berör samma saker, utan uppgiftstyperna har en viss progression för att eleverna ska förbättra de kognitiva språkfärdigheterna. (Pörn et al., 2021, s. 53.)

Tempot kan också differentieras på flera olika sätt. Lärare kräver inte att alla elever ska göra lika mycket. Beroende på vilket tempo en elev har får hen en viss uppgiftstyp inom temat de arbetar med i klassen. För olika elever tar det olika lång tid att göra en uppgift. Lärare kan också ge möjligheten att eleverna får göra en uppgift vid flera korta tidpunkter. (Pörn et al., 2021, s. 53.)

Om en elev har olika utmaningar som t.ex. koncentrationssvårigheter som leder till att inläringen blir lidande, kan läraren differentiera sin undervisning och arbetssätten de arbetar med i klassrummet. När läraren går igenom innehållet för lektionen är det viktigt med begripliga mål för vad eleverna ska lära sig och utföra på lektionen. Arbetsinstruktioner och beskrivningar bör vara tydliga, enkla och uppdelade. Läraren bör ge eleven mycket handledning, speciellt om något förväntas bli utmanande. Språkfärdighetsområdena bör varieras på ett mångsidigt sätt (skriva, lyssna, tala och läsa). Att använda olika sinnen vid läsning kan vara bra, som att man istället för att själv läsa får lyssna, det är också möjligt att kombinera de här två sätten. Man kan också använda sig av talsynteser och ljudböcker. När man ska producera multimodala texter kan man förutom pennan använda olika digitala verktyg som t.ex. tal (diktering). Inläringen och repetition av ord som är nya kan eleven ta till sig genom spel, texter, laborationer eller genom digitala hjälpmedel. För att skapa en större förståelse för helheten kan man använda berättelser, bildspel, texter, bilder samt att man går

igenom temat i endera mindre eller större grupper. Om det finns behov ska eleven få komplettera muntligt. Läraren bör vara anpassningsbar när det gäller olika arrangemang och grupperingar. För att eleven ska kunna koncentrera sig kan läraren behöva placera eleven på ett ställe var det inte finns störande moment och i vissa fall kan eleven behöva vara i närheten av läraren. För att främja arbetsron är det viktigt med gemensamma rutiner och regler som är tydliga för eleverna. I klassrummet behöver också olika saker ha sin givna plats och saker som kan vara distraherande ska man ta bort. (Pörn et al., 2021, s. 54.)

2.6 Differentiering i språkundervisningen

Vataja (2011, s. 13) har listat på vilka olika grunder det finns behov av differentiering i språk hos eleverna. Det kan vara olika svårigheter hos eleven som läs- och skrivsvårigheter, inlärningsvårigheter och samarbetsvårigheter med andra elever. Eleven kan vara långsam, noggrann, behöva uppmärksamhet eller vara särskilt begåvad inom språkinläring och därför behöva få differentierad språkundervisning. Att komma ihåg saker, utförandet av läxor, mekanisk läsning, arbetssätt, val och användning av material, självständighet i arbetet, sociala färdigheter, självkänsla samt motivation kan vara andra orsaker till att differentiering i språk behövs.

Elever som har läs- och skrivsvårigheter borde få kompensatoriska hjälpmedel. Det är fel att elever som har dyslexi (specifika läs- och skrivsvårigheter) inte får samma möjlighet till lärande som övriga elever. Svårigheten hos eleven handlar om att skriva och läsa och därmed inte med elevens begåvning. Andelen elever som har läs- och skrivsvårigheter är 10–15% och andelen elever med dyslexi är 1,5–8%. I skolan behöver man läsa i de flesta ämnen, vilket kan leda till att elever med dyslexi kan känna sig dåliga om de inte får rätt stöd. (Pörn et al., 2021, s. 55.)

Det finns olika sätt att ta reda på vad det är inom språkinläringen som eleven behöver få differentierat. Man kan göra det genom olika utlåtanden och utredningar. Språkläraren kan behöva diskutera med föräldrar, klassläraren, ämneslärare samt eventuella lärare som eleven haft förut om elevens behov av differentiering. Det skulle vara viktigt att läraren talar med eleven själv om vad som skulle kunna göra lärandet enklare och att eleven skulle berätta vad det är som är svårt. Läraren kan försöka ta reda på hur eleven lär sig bäst. Man kan använda sig av utvärderingsmetoder som prov, skriftliga arbeten och läxor. Man kan också prova olika grupperingar och uppgifter. (Vataja, 2011, s. 14.)

Med differentiering i språkundervisningen kan man ha flera olika mål. Det kan handla om nivåsmål, att alla elever ska få utvecklas utgående från den nivå de är på. Särskilt begåvade elever ska få ta till sig kunskap i den takt som är lämplig för dem. Andra mål med differentiering i språk kan vara att läraren vill att eleven ska arbeta bättre på lektionerna, förbättra koncentrationen hos någon elev eller att eleven lär sig något specifikt som pluskvamperfekt. (Vataja, 2011, s. 14.)

Man kan differentiera i språkundervisningen på många olika sätt. Vataja (2011, s. 14) har listat en del differentieringsmetoder. De elever som är svaga kan göra bara basuppgifterna. Läraren kan låta svaga och starka elever arbeta tillsammans. Läraren kan lära eleverna olika minnesregler och studietekniker. Om det finns möjlighet kan man fördela klassen i två olika rum med en lärare båda rummen. Eleven kan skriva i häftet, det är viktigt att läraren inte talar och skriver på samma gång. Läraren kan ha en genomgång muntligt var eleverna får ha boken framme.

Rousu (2020) skriver om olika differentieringsmetoder svensklärare i finskspråkiga skolor använder för att differentiera för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen. Metoderna lärarna använder berör prov, uppgifter, datateknik, anvisningar, visuella metoder samt spel och lekar. Att lärarna differentierar uppgifterna och proven för de här eleverna är den vanligaste metoden. Lärarna utformar uppgifterna på det sättet att eleverna kan själva välja på vilket sätt de utför dem. Mängden uppgifter är olika och vissa elever gör inte lika många uppgifter som de andra. De svaga elevernas uppgifter kan också vara enklare. De gör bara grundläggande övningar istället för tillämpade övningar. När eleverna ska läsa ord i läxa, behöver vissa elever bara läsa de viktigaste orden. Vissa av lärarna ger möjligheten åt eleverna att arbeta med de uppgifter eleverna själva vill och därmed arbetar på sin egen nivå. (Rousu, 2020, s. 24.)

Lärare differentierar lite olika vid prov för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen. Vissa lärare ger mera tid åt de här eleverna att skriva provet. Andra lärare låter eleverna använda läroboken som hjälpmedel när de ska skriva provet. I provet kan eleverna själva få välja vissa uppgifter som de utför och då kan nivån vara lättare på en del av dem. Instruktionerna kan också ibland vara på modersmålet istället för på språket eleven ska lära sig. (Rousu, 2020, s. 24–25.)

Lärarna differentierar också med hjälp av datateknik, mycket genom olika frågesporter och spel. Quizlet används särskilt mycket. I språkundervisningen kan man använda det till att

förena ihop ord på inlärningsspråket med ord på ens eget modersmål. När eleverna spelar spelet i grupper är det enklare för de svaga eleverna att delta. Under spelets gång får eleverna genast respons när de svarat, vilket är positivt för inläringen. Quizlet använder man både hemma och i skolan. Det förekommer också andra spel och lekar på språklektionerna. (Rousu, 2020, s. 25.)

För att differentiera språkundervisningen för de svaga eleverna använder lärarna också andra elever och kolleger som hjälpmedel. Eleverna får arbeta parvis eller i grupper och på det sättet kan de hjälpa varandra. Speciallärare brukar också ingripa och hjälpa de svaga eleverna genom att arbeta med dem i smågrupper. (Rousu, 2020, s. 25.)

I differentieringen för svaga elever är olika sinnen viktiga. För elever som har problem med läsandet använder lärarna olika visuella metoder. I instruktioner har vissa lärare bilder och i vokabulär har vissa lärare bilder istället för ord. För att underlätta skrivandet kan vissa elever få göra uppgifter och delar av provet muntligt. (Rousu, 2020, s. 25–26.)

När det gäller det differentierat material för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen använder lärare både lärobokens och eget material. Konkret material tas också med i undervisningen. Vilket material lärare använder påverkas mycket av om förläggaren har material att erbjuda eller om lärare själva behöver bearbeta det som finns. (Rousu, 2020, s. 27.)

I den differentierade undervisningen för svaga elever är vanligt att man använder både eget material och läroboken samtidigt. Vissa lärare skapar egna uppgifter och prov som är på en enklare nivå än det som finns i läroboken. Alla elever har ofta likadant material, men de svåraste uppgifterna lämnas bort eller så kan eleverna själva välja mellan olika alternativ. Lärarna använder också material som finns på nätet, som brukar behandla olika teman som intresserar eleverna. (Rousu, 2020, s. 27–28.)

Alikoski (2015) har intervjuat lärare och skriver om hur lärare, som undervisar i främmande språk, differentierar sin undervisning i praktiken. Lärarna differentierar bl.a. genom beredskap, genom att använda olika inlärningsstilar, olika sätt att utvärdera samt genom att organisera gruppen på olika sätt. (Alikoski, 2015, s. 65, 74, 78 & 81.)

När det gäller differentiering genom beredskap för starka elever kan man differentiera genom att ge dem mera frihet och självständighet i lärandet. Lärare behöver våga frånga läromedlet när det gäller de starka eleverna. Alla starka elever vill inte bara göra extra övningar, utan kanske utveckla något nytt på egen hand. Vissa lärare låter starka elever hjälpa svaga elever.

Men Alikoski (2015) konstaterar dock att det i forskning har visat sig att starka elever gynnas mest av att arbeta med starka elever. När man differentierar för svaga elever i språk kan man göra på lite olika sätt. Lärare brukar ofta ge mera uppmärksamhet till de här eleverna och kanske gå och berätta var man håller på och jobbar. De här eleverna får mera tid att fundera, i kommunikativa övningar får de här eleverna arbeta i par och lärare accepterar att det finns skillnader i hur de svaga eleverna presterar, alla behöver inte lära sig allting. Man är förutseende när det gäller ord, teman och texter. När är fråga om både svaga och starka elever gällande skrivövningar, läxor, kommunikationsövningar, hörförståelse, ordförråd och läsande ger lärare mer/mindre och lättare/svårare övningar beroende på elev. Med andra ord varierar lärarna den breda komplexitet och eventuellt djupet på övningarna. Lärarna är flexibla när det gäller inlärningsstakten. Vissa lärare kan ha översättningar på texten och eventuellt har de också förkortat texten för dem som behöver. Ibland kan eleverna också få texter på olika nivåer. (Alikoski, 2015, s. 65–68, 70, 72–73.)

Lärare differentierat ofta kanske inte specifikt enligt vissa inlärningsstilar, men använder olika typer av aktiviteter som är lämpliga för olika inlärningsstilar. Aktiviteter som lärare använder i språkundervisningen är kommunikativa, aktiva och lekfulla övningar och samarbetsövningar. Lärarna lär också ut olika inlärningsstrategier samt använder visuella hjälpmedel. (Alikoski, 2015, s. 75.)

Lärare använder observationer i vardagen, läxor och testresultat för att bedöma möjliga behov eleverna har i sitt lärande. Lärare differentierar prov, men på olika sätt. Vissa lärare gör prov på olika nivåer, t.ex. ett mera grundläggande och ett med lite mera utmaning. Vissa elever kan själva få möjlighet att välja vilket prov de vill göra. Det händer också att lärare har samma prov åt alla elever, men är inte lika sträng i bedömningen åt vissa elever. (Alikoski, 2015, s. 78–79.)

När det gäller grupperingar i klassrummet använder lärare flexibla grupperingar. Vissa gånger ska eleverna arbeta i par eller grupper med andra elever som är på samma nivå. Andra gånger arbetar eleverna i par eller grupper med elever som är på olika nivå, för att kunna stöda den/de elever som är svaga. (Alikoski, 2015, s. 81.)

3 Metod och genomförande

Kapitlet inleds med en beskrivning av avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter följer beskrivning av kvalitativ forskning, forskningsansatsen, val av informanter, intervju som datainsamlingsmetod samt analys och bearbetning av data. Kapitlet avslutas med beskrivning av tillförlitlighet, trovärdighet och etik.

3.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min magisteravhandling är att utforska hur klasslärare differentierar undervisningen i finska och engelska i årskurserna 1–6 samt vilka möjligheter och utmaningar som finns i språkundervisningen. Här gäller differentiering både med avseende på elevers olika förutsättningar för lärande och med avseende på elevers olika förkunskaper i språket samt språklig bakgrund. Med hur klasslärare differentierar undervisningen menas vilka arbetssätt och metoder lärarna använder. För att uppnå syftet har jag genomfört intervjuer med klasslärare som undervisar i finska och engelska.

Forskningsfrågor:

1. Hur differentierar klassläraren sin undervisning för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen?
2. Hur differentierar klassläraren sin undervisning för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj?
3. Vilka likheter och skillnader finns det mellan olika klasslärares sätt att differentiera i språkundervisningen?

3.2. Kvalitativ forskning

När det handlar om kvalitativa studier, talar man om att forskaren har en nära relation till det som ska undersökas. Det är ett så kallat *inifrånperspektiv*, mellan informanten och forskaren finns det en viss samverkan. Vid datainsamlingen är forskaren själv ofta involverad. Det sker ett möte mellan forskaren och informanten. Efter mötet med informanten bearbetar och tolkar forskaren det som informanten delat med sig. Forskaren får ta del av informantens värld. Vid kvantitativa studier har forskaren däremot ett visst avstånd till det som ska undersökas. Man talar om ett *utifrånperspektiv* när det är fråga om kvantitativa studier. Forskaren är inte alls i lika nära kontakt med informanterna, som man är vid kvalitativa studier. Förhållandet till

informanterna är mera opersonligt och det kan även vara andra som är med och samlar in data för det som ska undersökas. Man kan sammanfattningsvis konstatera att kvantitativa studier ger resultat i siffror, medan kvalitativa studier ger resultat i ord. (Olsson & Sörensen, 2021, s. 19 & 55.) Denscombe (2018, s. 23) konstaterar att i kvantitativ forskning är det ofta ett stort antal som man analyserar, medan i kvalitativ forskning berör forskningen ett mindre antal händelser eller personer. I kvantitativ forskning analyserar man siffror och i kvalitativ forskning analyseras ord eller bilder.

