

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation

Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Maarit Fabricius

Behov och förekomst av språklig stöttning i språkbadsklasser

En fallstudie i årskurserna 7–9

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2018



## INNEHÅLL

SAMMANFATTNING	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
1.2 Material	8
1.2.1 Lärarintervjuer	9
1.2.2 Klassrumsobservationer	10
1.3 Metod	13
2 SPRÅKANVÄNDNING OCH STÖTTNING I SKOLMILJÖ	15
2.1 Språkbud som inlärningsmiljö	15
2.2 Språkanvändning i skolmiljö	18
2.3 Stöttning och kognitiva utmaningar	20
2.3.1 Planerad stöttning	27
2.3.2 Interaktiv stöttning	28
2.3.3 Miljön som språkstöd	29
3 STÖTTNING I ÅRSKURSERNA 7–9 I SPRÅKBAD	33
3.1 De intervjuade lärarnas bakgrund	33
3.2 Lärarnas tankar om stöttning	36
3.2.1 Planerad och interaktiv stöttning	37
3.2.2 Läraren som språkmodell och språkstöd	46
3.2.3 Att stöda målspråket	48
3.2.4 Föräldrastöd och elevstöd	52
3.2.5 Elevernas språkliga skolmiljö enligt lärarna	54
3.3 Stöttning enligt klassrumsobservationer	58
3.3.1 Den språkliga miljön	59
3.3.2 Förekomsten av stöttning	60
4 SLUTDISKUSSION	63

LITTERATUR	68
BILAGOR	
Bilaga 1. Frågor till informanterna 2017 (januari-mars)	70
FIGURER	
Figur 1. Teman för insamlat material	13
Figur 2. Utmaningsmodellen enligt John Nottingham	24
Figur 3. Kognitiva utmaningar och stöttning i klassrumsmiljö	26
Figur 4. Förekomsten av olika former av stöttning enligt lärarna	45
Figur 5. Olika former av stöttning i de observerade klasserna	62
TABELLER	
Tabell 1. Informanternas utbildning och arbetserfarenhet	34
TABLÅN	
Tablå 1. Ämnen på språkbadspråk/årskurs	11
Tablå 2. Observerade ämnen per årskurs	12

---

**VASA UNIVERSITET****Enheten för marknadsföring och kommunikation**

<b>Författare:</b>	Maarit Fabricius
<b>Kandidatavhandling:</b>	Behov och förekomst av språklig stöttning i språkbadsklasser En fallstudie i årskurserna 7–9
<b>Examen:</b>	Filosofie magister
<b>Program:</b>	Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning
<b>Ämne:</b>	svenska språket
<b>Årtal:</b>	2018
<b>Handledare:</b>	Karita Mård-Miettinen

---

**SAMMANFATTNING:**

I min avhandling pro gradu fokuserar jag på förekomsten och behovet av stöttning i språkbadsklasser i årskurserna 7–9. Samtidigt undersöker jag den språkliga miljön som är en relevant del av stöttning och har enligt forskning en betydande inverkan på språkinläringen.

Materialet till avhandlingen är samlat in i form av semistandardiserade lärarintervjuer med delvis färdigt formulerade frågor. Svaren är transkriberade till den del jag funnit dem relevanta med tanke på min undersökning. En del av materialet har dessutom samlats in under observationer i de elevgrupper som de intervjuade lärarna undervisar. Materialet är insamlat år 2017 (januari-mars) i en enhetsskola, vilket innebär att skolan under samma tak rymmer årskurserna 1–9.

Utgående från det analyserade materialet kan jag konstatera att det enligt informanterna finns ett behov av stöttning, både på allmän och individuell plan. Förekomsten av behövlig stöttning varierar men de informanter som använde stödformer använde varierande och mångsidiga typer av både planerad och interaktiv stöttning. Alla informanter efterlyste fortbildning i språkbad och konstaterade att de nu nästan konsekvent förlitar sig på kollegernas hjälp och stöd. I den undersökta skolan var uppfattningen att skolmiljön fungerar som en relevant form av stöttning samt att ett behov av flera språkliga modeller finns för att språkbads eleverna ska uppnå funktionell tvåspråkighet.

I språkbad, liksom i all annan undervisning är det viktigt att motivera, att erbjuda tillräckliga kognitiva utmaningar och tillräcklig stöttning i olika form. En konklusion jag kan göra utgående från min undersökning är att för att garantera en kontinuerlig utveckling i språkanvändningen behövs en inspirerande miljö med språkligt medvetna lärare som förebilder.

---

**NYCKELORD:** stöttning, språklig miljö, språkbad, årskurserna 7–9



## 1 INLEDNING

Målet med språkbåd är att eleverna ska nå funktionell två- eller flerspråkighet vilket innebär att eleverna ska klara av att kommunicera på målspråket, det språk de håller på att lära sig, i varierande situationer i skolmiljön och utanför. Det här förutsätter att ordförrådet utvecklas inom olika ämnesområden. Det handlar för språkbådselevernans del om att kunna kommunicera på ett vardagligt språk men också om att kunna kommunicera på ett mer formellt sätt vilket ställer större krav på deras språkkunskaper. Det här kräver ett fungerande samarbete elever, lärare, övrig personal och hemmet emellan. (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors, Tallgård: 2005: 3)

I språkbåd vill man genom att efterlikna en naturlig miljö skapa meningsfulla situationer för språkinläring. Eleverna lär sig först att läsa på språkbådsspråket och största delen av undervisningen under de första skolåren sker på målspråket. Det essentiella är inte att förstå varje ord utan att förstå sammanhanget, helheten. Detta sker dock inte på bekostnad av elevernas modersmål. Språkbådseleverna får även undervisning på sitt modersmål och andelen undervisning på modersmålet ökar ju högre upp i årskurserna eleverna kommer. Det här gör att eleverna tillägnar sig de centrala begreppen i de olika skolämnena på båda språken. (Buss & Lauren 2007: 30–33)

Variation i språkanvändning och miljön eleverna befinner sig i är av betydelse för språkbådselevers inläring. Det är skillnad på ifall man lär sig språket i naturliga situationer eller om man lär sig språket i skolan genom undervisningssituationer. (Svensson 2009: 192) Variation innebär vardagliga upplevelser där näromgivningen t.ex. mataffären, posten, bondgården, polisstationen utnyttjas för att utvidga språkanvändningsmöjligheter i språkinläringssyfte (Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén, Vesimäki 1996: 22). De här autentiska tillfällena kombinerat med mer teoretisk klassrumsundervisning är ändamålsenliga och fungerande undervisningssätt i språkbådundervisningen. Här handlar det om att få in det autentiska i undervisningen, dvs. att eleverna på ett naturligt sätt kommer i kontakt med olika språkmodeller i varierande miljöer. Med detta vill man samtidigt undvika att språkbådsspråket förblir ett

klassrumsspråk, som enbart används i undervisningssituationer i klassrummet (Björklund m.fl. 1996: 9).

Temat i min avhandling pro gradu är behov och förekomst av stöttning hos språkbads elever i den grundläggande utbildningens högre årskurser. I avhandlingen tas även den språkliga miljöns betydelse för språkinläring och roll som en betydande form av stöttning upp. Med stöttning avses olika former av språkstöd t.ex. genom gester och miner, upprepning osv. för att underlätta elevens inläring (se närmare i avsnitt 2.3). I min kandidatavhandling (Fabricius 2017) fick jag ur lärarsynvinkel en inblick i språkbads elevers språkbruk och olika former av stöttning som användes i årskurserna 7–9. Fokus i kandidatavhandlingen var på språkanvändning i klassrumssituationer och undersökningen genomfördes genom lärarintervjuer och observationer. Mitt intresse för stöttning väcktes allt mer och jag ville därför forska vidare i stöttning och dess betydelse i främst klassrumssituationer men även utanför och då främst med tanke på skolmiljöns betydelse som en relevant form av stöttning.

### 1.1.Syfte

Syftet med min avhandling är att få en bredare inblick i behovet och förekomsten av stöttning i språkbad i årskurserna 7–9 och den språkliga miljöns roll i språkstödet. Att tillsammans hjälpa eleverna att upprätthålla och att vidareutveckla de språkkunskaper språkbads elever har då de börjar i årskurs 7 är ett gemensamt mål som elever och lärare jobbar mot i de högre årskurserna i den grundläggande utbildningen. Hur ska lärare och elever tillsammans skapa en för språkbads eleverna fungerande språklig miljö, en stöttande skolmiljö, där varierande språkanvändning förekommer med tillräckliga och mångsidiga former av stöttning och med möjlighet till utveckling på olika nivå?

Jag koncentrerar mig i avhandlingen på behovet och förekomsten av stöttning och diskuterar på vilket sätt stöttning kunde ges för att vara meningsfullt. Jag vill också få en inblick i var och i vilka situationer i skolmiljön de största behoven av stöttning förekommer. Dessutom presenteras praktiska råd och idéer från lärare om hur och på vilka



sätt lärare på ett ändamålsenligt sätt kan ge fungerande stöttning och använda miljön som en relevant del av stödet. Lärarnas utbildning gällande stöttning och uppfattningar om behovet av fortbildning kan också anses vara relevanta för att garantera en ändamålsenlig utveckling och ett tillräckligt stöd i språkbadspråket. Därför har jag i min undersökning också till en del fokuserat på informanternas bakgrund gällande utbildning och fortbildning (se närmare i avsnitt 3.1)

Jag har valt att avgränsa undersökningen till årskurserna 7–9. Mitt intresse för språkbadspråkets utveckling i de högre årskurserna och hur eleverna klarar sig språkligt, väcktes då jag jobbade i en språkbadsskola. Min uppfattning är att steget från grundskolans sjätte klass till de högre årskurserna uppfattas av många elever som utmanande och för med sig mycket nytt. Det gäller att hitta rätt klassrum och lärarna blir fler. Även andelen undervisning på språkbadspråket minskar i programmet (se närmare i avsnitt 1.2.2). Dessutom blir ämnesinnehållet mer krävande och därmed också de ämnesspecifika orden och begreppen.

Avsikten med avhandlingen är att få en mer omfattande uppfattning om behovet och förekomsten av stöttning både i klassrumssituationer och i skolmiljön utanför klassrummet för att garantera utvecklingen av funktionell tvåspråkighet. Jag söker svar på följande forskningsfrågor:

1. Vad anser lärarna om behovet av stöttning i språkbad?
2. Hurdana former av stöttning förekommer i de undersökta språkbadsklasserna?
3. Vilken utbildning har de undersökta lärarna gällande olika former av stöttning?
4. Vad kännetecknar den undersökta skolans språkliga miljö?
5. Vilken roll anser lärarna att den språkliga miljön har för språkinläringen i språkbad?

Jag antar att lärarnas uppfattning allt igenom kommer att vara den samma gällande behovet av stöttning i språkbad, dvs. att behov av stöttning på olika nivåer finns både på allmän och på individuell plan. Jag antar också att jag kommer att få ta del av varierande och mångsidiga sätt att stöda eleverna i deras språkinläring och dessutom antar jag att

det kommer att förekomma variationer i regelbunden användning av stöttning. Stöttning är tillfällig men nödvändig hjälp, vid rätt tidpunkt som lärarna ger eleverna under olika inläringstillfällen. Hjälpen ökar förståelsen och utvecklar kunnandet så att eleverna senare ska klara av att utföra motsvarande uppgifter helt själv. (Gibbons 2010b: 29, se avsnitt 2.3) I frågan om informanternas utbildning och kännedom om språkbud och språkbudsmetoder antar jag att det kommer att förekomma stora variationer och resultatet kommer sannolikt vara att en stor del av informanterna har ringa kännedom eller fördjupning i språkbudsfrågor (se avsnitt 3.1). Då skolan där undersökningen genomförs är en enhetsskola antar jag att mängden av synligt språkligt stöd är knapp samt att stöd i form av språkliga modeller på målspråket är relativt minimal då man beaktar hela skolan som en språklig miljö. Informanternas uppfattning om den språkliga miljöns roll som språkstöd antar jag att kommer att variera, främst med tanke på brister i förekommande resurser eller helt enkelt den egna personlighetens inverkan på en betydande satsning på skapandet av mångsidiga inläringssituationer i ändamålsenliga miljöer med tanke på språkinläring och -utveckling i målspråket.

En av 1900-talets mest inflytelserika pedagoger, Vygotskij, har betonat den sociala omgivningens inverkan på mental utveckling hos barn. Hans syn var också att en stimulerande miljö som skapar tillräckliga utmaningar, inverkar på barns intellekt. (Vygotskij via Svensson 2009: 30) Det här anser jag vara någonting man ska tänka på och ta i beaktande i skolvärlden. Barn och unga tillbringar en essentiell del av dagen i skolmiljön och då måste man kunna erbjuda mångsidiga stimuli för eleverna som sporrar och utvecklar både språk- och ämnesinläring.

## 1.2 Material

Materialet för min avhandling består till en del av inspelade, delvis transkriberade individuella intervjuer med fyra lärare, i en finskspråkig enhetsskola med språkbud. Enhetsskola innebär att det under samma tak finns grundskolans alla årskurser, årskurserna 1–9. Jag har valt att koncentrera mig på årskurserna 7–9. Materialet utgörs

vidare av observationer i de elevgrupper i årskurserna 7–9 som de intervjuade lärarna undervisar. Intervju- och observationsmaterialet har samlats in i januari-mars 2017.

### 1.2.1 Lärarintervjuer

Intervjuerna med de fyra lärarna varade i genomsnitt 45 minuter/lärare. Intervjuerna spelades in med en diktafon och inspelningarna omfattar sammanlagt 3 timmar och 4 minuter. Närmare uppgifter om de intervjuade lärarna finns i avsnitt 3.1.

De genomförda lärarintervjuerna hade låg grad av standardisering, vilket innebär att en del av frågorna var färdigt formulerade och förutbestämda. Frågorna följde ett bestämt tema men situationen och informantens svar fick bestämma i vilken ordning frågorna ställdes. Intervjuerna var ostrukturerade och gav informanten plats och utrymme för att bygga ut svaret. Det var även möjligt för informanten att inkludera svar som inte direkt hade att göra med de färdigt planerade frågorna. (Patel & Davidson 2011: 76)

Intervju som metod har jag använt för att få mångsidiga svar på mina forskningsfrågor och för att dessutom ha en möjlighet att på plats ställa eventuella tilläggsfrågor. Det här möjliggör även mer spontana svar, möjliga andra synvinklar och således även möjligt nytt, användbart tilläggsmaterial till avhandlingen. Användningen av enkät anser jag att hade påverkat informanternas svar så att en variation i informanternas svar inte skulle ha varit lika synlig. Enkät som metod skulle även ha uteslutit möjligheten till spontana och till ämnet relaterade tilläggsfrågor utgående från informanternas svar. Valet av intervju som metod ansåg jag vara den metod som ger en bredare inblick i lärarnas åsikter. Samtidigt ger intervjuerna en möjlighet för intervjuaren att tolka kroppsspråk, gester och miner. Utgående från dessa kan intervjuaren styra in diskussionen på frågor med större behållning och utesluta de frågor som kan hämma möjligheten att få uttömmande svar av informanten och samtidigt möjligtvis ge upphov till en påkostande stämning. Under ett intervjutillfälle strävar intervjuaren efter att skapa en naturlig situation där det råder en positiv stämning och där informanten kan känna sig avslappnad och därmed erbjuda verklighetstroga svar på de frågor som ställs. (Patel & Davidson 2011: 71, 78–79) I intervjuerna är fokus på förekomsten av olika typer av stöttning som delas in i, *planerad*

*stöttning* – av läraren på förhand förberedd och *interaktiv stöttning* – stöttning som sker direkt i klassrumssituationer (Gibbons 2010a: 220). Utöver det här tar jag i intervjuerna fasta på den språkliga miljön och dess betydelse.

Lärlarintervjuerna i min avhandling var indelade i fyra teman A) Språkbud och läraren B) Undervisningen, miljön C) Språkanvändning och D) Övergången, åk sex till sju och intresset för svenskan (se bilaga 1). I del A tog jag fasta på bakgrundsinformation om informanterna vad gäller utbildning, fortbildning och kurser i språkbud. I del B tog jag reda på hur informanterna planerar sin undervisning, vad som är av central betydelse i deras planering, vilka former av stöttning som används samt åsikter om miljön som språkstöd. I del C var fokus på elevernas och delvis lärarens språkanvändning samt elevernas styrkor och svårigheter i målspråket. I del C togs dessutom modersmålets användning som stödfunktion upp till diskussion. I del D ville jag få en inblick i hur övergången från årskurs 6 till 7 upplevs förflyta enligt lärarna och lärarnas uppfattning om elevernas intresse för målspråket, svenska.

### 1.2.2 Klassrumsobservationer

Utöver att jag gjorde lärlarintervjuer har jag också observerat språkbadsundervisning. Observationerna har gjorts i form av ostrukturerade observationer. Det här betyder att målet har varit att samla in så mycket information som möjligt för att få en bättre insyn och skapa en egen uppfattning om förekomsten av stöttning i klassrumssituationer och utanför (Patel 2011: 97). Under observationerna har jag också tagit fasta på den språkliga miljön i elevernas skolvardag både i klassrumssituationer och utanför. Jag har utgående från elevernas och lärarens språkbruk skapat en bild av förekomsten av stöttning samt genom att observera den fysiska miljön. Hur den språkliga miljön tar sig uttryck både verbalt och icke verbalt har även varit ett sätt att få en bättre inblick i förekomsten av stöttning och den språkliga miljöns betydelse som stöd.

De observerade elevgrupperna består av språkbads elever i årskurserna 7–9 med ett elevantal på 18–23 elever. Fördelningen av undervisningen på språkbadsspråket (målspråket, svenska) och modersmålet (finska) är 40 % respektive 60 % i årskurs 7. I

årskurs 8 är fördelningen 37 % respektive 63 % och i årskurs 9 är motsvarande siffror 44 % respektive 56 % i den aktuella skolan då man beaktar alla skolämnen. Vilka ämnen som undervisas på vilket språk skiljer sig till en viss del i de olika årskurserna. Jag har sammanställt en tablå (tablå 1) som klargör vilka ämnen utöver det andra inhemska språket (svenska) som undervisas på språkbadspråket och har markerat ämnet ifråga med ett X. De skolämnen som inte förekommer i tabellen undervisas där med på modersmålet (finska), dvs. engelska, matematik, biologi/geografi, fysik/kemi och elevhandledning.

**Tablå 1.** Ämnen på språkbadspråket i de olika årskurserna (Läroplanen för den undersökta skolan 2017)

Ämne	Årskurs 7	Årskurs 8	Årskurs 9
Hälsokunskap	X	X	X
Historia/Samhällslära	X	X	X
Religion	X	X	X
Bildkonst	X		
Musik	X	X	
Huslig ekonomi	X		
Gymnastik		X	X
Valbart konstämne		X	X

Den undersökta skolan följer språkbadsprincipen om andelen av undervisning på språkbadspråket och modersmålet. Enligt principen ökar andelen undervisning på modersmålet ju högre upp i årskurserna eleverna kommer för att fr.o.m. årskurs 5 ända till slutet av den grundläggande utbildningen vara i medeltal 50 %. I den procentuella andelen tas alla skolämnen i respektive årskurs i beaktande (Björklund 1996: 21, Utbildningsstyrelsen 2014: 94) Det här syns även tydligt i tablå ovan (tablå 1). I årskurs 7 är fördelningen så att läsämnen undervisas huvudsakligen och konst- och färdighetsämnen till vissa delar på språkbadspråket. I årskurs 8 är det fortfarande huvudsakligen läsämnen som undervisas på språkbadspråket samt musik, gymnastik

och det valbara konstämnet. I årskurs 9 undervisas konst- och färdighetsämnena på modersmålet förutom det valbara konstämnet. Samma läsämnen, dvs. historia/samhällslära, religion och hälsokunskap som i årskurs 7 och 8 undervisas även i årskurs 9 på svenska och därutöver även gymnastik.

I lärarintervjuerna framkom det att de ämnen som undervisas på språkbadsspråket följer ett mönster på skolan där undersökningen genomförts. En avgörande aspekt är framförallt personresurser, dvs. om det finns tillräckligt med lärare som kan undervisa på språkbadsspråket. En annan aspekt som avgör är att i en enhetsskola måste även lärarna som undervisar på finska garanteras tillräckligt antal timmar. Det här inverkar på fördelningen av ämnen på svenska och finska för språkbadselever som.

Observationerna är genomförda i årskurserna 7–9 under lektioner i svenska, samhällslära, religion, historia och gymnastik (tablå 2).

**Tablå 2.** Observerade ämnen per årskurs

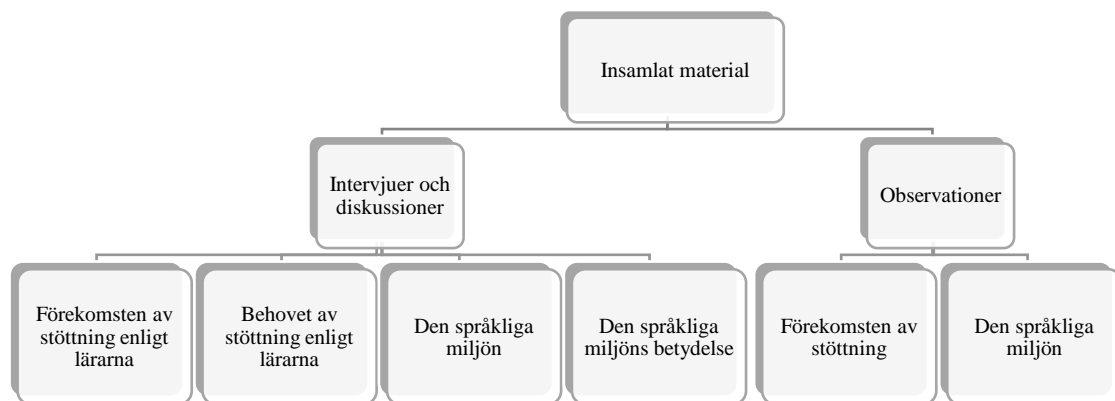
Årskurs 7	Årskurs 8	Årskurs 9
Svenska	Svenska	Svenska
Historia	Historia	Gymnastik
Samhällslära	Religion	Gymnastik

Sammanlagt har jag observerat 3 x 45 minuter per årskurs, vilket betyder 6 timmar och 45 minuter observationer totalt. I mina observationer koncentrerade jag mig på förekomsten av stöttning och den språkliga miljön. Under mina observationer har inget observationsschema använts. Jag valde att följa med undervisningen och fritt anteckna det jag observerade. Innan observationerna hade jag läst på om planerad och interaktiv stöttning och de vanligaste typerna av stöttning enligt Gibbons (Gibbons 2010a: 220–225). Dessutom var jag speciellt intresserad av lärarens roll och betydelse som språkstöd och språklig modell. Efter observationerna använde jag mig av färgkoder i mina

anteckningar och grupperade på så sätt ihop de olika typerna av stöttning som förekom och kunde därmed sammanställa figuren (figur 2) som finns till påseende i avsnitt 3.2.2.

### 1.3 Metod

Materialet har undersökts med hjälp av kvalitativ metod. Jag har transkriberat de inspelade intervjuerna till den del jag ansett att de har betydelse för min undersökning (Hirsjärvi & Hurme 2001: 138). Det insamlade materialet från intervjuerna och observationerna har jag kategoriserat enligt teman. Jag har analyserat materialet utgående från sex teman och har valt att dela in intervju svaren i fyra och observationerna i två teman. Temana presenteras i figur 1 nedan.



**Figur 1.** Teman för insamlat material

I intervjuerna ligger fokus på behovet och förekomsten av olika typer av stöttning ur lärarsynvinkel och den språkliga miljön och dess betydelse som en relevant del av stödet. I observationerna har jag delvis koncentrerat mig på samma teman som i intervjuerna, dvs. förekomsten av stöttning och hur den språkliga miljön ser ut både i klassrummet och utanför det. I observationerna har jag dessutom strävat efter att ta fasta på den språkliga miljöns och de olika stödformernas betydelse för inläringen för att skapa mig en bild av hur stor betydelse stöttning har i skolvardagen.

I mitt syfte att dela upp informanternas svar i teman (figur 1) har jag i intervjumaterialet använt mig av textkortmetoden. Det här innebär att jag har printat ut det för min undersökning centrala transkriberade materialet på skilda papper. Svaren är kategoriserade enligt undersökningens huvudteman och jag har strävat efter att plocka ut det väsentliga i informanternas svar (Hirsjärvi & Hurme 2001: 142). De svar som ligger utanför mina teman har jag valt att helt utesluta eller att kort nämna i analysen, ifall det varit svar som kommit upp hos två eller flera informanter.

I min avhandling pro gradu lyfter jag fram de delar som tar upp den språkliga miljön samt språkstödet främst i form av planerad och interaktiv stöttning dvs. av läraren på förhand förberedd stöttning respektive stöttning som sker direkt i klassrumssituationer (Gibbons 2010a: 220, se närmare i avsnitt 2.3).

Anteckningarna från observationerna har kategoriserats i de två teman som tidigare nämnts (figur 1) dvs. förekomsten av stöttning och den språkliga miljön. Den språkliga miljön beskrivs i allmänna drag, främst vad gäller de vuxna på skolan som språkmodeller och förekomsten av för eleverna synlig språkligt stöd i form av t.ex. instruktioner, planscher, plakat, regler, ord och bilder mm. Förekomsten av stöttning klargjordes under observationerna genom att använda olika färger för olika typer av stöttning i anteckningsmaterialet. Härmed har det varit möjligt att synliggöra förekomsten av varierande stödformer och sammanfatta de vanligaste i en figur (figur 2) som presenteras senare, under rubriken 3.2.2.

Det insamlade materialet delges genom citat och egna kommentarer av intervjuerna samt egna tolkningar och slutsatser av observationerna. (Patel & Davidson 2011: 120–121)



## 2 SPRÅKANVÄNDNING OCH STÖTTNING I SKOLMILJÖ

I detta kapitel ges en kort presentation av språkbad som inlärningsmetod. I språkbad strävar man efter att eleverna på ett mångsidigt sätt får använda målspråket i olika situationer och olika miljöer. I kapitlet ligger fokus på de olika former av stöttning, dvs. planerad och interaktiv stöttning som är avgörande för att kognitiva utmaningar på språkbadsspråket ska vara möjligt. Dessutom presenteras miljöns roll som en relevant del av språkstödet i elevernas skolvardag.