I min avhandling är kvalitativa studier mer lämpliga, eftersom jag vill utreda hur klasslärare differentierar sin undervisning i finska och engelska samt vilka möjligheter och utmaningar det finns i språkundervisningen. För att kunna utreda det behöver jag ha en nära kontakt med klasslärarna och ta del av deras vardag i läraryrket. Jag behöver ha ett möte med varje enskild lärare för att kunna ta del av informationen på bästa möjliga sätt. Det har jag gjort genom att intervjua klasslärare som undervisar i finska och engelska.

För den kvalitativa forskningen är det övergripande syftet att komma till insikt om företeelser i olika människors liv. Man vill ha mera fakta om en annan människas liv och livssituation. (Dalen, 2015, s. 15.) I en kvalitativt inriktad forskning ligger fokus på specifika saker, som sedan tolkas enskilt av forskaren (Olsson & Sörensen, 2021, s. 130).

Patel och Davidson (2019, s. 53) menar att i den kvalitativa forskningen strävar forskaren efter att gå på djupet på den företeelse, situation eller fenomen som studeras. Det betyder att forskaren behöver beakta det sammanhang där det som ska studeras finns. Vidare konstaterar Patel och Davidson (2019, s. 55) att under forskningsprocessen är forskningsfrågorna relativt öppna för den kvalitativa forskningen och de kan förändras under arbetets gång. Forskaren kan också arbeta med många olika delar av forskningsarbetet samtidigt. Mycket inom den kvalitativa forskningen handlar om att tolka det som man har fått veta. Det har lett till att jag valt narrativ forskningsansats och konstruerat en berättelse av varje intervju. Jag har på det sättet kunna gå in på djupet i varje enskild intervju. Jag anser också att berättelser är lämpliga i det här sammanhanget för att man på det sättet får en bra bild av hur varje enskild lärare arbetar med differentiering i undervisningen.

3.3. Narrativ forskningsansats

Berättandet och berättelsen har numera blivit allt vanligare i vetenskapen. Narrativa studier har utvecklats till ett tvärdisciplinärt forskningsområde under åttiotalet. Också inom pedagogiken

används den narrativa forskningen allt mera. (Johansson, 2005, s. 17.) Enligt Nationalencyklopedin (u.å.) betyder narrativ berättande, att berätta och omtala. Vidare skriver Johansson (2005, s. 41) att berättande har också att göra med kunskap och inte bara en beskrivning av olika händelser.

Narratologen Brian Richardson (2000) menar att det finns olika sätt att beskriva en berättelse. Det *temporal*a handlar om att det i en berättelse finns en inledning, en mittdel samt en avslutning. *Kausalitet* handlar om att det finns ett samband mellan olika händelser. Den första händelsen leder till att nästa händelse sker. (Johansson, 2005, s. 124–125.)

Henricson (2012, s. 242) redogör för att det i berättelsekonstruktioner finns olika skikt. Dessa skikt är orientering, förveckling, utvärdering, lösning och slutvärdering. Skikten behöver inte följa någon viss ordning i berättelsen och ibland kan något skikt vara borta i berättelsen. I orienteringen får läsaren veta grundläggande saker, som tid och plats och vilka personer som är närvarande. Förvecklingen är då berättelsen. I utvärderingen handlar det om det som har någon betydelse i berättelsen. I lösningen finns en slutsats och slutvinjetten övergår man till något annat.

Ansatsen i denna avhandling är narrativ i och med att jag har valt att presentera resultatet i berättelser. Jag valde att själva intervjuerna inte görs i form av berättelser utan att jag först i resultatdelen valt att konstruera varje intervju till en berättelse.

3.4. Val av informanter

För att hitta informanter att intervjua, ringde jag runt till rektorer i olika skolor och frågade om det skulle finnas klasslärare som kunde tänka sig att ställa upp på intervju. Jag ville ha 4–6 lärare som deltog i min forskning. Till en början ringde jag fem skolor. Senare ringde jag ytterligare en skola. Rektorerna meddelade mig senare om någon av lärarna hade valt att ställa upp. I en skola tackade man helt och hållet nej. Slutligen fick jag sex lärare som jag kunde intervjua. Alla lärare som jag har intervjuat arbetar i skolor i Norra Österbotten. I den kommunen har svenskan hög majoritet. Jag hade en del kriterier för de som valde att medverka i intervjun. Informanterna behövde vara klasslärare som undervisar i språk, gärna både finska och engelska. Men det var inte ett krav att de undervisade i båda läroämnena. Informanterna fick också på förhand mera ingående information om avhandlingen samt intervjufrågorna (se bilaga 1 och 2).

Den person som ska intervjuas behöver få information om forskningens syfte. Informanten behöver få veta vad det innebär att delta i forskningen. Om det finns eventuella risker för informanten att delta, behöver informanten få information om detta i förväg. Informanten får inte tvingas att delta i forskningen, utan informanten ska själv välja om hen vill delta. (Olsson & Sörensen, 2021, s. 86.)

Olsson och Sörensen (2021, s. 87) betonar också att uppgifter om informanterna i avhandlingen ska vara konfidentiella. Ingen ska kunna veta vem det är som har deltagit i forskningen när de läser avhandlingen. Detta är också något som jag nämner för de potentiella informanterna, att jag kommer att behandla deras personuppgifter konfidentiellt (se bilaga 1).

3.5 Intervju som datainsamlingsmetod

Som datakälla vid en undersökning kan forskare använda forskningsintervjuer som metod. Det som andra människor berättar är forskarens data. Forskningsintervjuer handlar om människors uttalanden om vad de gör, åsikter och antaganden. En forskningsintervju är inte ett vanligt samtal. Den intervjuade personen går med på att delta i forskningen, det som personen säger kan användas som data i forskningen och forskaren leder diskussionen under intervjun. (Denscombe, 2018, s. 267–268.)

I min avhandling valde jag intervju som datainsamlingsmetod, eftersom jag på det sättet skulle få bästa möjliga svar på mina forskningsfrågor. För att jag skulle få veta hur klasslärare differentierar språkundervisningen behövde jag intervjuar olika klasslärare. Man får bäst svar på det när läraren själv får berätta hur det går till i praktiken. Man får på det sättet veta hur klassläraren tänker om differentieringen.

I en intervju har samtalet ett syfte och är välstrukturerat. Det handlar inte längre om en vanlig diskussion, utan intervjuaren skaffar sig ny kunskap genom att ställa noggrant genomtänkta frågor till informanten. Det är forskarens uppgift att berätta om intervjuens ämne för informanten samt att noga analysera informantens svar på intervjufrågorna. (Kvale et al., 2014, s. 19.)

Motivet till att man håller kvalitativa intervjuer är att forskaren är intresserad av informantens värld. Forskaren kan exempelvis vilja veta vilka tankar informanten har om olika saker. Det betyder att forskaren inte på förhand kan ha olika svarsalternativ som informanten ska välja mellan. Forskaren kan inte heller avgöra om de svar som informanten ger är de "rätta". (Patel & Davidson, 2019, s. 105.)

Under en intervju diskuterar forskaren och personen som medverkar i intervjun ett särskilt tema. En intervjus syfte är att få veta hur andra personer upplever sin livssituation. Om man vill ha insikter i andra personers tankar, känslor och erfarenheter är den kvalitativa intervjun särskilt användbar. Olika intervjuer kan handla om mycket olika saker. Men ändå finns det alltid en gemensam nämnare, människorösten. (Dalen, 2015, s. 14.)

I den kvalitativa intervjun sker det ett samtal. För de personer som medverkar ser rollerna relativt olika ut. Intervjuaren håller intervjun för att få svar på sina forskningsfrågor i sitt forskningsproblem. Den person som blir intervjuad har egentligen ingen egentlig nytta av intervjun. För att intervjun ska bli lyckad är det upp till intervjuaren att se till att det blir en sammanhängande intervju där den intervjuade håller sig till ämnet. Det betyder inte att forskaren ska skapa en sammanhängande diskussion åt den intervjuade. (Patel & Davidson, 2019, s. 105.)

Det som informanten berättar och uttalar sig om under en intervjusituation, tolkar alltid forskaren. I första hand handlar det om det som informanten har sagt, men också senare sker det en tolkning mellan det empiriska materialet och forskaren. I samhörighet med forskarens egen förståelse av ämnet och angelägen teori kommer tolkningen att påverkas. (Dalen, 2015, s. 17.)

Det finns olika typer av intervjuer, intervjuer som är mera strukturerade och fokuserade eller mera öppna intervjuer. I en öppen intervju handlar det om att informanten ska berätta mera fritt om det som frågas efter. I en mera strukturerad intervju har forskaren i förväg valt specifika ämnen eller frågor som man ska diskutera i intervjusituationen. Den strukturerade intervjun är mera vanlig än den öppna intervjun. (Dalen, 2015, s. 34.) När jag utförde mina intervjuer valde jag att hålla dem relativt strukturerade. Jag hade ganska specifika intervjufrågor (se bilaga 2), eftersom jag behövde specifika svar för att få svar på mina forskningsfrågor.

När man talar om intervjuer menar Denscombe (2018, s. 270) att personliga intervjuer är de mest vanliga. I en personlig intervju är det endast en informant och en forskare som träffas. All information som forskaren får under en intervju kommer från en enda person, informanten. För forskaren är det också relativt lätt att ha kontroll över situationen, när det bara är en person som deltar i intervjun. Forskaren behöver ju bara analysera en persons tankar och funderingar. Det är endast en person som behöver ledas genom intervjun. När det kommer till efterarbetet med transkriberingen är det också betydligt lättare för forskaren. Forskaren behöver inte hålla reda på flera olika personers röster och det är inte flera personer som pratar i munnen på varandra.

Jag valde att ha personliga intervjuer i alla intervjuer förutom en. För mig kändes det som att jag får mest ut av dem om jag kan intervju läraarna individuellt. Jag kunde då i lugn och ro fokusera på en enda informant. Och med tanke på transkriberingen, som nämndes ovan är det också betydligt enklare om det är bara två personer som diskuterar. Orsaken till att jag i en intervju hade två informanter, var att läraren jag skulle intervju, undervisade endast i finska och sade att hon kan fråga av en annan lärare som undervisar i engelska om hon kan delta. Men jag intervjuade egentligen dem båda individuellt, bara någon enstaka gång kunde den andra kommentera något. Längden på intervjuerna varierade. Intervjuerna var mellan 21 och 47 minuter långa. Men i den längsta intervjun intervjuades två lärare efter varandra. Den längsta enskilda intervjun var 36 minuter lång.

Vid en intervju är den första intervjufrågan speciellt viktig, för den bör få den intervjuade personen att slappna av i situationen. Därför är det bra att börja med en relativt enkel fråga. Forskaren kan fråga något som berör respondenten och hans relation till ämnet som ska diskuteras under intervjun. Genom att göra på det här sättet får forskaren viktig information om respondenten och respondenten får inleda med något som är bekant. En annan viktig sak att tänka på när man inleder en intervju är att börja med något konkret, som kan sätta igång diskussionen på ett smidigt sätt. (Denscombe, 2018, s. 282–283.) I mina intervjuer inledde jag med att klassläraren fick berätta lite om sig själv och vilken/vilka klasser hen undervisar språk i. Det tyckte jag var en relativt enkel fråga för att komma igång med intervjun.

Enligt Olsson och Sörensen (2021) finns det en del viktiga aspekter gällande intervjuer. För att forskaren ska få bra information av informanten är det av betydelse att båda parterna är öppna för samarbete. Forskaren ska inte avbryta informanten och ska försöka få informanten att känna sig betydelsefull. Den information som informanten delar med sig av behöver vara opåverkad och informationen behöver vara tillförlitlig. Forskaren behöver få den information i intervjun som hen behöver. (Olsson & Sörensen, 2021, s. 132.)

3.6 Analys och bearbetning av data

Narrativ analys har använts som analysmetod vid analysen av materialet. Denscombe (2018, s. 411) menar att narrativ är en berättelse. Kvale et al. (2014, s. 268) konstaterar att man fokuserar på historier i intervjun, där man sammanställer handlingen och strukturen, i den narrativa analysen. Om det i intervjun inte finns berättelser, kan forskaren skapa en utgående från hela intervjun. Det är också möjligt för forskaren att skapa en helt ny berättelse, utgående från alla

informanternas berättelser. Mina intervjuer är från början inga berättelser utan jag har i resultatredovisningen konstruerat varje intervju till en berättelse.

Vartefter att intervjuerna genomfördes började jag transkribera dem. Enligt Kvale et al. (2014, s. 218), handlar transkribering om en omvandling. Det muntliga språket i intervjun ändras till ett skriftligt språk. I en utskrift kan man inte se det sociala sammanhanget. Denscombe (2018, s. 395) konstaterar att det är lättare att jämföra och se små faktorer, när man har transkriberat intervjun. Transkriberingen av intervjuerna för den här avhandlingen blev relativt ordagrann. En del obetydliga småord har lämnats bort för att göra transkriberingen enklare. Efter att transkriberingen var följande steg analys av data.

För att berättelsen ska kunna vara ett narrativ behöver vissa kriterier uppfyllas. Det första kriteriet är att det behöver finnas ett särskilt syfte med narrativet. Det andra kriteriet är att i narrativet behöver det också finnas en handling mellan dåtid och nutid. Det tredje kriteriet är att det behöver finnas en medverkan av människor. (Denscombe, 2018, s. 411.) Denscombe (2018, s. 412) konstaterar att i den kvalitativa forskningen kan man ha nytta av dessa berättelser på två olika sätt. Det första handlar om att man kan se hur de utformar *den sociala världen*. Här är åtanken att berättelser kan ha många viktiga syften som den uppfyller. Det andra sättet handlar om att se hur de utformar *en personlig värld*. Den här delen av den narrativa analysen är starkt sammanbunden med sådan forskning som berör muntliga berättelser och levnadshistorier. Fokus i narrativa analyser är berättelsens innebörd, informantens olika kommunikativa metoder och tekniker samt relationen mellan berättelsen och det historiska och kulturella sammanhanget.