### 2.1 Språkbad som inlärningsmiljö

I Finland inleddes språkbadsverksamheten hösten 1987 i Vasa. Språkbadet startade med en förskolegrupp som följaktligen följande år inledde grundskolan samtidigt som den genom tiderna andra gruppen sexåringar började förskolan. (Buss & Lauren 2007: 28) Den kanadensiska modellen för tidigt fullständigt språkbad som vi följer i Finland innebär att språkbad inleds i daghemsåldern, mellan tre till fem års ålder, och fortsätter grundskolan ut. Undervisning sker huvudsakligen på språkbadsspråket. Modersmålet tas dock in genast första året då grundskolan inleds och andelen av undervisning på modersmålet ökar gradvis till 50 % i de högre årskurserna. (Björklund 1996: 21)

I språkbad är utgångspunkten att man använder ett andraspråk i kommunikationssyfte så mycket som möjligt från daghem upp till årskurs nio (Bergroth 2015: 3). Det språk en person lär sig efter sitt *förstaspråk* dvs. modersmålet brukar kallas för *andraspråk* som kan vara vilket som helst språk som lärs in efter förstaspråket. Begreppen första- och andraspråk syftar på i vilken ordning eleven lärt sig språket. Med andraspråk menas också ett språk som lärts i en naturlig miljö där språket fungerar som kommunikationsmedel i olika situationer. Här vill man göra en skillnad till begreppet *främmandespråk* som i sin tur syftar till ett språk som lärs in i en miljö där inläraren inte har möjlighet att komma i kontakt med språket i varierande och vardagliga situationer. Det språk som inläraren använder under inlärningskedet brukar kallas för *interimspråk* eller inlärarspråk och är

en enklare version av det språk man strävar efter. Kort sagt kan sägas att det är en variant av målspråket som används på vägen mot målet. (Abrahamsson 2009: 14–15)

I språkbåd är det viktigt att lärarna erbjuder eleverna mångsidiga möjligheter i användningen av andraspråket, så att de lär sig söka samt förmedla och tolka information på språket. Det som betonas är naturlig kommunikation och interaktion. (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors, Tallgård: 2005: 3) I språkbåd är språket både ett medel för inläringen och ett mål. Lärarna som jobbar med språkbådselever, jobbar enligt principen en lärare – ett språk. Det här innebär att läraren konsekvent använder sig av ett och samma språk i olika kontaktsituationer med elevgrupperna. (Bergroth 2015: 3)

I språkbåd strävar man som jag tidigare nämnde efter funktionell två- eller flerspråkighet. Martina Buss skriver i artikeln *Sociolingvistiska synpunkter på språkbådselevernars andraspråk* (2007) om olika sociala kontexter som språkbådselever möter. Hon konstaterar att de här sociala situationerna och den mängd av input och output som eleverna får inte går att jämföra med den mängd som de elever som växer upp i en miljö med två språk, finska och svenska, får och som på ett naturligt sätt dagligen kommer i kontakt med språken. Språkbådseleverna utvecklar ett målspråk som delvis avviker från det språk som de infödda talarna av språket använder. Det här sker pga. att eleverna kommer i kontakt med målspråket enbart i skolmiljö och ett s.k. klassrumsspråk uppstår. Klassrumsspråket tenderar att inte vara lika varierande och nyanserat som det språk som jämnåriga, infödda talare av språket har. (Buss 2007: 100) I speciellt inlärnings-sammanhang brukar andraspråket också kallas för *målspråk*, med tanke på de språkliga mål eleverna strävar efter att nå i språket ifråga (Abrahamsson 2009: 14).

Buss skriver också att i årskurserna 7–9 borde kraven på elevernas användning av målspråket vara större. Eleverna har vid övergången till årskurs 7 goda färdigheter i målspråket och vid kommunikation behöver man inte betona att samtalspartnern är tvåspråkig därför borde högre krav ställas på användning av målspråket i kommunikation med lärarna. I de högre årskurserna får eleverna dessutom genom de olika ämneslärarna träffa på olika språkliga modeller vilket erbjuder varierande typer av input och berikar språket. En möjlighet till ett rikare målspråk finns men kräver av skolorna och speciellt

lärarna ett större engagemang för att kunna erbjuda mer varierande sociala situationer med en mer mångsidig input och möjlighet till output som ställer högre krav på eleverna. (Buss 2007: 100–101) Här kommer betydelsen av stöttning in. För att eleverna ska lyckas i sin språkinläring med kognitivt höga utmaningar krävs av lärarna användning av olika typer av stöttning (se avsnitt 2.3).

I de högre årskurserna uppvisar många elever ett minskat intresse för svenskan. Det här kan delvis bero på att kraven i de högre årskurserna 7–9 då det gäller språkbadspråket, blir högre. Jag själv har funderat på ifall det minskade intresset, både elevers och lärares, den något annorlunda miljön eller eventuellt bristen på tillräcklig stöttning inverkar på elevernas motivation? En fungerande samverkan mellan alla berörda parter i skolvärlden är ett måste för en fungerande lärmiljö och fungerar som en motivationsfaktor. Miljön i skolan skapas av de individer som fungerar i den dvs. elever, föräldrar, lärare och övriga vuxna och deras förhållningssätt till varandra i olika lärandesituationer. Att tillsammans få byta tankar, åsikter och idéer både med jämnåriga och vuxna blir till olika inläringssituationer och erbjuder eleverna möjlighet att tillsammans utvecklas i målspråket. I skolan får dock inte den individuella eleven glömmas bort och ansvaret för det egna lärandet måste klargöras för eleverna. Här måste också elevernas åsikter om hur och på vilket sätt man lär sig bäst tas i beaktande även om det är läraren som har huvudansvaret och planerar undervisningen samt handleder och stöttar eleverna. (Williams 2006: 13–15)

För att skapa fungerande miljöer i skolan som fungerar som betydelsefulla stöd i språkinläringen är det viktigt att utgå från elevernas behov, förkunskaper och behov av stöd utan att glömma det som läroplanen och andra styrdokument förespråkar. Det är dessutom viktigt att beakta och möta alla de olikheter som förekommer i elevgrupper. En grund för en trygg miljö för var och en av eleverna i en skola är att alla ska ha lika möjlighet att bli hörda, ha möjlighet att uttrycka sig och känna sig inkluderade i gemenskapen. Läraren har en viktig roll här och att vara delaktig i det eleverna gör är en central utgångspunkt. Det väsentliga är att ha klara spelregler för eleverna, betona inkludering, lyfta fram betydelsen av att ha olika åsikter samt lyfta fram betydelsen av vilken mängd av kunskap inom olika områden som finns inom elevgruppen och vad allt

eleverna kan lära sig av varandra. (Williams 2006: 26–28) En förståelse för olikheter och acceptering av de olikheter som finns inom en elevgrupp eller en skolgemenskap är en grund för en fungerande miljö som samtidigt fungerar som ett relevant språkstöd.

I läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014) sägs om språkbildning att naturlig kommunikation och samverkan på målspråket ska eftersträvas. Språkbildningselevernas språkanvändning i både det egna modersmålet och i målspråket ska stödjas och de ska ha möjlighet att använda målspråket aktivt. Det här förutsätter ett fungerande samarbete mellan hem och skola. Av läraren kräver det här ett språkmedvetet tillvägagångssätt och att hen behärskar innehållsmässigt viktiga ord och begrepp på målspråket inom de olika undervisningsämnena. (Utbildningsstyrelsen 2014:92)

Inom språkbildningen förutsätts av läraren ett förtydligande arbetssätt som stöd för språkinläringen och innehållet genom att använda olika hjälpmedel för att visualisera och konkretisera. Kännetecknade för språkbildningsundervisningen är arbetssätt där eleven är aktiv och får möjlighet att i olika situationer kommunicera på målspråket. Genom uppmuntran ska eleverna spöras till att använda målspråket och kommunikationssituationerna eleverna i mellan är lika viktiga som samtalen med lärare och övriga vuxna på målspråket för att stöda utvecklingen av språket. Genom regelbunden respons stöder läraren elevernas språkutveckling under hela inlärningsprocessen. Regelbundet och konsekvent stöd ska även vid behov erbjudas och ges åt eleverna i samråd med eleven, hemmet, läraren och elevvårdspersonalen. Beslut om på vilket språk stödet ges fattas individuellt per elev. (Utbildningsstyrelsen 2014: 93–94)

## 2.2 Språkanvändning i skolmiljö

I skolans språkundervisning ska man utgå från att språket man strävar efter att lära sig ska vara möjligt att använda i olika situationer och sammanhang. Det är också viktigt att eleverna får ta del av varierande texter och olika sätt att lära sig språket, på en för dem lämplig nivå. (Utbildningsstyrelsen 2014: 132) I nuläget bygger pedagogiken relativt långt på Vygotskijs (1978, 1986) tankesätt. Redan Vygotskij såg lärandet som samarbete

olika personer emellan i olika sociala miljöer. Alla kan lära sig språk men det hur var och en lär sig behärska språket och i vilka sammanhang beror på uppväxtmiljön och förekomsten av olika typer av stimuli vid olika typer av sociala sammanhang. Umgänge, sociala förhållanden och varierande möjligheter till kommunikation inverkar på inläringen av språk. Det här kallas för en sociokulturell syn på inläring. I skolvärlden innebär detta att elever kan lära sig mer då olika typer av stöttning används. (Gibbons 2010a: 42)

I språkbadsundervisningen är den lärarstyrda undervisningens del minimal. I undervisningssammanhang har läraren en betydelsefull roll som handledare. Eleven är den som är aktiv, undersöker och tar reda på. Läraren är självklart den som ger de förkunskaper eleverna behöver för att kunna jobba självständigt eller i grupp. Hen lär känna sina elever relativt snabbt och kan på så sätt differentiera undervisningen och vet hurdana krav hen kan ställa på de olika individerna i gruppen. Eleverna behöver stöd och uppmuntran för att vara motiverade och intresserade att jobba vidare. Interaktion i olika situationer, egen aktivitet, eget ansvar och egna val ger möjlighet till mångsidig muntlig och skriftlig språkanvändning i språkbadsspråket vilket motiverar och håller intresset uppe. (Björklund m.fl. 2005: 18–19)

Läroplanen 2014 tar upp undervisning på två språk och poängterar att fokus ska ligga på ett naturligt sätt att kommunicera och interagera. Det är viktigt att eleverna är aktiva i sin språkanvändning och att eleverna genom praktisk undervisning erbjuds vardagsrelaterade inläringssituationer. Modersmålet och målspråket ska stödas genom att erbjuda en möjlighet att dra nytta av de båda språken i olika läroämnen. Att uppnå en funktionell inläring av de båda språken förutsätter att stödet i form av gott samarbete mellan hemmet och skolan fungerar. Skolans lärare och den övriga personalen ska tillsammans sträva efter att erbjuda varierande inläringssituationer både i klassrumssituationer och utanför där en mångsidig språkanvändning är målet. Det här förutsätter ett gott samarbete och öppen dialog alla berörda parter emellan. (Utbildningsstyrelsen 2014: 92)

Tydliga mål gynnar språkutveckling och utvecklar elevers självförtroende. Det är därför av central betydelse att de lärare som jobbar med samma elever har en gemensam pedagogisk

grundsyn. Det kan finnas olika vägar att nå de mål man har lagt upp, men grunden ska vara den samma. (Lindö 2002: 121)

Abrahamsson skriver i boken *Andraspråksinläring om interlanguage talk* som en fungerande metod för andraspråksinlärare. Det handlar om diskussion och samarbete i smågrupper där eleverna jobbar med språkfrågor, också grammatiska. De här elev – elev situationerna är mer naturliga än lärare – elevsituationerna och har visat sig lättare leda till spontan diskussion och mer autentisk kommunikation. Någonting som krävs av lärarna i dessa diskussionstillfällen är stöttning, t.ex. i form av handledning, tilläggsfrågor och uppmuntran för att hjälpa eleverna att gå vidare. Då det är frågan om en grupsituation kan man också tala om gruppstöttning. Det här innebär att mer kompetenta elever hjälper och stöder mindre kompetenta elever i interaktiva sammanhang t.ex. med att producera och konstruera meningar som hen ensam inte skulle klara av. (Abrahamsson 2009: 190–191)

Språklig planering, ändamålsenligt stöd och klara uppsatta mål för språket är speciellt viktigt då man jobbar med språkbads elever. I språkinläringen talar man och två olika begrepp *innehållsobligatoriskt* (content obligatory) eller *innehållsförenligt* (content compatible) språk. Innehållsobligatoriskt språk innebär att eleverna får lära sig ord, uttryck och strukturer som de förutsätts kunna för att kunna tillägna sig ämnesinnehållet. Innehållsförenligt språk handlar om ord, uttryck och strukturer som passar in i temat och ämnesinnehållet men som inte är nödvändigt för elevernas förståelse. Det innehållsförenliga språket leder till ett mer avancerat och nyanserat språk. (Met 1994)

### 2.3 Stöttning och kognitiva utmaningar

Jag som blivande språkbads lärare har ett personligt intresse för förekomsten av olika former av stöttning och för hur det går att öka användningen av målspråket i de högre årskurserna i språkbad. Det är därför jag har valt att undersöka förekomsten av stöttning och den språkliga miljöns roll som en del av detta. Den språkliga miljön som ett relevant stöd är med eftersom jag själv har en stark tilltro till och uppfattning om miljöns betydelse

som ett fungerande språkstöd. Den språkliga miljön, de utrymmen eleverna befinner sig i, sittordningen i klassrummen, på vilket sätt och vilka möjligheter till kommunikation ges i klassrummet och utanför spelar en roll. Dessutom inverkar de olika former av stimulans som finns till påseende i klassrummet och utanför samt den variation av språkliga modeller som stimulerar och uppmuntrar till användning av målspråket. En viktig inspirationsfaktor är de vuxna och de övriga eleverna runt omkring eleverna. Att få möjlighet att i en inspirerande och stimulerande miljö kommunicera och samtala i varierande situationer med varierande kontext med både vuxna och andra elever och samtidigt erbjudas olika typer av stöttning främjar språkinläringen. (Williams 2006: 13)

Att stöda språket på ett varierande och mångsidigt sätt har att göra med ett fenomen som kallas för *stöttning*. Stöttning (från engelskans *scaffolding*) betyder stöttat lärande och handlar om att på olika sätt eller vid rätt tidpunkt stöda inläringen. Wood, Bruner och Ross (1976) var de som i samband med sin forskning om samtal föräldrar och barn emellan använde begreppet stöttning för första gången (2010b: 29). Stöttning har tre betydelsefulla särdrag. För det första är det frågan om *tillfällig hjälp* – hjälp som ökar förståelsen, tydliggör nya begrepp och ger eleverna ett nytt språk. För det andra är det frågan om att förstå att läroprocessen *handlar om att förstå hur* någonting genomförs och inte enbart om utförandet av uppgiften. Eleven ska t.ex. kunna lösa ett matematiskt problem på så sätt att hen senare bättre klarar av liknande uppgifter självständigt. För det tredje är det *riktat på framtiden* – idag behöver eleven hjälp men imorgon klarar hen av det på egen hand. (Gibbons 2010a: 42) Med stöttning avser jag i min undersökning det stöd och den tillfälliga hjälp som läraren och andra kan ge språkbadslever i sin strävan att nå funktionell två- eller flerspråkighet. Ett rikt och välnyanserat språk är det som eftersträvas genom kognitiva utmaningar och tillräckligt med stöttning.