Efter att den narrativa analysen hade gjorts blev resultatet sex berättelser. Jag har intervjuat sex klasslärare och av varje intervju konstruerades en berättelse. I en av intervjuerna intervjuades två klasslärare samtidigt och deras intervju sammanställdes också till två skilda berättelser. I varje berättelse finns flera citat av klasslärarna. Under intervjuerna förekom det en hel del dialekt och jag valde att inte ändra språket till standardsvenska när jag transkriberade. I och med att det förekom dialekt i intervjuerna har citaten blivit omskrivna till standardsvenska och vissa dialektord har bytts ut. Ibland har ordningsföljden i citaten justerats en aning för att göra dem tydligare och vissa onödiga ord har utelämnats. I kapitel 4.1–4.6 i avhandlingen hittas berättelserna.

3.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

Forskaren, i kvalitativ forskning, har ofta en nära relation till sitt mätobjekt. Detta kan naturligtvis behövas om forskaren ska kunna utföra en kvalitativ forskningsintervju. I det här sammanhanget behöver man fundera över forskningens *tillförlitlighet* (reliabilitet). Man behöver reflektera över om forskningen skulle ge samma resultat och slutsatser åt en annan forskare. För att kunna kontrollera forskningens tillförlitlighet, behöver forskaren ha en klar redovisning av forskningens metoder, analyser och olika beslut samt även en god beskrivning av tillvägagångssättet i forskningen. Forskningsprocessen behöver kunna granskas. (Denscombe, 2018, s. 420–421.) Kvale et al. (2014, s. 295) poängterar att tillförlitligheten handlar om att om andra forskare skulle kunna få samma resultat vid en annan tidpunkt. Det innebär att om intervjupersonerna skulle ge olika svar på intervjufrågorna samt om olika intervjuare skulle få olika svar på frågorna. Beroende på vilka typer av frågor forskaren ställer kan de ha en inverkan på vilket svar informanten ger. Ledande frågor kan oavsiktligt påverka informantens svar.

Enligt Denscombe (2018, s. 420) handlar *trovärdighet* (validitet) om att forskare kan påvisa att data, som de har samlat in, faktiskt stämmer. För kvalitativa forskare är det dock svårt att verkligen bevisa att den insamlade datan är trovärdig. Olsson och Sörensen (2021, s. 109) konstaterar att för att det ska finnas validitet i en forskning, så behöver man finna en likhet mellan forskares tolkning och verkligheten. Vidare beskriver Kvale et al. (2014, s. 296) validiteten som sanning. Det betyder att det finns styrka och riktighet informantens uttalande. Ett gällande argument *“är hållbart, välgrundat, försvarbart, vägande och övertygande”*. Validiteten handlar om att forskaren faktiskt mäter det som hen tror att hen mäter.

När en forskare ska ta sig an sin forskning finns det en förväntning på forskaren att hen ska göra det på ett *etiskt* korrekt sätt. Orsaken till detta är att människor i allmänhet ska vara under ett visst skydd. Forskaren har ingen rätt att utföra sitt arbete på andra människors räkning för att komma fram till viktiga upptäckter. (Denscombe, 2018, s. 433.) Patel och Davidson (2019, s. 83) betonar att det behöver vara en jämvikt mellan forskningens nytta och skydd mot andra människors privatliv. Enskilda människor får inte komma till skada; vare sig fysiskt eller psykiskt, bli kränkta eller förnedrad p.g.a. att en forskare ska bedriva forskning. Vidare skriver Patel och Davidson (2019, s. 83–84) att det finns fyra generella etikregler som bör följas vid olika forskningssituationer. Dessa krav är *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet*.

Informationskravet handlar om att informanten behöver få information om forskningens syfte av forskaren. Samtyckeskravet innebär att informanten har rättighet att välja om hen vill delta i forskningen eller inte. Med konfidentialitetskravet menas att uppgifter om deltagarna i forskningen bör behandlas varsamt och att utomstående personer inte ska komma åt dem. Nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast får användas i forskningssyfte. (Patel & Davidson, 2019, s. 84.) Dessa krav har tagits i beaktande i denna avhandling. Informanterna har fått information om forskningens syfte. Informanterna har själva valt att delta. Utomstående personer har inte tillgång till materialet och materialet används endast i forskningssyfte.

4 Resultatredovisning

I det här kapitlet redovisas resultaten av de sex intervjuerna. Av varje intervju har det konstruerats en berättelse, vilket har resulterat i sex berättelser. För att kunna uppfylla konfidentialitetskravet är namnen i berättelserna fingerade och är därmed inte informanternas riktiga namn. Varje berättelse är relativt långt uppbyggt enligt intervjufrågorna men med vissa justeringar. I berättelserna finns det kursiverade citat som informanten har berättat under intervjun. Varje berättelse avslutas med en kort sammanfattning som svarar på forskningsfråga 1 och 2. Kapitel 4.7 är en sammanfattning av resultatet där alla forskningsfrågorna besvaras utgående ifrån de sex intervjuerna.

4.1 Matildas berättelse

Matilda är klasslärare och har specialiserat sig inom musik. Hon har arbetat som klasslärare i nästan nio år. Under åren hon har arbetat har hon haft årskurs fem och sex. Detta läsår har hon finska både i årskurs fem och sex samt engelska i årskurs fem. Matildas uttrycker sig så här om differentiering i språkundervisningen: *“Det känns nog mycket aktuellt och det är ju viktigt på något sätt och det behövs ju för det är så oerhört olika, att det kan ju vara som... elever kan vara på så enormt olika nivåer (kunskapsmässigt).”* I samma klass undervisar hon finska för elever med varierande kunskaper, det är allt från elever som behöver mera stöd i språkundervisningen till elever som egentligen borde ha mofi-undervisning.

Matilda berättar att *“differentiering innebär att man nivåanpassar enligt förmåga”*. Hon hinner inte alltid planera särskilt mycket differentiering utan det blir mera i undervisningssituationen som hon differentierar för sina svaga elever. Matilda ger ett exempel på hur det kan vara i undervisningssituationen. *“...man anpassar i stunden liksom, att nej du hann inte riktigt med det här och det här är inte så väsentligt, det här får liksom de som hinner så kör korsordet och du struntar i korsordet. Det känns som att man lite undervisar i stunden och ser lite vad som fungerar.”* Om de har prov i klassen anpassar hon provläsningen för de elever som har svårare. Eleven får kanske något eget och eventuellt göra provet muntligt. Enligt Matilda skulle man kunna differentiera i all oändlighet men det är inte praktiskt möjligt när man har en hel klass.

För elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen i finska och engelska differentierar Matilda en del. Hon konstaterar att: *“Jag tycker nog mycket att man anpassar uppgifter, att just att man, på något sätt att allihop inte måste hinna med allting i arbetsboken. Man anpassar även ord inför ordläxa, att man kanske tar de mest väsentliga, för*

att liksom få det att fungera på något sätt. För att folk (eleverna) inte ska tappa motivationen totalt satsar man på det väsentliga.” De här eleverna gör inte så mycket extra uppgifter utan snarare färre. Hon använder mestadels läroboken i sin finskundervisning och anpassar den enligt elevens förmåga.

För elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj differentierar Matilda också lite. I finskan har hon en elev som egentligen borde delta i mofiundervisning och den eleven har en extra bok, utöver den vanliga finskaboken som hen arbetar med. Men Matilda hinner inte så mycket med den eleven och eleven får kanske inte den undervisning hen skulle behöva. Matilda berättar att: *“Det är nog mycket att man jobbar med stoffet i läroboken och så får man också extra uppgifter, som jag kopierar upp, när jag märker att liksom att nu är det läge.”* Ibland hittar hon på eget extra material som t.ex. att eleverna ska göra en ordkedja i häftet eller en skrivuppgift. I engelska brukar de duktiga eleverna också hinna med olika diskussionsövningar.

Enligt Matilda finns det en del typiska utmaningar i finska. Eleverna har svårt med uttal, t.ex. “äiti” blir “eiti”. Stavningen är en annan svårighet för en del elever. Grammatiken är en tredje svaghet för eleverna i finska. De har svårt att förstå ändelser, t.ex. att “-ssa” är “i” och “-lla” är “på”. Matilda konstaterar: *“Att det är ju egentligen inte svåra saker, men ändå kan det liksom, att ibland upplever jag att elever låser sig, fast det är bara p.g.a. liksom rädsla... eller på något sätt att man (eleverna) kanske skulle ha förmåga men att det är liksom vissa saker man låser sig ibland för att det är främmande.”* I engelska är stavningen den största utmaningen. Uttalet är också till en viss del svårt, men många barn kan uttala engelska relativt bra.

Matilda berättar att det finns vissa förkunskaper i finska som är typiska för elever som kommit i kontakt med finskan utanför skolan. De elever som tidigare har kommit i kontakt med finskan har ett relativt bra ordförråd och många delar i språket är bekanta sedan tidigare. I engelska handlar förkunskaperna, precis som i finska, mycket om att eleverna har ett ganska bra ordförråd. *“Man har växt upp med Youtube och spelvärlden så att man känner till ord, man känner till fraser ganska bra, man har ganska mycket med sig i ryggsäcken gratis på något sätt.”*

När man ska differentiera i finska och engelska finns det en del utmaningar. Matilda tycker att det är svårt att få ett fungerande material, att det är på rätt nivå för alla. Det är många elever som hon ska hinna med och hon upplever att hon inte alltid hinner med alla elever. Det blir lite

ibland att hon generaliserar eleverna och undervisningen blir inte särskilt mycket differentierad utgående från de enskilda eleverna.

Med tanke på elevernas olika förkunskaper finns det vissa möjligheter i finskundervisningen och engelskundervisningen. Eleverna kan lära sig av varandra i båda språken. Eleverna har lite olika bakgrunder i engelska, vissa kommer från spelvärlden och andra från TikTok. TikTok är en app var man kan se på, ladda upp och filma korta videor. Ofta är videorna grundade på någon typ av musik. (Teknikfik.se, 2019.) De har lärt sig engelska genom de kanalerna, eftersom det mesta är på engelska i spelvärlden och på TikTok. När eleverna har dessa olika bakgrunder kan de lära av varandra. Matilda berättar att: *“Min tvåspråkiga elev som jag har nu, hen är ju suverän på att hjälpa andra. Det är kanske tråkigt för hen ibland, men å andra sidan så är det ju ett sätt för hen att få glänsa också, så det är ju lite fint.”*

Det finns inga stora skillnader i hur Matilda differentierar i finskundervisningen och engelskundervisningen. Engelskan flyter kanske lite bättre för eleverna än finskan. Svaga elever i engelska vågar tala mer än svaga elever i finska. Matilda konstaterar att: *“Jag tänker på något sätt att engelska... också finska... Men jag tänker att engelska är som så mycket muntligt på något sätt, som det läggs fokus på för en svag elev i engelska. Låt oss säga en elev som har plan av något slag, så spelar det ingen roll med stavning, nog är det samma sak med finska att det spelar ingen roll med stavning, men det är nog större tröskel att öppna munnen och försöka prata finska än vad det är att öppna munnen och försöka prata engelska. Så jag upplever nog att det är som en viss skillnad på språken på så sätt.”* I finskan finns det också en större spridning kunskapsmässigt bland eleverna än i engelskan.

Sammanfattningsvis: Matildas differentiering berör mestadels omfattning, dvs. hur mycket eleverna ska göra under lektionerna. Hon anpassar omfattningen stoff enligt elevens förutsättningar. Det kan handla om hur mycket eleven behöver göra i arbetsboken, hur många ord eleven får i läxa eller att eleven har en mofi-bok att arbeta i vid sidan om. Den här differentieringen sker för Matilda mestadels i genomförandeskedet, i klassrummet. Matilda differentierar egentligen inte i planeringsskedet och orsaken till det är tidsbrist. Hon anser att hon inte hinner. Ibland differentierar hon också i bedömningsskedet, t.ex. att en elev kan få göra provet muntligt istället för skriftligt.

4.2 Linneas berättelse

Linnea är rektor, klasslärare och har specialiserat sig i finska. Hon har arbetat som lärare över 30 år. Under sin karriär har hon undervisat i finska nästan alla läsår i alla klasser från årskurs 1 till årskurs 6. Linnea brukar själv säga att hon är timplärare i finska, klassföreståndare för årskurs 1–2 och rektor.

När det gäller differentiering i språkundervisningen berättar Linnea att: *“Det är ju ett nödvändigt ont. För att de (eleverna) är ju på olika nivå, väldigt olika nivå när det gäller särskilt finska. Att vi har de här som är riktigt, riktigt nybörjare och som har svårt att lära sig, till de här som har fått det i modersmjölken och är fullständigt tvåspråkiga. Till och med så har jag haft de som är helt finsspråkiga och har börjat med svenskan strax före de började skolan.”* Dessutom har man i skolan som hon jobbar i sammansatta klasser, vilket betyder att ibland har den sammansatta klassen finska tillsammans. När de har timresurser som räcker brukar de dela. Det år intervjun gjordes var vissa av finsklektionerna delade men inte alla. Om Linnea har en sammansatt klass t.ex. årskurs 3–4, kan det i klassen finnas en svag elev på trean och en stark elev på fyran. Det betyder att det finns mycket stora skillnader mellan eleverna i samma elevgrupp.

“Så om jag säger differentiering, vad det betyder för mig, så det betyder jättemycket extra planering. Särskilt när jag har sammansatt klass, så brukar jag nog tänka att den där ena lektionen planerar jag nog för två lektioner. För jag planerar en för trean och så differentieringen i trean och så planera jag en för fyran och det som behövs till. Så att det tar ganska, alltså differentieringen, differentiering för mig betyder nog ganska mycket extra planering.” Hon tycker att differentieringen är viktig och därmed blir det också mycket arbete. Orsaken till att Linnea anser att differentiering är nödvändigt är för att alla elever ska känna att de kan tillägna sig stoffet. Linnea berättar att *“för att kör du samma program och stoff åt alla så betyder det att vissa kanske tycker att det är jättetråkigt och vissa tycker att det är för svårt och ger upp helt enkelt för att de inte hänger med. Det är viktigt att differentiera så alla känner att de klarar av den här kursen och för deras självkänsla och självförtroende och allting att inte de ger upp, så det tycker jag är viktigt.”*

När det gäller bedömningen i finska när alla elever är olika och har olika förkunskaper, vissa har en del svårigheter etc., tycker Linnea att det är svårt och orättvist. *“För om vi tar en stark elev som tar till sig allt jag undervisar, alla orden jag undervisar, allt vad jag kräver att de ska*

kunna i princip och i provet skriver de 10. Men sen om jag tar en situation som är ny så är de (de starka eleverna) ju inte lika duktiga som de här som kan finska från förr (där de kanske t.ex. behöver vissa ord de inte lärt sig i skolan). Men om man skulle ta hur duktigt de arbetar och hur mycket tid de lägger på läxorna, så är de ju skyhögt över de här som är tvåspråkiga. Men ändå kunskapsmässigt, så är ju de här tvåspråkiga mycket bättre än de här (starka).” Därför tycker Linnea att det är en mycket svår ekvation att få ihop. Hon funderar mycket när hon ska bedöma sina elever. Men när de börjar med en ny period brukar Linnea berätta för sina elever vad det är som hon kommer att bedöma. Exempelvis att hon kommer att bedöma en hör- och läsförståelse, ett muntligt och skriftligt prov, muntliga och skriftliga ordförhör, aktiviteten i klassen och hur bra de arbetar med läxorna. Hennes elever vet alltså vad det är hon bedömer, men ändå tycker hon att det är mycket svårt.

För elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen i finska differentierar Linnea en hel del för. Hon berättar att först kontrollerar hon hur bra eleverna förstår. *“Ganska snabbt märker man de här som behöver ha extra hjälp. Ett sätt är att ge dem lite mindre stoff, att de helt enkelt inte läser lika mycket. Inför prov kan jag pricka i lite mindre stoff att läsa, än för de här som klarar det bättre.”* Ibland brukar Linnea ge olika arbetsblad. De elever som har utmaningar eller behöver stöd får ett enklare arbetsblad. När de läser en ny text och Linnea märker att det finns många svåra ord brukar de här eleverna få ett hjälppapper med översättningar till texten. *“När de (eleverna) har ordförhör kan jag (läraren) pricka i, de här orden ska du läsa. Om vi har att de ska lära sig temaformer, kan det hända att de här som redan har svårt att lära sig bara orden läser bara första temaformen till exempel, eller om det är verb kan det vara jag-formen.”* Linnea berättar att beroende på vad det är som de behöver förenklar hon för de svagare eleverna och de behöver inte heller göra lika mycket uppgifter som de andra eleverna. När de har prov i klassen brukar de svaga få komplettera sitt prov muntligt. Alla elever har ett muntligt prov med Linnea och det muntliga provet brukar de svaga klara bättre, eftersom det är oftast skrivningen som är svår. Men om Linnea vet att en elev har lite svårare kan den eleven få mera hjälp under det muntliga provet, och hon ger någon vink här och där. För svagare elever räknar hon inte heller med alla stavfel.

För elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj differentierar Linnea också lite. Linnea berättar så här om sina tvåspråkiga elever: *“Men då är det ju det också att få dem med. För just nu så har jag de här som är tvåspråkiga nu, så är ganska... de är, ska vi säga inte så arbetsamma av sig. Utan de försöker nog komma undan.”* Men hon brukar alltid ha extra material åt dem. De här eleverna har två böcker, den vanliga A-

finskaboken och en Mofi-bok. De brukar få en separat läxa. Om de andra eleverna har en lätt text ur den vanliga finskaboken får de här tvåspråkiga en svårare text ur Mofi-boken. I finska brukar Linneas elever ha högläsningläxa och då brukar de tvåspråkiga ha högläsningläxa ur Mofi-boken. Linnea berättar också att *“om det är något väldigt lätt som de ska skriva så då har jag Tehtävä-kirja åt tvåspråkiga som de jobbar i istället.”* Men Linneas tvåspråkiga elever är mycket svaga att skriva vilket betyder att oftast hinner de inte med särskilt mycket extra material som är på en svårare nivå. Under det muntliga provet som nämndes brukar Linnea kunna kräva lite mera av de elever som är starkare.

Enligt Linnea finns det en del typiska utmaningar i finska. *“Svagheter som är typiska, det är just den här skrivningen.”* Vissa elever har svårt att skriva på finska när de inte kan skriva på svenska. En annan svårighet är närminnet. Att eleverna har svårt att komma ihåg orden. När eleverna har haft ord i läxa brukar Linnea märka att eleverna med utmaningar har svårare att lära sig orden. Men det brukar hon lösa med ordlekar, så att eleverna får öva orden kommunikativt tills de kan dem.

Linnea berättar att det finns vissa förkunskaper i finska som är typiska för elever som kommit i kontakt med finskan utanför skolan. Det finns elever som är tvåspråkiga och kan prata finska och har pratat finska hela livet. Linnea säger också såhär om intresse för finska: *“Det är ju en styrka också om du är intresserad, så då vill du ju lära dig mera.”* Vissa elever är helt enkelt mer intresserade än andra att lära sig ett nytt språk.

Den främsta utmaningen med att differentiera i finska är tidsbristen, berättar Linnea. *“Utmaningar att differentiera i finskan... det är ju utmaningar, att ibland är det ju lite tidsbrist. Det är mycket annat som man skulle behöva göra också. Om man har en lektion som är sammansatt, så ska man både tänka på de här svaga, de här som är mitt emellan och de här som är starka.”* Redan att söka efter en annan läxa åt de tvåspråkiga eleverna tar mycket tid. Det tar tid att hitta material på rätt nivå, att differentiera på djupet. Linneas tvåspråkiga elever har ju svårt med läsandet och skrivandet, vilket gör att hon inte kan ge vilket material som helst åt dem. När Linnea ska differentiera i språkundervisningen behöver hon också göra en del material själv vilket också tar mycket tid. Utmaningen med differentieringen är ju att det är det första man stryker om man har mycket tidsbrist. *“Och det kan ju hända att de här samma eleverna kan behöva ha differentiering i ganska många ämnen. Så från dag till dag kanske man funderar var man satsar nu. Att idag är det kanske finska, men nästa dag kanske du måste förenkla i matematik.”* Linnea konstaterar också: att *“Om inte du har planerat det*

(undervisningen) bra så blir det nog kaos. Det är när man har sammansatt klass, så man måste ju precis planera igenom att, nu gör jag det här med femmorna, vad ska sexorna göra så länge och vad klarar de på egen hand utan hjälp.”

Med tanke på elevernas olika förkunskaper finns det vissa möjligheter i finskundervisningen. *“En stark kan ju hjälpa en svagare.”* De svagare brukar kunna fråga av en starkare elev vad något ord är på finska och hur man uttalar det, så att de inte alltid behöver vända sig till läraren. En stark elev kan också ha nytta av en svagare elev berättar Linnea: *“Inte kunskapsmässigt, men kanske just mer samarbetsmässigt och sådär. Att de måste lära sig att samarbeta, så att de inte kan rusa iväg bara och jobba. Och faktiskt lära sig att den svaga måste också få komma till tals. Annars är det ju kanske snabbt hänt att en stark (elev) tar över.”* Linnea berättar att hon pratar finska med de här starka tvåspråkiga eleverna och då kan de andra eleverna få höra mera finska och får på det sättet också möjlighet att ta till sig språket.

Sammanfattningsvis: Linnea differentierar omfattningen och djupet på stoffet mycket för sina elever. I planeringsskedet handlar hennes differentiering om att hon t.ex. söker efter uppgifter som är på en lämplig nivå åt sina elever, vilket är differentiering av djup. I genomförandeskedet innebär hennes differentiering att alla elever inte behöver göra alla uppgifter, vilket är differentiering av omfattningen. I bedömningsskedet kan hennes differentiering komma till uttryck på det sättet att en svag elev kan få lite hjälp i det muntliga provet och att hon kräver mera av en stark elev. Hon brukar bland annat kunna ha arbetsblad med olika nivåer, färdiga översättningar på texten åt svaga elever och en mofi-bok åt sina tvåspråkiga elever.

4.3 Annas berättelse

Anna är utbildad klasslärare. Hon har arbetat som klasslärare i nästan åtta år. Just nu är hon klasslärare i årskurs 3–4 och hon har årskurs fyra i engelska, vilket i praktiken är nybörjarengelska.

Det är viktigt att differentiera i språkundervisningen, tycker Anna. Det är nödvändigt att differentiera både för elever som behöver stöd och för de elever som behöver extra utmaningar. Differentieringen är viktig för elevens självkänsla och för att det ska kännas för eleverna som om de får ut något av undervisningen. *“Nu har jag fyror i nybörjarengelska, de är ganska på samma nivå. Så det är inte mycket differentiering jag har för tillfället. Jag vet ju att det kommer mera ju äldre de blir, men att det är ganska lätt allting till en början.”*

“De (eleverna) har ju hört engelska, mycket från TV och spel och allt möjligt, men inte har de skrivit engelska, så inte kan de ju skriva och inte har de pratat så mycket engelska heller, så de har mest hört. När vi går igenom en text så förstår de nog nästan allting och de förstår ju när jag (läraren) pratar engelska, så förstår de vad jag säger.” Men när eleverna själva ska börja skriva och tala engelska blir det genast tillräckligt utmanande.

“Jag har alltid i åtanke att det (differentieringen) är för elevens bästa. Ibland så tycker man ju att det blir mera jobb, speciellt när det är mycket, att man de här suckar lite inombords. Men det är jätteviktigt så man måste ju bara göra det. Och nog märker man ju också, speciellt för de som är svaga... så jag menar får de inte differentiering så de orkar ju inte. Det finns inte någon motivation och självförtroende blir lågt.” Differentiering behövs för att eleverna ska kunna ha en god självkänsla. Anna konstaterar vidare att: *“Jag tycker just i engelska så är det ganska lätt nog att differentiera och lätt att differentiera under lektionstid. Att nu blev det här svårt, nämen då förkortar vi, du gör bara de här tre uppgifterna. Att det är som man differentierar också ganska mycket i stunden. Det är också svårt att veta ibland att vad kommer bli svårt och kommer de här att vara lätt.”* När de har prov kan hon korta av provet och eleven kanske får göra någon del muntligt.

När det gäller bedömning i engelska har Anna egentligen samma kriterier för alla sina elever. Det är för en elev som hon inte tar stavningen i beaktande. Enligt henne brukar det bero mycket på gruppen om man kan ha likadana krav på alla elever. *“Så är det som sagt också nybörjarengelska så det blir inte lika tydligt just svagheter och styrkor.”* Anna konstaterar också att: *“engelskan är ju lik svenska, fast man inte har hört så mycket engelska tidigare, så hänger man nog ändå med på fyran.”*

För elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen i engelska differentierar Anna vissa saker. När eleverna arbetar med uppgifter brukar hon korta av uppgifterna åt vissa elever. Någon kan få en kortare läxa. För elever som har svårt med stavningen brukar hon räkna bort stavfel. *“Någon gång så har de fått en helt annan övning än vad vi (de andra eleverna) har haft, det beror på övningstyp, men det har jag inte gjort i år.”* Om de har en muntlig övning händer det att hon gör en enklare variant åt elever med svårigheter. Någon gång har hon haft elever som inte alls har någon erfarenhet av engelska, då har hon kunnat korta av vissa muntliga övningar, förenklat dem eller gjort dem annorlunda. Ibland vid prov eller förhör brukar hon be eleven berätta muntligt vad hen menar om hon inte

förstår vad eleven har menat. Exempelvis “air” och “ear” låter ganska lika på engelska och då kan det vara svårt att veta vilket ord eleven har skrivit.

För de elever som har förkunskaper i engelska språket brukar Anna också differentiera. *“Och för de som är starka har jag extra övningar och de behöver jag inte göra själv, för i det här materialet vi har nu så finns det en massa extra övningar.”* Hon tar också idéer från lektion.se. På lektionen brukar hon tala engelska med de starka eleverna. Ibland brukar hon ha lite småprat med dem på engelska.

Enligt Anna finns det en del typiska utmaningar i engelska. Stavningen är nog den främsta utmaningen enligt Anna, eftersom de sällan övar på att skriva på engelska på fritiden. Ibland kan uttalet vara svårt, men inte så ofta. Naturligtvis finns det vissa långa ord som är svåra att uttala för eleverna.

Anna berättar att det finns också vissa typiska förkunskaper i engelska. *“Man märker ju att de som spelar mycket TV-spel, spelar online och som spelar tillsammans runt om i världen de har nog fördel. De har ju hört mycket engelska”* och är överlag relativt bra på engelska eftersom de talar om lite allt möjligt med sina spelkompisar online. Elever som har varit mycket på Youtube och TikTok pratar och förstår bra engelska.

Anna tycker att det finns vissa utmaningar med att differentiera i engelska. Hon tycker att det är svårt att hitta rätt nivå på uppgifter för elever med förkunskaper i språket. När hon söker svårare uppgifter brukar temat inte vara särskilt relevant för elever i årskurs fyra, utan det skulle vara mer lämpligt för äldre barn. Hon tycker också att det kan vara svårt att hitta rätt uppgifter med tanke på att *“De kan vara duktiga på att prata, men så är de inte så duktiga på att skriva. Så då är det också så där att vilken ska man välja.”* Uppgifterna i boken är inte alltid heller särskilt enkla att skriva för dessa elever.

Med tanke på elevernas olika förkunskaper finns det vissa möjligheter i engelskundervisningen. *“Det är ju att de kan lära av varandra. Det märker jag också om man har någon muntlig övning eller också skriftlig övning och de jobbar i par. Så då får de fråga, men hur stavar man det där och hur ska man säga det här... och just om eleverna är på olika nivå så kan de lära. Oftast är det att den svaga lär av den starka, men det tror jag att de inte tar så stor notis över.”*

Sammanfattningsvis: Anna differentierar mestadels i stunden i klassrummet. Hon planerar inte särskilt mycket differentiering. Hennes differentiering handlar mycket om omfattning och djup.

Alla elever behöver inte göra alla uppgifter, de kan få en kortare läxa, ha olika nivåer på någon övning och snabba elever brukar kunna få extra övningar. I bedömningskedet kan det handla om att hon kortar av något prov eller ibland att någon del blir muntlig.