Behovet av stöttning är individuellt och typen av stöd ska utgå från de individuella behov och de förkunskaper som eleverna har. Viktigt är att komma ihåg att språkbadsleverna ska ha möjlighet att bygga upp sin egna kulturella identitet och få lära känna sin livsmiljö och den egna språkliga bakgrunden. Undervisningen ska sträva efter att utveckla eleverna till språkbrukare som förstår kommunikationens betydelse för den egna utvecklingen. Eleverna ska uppmuntras att använda sitt modersmål och uppmuntras till att även våga

använda andra språk även om språkkunskaperna inte är så utvecklade. Samtal och samverkan i olika kommunikationssituationer där eleverna har möjlighet att utöver språkliga kunskaper utveckla även sociala kunskaper eftersträvas. (Utbildningsstyrelsen 2014: 19–20)

Stöttning är en ur pedagogisk synvinkel utarbetad modell som bygger på Vygotskijs tanke om den proximala utvecklingszonen, en zon där en individ med hjälp av stöd kan arbeta med mer kognitivt eller kunskapsmässigt utmanande och krävande uppgifter än vad som enskilt skulle vara möjligt. Grundtanken är att den mest effektiva inläringen sker i elevernas följande utvecklingsfas och inte enbart i det ögonblick som stöd ges av läraren, som man kanske skulle tro. Lärarna ska sträva efter utveckling och utmana eleverna för att föra dem framåt i sin inläring och för att bygga på de kunskaper eleverna redan har. Förväntningarna ska vara lika för alla elever men inte för höga eftersom för höga krav minskar motivationen. Här kommer stöttningens betydelse in. För att de olika eleverna ska kunna utföra uppgifterna måste lämplig stöttning utgående från elevernas individuella behov ges. Med tanke på språkbads elever gäller det att komma ifrån att lärarna för mycket förenklar språket. Istället ska fokus ligga på att stöda språkinläringen på olika sätt. Lärarna ska istället överväga och fatta beslut om vilken typ av stöttning som är mest ändamålsenlig för eleverna för att de ska klara av att utföra de uppgifter som hen planerat på bästa möjliga sätt. Autentiska och kognitivt utmanande uppgifter är det som eleverna ska ges. Det som är avgörande för att inläring ska ske på önskvärt sätt är att rätt typ av stöttning ges vid rätt tidpunkt. Här kommer lärarens ansvar in, det är hen som ska våga ställa krav men samtidigt erbjuda och förverkliga olika typer av stöttning för eleverna. Stöttning behövs m.a.o. för att eleverna ska kunna utvecklas och klara av höga kognitiva utmaningar, dvs. höga kunskapsmässiga utmaningar. Det handlar om att handleda och ge stöd då eleven behöver hjälp. Vygotskijs uttryck sammanfattar begreppet väl: *Det ett barn i dag kan göra med stöd, kan hon eller han göra på egen hand i morgon.* (Gibbons 2010b: 29–30)

I skolsammanhang talar man om *planerad* och *interaktiv stöttning*. Förekomsten av dessa är ytterst viktig i språkbad med tanke på att språkbadsspråket fungerar som både mål och metod i inläringen. Planerad stöttning är på förhand planerat stöd med syfte att handleda



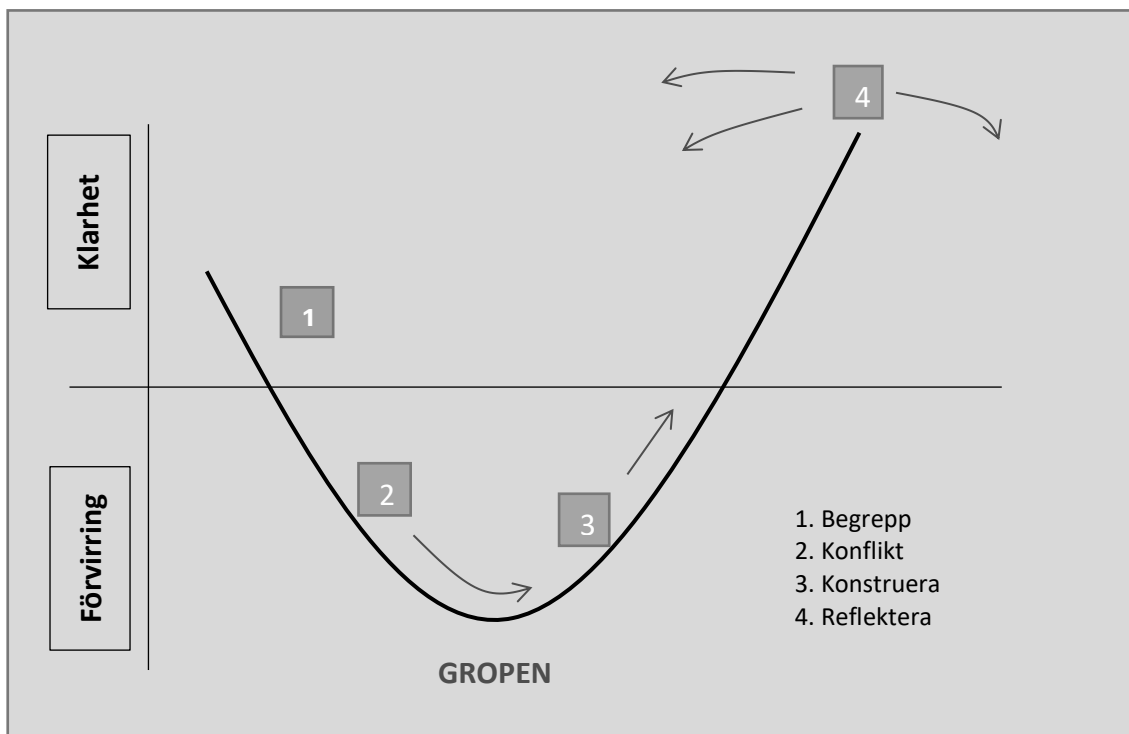
eleven till självständigt arbete. Interaktiv stöttning handlar om mer spontant stöd i direkta samtal mellan lärare och elev. (Gibbons 2010a: 220, se närmare 2.31 och 2.3.2)

En annan modell som delvis bygger på Vygotskijs tankesätt är den av John Nottingham (2017) utarbetade modellen, *utmaningsmodellen* som har som grundtanke att öka elevernas förståelse för det egna och andras lärande samtidigt som eleverna lär känna sig själv och andra som individer. Meningen med modellen är att hos eleverna skapa kognitiva konflikter eller utmaningar som sätter igång tankearbetet och inlärningsprocessen samt utmanar eleverna till att använda olika strategier och sätt att lösa problem de utsatt för. De här konflikterna benämner Nottingham för gropen eller lärandegropen. Utmaningsmodellen handlar om att ge rätt sorts motstånd och stöd för att eleverna ska kunna komma upp ur lärandegropen. Utmaningsmodellen gör att tankearbetet sätter igång och kanske t.o.m. leder till att tankesättet helt ändras under processens gång. Modellen är utarbetad som ett hjälpmedel för eleverna, för att de ska tänka till om sitt lärande och lära sig att uttrycka sig om hur de har tänkt. Det är ett hjälpmedel som strävar efter att synliggöra olika alternativ och olika tankesätt för eleverna och uppmuntrar dem att komma ut ur sin bekvämlighetszon som är den zon där just ingen utveckling i lärandet sker. Eleverna får med hjälp av modellen verktyg för att kunna gå från ytliga kunskaper till fördjupad förståelse. (Nottingham 2017: 25-31)

Nottingham (2017) talar om att eleverna har aktuell förmåga, undermedveten förmåga och potentiell förmåga. Potentiell förmåga är det man i undervisningen strävar efter genom kognitiva utmaningar och genom att erbjuda elever olika typer av stöttning. Undermedveten förmåga är automatiserad förmåga, sådant man kan utan att behöva ägna det en tanke. Aktuell förmåga är det man klarar av utan hjälp, där man befinner sig just nu, i sin bekvämlighetszon. (Nottingham 2017: 27)

Utmaningsmodellen kan användas som ett redskap för att visa att man på olika sätt och på olika lång tid kan ta sig upp ur gropen. (Nottingham 2017: 29–31) De olika sätt till lösning som finns är beroende på individen. Det kan handla om att ta i bruk varierande former av stöttning eller kanske t.o.m. någon kan ta sig upp ur gropen genom att själv resonera, fundera och söka alternativa svar. Att hamna i gropen och fastna där är enligt

Nottingham (2017) inget att oroa sig för och det gäller för läraren eller handledaren att uppmuntra eleverna att hitta olika alternativ. Läraren kan genom att ställa frågor hjälpa eleverna vidare i sin inlärningsprocess. Det är också viktigt att komma ihåg att det att eleverna ställs inför problem under inlärningsprocessen är en del av lärandet och att betona att processen är lika viktig som slutresultatet. Dessutom är det frågan om att föra dialog, inre dialog med sig själv men oftast dialog med andra elever eller med läraren som går ut på att forska vidare i de frågor och problem som uppstått och i det slutresultat man kommit fram till. (Nottingham 2017: 36–37) Ur språkbadslevers synvinkel sett kan det här vara ett väl fungerande sätt för att bekräfta förståelsen för ämnesinnehållet och befästa det språkliga innehållet vad gäller ord och begrepp som hör ihop med ett specifikt ämne.



**Figur 2.** Utmaningsmodellen enligt John Nottingham (Nottingham 2017: 29)

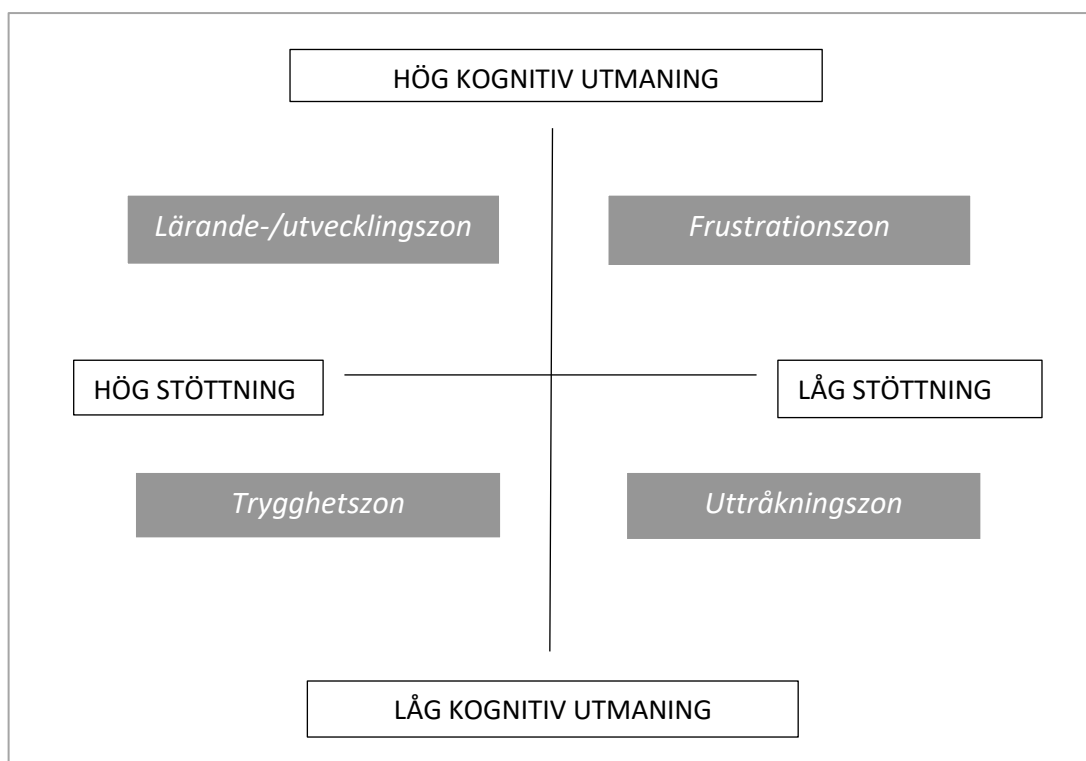
Utmaningsmodellen utgår från att inläraren ska inspireras, hans uppmärksamhet ska fångas och nyfikenheten ska bevaras. Kort handlar modellen om att inläraren presenteras ett *begrepp*. Här kan man med språkbadslever tänka sig att det handlar om ämnesspecifika ord och begrepp som är av betydelse för att inläraren ska förstå innehållet

i det ämne eller i den ämneshelhet som behandlas. En klarhet i vad som ska utforskas finns hos eleverna och följande steg är att förorsaka förvirring, en *konflikt*. Eleverna bearbetar innehållet på varierande sätt och får fram en betydelse samt skapar nya insikter under tankeprocessen. Under den här tankeprocessen handlar det om att *konstruera*. Till slut då en ahaupplevelse har uppstått står eleverna inför det sista momentet att *reflektera* över hela inlärningsprocessen. Under reflektionsdelen återger eleverna de olika skedena under inlärningsprocessen och sammanfattar dem utgående från den utökade förståelsen som de tillägnat sig. (Nottingham 2017: 29–32)

Utmaningar stimulerar eleverna till att prestera bättre resultat. Kognitiva utmaningar och stöttning följs åt då det talas om andraspråkselever och inläring (Nottingham 2017: 32). Utmaningsmodellen kan användas vid undervisning av andraspråksinlärare som ett redskap vid planering av lektioner med höga kognitiva utmaningar med tillräcklig stöttning. Modellen fungerar även bra för planering av lektioner där fokus är på samtal och diskussion vilket också gynnar språkinläring samtidigt som ämnesspecifika ord och begrepp i olika sammanhang presenteras och repeteras för eleverna. Att reflektera över vad man har uppnått är centralt och att tillsammans med andra samtala om uppnådda resultat eller slutsatser. Utmaningsmodellen bygger på samarbete och eleverna lär sig genom att förklara och ställa frågor till varandra. (Nottingham 2017: 42–43) Den här typen av arbetssätt stöttar både språkinläring och inläring av ämnesinnehåll och ger eleverna möjlighet till självständigt och individuellt arbete likväl som samarbete. Modellen i sig fungerar redan som stöttning utgående från de olika typer av stöttning som Gibbons presenterat i boken *Lyft språket Lyft tänkandet* med tanke på att man bl.a. tar i beaktande olika arbetssätt, utgår från att förstärka och inte förenkla genom att erbjuda varierande möjligheter till input samt ger eleverna möjlighet att samtala om de resultat och slutsatser de kommit fram till. (Gibbons 2010a: 223–225)