4.4 Camillas berättelse

Camilla är utbildad klasslärare och har arbetet många år med det yrket. Det här läsåret är hon klasslärare i årskurs sex och undervisar dem i finska och engelska. Under många år har hon inte undervisat i engelska. Under de senaste åren har hon haft en del anpassad finska med elever som har haft individuell plan. Det här läsåret har hon också en elev i årskurs fem som har anpassad finska, vilket betyder att hon är ensam med den eleven.

Camilla tycker att differentiering i språkundervisningen är mycket viktigt, men att det är mycket svårt. *“Språken är så breda, så det är jättemånga olika områden i ett språk som du antingen förstår eller inte förstår. I ett läsmåne så det är på något sätt mer att du kan anpassa med lättare texter eller du får det som ljudbok ... Men i språken är det så många små, små byggstenar. Om byggstenarna är borta, så är det jättesvårt att bära vidare språket.”* Camilla anser också att det är nödvändigt att man differentierar både för elever som behöver stöd i språkinläringen och för elever som har förkunskaper i språket. Elever som är tvåspråkiga men ändå deltar i lärokursen i finska behöver få utmaningar och inte bara “sitta av” finsklektioner. Hon har en elev i finska som egentligen borde delta i mofi-undervisning men som deltar i den vanliga finskan, eftersom det inte finns resurser för mofi-undervisning på skolan.

Camilla säger så här om differentiering: *“det handlar ju om att man ska få anpassa eller få möjliggjort undervisningen så att den passar åt allihopa. Att det finns en nivå (så att) barnet eller eleven kan ta till sig det som man lär.”* Att undervisningen inte är alldeles för lätt eller alldeles för svår. Camilla anser att det är viktigt med differentiering för att man ska kunna bibehålla motivationen hos eleverna, att eleverna skall få differentierat både uppåt och neråt på den nivå som de tycker att är intressant och som de känner att de har möjlighet att få någonting ut av. Om det blir för svårt hoppar man kanske av för att man inte orkar. Om det blir för lätt blir det lite på samma sätt att det inte tilltalar och då bryr man sig inte, vilket leder till att man underpresterar. Differentiering möjliggör inläring. *“Inläringen ska vara möjlig för dem (eleverna) att gripa tag i, att de ska kunna bygga från de byggklossar de har.”* Där anser Camilla att man skulle behöva differentiera mycket mer för de elever med förkunskaper än vad man gör idag. Hon berättar att differentieringen för elever med förkunskaper faller nog ofta

bort. *“Att det inte finns resurser och det anses inte kanske viktigt, utan de kan ju då (språket), men de skulle ju behöva få utvecklas de på sin nivå.”*

Med den eleven i årskurs fem som Camilla ensam har anpassad finska med differentierar hon en del. Tidigare har man försökt differentiera i klassen men det fungerar inte längre. *“Vi försöker följa Poks femman, men texten är ju alldeles för svår, så jag skriver om texterna (och) förkortar ner texterna.”* Eleven har också en synstörning och Camilla brukar förstora ordlistorna och förkorta dem. Övningarna är helt anpassade till den eleven. Det betyder att Camilla gör det mesta av materialet själv, men utgående ifrån Poks. När det gäller själva undervisningen av den här eleven har de ett mycket långsammare tempo. De brukar körläsa eller läsa turvist, mycket rörelser, lek, spel och memory. De har mycket repetitionsövningar. Ifråga om material arbetar de mycket med matriser.

Gällande differentieringen i engelska har vissa elever fler uppgifter och andra färre. *“Men nu har vi också ett nytt material, det här “Thank You” och vi upplever att det är jättelätta uppgifter i det, så det är svårt att hitta (rätt) nivå åt de här som skulle behöva ha differentierat uppåt.* Det blir bara uppgifter att fylla i och inga utmaningar. Camilla berättar att hon måste börja hitta något annat åt dem, men hittills har de bara fått extra uppgifter på samma nivå.

När det gäller bedömning för elever med svårigheter i finska har hon tidigare haft förkortade prov, inringade ord eller orden skrivna på ett skilt papper. Vid ordförhör och prov har de haft färre ord att läsa och de svåraste uppgifterna i provet var inte med. Muntliga kompletteringar och muntliga prov har de också haft samt borträknade stavfel. På det sättet blev de godkända *“men de kommer ju som aldrig upp till de höga vitsorden heller. Men det kan de jo inte heller om de har neråt differentierat.”*

För elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen i finska och engelska differentierar Camilla en del för. De elever som har läs- och skrivsvårigheter får orden och texter inlästa på Whats App. Man plockar ut de allra viktigaste meningarna och väljer de viktigaste uppgifterna i boken. Hon väljer också ut bara de allra viktigaste orden. *“Så att man får de här nödvändiga byggklossarna, men man får inte något extra, men så att det hålls och stå det man håller på med.”* De har ett långsammare tempo. Stavfelen räknas inte. Vissa gånger skriver de på Chromebooks istället förhand när finmotoriken är för tung. Det är lättare att trycka på tangenter. De kan använda Quizlet och glosor.se. Camilla berättar att när de haft någon som varit med i klassen som behövt extra stöd *“så då satt vi nog att du får nu för att*

nöta in orden, jobba med det här och vi andra far vidare, kanske med något svårare korsord, svårare uppgifter som inte har varit ändamålsenligt (för eleven med svårigheter).”

För eleven som har förkunskaper i finska språket brukar Camilla också differentiera. Men hon har inte riktigt tid till det. Den eleven har fått eget material att arbeta med. Men tyvärr blir det mycket självständigt arbete för den eleven. Men hon vill ändå mycket vara med alla andra i klassen. Dessutom är eleven ganska långsam och noggrann att hen alltid inte hinner med det extra materialet. Camilla brukar nog säga att hen får lämna det som de andra håller på med och att hon får ta sin egen bok. Men Camilla brukar nog ändå märka att eleven försöker vara med de andra och markerar på deras uppgifter i alla fall. *“Att det är inte så roligt att fara över till ett annat material, att vi skulle behöva vara en grupp i så fall som skulle kunna ha mofit-undervisning.”* Ibland brukar också eleven få vara lekledare. Att eleven har haft en lek på finska åt de andra eleverna i klassen. Ibland kan Camilla differentiera genom att låta eleverna läsa en bok på finska och sedan får eleven skriva en bokrecension om den. Det är möjligt att skriva uppsatser, berättelser samt göra faktaforskning om ett ämne som intresserar.

Camilla brukar också differentiera en del för elever med förkunskaper i engelska. *“Där har jag nog mycket kört pulpetbok på engelska, att de har fått läsa böcker. För det upplever jag att de kan på engelska. Ibland är det bara serietidningar de hittar, andra gånger är det riktigt böcker som de läser på engelska. Bokrecension då förstås på det.”* Ibland har de fått göra olika forskningar på engelska. Eleverna med förkunskaper har fått forska om något som de är intresserade av. Oftast brukar de här eleverna med förkunskaper göra klart de uppgifter de skall i boken och sedan får de ta till det här extra arbetet.

Enligt Camilla finns det en del typiska utmaningar i finska. Vissa har ett relativt litet ordförråd och då blir det genast svårt med språket om man inte kan några ord. Grammatiken är svår. Det är otroligt mycket grammatik. De har svårt att hitta det här viktiga i den som eleverna behöver lära sig. Redan i femman och sexan är det många saker de behöver hänga med på. I finskan handlar mycket om olika ändelser. *“Och har de bort en förståelse av en ändelse, så då faller ju nästan hela betydelsen i vissa fall i finskan.”* Camilla konstaterar att det är litet ordförråd, grammatiken och ibland hela förståelsen som är utmanande i finska. *“Långa ord, långa meningar, mycket ändelser. De tappar helt enkelt bort sig. De orkar inte försöka.”*

Det finns också typiska utmaningar i engelska språket. *“Här skulle jag nästan säga att det är kanske orden, för orden har både ett uttal och en stavning som är svår för vissa. Att förstår du uttalet, så kanske du inte riktigt hänger med i ett stavat sammanhang.”* När man läser texter

förstår man kanske inte att det är samma ord som man använde i ett kommunikationssammanhang. Man kan förstå ett ord när man hör det, men inte när man ser det skrivet i textform. Det blir på något sätt ett nytt ord. Förståelsen kan också vara en utmaning i engelska. I engelskan finns det kanske en större variation bland eleverna än i finskan. Enligt Camilla beror det på att vissa elever är i datavärlden och kan engelskan bra, medan de som inte är i datavärlden sjunker snabbt ner i jämförelse med de andra.

Camilla berättar att det finns också vissa typiska förkunskaper i finska. *“Där skulle jag säga att är de tvåspråkiga hemifrån, så har de ett jättebra eller många har bra ordförråd, inte har ju alla, men många kan ha ett ganska bra ordförråd, beroende på vilken finska de hör. Om det är en bra finska de får hemifrån med sig. Eh... åtminstone har de förståelsen, fast de aldrig kanske helt kan prata och uttrycka sig. Men de förstår ju finska på en annan nivå.”* Elever med förkunskaper vågar också oftast uttrycka sig fastän det inte alltid är helt korrekt. De är vana vid att tala finska. När man tänker på elever som annars bara är starka i finskan har de lätt att ta till sig språket. De har lätt för att förstå andra språk. Grammatiken är inte heller särskilt svår, de kan se ett mönster.

Enligt Camilla är vanliga förkunskaper i engelska *“Den här förståelsen och att våga prata. Man ser det här dataspråket, dataspelsvärlden, det är nog den som ha kommit in. Deras ordförråd är kanske aningen begränsat, “men i alla fall vågar de prata, de vågar uttrycka sig, de vågar ta för sig, de vågar försöka.”* En del förkunskaper kommer också genom musik och filmer.

När det gäller differentieringen i finska anser Camilla att det finns vissa utmaningar. När hon skall differentiera för elever med utmaningar är det ofta svårt att veta var man skall börja. Eftersom många gånger har eleven varit med på t.ex. treans och fyrans finska. På våren på fyran börjar man märka att det här inte kommer riktigt att fungera. *“Att vad är det första du ska plocka bort? Att vilka ord kan man se som inte viktiga? Jag menar ett språk det bygger på att du kan orden. Men om inte du kan lära dig orden, vilka ord kan jag då bedöma att det här är inte relevant. Att är det småorden som jag ska plocka bort som är bara utfyllnad, men som ändå gör språket jätterikt? Är det synonymerna, vad är det man ska börja tänka att vi kan ta bort då i så fall?”* Samma sak gäller grammatiken, hur mycket man kan förenkla den utan att de viktigaste byggstenarna de behöver faller bort. De behöver kunna fortsätta att bygga på grammatiken och då behövs vissa förkunskaper. Camillas största utmaning är alltså att hitta vad som är väsentligt och vad hon kan välja bort för att eleven ändå skall kunna fortsätta sitt

lärande i språket. När det gäller differentieringen i finska för elever som har förkunskaper tycker Camilla att det är betydligt lättare. Där handlar det mera om detaljer. Vad det är som man skall finslipa ännu mera inom språket.

Att differentiera i engelska har också sina utmaningar enligt Camilla. Att differentiera för elever som behöver stöd i språkinläringen tycker Camilla att det är lite samma svårigheter som med finskan. Att hur mycket man kan ta bort för att eleven ändå skall kunna bygga vidare på sin språkinläring. Men i engelska är det mindre grammatik än i finska så där är det inte lika stora problem. Stavningen kan också vara svår, att hur mycket får de skriva fel. Eleverna behöver kunna stava viktiga ord. När det gäller differentieringen för elever med förkunskaper handlar det mera om att hitta material.

Med tanke på elevernas olika förkunskaper finns det vissa möjligheter i finsk- och engelskundervisningen. Camilla berättar att eleverna har möjlighet att stöda och hjälpa varann. När man sätter en stark och en svag elev att arbeta tillsammans kan de tillsammans fundera hur man skall lära sig det de håller på med. *“Har man riktigt starka elever skulle de kanske kunna göra något smått som de andra skulle kunna ha nytta av. Tänker man då nästan tvåspråkigt duktiga (skulle kunna) skriva berättelser som de andra kan ta till sig. Kanske prata lite finska med dem. Ha någon, dra några lekar, någonting som de andra kan hänga med på.”* De starka skulle kunna forska om något och sedan presentera det för de andra i klassen.

Camilla tycker att det finns vissa skillnader mellan differentieringen i finskan och engelskan. I finskan finns det inte särskilt stora skillnader mellan eleverna i jämförelse med engelska. Hon tycker att finskan är svårare att differentiera än engelskan. I finska är det svårare att hitta material och relevanta uppgifter. Det är svårt att veta vad det är man skall satsa på. Finskan består av så många olika små detaljer, medan engelska flyter på ganska bra med svenskan. Det är enklare i engelska att hitta material och uppgifter. Det beror också på att man differentierar mest åt elever med förkunskaper i engelska och åt elever som behöver stöd i finska.

När det gäller sättet att differentiera undervisningen i finska i jämförelse med engelska för elever som behöver stöd finns det vissa skillnader. I engelska handlar det mycket om uttal och stavning. Inte är det alltid lätt att stava i finska heller, men där låter det som man skriver. I finska handlar det mera om grammatik. När det gäller sättet att differentiera undervisningen i finska i jämförelse med engelska för elever med förkunskaper finns det vissa skillnader. Camilla tycker det är lättare att hitta uppgifter i engelska. De har möjlighet att vara mera kreativa. Världen är känd på engelska. Finskan är inte känd i världen. Det finns mycket mindre

möjligheter än i engelska. I finskan måste läraren göra mycket mera eget material och det blir inte riktigt gjort säger Camilla.

Sammanfattningsvis: Camilla planerar mycket differentiering, speciellt för eleven hon har ensam i finska. Hon tar också i beaktande differentieringen i bedömning t.ex. att svaga inte behöver läsa lika mycket till prov. Hon differentierar omfattningen, djupet och tempot. Alla behöver inte göra allt och man får ha ett långsammare tempo. Starka elever kan få fördjupa sig i något och läsa en bok på språket eller skriva en berättelse.

4.5 Sivs berättelse

Siv blev färdig klasslärare 2001. Hon har arbetat med yrket sedan dess, förutom ett par år när hon har varit hemma med sina barn. Siv är själv tvåspråkig och har undervisat i finska de flesta år som hon arbetat som klasslärare. Hennes språkbakgrund i skolan är att hon gick grundskolan på finska och bytte sedan till svenskspråkigt gymnasium. Just nu är hon klasslärare i årskurs tre och hon har också dem i finska, dessutom har hon också årskurs fem i finska.

Siv säger så här om differentiering i språkundervisningen: *“Det är någonting som man känner att man försöker göra. Jag försöker plocka in att eleverna skall ha möjligheten att bli medvetna om på vilket sätt lär de sig själva bäst. Att de, sådana som behöver få lyssna, att de hör texten. Så har de möjlighet att fara och lyssna på texten digitalt, via Poks-sidorna. Sedan lägger jag också med länkar till Quizlet, så att de kan träna på ord.”* För elever som tycker att de lär sig bäst genom att skriva brukar hon erbjuda häften. *“Så att jag försöker som ge de här verktygen på vägen, att de skulle lite hitta, vilket sätt fungerar för dem.”*

Siv berättar att det här betyder differentiering för henne: *“Differentiering är ju att man försöker, för mig blir det att man försöker möta eleven på den nivån den är och liksom möta problem som den då har. Att en del har lätt att lära sig och de behöver få kanske mera utmaningar, lite tilläggsuppgifter, jag har några tvåspråkiga elever. Så de har t.ex. just de här Loistava juttu-böckerna som de ska få ha som ett extra material och jobb. Men att det kräver ju att de jobbar ganska självständigt med det.”* Gruppen är vanlig finska, men de får som bonus mofi-materialet för att kunna utveckla sitt språk. Då har de också lättare att delta i mofi-undervisningen när de kommer till årskurs sju, att de ändå har fått jobba med liknande uppgifter tidigare. Ibland kan de få någon läxa ur mofi-materialet istället för ord ur finskaboken som de antagligen kan. Det finns också elever som är väldigt svaga som inte hänger med hur man än försöker. Siv konstaterar att finskakunskaperna är ganska skrala i Österbotten. Fastän man delar

upp ett stycke i två delar och tar bara hälften av orden är det för svårt för vissa elever. Hon behöver pricka i bara vissa ord som de allra svagaste skall läsa.

Siv planerar en del differentiering, men gör också en del i stunden. Några av eleverna brukar vara med specialläraren en av finskalektionerna och då brukar hon berätta lite vad de håller på med och så försöker specialläraren pricka i vilka ord de här eleverna behöver läsa. När man har helklass är det svårt att hinna med. Det finns också andra koncentrationssvårigheter och sådant som påverkar. Det kan ju hända att de elever som behöver stöd inte sitter tyst och gör det som den ska. Siv berättar att: *“Men att det är kanske just de här verktygen, att försöka ge dem verktyg under vägens gång att de som skulle hitta att hur ska de som försöka jobba. Och man märker vissa är mottagliga och vissa som vi behöver nog träna de här, att hur vad kan jag använda och hur skall jag kunna gå tillväga för att jag skall lära mig bäst. Så att jag tycker det är kanske lättare att försöka hitta de här arbetsätten, presentera att du kan göra så här eller du kan så här. Att allihopa måst inte göra på samma sätt. Jag försöker tänka i det som vi jobbar att man tar med olika sinnen.”* De kan t.ex. träna ord muntligt eller ha någon lek med orden i gymnastiksalen, att man inte hela tiden gör på samma sätt.

Siv tänker också på differentiering i olika bedömningssituationer. *“I bedömning, just som om (man) har någon som har läs- och skrivsvårigheter, så då beaktas ju inte stavningen. Utan då är det ju själva, liksom då är det bra att ha muntliga, liksom muntliga bedömningar, prov som man hör det där språket liksom på ett annat sätt. Och ser att förstår dom ändå liksom strukturen. Att det är själva stavningen som blir svårt. Och då är det ju inte någon skillnad om det är finska eller svenska de skulle skriva, utan det är annat som ligger bakom.”* Fastän man är en mycket duktig elev betyder det inte att man automatiskt har en tia på betyget om man inte bjuder till något på lektionerna. Siv anser att man behöver visa att man kan och att man får uppgifterna gjorda. Om man inte får uppgifterna gjorda betyder det att man har ett lägre vitsord. Bara för att man kan prata finska hemma, men inte visar det på lektionen får de inte ett högt vitsord. Man behöver alltid se på helheten.

Siv anser att differentiering är viktigt. *“Nog är det ju viktigt. Så att allihopa ska liksom kunna göra framsteg och kunna gå framåt från det utgångsläge som man har. Att allihopa har rätt att utvecklas.”* Men tyvärr är det svårt att hinna med alla berättar Siv. Vissa elever skulle behöva ha ett långsammare tempo, medan andra ett snabbare. Därför behöver man följa någon typ av medelväg där ändå de flesta hänger med.

För eleven som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i finska språket brukar Siv differentiera genom att pricka i ord *“kanske försöker ta lite färre ord eller försöker dela upp så att man planerar att okej idag så läser du de här tre orden.”* Ibland har de inte heller lika lång text. *“Man försöker ge dem riktigt handgripliga råd på hur skall de ska sätta upp sitt arbete. De kan ha lite svårt att planera. Det är ett överväldigande arbete för dem. Redan det kan hjälpa åt en del.”* För vissa kan det hjälpa att man förstorar upp ordlistan och tar bort den från boken. Att det inte är mycket annat som stör. Det beror på vilka svårigheter eleven har. Någon kan behöva få lyssna och att de då får lyssna. Färdiga modeller av dialoger att öva på kan vara bra. I Poks-boken finns det inte färdiga dialoger på svenska att öva på. Hennes elever är ofta så svaga att de inte vet vad de skall säga och då brukar hon ha en översättning som de får i läxa att öva på. Det är också viktigt att gå igenom på vilket sätt man lär sig bäst, att man försöker hitta de sätten. De brukar också ha gemensamma rättningar. Då har kanske inte de svagaste hunnit göra allt men de får då se vad det skall vara och skriva in. Ibland kan det också hjälpa att arbeta med en kompis, att de kan stöda varandra. När det gäller olika uppgifter brukar hon försöka vara så tydlig som möjligt när hon förklarar.

För elever som har förkunskaper i finska brukar Siv differentiera en del. *“De som är starka, de brukar kunna få jobba på egen hand i uppgifterna. Så att de får som fara snabbare framåt.”* Först får de göra klart baskapitlet som alla gör och sedan får de fortsätta i fri takt med extra uppgifter eller Mofi-boken. De kan också få utveckla finskan i skrift genom att skriva texter och uppsatser på finska. Starka elever kan också få låna en bok på finska och läsa den som extra material. Ibland har det också hänt att ett skolgångsbiträde har tagit ut de starka eleverna och så har de fått jobba med henne utanför klassen.

Enligt Siv finns det en del typiska utmaningar i finska. Hon berättar att ofta har eleverna svårt med stavning, t.ex. e/ä och o/u är vanliga stavningsproblem i finska. Eleverna har svårt att höra om det skall vara lång vokal. De har också problem med att se hela systemet i finskan att allting följer ett system, t.ex. att man har grundform, att andra formen alltid slutar på -n, att tredje formen alltid slutar med -a/ä. De har svårigheter med att knäcka koden till det finska språket. *“Sen är det ju förstås att de hör inte så mycket finska här det är så enspråkigt svenskt, så de lite stänger öronen också. Man märker att de har en som en färdig inställning, att jag förstår inte. Och man säger att försök lyssna ändå, att “ota kirja” att nog förstår du när jag visar också. Att de liksom blockerar helt enkelt, nej jag vill inte, jag kan inte.”* Att träna hörförståelsen med eleverna är viktigt. Grammatiken är också en utmaning i finskan berättar Siv. Finskan och svenskan är två helt olika språk, eleverna har ibland svårt med att förstå att

man inte kan översätta vissa saker direkt översatt från svenskan. Eleverna behöver lära sig hur man säger olika saker på finska.

Enligt Siv har eleverna inte särskilt mycket förkunskaper i finska. Eleverna börjar med finska redan i årskurs ett och eleverna brukar nog veta någonting utgående ifrån de två första åren i skolan. *“I årskurs tre är det ju ganska långt repetition av färger, veckodagar, siffror och sådant, så att de brukar nog ändå åtminstone kunna det.”* Men inte är det mycket mera förkunskaper än så när eleverna kommer från enspråkiga familjer. När det gäller elever som är tvåspråkiga beror förkunskaperna mycket på elevernas egna intressen. En tvåspråkig elev som är intresserad av läsning och läser finska böcker kan vara bra på att skriva på finska. Men det finns nog väldigt stora nivåskillnader mellan eleverna. Det finns också tvåspråkiga elever som inte ens får basuppgifterna klara, det handlar nog mycket om det individuella drivet hos eleverna.

Med differentiering i finska finns det en del utmaningar. Den största utmaningen enligt Siv är att man har ständigt tidsbrist. Hon hinner aldrig så mycket som hon skulle vilja. Hon känner att det är de svaga eleverna som man måste göra något åt så att de hålls flytande och klarar av finskakursen. Fokus hamnar lätt på dem. *“Därför blir det ju att de här starkare de hamnar och liksom jobba mera självständigt, men att de klarar ju kursen galant de.”* Hon brukar försöka hinna se så att de starka gör det de ska, men hon inte hinner sporra dem vidare särskilt mycket. Siv säger att hon har ständigt dåligt samvete för någon elev. Hon vill försöka få in i undervisningen att eleverna själva skulle lära sig hur de lär sig bäst. Siv tycker att Quizlet är bra. Där kan man se orden, höra orden, skriva orden, spela med orden samt testa sig själv. Där finns det möjligheter. Vissa elever använder nog sig av det, men nog är det många elever som öppnar boken och läser igenom dem och säger färdigt. Men det är sedan en annan sak om de alls kan orden. En annan utmaning är att läromedlet börjar bli ganska gammalt och skulle behöva förnyas. *“Jag tycker att differentierande material borde finnas färdigt producerat åt eleverna. Det är inte lärarens uppgift att börja hitta på dem.”* I finskundervisningen finns det också vissa möjligheter med tanke på elevernas olika kunskaper. Eleverna kan lära av varandra. En stark elev kan hjälpa en svag elev.

Sammanfattningsvis: Siv differentierar omfattningen, tempo och djupet lite. Svaga elever får ha ett långsammare tempo, de behöver inte läsa lika många ord och de kan få färdiga översättningar på en dialog. Starka elever kan fördjupa sitt språk genom att t.ex. läsa en bok på

finska och använda mofi-bok. Siv planerar en viss del av differentieringen men gör också det i stunden och även i bedömningsituationer.

4.6 Mikaelas berättelse

Mikaela är utbildad klasslärare, har specialiserat sig i engelska och blev klar med studierna 1994. Sedan dess har hon arbetat som klasslärare förutom några år när hon har varit hemma med sina barn. Det här läsåret är hon klasslärare i årskurs tre. Hon undervisar halva klassen av årskurs tre i finska och hon har också femmorna i finska samt sexorna i engelska.

Mikaela berättar att differentiering *“gagnar den som har svårigheter och så kan man ju anpassa undervisningsnivån till elevens förutsättningar. För allting går ju ut på det att man ska liksom, undervisningen skall anpassas till elevens förutsättningar. Så det tycker jag åtminstone. Så att de (eleverna) får den här känslan att de klarar av det.”* För Mikaela betyder differentiering extra planering inför en lektion. Om man har med ett skolgångsbiträde behöver hon också innan lektionen gå igenom med honom/henne vad som ska hända under lektionen. Genomförande av differentiering kräver extra av läraren och skolgångsbiträdet. När det gäller bedömning vid differentiering anser Mikaela *“att eleven får inte straffas trots svårigheter.”* Det handlar om att se till elevens förutsättningar. För Mikaela är differentiering viktigt för att man ska kunna ge eleven en chans att få stöd för att kunna följa med GLGU 2014 och att inte eleven inte har språkluckor i framtiden. Det är viktigt att ge beröm och att pusha eleven så att hen känner att hen är med.

För elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen i finska differentierar Mikaela en del. *“Kortare texter kan man ha, t.ex. att man tar några meningar... en tre meningar och de andra (eleverna) har sex meningar.”* Hon berättar också att man kanske streckar under eller ringar in viktigare ord. Till ordförhör har de färre ord än de andra. *“Och sen så kan man ha flera muntliga övningar. För det brukar ju oftast vara så att de har som... den här skrivningen vållar ju problem.”* Om man har tillgång till ett skolgångsbiträde kan hen läsa frågorna och skriva svaren som eleven säger. Ibland kan man också göra på samma sätt vid prov.

För elever som har förkunskaper i finska brukar Mikaela differentiera del. *“Oftast så får de (eleverna) om det är nya ord eller någonting i texten som vi inte har i ordlistan, så får de berätta. Så frågar jag (läraren) av dem, så får de säga före (vad det betyder) de som kan.”* Eleven med förkunskaper har också en Mofi-bok med tillhörande arbetsbok som

bredvidlitteratur. Men hen är självgående, eleven får gå framåt i egen takt. Mikaela brukar ta hjälp av de elever som har förkunskaper och de får uttrycka sig och berätta längre saker muntligt.

Enligt Mikaela finns det vissa typiska utmaningar i finska. Eleverna har *“svårt att komma ihåg ord. Så vi brukar oftast fundera att hur skulle man komma ihåg det här ordet, vad kan man tänka på liksom för att de ska komma ihåg det där ordet.”* Grammatiken brukar också kunna vara utmanande för de flesta elever. Det finns vissa typiska förkunskaper i finska, enligt Mikaela. *“De kan ju ord, ordförrådet är ju större förstås. Och så vågar de ju uttrycka sig, de pratar finska helt enkelt.”*

Det finns också en del utmaningar med att differentiera i finska berättar Mikaela. Det är extra planering. *“Och just så är man orolig att de blir som luckor i kunskap och i inläringen skulle jag säga”*, att eleverna inte får med sig tillräckligt av stoffet. Men hon tycker ändå att det är bättre att ta lite mindre stoff än för mycket och att man då tar det man tror är viktigast.