Mariani (1997) har sammanfattat kognitiva utmaningar och stöttning i skolsammanhang i en figur med fyra olika zoner som beskriver klassrumsmiljöer (figur 2). Den bygger på typen och mängden av krav och stöttning som ges i klassrummet. För höga krav och för lite stöttning leder lätt till att eleverna blir omotiverade och frustrerade. Samma följd kan för låga krav och lite stöttning ha och motviljan mot skolan kan öka. Låga krav och

för mycket stöttning gör att eleven inte utvecklas. Hen jobbar i sin trygghetszon vilket innebär även att inget eget ansvar krävs och förmågan att jobba självständigt utvecklas inte. Den sista zonen kombinerar höga krav och hög stöttning. Det här innebär att eleverna måste anstränga sig mer. De är tvungna att ta ett större ansvar och jobba mer för att nå de mål som lagts upp. (Gibbons 2010a: 43)



**Figur 3.** Kognitiva utmaningar och stöttning i klassrumsmiljö (enligt Mariani (1997) från Gibbons 2010a: 44)

Tidigare nämndes att figurens fyra zoner bygger på mängden av kognitivt höga utmaningar och mängden av stöttning som eleverna erbjuds. De olika kombinationerna av mängden av dessa två ger upphov till de av Mariani (1997) skapade inlärningszonerna som förekommer i klassrumsmiljöer. De fyra zonerna är, *lärande- och utvecklingszonen* där eleverna klarar av höga kognitiva utmaningar och där förväntningar på elevernas kunskaper och prestationer är höga. Det här uppnås enbart genom att även mängden av stöttning också är hög och av rätt typ. En av zonerna kallar Mariani för *frustrationszonen*, en kombination av för höga krav och utmaningar med för lite och möjligen fel sorts stöttning som ger upphov till frustration hos eleverna. Det känns inte motiverande att lära

sig då allting känns för svårt och tillräcklig hjälp inte finns att få. Den följande zonen *utträkningszonen* där är mängden av utmaningar och mängden av stöd låg. Misströstan, omotiverade elever, en känsla av att inga krav sätts på kunnandet leder till att motivationen att lära sig är låg. För elevernas del kan det kännas onödigt att gå i skola då man egentligen inte vet vad man lär sig och om man lär sig. Den fjärde zonen, *trygghetszonen*, här är mängden av stöd i jämförelse med kraven för höga. Det krävs direkt inget ansvar av eleverna för att utveckla det egna kunnandet. Det blir mer att allting blir färdigt serverat för eleverna, mängden av eget tankearbete blir minimal och det sker ingen utveckling i det egna kunnandet. (Gibbons 2010a: 43–44)

### 2.3.1 Planerad stöttning

Planerad stöttning innebär att läraren utformar och planerar uppgifter och aktiviteter för eleverna, innan lektionen, med klara mål och syften att stöda eleverna i deras inläring (Gibbons 2010a: 220). För att ändamålsenlig inläring ska ske ligger det på lärarens ansvar att ta reda på elevernas förkunskaper. Gibbons skriver i boken *Stärk språket, Stärk lärandet* (2010) att utvärdering är nödvändig för att läraren ska kunna få reda på vad eleverna redan kan och vad de behöver lära sig. Utvärdering ska således ske under hela inlärningsprocessen. Läraren planerar sin undervisning utgående från de iakttagelser hen gör under olika undervisningstillfällen genom att bedöma elevernas språkanvändning och förståelse. Allt det här arbetet som läraren gör är en viktig del av planerad stöttning och ger de enskilda eleverna redskap för att klara av kognitivt mer krävande uppgifter. (Gibbons 2010b: 29–30)

Planerad stöttning är bl.a. klara språk- och ämnesmål och beaktande av elevers aktuella behärskning både av modersmålet och andraspråket. De uppgifter som eleven utför ska stöda varandra och fungera som byggstenar till följande uppgifter. Variation i både utföringssätt och upplägg och en gradvis överflyttning från vardagsrelaterat till mer abstrakt språk rekommenderas. Förväntningar och resultat ska tydliggöras för eleverna inför varje ny temahelhet eller ett nytt projekt. (Gibbons 2010a: 221–222)

Andra former av planerad stöttning är att förstärka ämnesinnehållet istället för att förenkla det, erbjuda information på olika sätt, klargöra, konkretisera och relatera till någonting bekant. Någonting så enkelt som tidsanvändning det vill säga, att ge mer tid till bearbetning av ny information och spjälka upp mängden av information som tilldelas eleverna i mindre delar, hör också till planerad stöttning. Vidare är egna reflektioner och samtal kring uppgifter också former av stöttning som klargör uppgifter och reder ut möjliga problem. Diskussion om själva språket är också stöttning som visar elever t.ex. skillnader i tal och skrift. Genom att utveckla metaspråklig medvetenhet lär sig eleverna att kritiskt granska det egna språket och andras språk. (Gibbons 2010a: 221–225)

Metaspråklig medvetenhet innebär en förmåga att kunna prata om språk. Man använder språket för att prata mer om språket och på så sätt utveckla den egna språkanvändningen. Genom att samtala om språket tydliggörs skillnader språk emellan, olika uttrycksätt i olika sammanhang klargörs och t.ex. strukturer för olika genrer tydliggörs samtidigt som man använder det språk man håller på och lär sig. (Gibbons 2010a: 61, 104–105)

### 2.3.2 Interaktiv stöttning

Stöttning som inte är planerad i förväg och sker spontant i klassrum mellan lärare och elev eller elever emellan är det vi kallar för interaktiv stöttning. Vid interaktiv stöttning gäller det för läraren att vara lyhörd för gruppen och reagera på de frågor och funderingar som uppstår i klassen. Interaktiv stöttning är minst lika viktig som planerad stöttning. (Gibbons 2010a: 220)

Interaktiv stöttning är bl.a. att man lyssnar på eleven och har även här elevens tidigare erfarenheter som utgångspunkt. Det handlar om att som lärare sammanfatta vad som behandlats och med samma påminna om det centrala innehållet. Interaktiv stöttning är också att läraren upprepar vad eleven sagt men använder mer akademiska eller tekniska termer. Det går även ut på att ge möjlighet till diskussion och mer tid till att svara, låta eleven fundera på vad hen egentligen vill säga och som lärare kan man ställa tillägsfrågor för att hjälpa eleven på traven. (Gibbons 2010a: 226)

### 2.3.3 Miljön som språkstöd

Mångsidig stimulans och tillräckliga kognitiva utmaningar i en miljö med tillräcklig stöttning anser forskarna vara viktigt med tanke på språkutvecklingen. Miljöns betydelse för språkinlärning har lyfts fram av behavioristerna Pavlov och Skinner, som anser att imitation och social förstärkning är avgörande med tanke på barns språkinlärning. Typen av stimulans och det sätt på vilket den omgivande miljön reagerar på barnets försök till kommunikation inverkar på barnets språkutveckling och utvecklar barnets sätt att kommunicera. (Svensson 1998: 23)

Miljö kopplar man ofta ihop med byggnader, inredning och helt enkelt den konkreta miljön vi ser runt omkring oss. Ofta glömmer man bort det mest essentiella dvs. den stämning som personerna och oftast de vuxna skapar i ett klassrum eller i en skola. I en miljö som är språkutvecklande vågar eleverna uttrycka sig, de vågar ställa frågor och de är inte rädda för att säga fel. I en positiv språkutvecklande miljö accepterar personerna varandra och visar hänsyn till varandra. De vuxna är medvetna om vad som krävs för elevernas språkliga utveckling och kan på olika sätt väcka elevernas intresse för språket. Speciellt viktigt är det att låta eleverna bekanta sig med varierande texter och genrer och ha dessa till påseende i klassen. Att ha olika typer av texter och böcker framme väcker nyfikenhet och intresse speciellt då de är lätt tillgängliga för eleverna. (Gammelgård 2006: 27)

Läraren bör jobba för att skapa en miljö som stöder och utvecklar skolspråket, då skolspråket är avgörande med tanke på skolframgång. Samtidigt ska hen ge utrymme för både språkliga och kulturella olikheter. (Sahlström, Forsman, Hummelstedt–Djedou, Pörn, Rusk, Slotte–Lüttge 2012: 120) Det är viktigt att jobba med språket i naturliga situationer och samtidigt betona struktur, tydlighet och kontinuitet. Mest avgörande är ändå lärarens inställning till språket och språkundervisningen. Av läraren krävs framförallt förståelse för och förmåga att se de individuella behov eleverna har. (Lindö 2002: 152)

I läroplanen för den grundläggande utbildningen år 2014 sägs det att eleverna ska lära sig genom kommunikation. Eleverna lär sig då de samtalar med klasskompisar, jobbar i olika grupper, samtalar med lärare och andra vuxna som de möter under skoldagen. Möten sker i olika situationer och i varierande sammanhang och det talas om kommunikation i olika lärmiljöer. Det här är den språkliga skolmiljön som eleverna deltar i genom receptivt eller produktivt deltagande. (Utbildningsstyrelsen 2014: 15) Utöver de här kontakterna behöver eleverna stimuli och intryck genom bilder, planscher, musik, film mm.

Språket finns överallt omkring oss, vi kan tala om vardagligt språk, skolrelaterat språk och ett mer ämnesspecifikt språk. Det vardagliga språket används i sociala situationer och kommunikationssituationer tillsammans med t.ex. vänner och familjemedlemmar. Med skolrelaterat och ämnesspecifikt språk menas det språk som i skolan används i undervisningssituationer och som utvecklar både ämneskunskap och språkkunskaper eleverna behöver för att kunna tillägna innehållet (Moe, Härmälä & Kristmansson 2014: 136) Vi är helt enkelt beroende av språk för att vi ska kunna lära oss. Skolan måste erbjuda olika möjligheter till användning av språket i olika miljöer. Det är viktigt för läraren att varje dag erbjuda eleverna möjligheter till att i olika sammanhang och miljöer tala, skriva, läsa och lyssna. Det viktigaste är att se på skoldagen som en helhet och inte bara stirra på det som sker under lektionstid. (Sahlström m.fl. 2012: 172–173) Redan i daghemmet betonas detta, de vuxna fungerar som språkliga modeller och ska därför sträva efter att använda ett rikt och beskrivande språk. Att med kroppsspråk, gester, miner och genom att peka och konkret visa på det som talas om hjälper de vuxna barnen att utvidga sitt ordförråd. Samtidigt kommer man ifrån det här med att vara tvungen att för mycket förenkla språket. Det är överlag viktigt med upprepning och repetition då man talar om språkinläring. Det är därför viktigt med tanke på språkutvecklingen att läraren är medveten om sitt eget språkbruk. Att enbart repetera enstaka ord är inte ändamålsenligt och det gäller att sträva efter helfrasupprepningar och fullständiga meningar för att genom språkliga rutiner maximera elevernas språkinläring. De vuxna som goda språkliga modeller ska också tänka på ordval att t.ex. inte alltför många finlandismer smyger in i det egna språket. (Gammalgård 2006: 10) Det kan löna sig att ställa sig frågor som i en hurdan språklig miljö befinner sig eleverna dagligen? Vad erbjuds eleverna med tanke på språkutveckling, vilka utmaningar möter de och vilken stöttning får de?



I läroplanen för den grundläggande utbildningen från år 2014 sägs att man ska utgå från att alla lärare också är språklärare. Lärarna ska samtidigt som de bjuder på ett meningsfullt innehåll med kognitiva utmaningar, erbjuda möjlighet till utveckling av det ämnesspecifika ordförrådet i de olika ämnena. I läroplanen 2014 står det att språk ligger som grund för lärandet och tänkandet. Språket är närvarande i all verksamhet, fostrar till språkmedvetenhet, utvecklar multilitteracitet, väcker intresse och förståelse för språklig och kulturell mångfald. (Utbildningsstyrelsen 2014: 132–134).

Färdiga modeller för hur inlärningsmiljöer där kognitiva utmaningar och satsning på olika typer av stöttning med elevernas individuella behov i fokus ska se ut, finns inte. Det mest centrala är dock att erbjuda eleverna krävande uppgifter med vissa ämnesinnehåll i fokus. I alla inlärningssituationer ska även en satsning i ändamålsenlig stöttning vara synlig. Det är dessutom viktigt att läraren har elevernas tidigare kunskaper och färdigheter, språk och identitet som utgångspunkt då inlärningssituationer planeras och förverkligas. Det gäller för läraren att ha koll på hur språk och ämne samverkar i olika inlärningssituationer och -sammanhang. Lärarens roll och syn på elever och överlag undervisning och lärande har en stor inverkan. Denna syn kan hålla tillbaka eller uppmuntra och inspirera eleverna till att ta ansvar för sin inläring och satsa på skolgången. En miljö som ger dig verktyg för att kunna jobba, utan att ändå erbjuda ett färdigt framställt paket av information utan som möjliggör eget tänkande och egen kreativitet skapar olika möjligheter för eleverna till att jobba i sin utmaningszon. (Gibbons 2010a: 234–235)

Det handlar helt enkelt om lärarens tankesätt, en lärare ska kunna se de möjligheter som finns hos språkbads elever och utgå från dessa då de planerar och lägger upp undervisningen för eleverna, istället för att för mycket utgå från det som eleverna kan just nu. Det är klart att undervisningen ska bygga på förkunskaper men det här tankesättet gör att förväntningarna på eleverna utgående från det vad de är kapabla till blir större. Inom språkbad och annan andraspråksundervisning är det här speciellt viktigt eftersom det ofta handlar om att bristfälliga kunskaper i målspråket gör att ämnesinnehållet känns som en utmaning. Men det kan också handla om att eleverna har goda kunskaper i ämnet men bristfälliga kunskaper i målspråket vilket gör att de inte kan ge uttryck för sina kunskaper. Att mer fokusera på att förklara innehållet i det som är aktuellt just nu i ämnet istället för

att fokusera på att hinna med allt som hör till kursen utvecklar språket mer och eleverna får även en bättre förståelse för innehållet. Det här skapar en miljö som gynnar elevernas språkinlärning, ökar elevernas tro på sig själv och öppnar elevernas ögon för de möjligheter som finns. (Gibbons 2010a: 235–237)

### 3 STÖTTNING I ÅRSKURSERNA 7–9 I SPRÅKBAD

Detta kapitel inleder jag med att presentera de intervjuade lärarnas bakgrunder. Vidare lyfter jag fram lärarnas tankar om olika typer av stöttning, dvs. tillfälligt stöd som är nödvändigt i språkinlärning för att uppnå funktionell två- eller flerspråkighet och som är ett måste då eleverna utsätts för kognitivt höga utmaningar i inläringen. I kapitlet är fokus på planerad och interaktiv stöttning, de olika typer av stöd som ingår i dessa och som används i de elevgrupper som varit i fokus i undersökningen. Men även lärarens roll som språkmodell och därmed ett relevant språkstöd tas upp. Elev- och föräldrastöd samt miljöns betydelse som ett väsentligt språkstöd presenteras dessutom ur lärarnas synvinkel sett.