Det finns en del möjligheter i finskundervisningen när man tänker på elevernas olika kunskaper i språket. Mikaela brukar försöka förmedla åt sina elever att *“att wow tänk vad kul då man kan som uttrycka sig sådär på ett annat språk”* när någon av de starka i klassen gör det. Eleverna brukar arbeta med olika spel. Eleverna får också läsa i par, göra olika muntliga övningar i par och de brukar dra lott för att det inte hela tiden ska vara samma par.

Sammanfattningsvis: Mikaela tar i beaktande differentiering i planering, genomförande och bedömning. Det är kanske mestadels omfattningen stoff som Mikaela differentierar. Någon kan få texten avkortad eller färre ord. Vid prov kan ett skolgångsbiträde skriva det som eleven säger. Hon differentierar också lite på djupet för elever med förkunskaper, de har en mofi-bok som är mera utmanande att arbeta med.

4.7 Sammanfattning av resultaten

Alla informanternas resultat sammanfattas nedan i kapitel 4.7.1–4.7.3 i enlighet med forskningsfrågorna.

4.7.1 Klasslärares sätt att differentiera för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen

När det gäller differentiering för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen fanns det bland klasslärarna många olika sätt att differentiera. Vissa metoder användes av många lärare medan andra metoder användes mindre. Vissa klasslärare differentierade mycket och andra mindre. Det beror på många olika saker som t.ex. olika elevers behov och hur mycket resurser klassläraren har för differentieringen.

Här följer de vanligaste differentieringsmetoderna för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen. De här eleverna fick ofta färre uppgifter och fick ha ett långsammare tempo, de behövde inte hinna göra alla uppgifter som de andra eleverna gjorde. De fick mindre material, de behövde inte läsa allt i texten. De gjorde inget extra utan bara det mest nödvändiga. Många elever fick färre ord till läxa och kortare läxor överlag var också vanliga. Vid prov kunde de här eleverna få mindre att läsa och de kunde också få komplettera muntligt. Hälften av klasslärarna brukade inte räkna med stavfel.

När det gäller differentieringen för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen med avseende på omfattning, tempo och djup finns det vissa märkbara skillnader. Lärarna differentierade omfattningen överlag mest. Lärarna differentierade också tempot en aning genom att de här eleverna också fick göra saker i egen takt. Differentiering av djupet förekom endast några få gånger.

4.7.2 Klasslärares sätt att differentiera för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj

När det gäller differentiering för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj fanns det bland klasslärarna en del olika typer av differentieringssätt, vissa metoder användes av många lärare medan andra metoder användes mindre. Det fanns inte lika många olika metoder som det fanns för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen. Det finns kanske ett större behov av differentiering för elever som behöver stöd. Men det beror också på att lärarna kanske inte prioriterar och har tid för differentiering för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj.

Här följer de vanligaste differentieringsmetoderna för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj. Många av de här eleverna hade ett snabbare tempo och fick extra material att arbeta med, ofta handlade det om kopior från kopieringsunderlag. Det var vanligt att de här eleverna kunde ha en Mofi-bok utöver den vanliga finskaboken att arbeta i. Hälften av lärarna hade gett ett eget material åt de här elever som de fick arbeta självständigt med. Vissa elever kunde få läsa en bok på inlärningspråket och eventuellt skriva en bokrecension. De kunde också få skriva olika typer av texter och göra faktaforskningar som de är intresserade av.

När det gäller differentieringen för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj med avseende på omfattning, tempo och djup finns det vissa märkbara skillnader. Precis som för elever som behöver stöd i språkinläringen differentierade lärarna här också omfattningen överlag mest. De här eleverna fick ofta mera material på samma nivå. Differentiering av djupet förekom oftare för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj än för elever som behövde stöd. Fyra av lärarna berättade att deras starka elever hade en mofi-bok utöver den vanliga finskaboken. Det här betyder att eleverna kunde fördjupa det finska språket genom att använda mofi-boken. Tempot differentierades också en aning genom att de här starka eleverna ofta fick göra sina uppgifter i en snabbare takt.

4.7.3 Likheter och skillnader mellan olika klasslärares sätt att differentiera i språkundervisningen

Det fanns vissa likheter och skillnader mellan olika klasslärares sätt att differentiera för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen. Fem av klasslärarna berättade att de brukar differentiera omfattningen genom att ge färre ord i läxa. Nästan alla lärare nämnde att de här eleverna inte behöver läsa och göra allt som de andra eleverna gör. Två av lärarna berättade att de brukar differentiera tempot genom att eleverna fick ha en långsammare arbetstakt. Tre av lärarna nämnde att de inte brukar räkna med alla stavfel. Två av lärarna lät eleverna komplettera muntligt vid prov. De resterande differentieringssätten som framkom i kapitel 4 nämnde inte flera av lärarna. Utgående ifrån detta kan man konstatera att differentiera omfattningen är det mest förekommande för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen.

Det fanns också vissa likheter och skillnader mellan olika klasslärares sätt att differentiera för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj. Fem av sex lärare berättade att de brukar differentiera omfattningen genom att ge de här eleverna extra material. Fyra av lärarna sa att deras elever hade två böcker i finska, en mofi-bok och den vanliga A-finskaboken. Tre av lärarna hade gett sina elever eget material att arbeta självständigt med. Tre av lärarna kunde låta de här eleverna skriva olika typer av texter. Att läsa en bok på inlärningsspråket nämnde två av lärarna. De resterande differentieringssätten som framkom i kapitel 4 nämnde inte flera av lärarna.

5 Diskussion

Det avslutande kapitlet inleds med en diskussion över avhandlingens resultat. Därefter följer en diskussion över metoden som har använts för att få svar på forskningsfrågorna. Sedan följer ett underkapitel med avhandlingens slutsatser. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

I studien framkommer det bland de flesta av klasslärarna, att när det gäller differentiering för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen, att de inte behöver utföra alla uppgifter som de andra eleverna gör. De här eleverna får fokusera på de mest centrala uppgifterna. Det här stöds av Vataja (2011, s. 14), som nämner att de svaga eleverna kan göra bara basuppgifterna. Rousu (2020, s. 24) konstaterar också att mängden uppgifter som eleverna utför på lektionerna är varierande. Nivån på de här elevernas uppgifter brukar också kunna vara enklare. De behöver bara utföra basuppgifterna och inte de tillämpade uppgifterna. I den här studien framkommer det också att de svaga eleverna får ha ett långsammare tempo.

I nästan alla intervjuer framkom det att elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen, inte behöver läsa alla ord som de andra eleverna har när de har ordläxa. I Alakoskis (2015, s. 70) studie differentierade lärare genom att ge kortare läxor åt de svaga eleverna. Pörn et al. (2021, s. 53) konstaterar att innehållet i undervisningen ska vara likadant för alla elever, men att beroende på elev differentierar man genom att vissa elever lär sig mindre och andra lär sig mera av innehållet.

Alikoski (2015, s. 78–79) nämnde att lärare differentierar prov, men att de gör det på olika sätt. I denna studie framkommer det också att det är delvist på det sättet. Lärarna kunde differentiera t.ex. genom att låta eleverna komplettera muntligt vid provet eller att de inte räknar med stavfel. Enligt GLGU 2014 har alla elever olika arbetssätt och de lär sig på olika sätt och därmed ska eleverna få visa sina kunskaper och sin utveckling utan hinder (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 49). Men här i denna studie framkom det inte att alla lärarna bedömer sina elever på särskilt många olika sätt. I vissa fall kan det hända att alla elever inte får visa sina kunskaper och därmed också kanske bedöms på fel sätt.

I den här studien när det gäller differentiering för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj, var det mest vanligt att lärarna gav extra uppgifter. Relativt många hade också mofibok i finska utöver det vanliga läromedlet i finska. Detta motstrider det Alikoski (2015) skriver om differentiering för starka elever. Man kan differentiera genom att ge dem mera frihet och självständighet i lärandet. Lärare behöver våga gå ifrån läromedlet när det gäller de starka eleverna. Alla starka elever vill inte bara göra extra övningar, men kanske utveckla något nytt på egen hand. (Alikoski, 2015, s. 66.) Det kan kanske vara för svårt för lärare att lämna bort ett läromedel. Den största orsaken till detta kan antagligen bero på den ständiga tidsbristen, lärarna hinner helt enkelt inte. Men vissa av lärarna gick ibland ifrån boken. De starka eleverna kunde få läsa böcker på målspråket och skriva bokrecension. Det var också möjligt för vissa att skriva andra typer av texter och göra olika faktaforskningar.

I resultatet framkommer det när det gäller differentiering för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj fanns det bland klasslärarna en del olika typer av differentieringssätt. Men det fanns inte lika många olika differentieringsmetoder som det fanns för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen. Det här kan säkert bero på flera olika orsaker. Men troligen är den största orsaken att klasslärare inte differentierar språkundervisningen i lika stor utsträckning för de starka eleverna än i jämförelse med de svaga eleverna. Fokuset ligger på de svaga, eftersom det är de som kräver mest uppmärksamhet av läraren för att de ska klara av språkkurserna.

Differentieringen kan delas upp i tre olika dimensioner. Dessa är omfattning, djup och tempo. Omfattning handlar om hur mycket av ämnet som skall tas upp. Djup handlar om hur ingående man skall vara och vilka kunskaper som eleverna har från förr. Tempo handlar om hur snabbt det skall ta att göra uppgiften. (Pörn et al., 2021, s. 53.) I den här studien differentierade klasslärarna omfattningen överlag mest. Det förekommer bland de här lärarna att de också differentierar tempot, men djupet differentierades allra minst. Att lärare differentierar omfattningen på stoffet mest är förståeligt, eftersom det inte kräver lika mycket förarbete. Det är relativt lätt att ge mera eller mindre uppgifter av samma slag åt eleverna. Men det är kanske inte alltid det bästa sättet. Vidare skriver Pörn et al. (2021) om differentiering av djupet, att på de uppgifter som eleverna gör kan svårighetsgraden variera beroende på elevens möjligheter för inläring. Detta är alltså inte flera uppgifter som berör samma saker, utan uppgiftstyperna har en viss progression för att eleverna ska förbättra de kognitiva språkfärdigheterna. (Pörn et al., 2021, s. 53.) För eleverna skulle det vara bra om de också skulle få differentierat djupet

mera. Eleverna skulle kanske gynnas mest av detta, fastän det här differentieringssättet förekommer allra minst. Att utgå ifrån elevens egen nivå skulle hjälpa eleven att utveckla sina språkkunskaper ännu mera. För lärare är det kanske mest tidskrävande att differentiera djupet och det är troligen orsaken varför det inte förekom särskilt mycket bland de här lärarna. I skolorna borde det finnas mera tid och resurser för att lärarna ska kunna differentiera på ett ändamålsenligt sätt.

Det är viktigt att differentieringen syns från planering, till genomförande och avslutas i bedömningen av undervisningen. Enligt GLGU 2014 är val av arbetssätt viktigt när det gäller differentiering. För en lyckad differentiering behöver läraren känna till elevernas förutsättningar och kunskaper. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30–31.) Därför behöver läraren ta i beaktande differentieringen när hen planerar sin undervisning. Alla elever är olika gällande inlärnings- och studiefärdigheter, språkkunskaper, motivation, intressen och alla har olika förutsättningar för att lära sig. Om det finns möjlighet så ska undervisningen ordnas så att elevernas olikheter tas i beaktande. Man kan dela in eleverna i olika grupper, t.ex. enligt ålder eller vilka språkkunskaper de har. Genom att differentiera undervisningen kan man beakta elevers olika möjligheter för lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2015.) Vidare står det i GLGU 2014 att vid bedömningssituationer ska läraren använda sig av varierande metoder. Underlaget för bedömningen av elevernas utveckling ska läraren ta från olika lärsituationer och från lärandets olika områden. Eleverna har olika arbetssätt och inlärningsstilar, vilket betyder att eleverna behöver få möjlighet att visa sin utveckling och sina kunskaper utan hinder. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 49.) De flesta av lärarna i den här studien har differentieringen i åtanke allt från planering, till genomförande och bedömningen av undervisningen. I vissa fall krävs det inte heller att läraren planerar särskilt mycket differentiering. Men naturligtvis fokuserade de här lärarna mestadels på differentieringen i genomförandeskedet. Man kan inte alltid på förhand heller veta vad som kommer att vara t.ex. svårt för vissa elever.

De elever som har tvåspråkiga föräldrar eller på annat sätt tagit del av det finska språket tidigt i barndomen ska ha modersmålsinriktad finska i skolan (Nummela, 2016, s. 89). I studien berättar en av lärarna att hens tvåspråkiga elever är svaga att skriva och att de därmed inte hinner med särskilt mycket extra material som är på en svårare nivå. Det här kan vara knepigt när eleverna har svårt att skriva fastän de egentligen kan språket. Pörn et al. (2021) konstaterar att elever som har läs- och skrivsvårigheter borde få kompensatoriska hjälpmedel. Det är fel att elever som har dyslexi (specifika läs- och skrivsvårigheter) inte får samma möjlighet till lärande som övriga elever. Svårigheten hos eleven handlar om att skriva och läsa och därmed

inte med elevens begåvning. (Pörn et al., 2021, s. 55.) Därför är det också viktigt när det gäller differentiering för elever som är tvåspråkiga men är svaga i skrivandet, att de får rätt nivå på sin språkinläring.

Vidare konstaterar Nummela (2016) att mofi-grupperna kan ibland vara ganska små, vilket betyder att de blir dyra. Det här leder till att det inom kommunerna kan bli en utmaning att ordna mofi-undervisningen. Därmed har man ofta hamnat att ordna finskundervisningen på det sättet att det finns både enspråkiga och tvåspråkiga elever i samma grupp. Det här betyder att de elever som är tvåspråkiga bör få en finskundervisning som är mera fördjupad eller differentierad. (Nummela, 2016, s. 91.) Bland lärarna i den här studien var det vanligt att de hade elever som deltog i A-finskan, eftersom det var för få elever som var tvåspråkiga för att man skulle ordna mofi-undervisning. Därmed blev de här elevernas undervisning differentierad istället. Det framkom dock bland lärarna att de inte alltid hann differentiera för de här eleverna eftersom det är tidsbrist och att de här eleverna får kanske inte alltid en bra språkundervisning.