#### 3.1 De intervjuade lärarnas bakgrund

Informanterna i min undersökning består av lärare med olika bakgrund. De har olika erfarenheter i fråga om lärararbete och arbete med språkbads elever främst med tanke på antalet arbetsår. Bakgrundsinformation gällande informanterna finns till påseende i tabell 1 här nedan. Informanterna är betecknade med nummer 1–4. Tablån presenterar kort informanternas utbildning, erfarenhet inom läraryrket, modersmål och uppgift/uppgifter på skolan där undersökningen för min avhandling gjorts.

**TABELL 1.** Informanternas utbildning och arbetserfarenhet

Lärare	Utbildning	Erfarenhet inom läraryrket	Modersmål	Uppgift på skolan
1	Filosofie magister Ämneslärare i svenska	Klasslärare Resurslärare Ämneslärare Erfarenhet, över 10 år, språkbad ca 2 år	Finska	Klasslärare Ämneslärare årskurs 7–9
2	Klasslärare Språkbadslärare Flera kortkurser i språkbad	Klasslärare Ämneslärare Erfarenhet, 20 år hela tiden i språkbad	Tvåspråkig	Klasslärare Ämneslärare årskurs 7–9
3	Ekonomie magister Approbaturs i pedagogik	Klasslärare Ämneslärare Erfarenhet, 10 år, språkbad ca 7 år	Svenska	Ämneslärare årskurs 7–9
4	Språkbadslärare	Klasslärare Ämneslärare Erfarenhet, ca 8 år, hela tiden i språkbad	Finska	Klasslärare Ämneslärare årskurs 7–9

Informant 1 är ämneslärare i svenska med en filosofie magisterexamen i nordiska språk som bakgrund. Hen har jobbat sammanlagt i tio år som både klasslärare, resurslärare och då intervjuerna gjordes (2017) hade hen jobbat två år som språkbadslärare. Hen har även erfarenheter från olika projektarbeten inom skolvärlden och ett gediget intresse för undervisning av andraspråkselever. Informant 1 förespråkar fortbildning precis som även de andra informanterna. Hen har med tanke på språkbadsundervisning endast haft en några dagar varande introduktion till språkbadet det första året som hen jobbade som språkbadslärare. Mer vanligt är det dock att lärarna får ta hjälp av varandra och lära sig medan man jobbar.

Informant 2 har en tvåspråkig bakgrund och räknar sig som tvåspråkig. Klasslärarutbildning på finskt håll med svenska, historia och bildkonst som biämne är utbildningen hen har. Det starka intresset för svenska språket och flerspråkighet har lett till att hen kompletterat utbildningen med flerspråkighetskurser och kortkurser i språkbad. Informant 2 har under sin tjugoåriga lärarkarriär jobbat enbart med språkbadselever och ordnar även själv fortbildning i språkbad. Vad gäller fortbildning för språkbadslärare

säger informant 2 precis som de övriga informanterna att just ingen fortbildning med fokus på språkbildning har varit tillgänglig.

Av de fyra informanterna är det endast en, informant 3, som har svenska som modersmål. Hen är även den som länge jobbat som lärarvikarie efter att branschbyte blev aktuellt pga. omställningar inom den egna branschen. En lite annorlunda bakgrund menar hen att berikar den egna undervisningen. Ett intresse för pedagogik finns och hen har en approbatur i pedagogik. Av de tio år som informant 3 jobbat som lärarvikarie har hen vid intervjutillfället jobbat som språkbadslärare det senaste sju åren. Innan språkbadet jobbade hen som klasslärare på finskt håll. Under sin lärarkarriär har hen jobbat både som klasslärare och ämneslärare. Informant 3 är den enda av de intervjuade informanterna som under tiden för materialinsamlingen enbart jobbade som ämneslärare och då både med finskspråkiga klasser och klasser med språkbads elever. Alla de övriga informanterna är klasslärare i de lägre årskurserna och därutöver undervisar de ett eller flera ämnen för språkbads elever i årskurserna 7–9. Informant 3 har via kolleger och obligatoriska skolningstillfällen kommit i kontakt med språkbadsmetoder men även hen efterlyser mer språkbadsinriktad fortbildning.

Informant 4 har språkbads lärarutbildning och lärarkarriären har vid intervjutillfället varat i åtta år och hela tiden i språkbildning. Hen har inte deltagit i någon fortbildning inriktad på språkbildning efter att hen börjat jobba. Språkbads lärardagarna ordnas en gång per år och i dessa har hen försökt delta för att få nya idéer för det egna arbetet. Informanten är av den åsikten att några gånger har VESO dagar, för lärare obligatoriska skolningsdagar under läsåret, ordnats där språkbadsmetoder varit i fokus men hen har inte haft möjlighet att delta.

Gemensamt för alla informanterna var att de lyfte fram bristen på fortbildning. Att ett behov av fortbildning finns var tydligt men samtidigt kunde man ana att det inte känns ändamålsenligt att sätta så mycket egen tid på fortbildningen. En önskan om flexibilitet av arbetsgivaren vad gäller fortbildning efterlystes av en av informanterna. Hen menade att fortbildning under arbetstid eller t.ex. en ersättning för fortbildning på egen tid skulle vara på sin plats.

Bristen på färdigt fungerande material var en annan sak som nästan varje informant lyfte fram som betungande. De flesta var av den åsikten att planerandet och utformandet av eget material är tidskrävande och skulle önska att det fanns något material man direkt kunde använda. Samtidigt påpekade några av informanterna att genom att vara tvungen att planera och utforma det egna materialet blir man ännu mer expert på det ämnesområde som behandlas med eleverna. Att själv skapa material möjliggör en begränsning av innehållet mer utgående från elevernas förkunskaper och intresseområden liksom även utgående från egna intresseområden.

Informanterna i undersökningen har en varierande bakgrund (tabell 1) vilket även var påtagligt i undervisningen. Främst kunde jag märka att erfarenheten skapar en säkerhet i sättet att jobba och i sättet att hantera och ta i beaktande de olika elevgrupperna. En längre tids erfarenhet skapar även en förmåga att våga lämna bort och begränsa innehållet mer som en av informanterna uttryckte sig, ”kvalitet går före kvantitet”. Överlag kunde jag märka en genuin vilja att jobba med språkbads elever hos alla informanter. Det förekom en vilja att öka förståelse för språkkunskaper och ett äkta intresse för möjligheten att förmedla både språk och ämnesinnehåll på språkbads språket hos var och en av informanterna.

### 3.2 Lärarnas tankar om stöttning

I avhandlingen ligger fokus i intervjuerna främst på lärarnas tankar om planerad och interaktiv stöttning samt den språkliga miljöns betydelse som språkstöd. Generellt kan sägas att de intervjuade lärarna ansåg att behoven för stöttning varierar men att stödbehov finns. Informanterna var eniga om att kognitiva utmaningar, dvs. att kunna lyfta undervisningen till en högre nivå kräver stöttning då undervisningen och inläringen sker på ett andraspråk. För att kunna gå vidare i undervisningen använder informanterna olika typer av stöttning utgående från behovet av allmänt stöd i gruppen och utgående från individuella behov hos olika elever. I de följande avsnitten presenterar jag de olika typerna av språklig stöttning som togs upp i intervjuerna och beskriver vad de intervjuade lärarna ansåg om den språkliga miljön i sin skola och dess betydelse för språkinläringen.

### 3.2.1 Planerad och interaktiv stöttning

En väsentlig del i undervisningen är *planering*. Planerad stöttning handlar bl.a. om att lägga upp klara språk- och ämnesmål och om att beakta elevernas tidigare kunskaper (Gibbons 2010a: 221–225). Utgående från informanternas svar om planering och *mål för både språk och ämnesinnehåll*, kunde jag konstatera att det fanns en stor variation. En informant uttryckte sig enligt följande om planering och mål (citat 1–2).

- (1) Vilka saker har vi inte ännu haft i svenska, vad är det som fattas, vad kan de inte ännu, brister – det här gör de ofta fel, det här behöver de få mer övning i, så tar jag det i fokus. Kanske det är mera arbetssättet som avgörs på grund av det här.
- (2) Typ så där att om jag tycker att jag vill ha mer muntlig kommunikation eller diskussion eller sånt här, så tänker jag ju mera på arbetssättet och innehållet är ändå helt samma som jag annars också sku ha. Jag bollar med de där sakerna ganska länge, det är en ganska tidskrävande process och jag brukar göra alltid en sån där stomme färdigt till nya läsåret.

Informanten hade en klar bild av hur man får ut det mesta av språket på olika sätt. Det centrala är enligt hen att utgå från elevernas förkunskaper samt att tänka på var de största bristerna för ögonblicket finns (citat 1). Vidare ansåg hen det vara viktigt att ta hänsyn till målen i läroplanen och andra styrdokument. Hen betonade också att det är viktigt att tänka på gruppen dvs. vad som fungerar för just den gruppen samt att beakta de individuella behoven. Informanten konstaterade att då hen planerar klara språkliga mål är det frågan om en tidskrävande process (citat 2). Informanten gör en grovplanering innan läsåret sätter igång men längs med läsåret görs justeringar för att kunna ta i beaktande elevernas behov (citat 2). Hen väljer många gånger arbetssätt främst utgående från vad som speciellt behöver övas och är aktuellt att öva mer på (citat 1). Tydligt och klart uppsatta mål för t.ex. en temahelhet eller ett projekt är viktiga enligt informanten och att klargöra dessa för eleverna. Informanten påpekade att eleverna inte kan känna till vad de ska jobba med eller för ifall läraren lägger upp mål synliga enbart för sig själv. Att repetera målen och det som eleverna förväntas kunna efter en viss period är ändamålsenligt enligt informanten och att under arbetsprocessens gång påminna om målen och uppmuntra eleverna till användning av målspråket.

*Klara mål* är avgörande för en ändamålsenlig undervisning (se avsnitt 2.3.1). Två av informanterna lyfte fram vikten av att ha tydliga mål för undervisningen och att klargöra dessa för eleverna (citater 3–4). Klara syften och mål motiverar eleverna mer menade informanterna och lärarens förväntningar måste klarläggas för eleverna.

- (3) Klara mål, öppnas, sägs. Hur jag har tänkt det t.ex. fokus på läsförståelse, då är uppgifter, läxor att vi läser. Vi funderar hur vi läser, hur kan vi läsa? Strategier och studieteknik övas. Läraren ger riktlinjer, ger målet. Gruppen får inverka, delvis bestämma hur de vill jobba. Målen ska öppnas, hur jobbar vi, vad förväntas, det är ingen hemlighet som läraren har.
- (4) ... nog funderar jag både på språket och ämnet, i början av hösten funderar jag på vilka teman som jag har och vad kan man ha för språkliga mål som passar in i olika teman... jag tycker att man sku alltid liksom kunna fundera ännu mer på just det där språkliga...

Vad gäller klara mål är det ytterst viktigt att påminna eleverna om vilka mål som lagts upp. Det ska betonas vad som väntas att eleverna ska kunna efter helheten man skapat. (se avsnitt 2.3.1) Informanterna var också av den åsikten att det är viktigt att öppna målen mer konkret, förklara dem för eleverna så att betydelsen och innebörden blir klara (citater 3). De flesta informanterna ansåg att språkliga mål är viktiga men koncentrationen verkar ändå ligga sist och slutligen på ämnesinnehållet. Tydligt var att en mer omfattande planering av språkliga mål skulle vara på sin plats enligt informanterna (citater 4). Flera av informanterna efterlyste även tid för samplanering i frågan om planering av språkliga mål. Att tillsammans med kolleger reflektera och bolla med idéer ger så mycket mer enligt dem. Men här kommer igen tidsbristen fram och tanken om en i schemat insatt tidpunkt för samplanering lyftes fram hos en av informanterna.

En informant konstaterade att hen inte skilt funderar på språkliga mål och mål för ämnesinnehåll. En annan informant nämnde att det är ämnesinnehållet som är av betydelse vid planering och styr upplägget. En allmän uppfattning som kunde märkas bland informanterna var att stoffet som ska behandlas upplevs för omfattande. Det här ansågs leda till att läraren ofta väljer att fokusera på ämnesinnehållet framom språkutvecklingen. Det som också kunde märkas var att en del informanter planerar väl och sätter mycket tid på planering, medan andra inte sätter lika stor vikt vid planering. En



av informanterna såg en fördel med att få bygga upp eget material (citrat 5) och funderade på konkreta, språkliga mål (citrat 6).

- (5) Planering av lektioner för språkbads elever är mer tidskrävande, man kan också göra de lätt för sig och ta en bok... men det krävs ju massor av eget arbete och jag har sökt genom alla böcker som finns här och på nätet och det... man får använda sin egen fantasi mycket mer, vilket också är roligt för då kan man göra det som man själv tycker är roligt och det som man vill ge dom. Jag har skapat mycket material själv...
- (6) Jag har nog inte kanske gjort det så mycket, jag tror att jag har undervisat på svenska, och så får man prata tydligt och lite förenklat kanske... jag har liksom introducerat dom till ett nytt ämne... vet ni vad det här betyder och så får man förklara många ord.

Flera av informanterna konstaterade att planeringen av lektionerna för språkbads elever är mer tidskrävande än ifall de planerar för elever som undervisas på det egna modersmålet (citrat 5). En av informanterna lyfte fram att det är intressant och mer inspirerande att själv få bygga upp sitt material (citrat 5). Hen påpekade att det erbjuder bättre valmöjligheter, och innebär att man som lärare kan koncentrera sig mer på sådant innehåll som intresserar en själv mer (citrat 5). Hen poängterade även att man inte får glömma bort att ta hänsyn till eleverna och utgå från det innehåll som krävs med tanke på uppsatta mål i olika styrdokument och läroplanen. Informanten konstaterade också att hen utgår mera från ämnesinnehållet därför att mängden av stoff som ska behandlas känns ofta överväldigande. Det här gör att det känns viktigare att planera och lägga upp mål utgående från ämnesinnehållet istället för att utgå från och fokusera på språkliga mål. Vad gäller språkliga mål, lägger informanten inte upp klara mål (citrat 6). Hen menade att inputen eleverna får vad gäller ämnesinnehållet och därtill hörande ord och begrepp är det hen erbjuder i språkväg (citrat 6). Målet är att vara konsekvent i den egna användningen av svenska och fungera som en språklig modell för eleverna. Förekomsten av olika språkmodeller i elevernas skolvardag sporrar och uppmuntrar dem till att använda målspråket. (Williams 2006: 13) Undermedvetet finns språket där och informanten talade om att förenkla språket och om att komma ihåg att förklara betydelsen av ord och begrepp som kanske är nya för eleverna och att regelbundet kolla upp elevernas förståelse (citrat 6).

Att förenkla språket strider till en del mot principerna för stöttning av andraspråkselever. Gibbons (2010) säger att man ska förstärka, inte förenkla. Gibbons hänvisar till olika stödformer som för lärarens del går ut på att på varierande sätt klargöra för eleverna det man ämnar lära ut. Läraren kan t.ex. visualisera, använda konkreta från förr bekanta exempel eller ta in film, video, internet som hjälpmedel. Dessa är exempel på olika typer av planerad stöttning. (Gibbons 2010a: 223–224) Att använda sig av andra elevers hjälp för att förklara och klargöra nya ord och begrepp är också ett sätt att stöda inläringen som i sin tur hör till de interaktiva formerna av stöttning som uppkommer t.ex. spontant i diskussioner och samtal under lektionerna. Viktigt är att ord och begrepp som har betydelse för inläring av ämnesinnehållet förklaras, repeteras och används. Speciellt viktigt är det att erbjuda eleverna tid och hjälpa eleverna på traven genom att ställa tillägsfrågor. Båda formernas samverkan, planerad och interaktiv stöttning, garanterar bästa möjliga stödfunktioner för att eleverna ska kunna delta i inlärningsmoment som kräver kognitivt höga utmaningar. Då eleverna erbjuds tillräcklig och ändamålsenlig stöttning kan en lärare uppmuntra och hjälpa eleverna att utveckla sig själv och tydliggöra för dem vilken kapacitet och vilka möjligheter de har. (Gibbons 2010a: 226–227)

Enligt en av informanterna förekommer inte samma möjligheter i årskurserna 7–9 till *ämnesövergripande arbete* som i de lägre årskurserna. *Samplaneringen* i de högre årskurserna blir ganska minimal och informanterna nämnde som orsak bl.a. brist på tid och olika tidtabeller/scheman. I de högre årskurserna blir ämnesövergripande arbete enligt informanterna mer i form av gemensamma projekt som ämnena sammanför än i form av större gemensamma helheter. Det kan vara frågan om att t.ex. i svenska ta upp historiska texter som knyter an till det som tas upp på historialektionerna. Då ligger ansvaret för språket hos svenskläraren och ansvaret för ämnesinnehållet hos ämnesläraren i historia. En informant lyfte fram att det är viktigt att ha koll på ord och begrepp inom olika ämnesområden för att utvidga ordförrådet och för att eleverna ska kunna tillägna sig ämnesinnehållet. Att språket är kopplat till det ämne som undervisas och att ord och uttryck som är relevanta för ämnesinnehållet lärs ut leder till ett mer avancerat och nyanserat språk (Met 1994). Informanten lyfte även fram att nu då den nya läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014) tillämpas känns det som om det blir mycket eget arbete för eleverna. Hen menade att det blir mer så att eleverna själv tar reda på betydelsen och

frågar ifall det är någonting som blivit oklart. Läraren är den som introducerar genom att göra en stomme för viktiga händelser som ska behandlas t.ex. i religion och eleverna jobbar ofta parvis eller i smågrupper och undersöker och forskar för att ta reda på det centrala innehållet (cit. 7–8). Den nya läroplanen stöder därmed också språkbadsprincipen om att det är eleven som är aktiv och med hjälp av lärarens stöd och handledning undersöker och tar reda på (Utbildningsstyrelsen 2014: 93–94, Björklund m.fl. 2005: 18–19).

- (7) ... jag har försökt att liksom ha just sånt här att dom skriver om ett ämne här på svensklektioner som handlar om något annat ämne... så har det varit ganska mycket självständigt och liksom jobba i grupp, ta reda på själv liksom betydelsen...
- (8) Man ska kunna skriva inte bara på svensklektionerna utan integreras till olika ämnen... du ska kunna hantera information på svenska på olika ämnesområden.”

En allmän uppfattning bland informanterna var att samarbete är betydande för språket samt stöder språkutvecklingen och därför ska ämnesövergripande och mer projektligt arbete vara möjligt. Ett dilemma ansågs vara resurser eftersom samarbete kräver resurser i form av bl.a. tid och engagemang. Möjligheterna till ämnesövergripande arbete är enligt informanterna färre på grund av bl.a. schematekniska orsaker och antalet olika lärare som borde involveras. I ämnesövergripande arbete blir det för lärarna att mera diskutera med kollegerna om vad som just nu är aktuellt t.ex. i historia och ta in texter i svenskundervisningen kopplade till ämnet för att få in ämnesspecifika ord och uttryck (cit. 7). Det här stöder enligt informanten på ett fungerande sätt utvecklingen av målspråket och ökar förståelsen för ämnesinnehållet. En av informanterna konstaterade att för att förstärka och utveckla det ämnesspecifika språket behöver man klara av att diskutera och skriva inom de olika ämnesområdena därför är det viktigt att satsa på språket också under andra lektioner än enbart svensklektionerna (cit. 8).

Flera av informanterna strävade efter att med *varierande arbetsätt* få in mer övning i språket och samtidigt väcka intresse för innehållet. I arbetssätten kunde en tydlig skillnad märkas. En del av informanterna jobbade mer traditionellt och fokus fanns på

katederundervisning. Andra hade varierande uppgiftsupplägg samt arbetssätt och så att säga smög in svenskan nästan obemärkt. Ett varierande arbetssätt kräver erfarenhet av läraren, samarbete och delgivning av arbetssätt lärare emellan och fortbildning. Olika arbetssätt för att stöda språket i undervisningen lyftes fram av informanterna. Sång, musik, filmer, expertbesök, koppla till vardagen, visualisera, konkretisera, synliga nyckelord/stödord, bilder och text är bl.a. de som kom fram (citat 9–12).

- (9) Sång, lek i lägre årskurser och redan i förskolan... få den muntliga biten, användningen av språket skulle befästas och senare ta in grammatiken. Svårt att införa med tonåringar t.ex. fruktsång, byta genrer, rap eller liknande... man kan inte år efter år köra med samma.
- (10) ... brukar fundera på gruppen ganska mycket att jag vill variera och andra sidan arbetssätt hur vi jobbar men också sen att den där gruppen kan styra... den här gruppen just behöver det här och den här gruppen det här.
- (11) Vilket arbetssätt fungerar här och vad har jag gjort sist med dom att nu ska vi göra något annat. Variation och jag vill ta eleverna med.
- (12) Hur är uppgifterna så att dom i smyg motiverar eleverna att använda svenska på den nivån som också sku höja deras kunskaper och int bara hålla dem på samma nivå.

Att variera arbetssätt är ett fungerande sätt att stöda språkinläringen (se avsnitt 2.3.1). Informanterna var överlag av den åsikten att variation och dessutom gruppens och de individuella behoven är de som styr upplägget av lektionerna. Att eleverna får mångsidig input och möjlighet till output i olika sammanhang och situationer gör att det högst troligt finns ett fungerande sätt att lära sig språket även på en individuell nivå (citat 10). Utveckling av målspråket kräver även att lärarna vågar ställa högre krav på eleverna vad gäller användning av målspråket (Buss 2007: 100–101). Dessutom måste betydelsen av att ta ansvar för det egna lärandet lyftas fram för eleverna (Williams 2006: 13–15). Det här anser jag vara av betydelse och därför är det viktig att göra målen klara för eleverna i början av t.ex. en temahelhet samt upprepa och repetera dem under arbetsprocessen och klargöra betydelsen av det egna ansvaret för att inläring ska ske.

För de flesta informanterna var det viktigt att hos eleverna skapa en känsla av delaktighet och en känsla av att själv få välja (citat 11). Viktigt är även att lyssna på gruppen och

individerna och utgå från gruppernas behov (citat 10). En gemensam uppfattning bland informanterna var att den muntliga framställningen borde utvecklas hos språkbadseleverna. En av informanterna lyfte ytterligare fram att en större satsning på de muntliga färdigheterna borde göras i de lägre årskurserna. Hen menade att det börjar vara försent i årskurs 7–9 att sjunga om olika frukter, djur mm. men ifall ett grundläggande ordförråd befästs under de tidiga skolåren, är det lättare att utveckla ordförrådet i de senare årskurserna (citat 9).

En informant nämnde att hen utgår från gruppen och funderar var det allmänna stödet behövs med tanke på hela gruppen (citat 10). Hen ser till att undervisningsmetoden stöder om hen har en elevgrupp som ogärna pratar svenska. I sådana fall satsar hen på muntlig framställning i t.ex. historieundervisningen. En fungerande metod är att i smyg baka in svenskan på en nivå som ökar färdigheter, övar eventuella svagheter och inte heller direkt avslöjar vad som övas även om målen måste vara klara (citat 12).

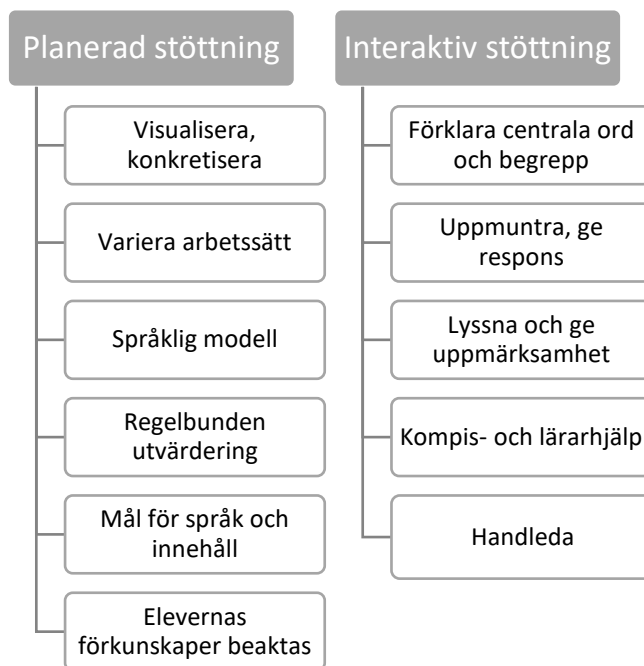
Informanterna betonade att varje grupp är annorlunda. Det gäller för läraren att lära känna sina grupper och fundera på vad som fungerar för vem och variera arbetssätten. Enkla stödformer som nyckelord, stödord, bilder och texter och visuella och konkreta exempel är former av planerat stöd som alla informanter i någon mån använder i de klasser och grupper som de undervisar (se avsnitt 2.3.1). Andra stödtyper, dvs. interaktivt stöd, som förekom var att presentera nytt stoff genom att förklara och öppna centrala ord och begrepp. Det här sker bl.a. genom diskussion där läraren bygger upp en stomme för stoffet som en grund. Nyckelfrågorna eller utgångspunkten för det som ska behandlas är, vad man börjar med och hur, osv. Samtidigt får läraren reda på gruppens förkunskaper. Enligt informanterna ligger tyngdpunkten på att handleda eleverna till självständigt arbete genom varierande och mångsidiga arbetssätt som också kopplar ihop det man gör till vardagen. (se avsnitt 2.3.2)

*Höga kognitiva utmaningar och stöttning* går hand i hand. Informanterna tog upp kognitiva utmaningar på individnivå som en utmaning. En informant berättade om att hen sätter nivån ganska högt för grupperna och ansåg det här vara ett fungerande sätt, men också olika stödformer för att få alla med behöver användas. Tid och resurser spelar en

stor roll. En av informanterna lyfte fram att då det är frågan om tonåringar, finns det inte alltid vilja att ta emot stöd eller hjälp. Det kan vara svårt att hitta den rätta vägen för att nå fram till eleven (citat 13–14).

- (13) Det är så mycket fast på det där att motivationen ska finnas... att jag får det motiverat åt de där eleverna och att jag får det motiverat till eleverna att det är viktigt.
- (14) Under en helhet, under ett stoff avsnitt så har jag alltid liksom så många olika sätt som jag bara hittar på att utvärdera deras arbeten. Då ser jag liksom, då får jag bevismaterial till det att var behövs det där stödet.
- (15) ...till vilken elev fungerar vilket sätt... äldre elever får påverka eller har åtminstone en känsla av att få påverka.
- (16) ...man ska inte dämpa en elevs tankar om hur hen lär sig bäst, man ska lyssna på eleven.