5.2 Metoddiskussion

Avhandlingens syfte har varit att utforska hur klasslärare differentierar undervisningen i finska och engelska i årskurserna 1–6 samt vilka möjligheter och utmaningar som finns i språkundervisningen. Här gäller differentiering både med avseende på elevers olika förutsättningar för lärande och med avseende på elevers olika förkunskaper i språket samt språklig bakgrund. Med hur klasslärare differentierar undervisningen menas vilka arbetssätt och metoder lärarna använder.

Den här studien har en kvalitativ inriktning och för att få svar på forskningsfrågorna har intervju använts som datainsamlingsmetod. Olsson och Sörensen (2021, s. 19) konstaterar att när det handlar om kvalitativa studier, talar man om att forskaren har en när relation till det som ska undersökas. Det är ett så kallat *inifrånperspektiv*, mellan informanten och forskaren finns det en viss samverkan. Vid datainsamlingen är forskaren själv ofta involverad. Det sker ett möte mellan forskaren och informanten. I den här studien har forskningsfrågorna besvarats genom att använda kvalitativ metod. Därmed var val av datainsamlingsmetod rätt för den här studien. Det betyder dock inte att klasslärare generellt skulle ha exakt samma svar på de här forskningsfrågorna, eftersom det är enbart sex klasslärare som har deltagit i studien. För att få utförliga svar på forskningsfrågorna behövde forskaren ha en nära relation till undersökningsobjektet. Men om man skulle vilja generalisera resultaten skulle kanske en

kvantitativ metod ha varit mer lämplig, i och med att man då skulle kunna få svar av flera olika informanter.

Som krav på informanterna till mina intervjuer hade jag att de skulle vara klasslärare som undervisade i finska och/eller engelska. Vilken lärare som helst hade inte kunnat besvara intervjufrågorna om de inte undervisade i språken/något av språken. Det finns olika typer av intervjuer, intervjuer som är mera strukturerade och fokuserade eller mera öppna intervjuer. I en öppen intervju handlar det om att informanten ska berätta mera fritt om det som frågas efter. I en mera strukturerad intervju har forskaren i förväg valt specifika ämnen eller frågor som man ska diskutera i intervjusituationen. (Dalen, 2015, s. 34.) I och med att de här forskningsfrågorna kan vara svåra att få svar på i en öppen intervju, var intervjufrågorna specifika. Det fanns inte många öppna frågor. Möjligen skulle lärarna ha kunnat berätta saker om differentiering som inte framkom nu i och med att intervjufrågorna var specifika. Men å andra sidan hade lärarna också möjlighet till det, eftersom jag avslutade intervjuerna med att fråga om de hade något som de ännu ville tillägga om differentiering. Men i och med att analysmetoden är narrativ kunde man kanske ha förväntat sig mera öppna intervjuer var informanterna skulle få berätta mera fritt. Här går valet av specifika intervjufrågor emot en ansats som är relativt fri och öppen. Men jag anser ändå att jag kunde ha specifika intervjufrågor, fastän det inte riktigt stämmer överens med ansatsen. Eftersom forskningsfrågornas formulering krävde relativt specifika intervjufrågor. Dessutom var användningen av narrativ analys lämpligt i och med att resultaten kunde presenteras på ett bra och tydligt sätt.

Som tidigare har nämnts har narrativ analys använts vid analysen av materialet. Kvale et al. (2014, s. 268) konstaterar att man fokuserar på historier i intervjun, där man sammanställer handlingen och strukturen, i den narrativa analysen. Om det i intervjun inte finns berättelser, kan forskaren skapa en utgående från hela intervjun. Det är också möjligt för forskaren att skapa en helt ny berättelse, utgående från alla informanternas berättelser. I denna studie har forskaren konstruerat en berättelse utgående ifrån varje intervju. I slutet av varje narrativ finns en sammanfattning för att klargöra det viktigaste informanten berättat. För att framföra resultatet på ett bra och tydligt sätt ansåg jag att narrativ analys var det mest lämpliga i resultatredovisningen. I metodkapitlet nämnde jag att längden på intervjuerna varierade. Det ledde också till att narrativen blev olika långa. Dessutom undervisade vissa lärare bara i ett språk, vilket också kunde påverka att intervjun tog mera tid. Dock så den lärare som deltog i den kortaste intervjun undervisade nog i både finska och engelska.

För att kunna kontrollera forskningens tillförlitlighet, behöver forskaren ha en klar redovisning av forskningens metoder, analyser och olika beslut samt även en god beskrivning av tillvägagångssättet i forskningen. (Denscombe, 2018, s. 420–421.) Detta är något som jag har fullföljt i avhandlingen. I metodkapitlet kan man läsa exakt hur forskningsprocessen har framskridit. Vidare konstaterar Denscombe (2018, s. 420) att *trovärdighet* (validitet) handlar om att forskare kan påvisa att data, som de har samlat in, faktiskt stämmer. För kvalitativa forskare är det dock svårt att verkligen bevisa att den insamlade datan är trovärdig. I den här studien har många av de differentieringsmetoder som klasslärarna har nämnt har varit likadana. Det betyder också i sin tur att den insamlade datan är trovärdigt. Många av differentieringsmetoderna som klasslärarna i den här studien nämnde framkommer också i den teoretiska referensramen och har blivit diskuterat i resultatdiskussionen. Studien har också gjorts på ett etiskt korrekt sätt. Informanterna har fått välja om de vill delta i studien eller inte. Utomstående personer har inte tillgång till materialet och materialet används endast i forskningssyfte.

5.3 Slutsatser

Utgående ifrån intervjuerna kan man konstatera att klasslärare differentierar på många olika sätt. Vissa differentieringsmetoder är mer förekommande bland alla informanter, medan det också fanns en del differentieringsmetoder som bara enskilda lärare använde. Det var vanligare att klasslärarna prioriterade mer att differentiera för de elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen än för de elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj.

När det gäller differentieringens tre dimensioner; omfattning, tempo och djup, fanns det vissa utmärkande drag. Utgående ifrån forskarens tolkning differentierade lärarna omfattningen av stoffet överlägset mest. Tempo förekom också en del, medan djupet differentierade lärarna allra minst.

Den optimala differentieringen ska börja i planeringsskedet, därefter ske i genomförandeskedet och avslutas i bedömningsskedet. Alla informanterna följde kanske inte noggrant dessa tre steg. Vissa av lärarna planerade inte särskilt mycket differentiering, utan differentierade mest i stunden i klassrummet. Fokuset bland lärarna låg nog främst på att differentiera i genomförandeskedet.

5.4 Förslag till fortsatt forskning

I den här studien har det framkommit många olika typer av differentieringsmetoder för elever som har utmaningar eller är i behov av någon form av stöd i språkinläringen och för elever som har förkunskaper i språket eller kommer från en tvåspråkig/flerspråkig familj. Det har också blivit jämfört likheter och skillnader i klasslärares differentieringsmetoder.

Den här studien är kvalitativt inriktad och har därmed inte särskilt många informanter. För att få en större spridning i resultaten skulle man kunna göra en studie av mera kvantitativ karaktär. Då skulle det också vara möjligt att generalisera resultaten.

Litteratur

Alikoski, M. (2015). *Differentiation in the Foreign Language Classroom: Teacher Perspectives, Practices and Experiences*. Pro gradu –avhandling. Uleåborgs Universitet. Hämtad 8 februari 2022, från <http://jultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-201508141910>

Barow, T., Norrström, A., Persson, B., Tideman, M., Rosenqvist, J., Jensen, M., . . . Häggström, M. (2013). *Mångfald och differentiering: Inkludering i praktisk tillämpning* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Boo, S., Forslund Frykedal, K., Thorsten, A. & Frykedal, K. F. (2017). *Att anpassa undervisning: Till individ och grupp i klassrummet* (Första utgåvan.). Natur & kultur akademisk.

Dalen, M., Kärnekull, B. & Kärnekull, E. (2015). *Intervju som metod* (2. uppl.). Gleerups.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Upplaga 4:1.). Studentlitteratur AB.

Kvale, S., Brinkmann, S. & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje upplagan.). Studentlitteratur.

Finlex. (1999). *Finlands grundlag* 11.6.1999/731. Hämtad 16 september 2021, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>

Finlex. (2010). *Lag om grundläggande utbildning* 24.6.2010/642. Hämtad 16 september 2021, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>

Finlex. (2012). *Statsrådets förordning* 422/2012. Hämtad 16 september 2021, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2012/20120422>

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*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Hämtad 14 januari 2022, från https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf

Henricson, M. (2012). *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom omvårdnad*. Studentlitteratur.

Imsen, G. (2006). *Elevers värld: Introduktion till pedagogisk psykologi* (4. rev. uppl.). Studentlitteratur.

Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin (u.å.). *Narrativ*. Hämtad 21 oktober 2021, från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/narrativ>

Nummela, Y. (2016). (s. 82–101). Modersmålsinriktad finskundervisning – ett dynamiskt verktyg för språkutveckling. I *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande* Utbildningsstyrelsen. Hämtad 14 januari 2022, från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak_i_rorelse.pdf

Nummela, Y. & Westerholm, A. (2020). “*Det är bra att börja i tid*” - undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 27 september 2021, från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf

Olsson, H. & Sörensen, S. (2021). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (Upplaga 4.). Liber AB.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (Femte upplagan.). Studentlitteratur AB.

Pörn, M., Forsman, L., Hansell, K., Lassus, A., Löf, Å., Maunu, N. & Östman, T. (2021). *Mofistigen*. Vasa: Åbo Akademi. Hämtad 8 december 2021, från <https://blogs2.abo.fi/sprakresurs/modersmålsinriktad-finska/handboken-mofi-stigen-en-handbok-for-mofi-larare-i-1-9/>

Rousu, F. (2020). “*Erfarenhet är det bästa stödet!*” *Svensklärarnas erfarenheter om differentiering neråt i grundskolan*. Pro gradu –avhandling. Helsingfors Universitet. Hämtad 7 februari 2022, från <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/315368>

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie. 2/2006. Hämtad 16 september 2021, från <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>

Teknikfik.se. (2019). *TikTok-guide för vuxna: vad är grejen och hur gör man?* Hämtad 11 januari 2022, från <https://teknifik.se/2019/10/tiktok-guide-for-vuxna-vad-ar-grejen-och-hur-gor-man/>

Tornberg, U. (2020). *Språkdidaktik* (6 upplagan.). Gleerup.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 8 mars 2021, från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkoju_lkaisu.pdf

Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 27 september 2021, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/pvalmistava/1541511/tekstikappale/1541869>

Vataja, P. (2011). *Differentiering i praktiken*. Hämtad 8 december 2021, från <https://www.yumpu.com/sv/document/view/18320122/differentiering-i-praktiken-speres>

Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., Uppstad, P. H. & Jakobsson, U. (2010). *Den flerspråkiga människan: En grundbok om skriftspråklärande* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Wallberg, H. (2019). *Lektionsdesign – en handbok*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Bilagor

Bilaga 1. Informationsbrev

Informationsbrev till eventuella informanter

Hej! Jag heter Julia Semskar och studerar fjärde året till klasslärare vid Åbo Akademi i Vasa. Jag håller på att skriva min magisteravhandling med temat differentiering i språkundervisningen. Syftet att utforska hur klasslärare differentierar undervisningen i finska och engelska i årskurserna 1–6 (differentiering med avseende på elevers förutsättningar och behov och differentiering med avseende på elevers olika förkunskaper i språket samt språklig bakgrund) samt vilka möjligheter och utmaningar det finns i språkundervisningen.

Jag söker nu klasslärare som undervisar i (både) finska och engelska i årskurserna 1–6 och skulle kunna tänka sig att ställa upp på en intervju. Intervjun genomförs helst ansikte mot ansikte, men går också elektroniskt. Intervjuerna kommer att spelas in för att jag ska kunna transkribera intervjuerna och få med så mycket som möjligt. Allt material kommer att behandlas konfidentiellt och inga namn kommer att vara med i avhandlingen. Jag har på förhand gjort intervjufrågorna och de handlar om differentiering. Om ni väljer att ställa upp på intervjun, så kommer ni att få intervjufrågorna på förhand så att ni kan förbereda er.

Med vänliga hälsningar

Julia Semskar

(Kontaktuppgifter)

Bilaga 2. Intervjuguide

Uppskattad tidsåtgång: 1h

1. Kan du börja med att berätta lite om dig själv och vilken/vilka klasser du undervisar i språk?
2. Vad har du för tankar om differentiering i språkundervisningen?
3. Vad betyder differentiering för dig? Viktigt att fundera hur läraren förhåller sig till differentiering under hela undervisningsprocessen; PLANERING, GENOMFÖRANDE och BEDÖMNING. T.ex. Hur beaktar man elever med olika behov i planeringen, i själva klassrummet och i bedömningen av elevens lärande?
4. Är det viktigt att differentiera, och varför?
5. På vilket sätt differentierar du för elever som är svaga i A-finskan? (konkreta arbetssätt, material och metoder)
6. Hurudana svagheter är typiska för finska?
7. På vilket sätt differentierar du för (starka) elever som har förkunskaper eller kommit i kontakt med finskan utanför skolan? (konkreta arbetssätt, material och metoder)
8. Hurudana förkunskaper är typiska för finska?
9. Vilka utmaningar finns det med att differentiera i finska?
10. Vilka möjligheter finns det i finskundervisningen med tanke på elevernas olika kunskaper? Kom ihåg finskundervisningen utan A.
11. På vilket sätt differentierar du för elever som är svaga i A-engelskan? (konkreta arbetssätt, material och metoder)
12. Hurudana svagheter är typiska för engelska?
13. På vilket sätt differentierar du för (starka) elever som har förkunskaper eller kommit i kontakt med engelskan utanför skolan? (konkreta arbetssätt, material och metoder)
14. Hurudana förkunskaper är typiska för engelska?
15. Vilka utmaningar finns det med att differentiera i engelska?
16. Vilka möjligheter finns det i engelskundervisningen med tanke på elevernas olika kunskaper? Kom ihåg engelskundervisningen utan A.
17. Finns det skillnader i hur man differentierar mellan finskan och engelskan?
18. Hur skiljer sig sättet att differentiera i undervisningen i finska jämfört med i engelska för elever som är svaga i språk?
19. Hur skiljer sig sättet att differentiera i undervisningen i finska jämfört med i engelska för elever som är starka i språk?

20. Finns det ännu något du skulle vilja tillägga om differentiering i språkundervisningen?