Informanterna lyfte fram betydelsen av att motivera eleverna till att försöka och till att tro på sig själva (citat 13). Kognitiva utmaningar kräver olika typer av stöttning (Gibbons 2010a: 43–44). *Uppmuntran*, olika arbetssätt där eleverna har möjlighet att påverka och välja mellan flera alternativ var bl.a. enligt flera informanter fungerande motivationsfaktorer samtidigt som de är fungerande typer av stödfunktioner (citat 15). Det är klart att det är läraren som handleder och väljer de ur ämnesinnehållet viktiga alternativen men att redan mellan några alternativ få välja den som känns mer intressant motiverar mer till att prestera bra i från sig. *Regelbunden utvärdering, respons i olika former* längs med läsåret och under längre projekt eller temahelheter motiverar (citat 14). Det är dessutom viktigt att eleverna känner till meningen och betydelsen med det man gör. Uppbyggande kritik, positiv respons och konkreta bevis på den egna utvecklingen är även de motivationsfaktorer som informanterna lyfte fram (citat 14). Att läraren på riktigt engagerar sig och lyssnar på eleverna, deras åsikter och behov är också av betydelse med tanke på motiverande faktorer (citat 16). Regelbunden utvärdering är dessutom ett viktigt redskap för läraren och eleverna för att det ska vara möjligt att sätta in rätt typ av stöttning i rätt tillfälle och för att det ska vara möjligt att utgå från individuella behov hos eleverna (se avsnitt 2.3.1). I figuren nedan har jag sammanställt de typer av stöttning som kom upp under intervjuerna (figur 4).



**Figur 4.** Förekomsten av olika former av stöttning enligt lärarna

Förekomsten av de olika formerna av stöttning som finns till påseende i figur 4 är inte ordnade i någon specifik ordning. De olika formerna av stöttning är listade utgående från ifall de tagits upp till diskussion av mer än en informant. Generellt kan konstateras att det fanns stora variationer i användningen av olika stödformer. Främst utgick informanterna från ämnet och lade upp mål för innehållet i stora drag för att under arbetsprocessens gång ha möjlighet till mindre ändringar utgående från elevgrupper och individuella behov som möjligtvis uppstår under processens gång. Att utgå från tidigare kunskaper ansågs av informanterna vara en vanlig utgångspunkt. Att de vuxna på skolan fungerar som språkliga modeller var någonting informanterna tar förgivet och flera informanter efterlyste varierande och flera språkliga modeller för att stärka elevernas målspråk. De olika typerna av interaktiv stöttning ansåg flera av informanterna vara sådana som används spontant och som inte ägnas desto mer tid eller åtanke. De sker mer naturligt i kommunikations- och undervisningssituationer.

### 3.2.2 Läraren som språkmodell och språkstöd

I frågan om lärarens språkanvändning kunde jag konstatera att informanterna ganska långt hade en gemensam linje vad gäller användningen av svenska i klassrumssituationer. Den gemensamma uppfattningen var att läraren ska vara konsekvent i användningen av svenska med tanke på att läraren fungerar som en språklig förebild för eleverna. Läraren fungerar som en språkmodell, en språklig källa och samtidigt som ett språkstöd. Eleven erhåller information och kan senare uttrycka sig på motsvarande sätt (Björklund m.fl. 2005: 7).

En av informanterna tog även upp situationer utanför klassrummet. Hens åsikt var att läraren även då bör vara konsekvent med språkanvändningen. Det som betonas är naturlig kommunikation och interaktion, vilket är en viktig poäng och någonting läraren borde utgå ifrån och på så sätt erbjuda en mer till vardagen relaterad vokabulär än den de får i klassrumssituationer (Björklund m.fl. 2005: 3). Det här är också det man strävar efter i språkbadsundervisningen dvs. funktionell två- eller flerspråkighet.

Lärarna i min studie kommenterade den egna språkanvändningen på flera sätt (citat 15–19).

- (15) Det som jag tycker är viktig är att fast vi är i finsk miljö att man i klassammanhang och gärna också i korridorerna med eleverna, att man kör svenska, konsekvent använder svenska med språkbads elever... jag tror att det är ganska viktigt, att dom ser att den där typen talar svenska i alla sammanhang.
- (16) ... hela den här tanken att det är en vuxen – ett språk den är väldigt inne i mitt huvud, jag har inga problem med det, om dom säger finska så kan jag säga samma sak på svenska. Det blir ett naturligt stöd.
- (17) Jag försöker att liksom förklara så mycket som möjligt, så att dom ska kunna förstå.
- (18) De vuxna ska vara konsekventa i sina språk... vi är förebilder och vi ska ha en egen språklig medvetenhet



- (19) ...enligt den gamla språkbadsprincipen så borde man förklara i oändlighet med svenska och lättare begrepp...men när nu ordet sen på finska ändå är bekant så öppnar det på ett annat vis...

Informanterna var alla medvetna om principen *en lärare - ett språk*, dvs. konsekvent användning av ett språk i olika situationer och sammanhang med eleverna (Bergroth 2015: 3) och hade även den uppfattningen att lärarens konsekventa användning av svenska stöder elevernas språkutveckling på bästa möjliga sätt (citat 16–17). Uppfattningen hos informanterna var även den att läraren fungerar som en språklig förebild som eleverna tar efter och därför är det även viktigt att vara konsekvent i användningen av svenska (citat 18). De som använde sig av olika sätt att förtydliga innehållet tänkte sig mer att de knep de använt sig av, som t.ex. att ge det finska ordet för ett nytt begrepp eller att lägga in det finska ordet inom parentes i skriftligt material, underlättar elevernas förståelse (citat 19). De knep som användes motiverades också med en förklaring av tidsbrist. Det kan ibland kännas mer ändamålsenligt att själv ge eleverna det finska ordet, än att förklara ordet genom att kringgå eller be de andra eleverna om hjälp, och därmed hinna med det stoff man tänkt sig. Den informant som även nämnde lärarens språkbruk utanför klassen tog upp betydelsen i att även där vara konsekvent i sin språkanvändning och därmed även bekräfta, en lärare – ett språk principen i varierande situationer också utanför klassrummet (Bergroth 2015:3) (citat 15).

Typiska drag för informanternas språkanvändning i klassrumssituationer var att de undviker att använda finska ord och förklarar hellre lite mer utförligt (citat 15–19). De använder sig av elevernas hjälp för översättning ifall det uppstår situationer där ord eller begrepp känns oöverkomligt svåra att förstå på svenska. Den av informanterna som i sitt undervisningsmaterial hade enstaka, svåra ord och begrepp inom parentes på finska konstaterade att det här kan delvis anses strida mot språkbadsprinciperna då det heter att läraren i undervisningssituationer enbart ska använda språkbadsspråket (Laurén 2007: 19) Informanten argumenterade för sitt beslut och klargjorde sin åsikt. Hen förklarade att då mycket svåra ord och begrepp översätts till modersmålet öppnar det förståelsen på ett helt annat sätt, speciellt då ord och begrepp tas upp för första gången (citat 19).

### 3.2.3 Att stöda målspråket

I språkbud fungerar språket både som medel och mål för inläringen. En av informanterna kommenterade språkbudselevernans användning av modersmålet i klassrumssituationer, gruppdiskussioner, problemlösning, informationssökning och dylika (citat 20).

- (20) En lärare – ett språk principen är viktig, men krav minskar motivationen, vi kan inte förbjuda användning av modersmålet.

Det som övergripande kom upp under intervjuerna med informanterna om elevernas språkanvändning var att de huvudsakligen använder finska och att lärarna försöker uppmuntra till användning av svenska. Informanterna var gemensamt ganska långt av den åsikten att det inte går att kräva användning av svenska. Krav skapar negativa känslor mot svenskan och är därmed inte ändamålsenligt enligt informanterna (citat 20). Flera av informanterna lät också förstå att tid är en avgörande faktor. Tiden räcker inte till för att gå runt i klassen och till att under en 45 minuters lektion försöka hinna med att uppmuntra var och en individuellt till att använda svenska. Tanken är att muntliga svar i klassen ska ges på svenska, men tiden räcker inte till för att utvänta fullständiga svar på svenska. Lärarna och också klasskompisarna är tvungna att hjälpa andra på traven för att man ska kunna gå vidare, och lärarna blir tvungna att acceptera svar på finska för att hinna behandla tänkt ämnesstoff.

En av principerna inom språkbudsverksamheten är att eleverna lär sig läsa på språkbudsspråket, men inte så att man förbiser modersmålet, utan centrala begrepp lärs ut på båda språken (Buss & Lauren 2007: 30–33). Vikten av att *stöda båda språken*, modersmålet och svenskan, lyftes fram i intervjuerna av flera informanter (citat 21–22). En förändring bland informanterna i frågan om tanken att inte tillåta användning av finska kan anas och flera av informanterna lyfte fram betydelsen av *modersmålet som ett stöd* (citat 23).

- (21) Stöda båda språken, eleverna borde ha möjlighet att använda modersmålet t.ex. vid informationssökning. Så har jag tänkt, så har jag ju också lärt mig, jag vet inte varför man i språkbud borde neka den sidan.

- (22) Vi jobbar... någon skulle beställa en faktatext av mig... jag skulle nog också kanske liksom översätta ord och kanske gå in på en finsk sida ibland och vi jobbar ju inte i dagens värld med ett språk, vi har ju många språk vid sidan om... världen är ju flerspråkig, så måste vi tänka idag, vi kan inte liksom fastna vid ett språk och nu är det, det här som gäller och inte något annat.
- (23) Synsättet ändrat, tidigare ville man inte ta in finskan, men t.ex. någon familj har skaffat samma bok på finska som man använder på svenska i skolan.

Lärarnas argument för varför man borde tillåta informationssökning och diskussion i grupparbeten på modersmålet var enligt mig godtagbara och hade en poäng. Modersmålets betydelse som ett nämnvärt stöd togs upp av flera informanter. Det som poängterades och ansågs vara det mest avgörande med tanke på målspråket var att slutprodukten, muntlig framställning eller skriftlig sammanfattning, genomgående i vilket fall som helst ska levereras på målspråket. Användningen av modersmålet (finska) som stöd i t.ex. informationssökning ansågs acceptabelt och fungerande av alla informanter (cit. 21) I tidigare forskning har detta även ansetts främja språkinläring. Modersmålet fungerar som en typ av förmedlare, som ett stöd mellan modersmålet och målspråket vid kognitivt krävande uppgifter. Att tillåta eleverna att använda modersmålet som stöd är mer ändamålsenligt än att eleverna trots allt i smyg använder modersmålet. Att tillåta användning av målspråket ger läraren en större nytta då hen kan lyssna på de idéer och tankar som dyker upp samt delta och handleda diskussionen genom att t.ex. inflika i diskussionen på målspråket. Användning av målspråket ger även läraren möjlighet att observera och vidareutveckla ämnesinnehållsliga och språkliga mål. Dessutom är målspråket fortfarande i fokus om kravet på slutprodukten är att den produceras på målspråket (Swain & Lapkin 2013: 113–114). Uppfattningen om användning av modersmålet har under de senaste åren ändrat och man vågar räkna med att modersmålet stöder eleverna i deras skolarbete (cit. 23). Precis som en av informanterna sade, jobbar man med flera språk då världen är flerspråkig och man söker information på flera språk (cit. 22), varför då förbjuda användning av olika språk i språkbadsklasser. Jag anser att det t.o.m. eventuellt för en del grupper kan fungera som en motivationsfaktor då de från läraren får höra att modersmålet accepteras som hjälpmedel och stödfunktion. En allmän åsikt var också att det är en mognadsfråga och

en insikt i det egna kunnandet. Då kunskaperna i språkbadspråket utvecklas och befästs, ändrar språkanvändningen karaktär och en mer naturlig användning av svenska kan märkas hos eleverna.

Variation i kunskaperna och språkanvändningen hos olika elever går att märka enligt informanterna. Överlag ansåg informanterna dock att eleverna har goda kunskaper i språkbadspråket. Målet är att nå funktionell tvåspråkighet. Det här förverkligas bl.a. genom att sträva efter att i undervisningen skapa naturliga situationer som efterliknar vardagen. (Buss & Lauren 2007: 30–33). En av informanterna uttryckte sig enligt följande (citat 24).

- (24) Visst har dom ju svenska i hjärnan på nåt sätt automatiserad, dom är vana att lyssna på det och förstår bra... att när dom liksom sku bara utsättas för svenska, så att dom skulle bli tvingade att använda svenska på riktigt så skulle dom ha helt bra svenska... dom har det liksom där, den rullar i huvudet men att våga använda det i tal, där e det nåt sånt där psykiskt hinder.

Informantens kommentar sammanfattar ganska bra vad som kom fram i intervjuerna. Speciellt elevernas hörförståelse och läsförståelse är starka. Svagheterna är tydliga i muntlig och skriftlig produktion. Att våga använda språket är en utmaning (citat 24). I tidigare forskning har språkbadslevers åsikter om kunskaperna i målspråket tillfrågats. Det kan konstateras att språkbadslever ogärna använder målspråket i för dem obekanta situationer och det här bl.a. för att de inte vill känna sig annorlunda. Det känns tryggt att använda språket i den trygga skolmiljön med lärare och andra språkbadslever. (Bergroth 2015: 106) Det här relaterar till en av informanternas kommentar om en yttre press, en rädsla hos språkbadslever som finns om att göra bort sig och det känns inte heller coolt att prata svenska. I den skriftliga produktionen är det inte fråga om att eleverna inte kan producera text, men att producera grammatikaliskt rätt text är en utmaning. Även om svårigheter förekommer ansåg de flesta informanterna att tröskeln för att uttrycka sig muntligt eller skriftligt på svenska är lägre för språkbadslever än för en A-språkläsare av svenska på den undersökta skolan.

En av informanterna lyfte fram att mångsidiga övningar gör steget lättare för elever att uttrycka sig på svenska. Hen betonade att det är viktigt att läraren sporrar elever genom att välja teman för muntlig framställning som intresserar eleverna. Det är mer motiverande för eleverna att jobba med och diskutera om för dem intressanta teman.

Under intervjuerna diskuterades också sätten att kompensera för brister i språkkunskaperna. Det som främst lyftes fram var kodväxling, dvs. spontant byte av språk eller inslag av ord på ett annat språk än det språk man kommunicerar på. Kodväxling kan även handla om att byta sättet att tala från t.ex. formellt till mer informellt språk eller växling till dialekt eller icke-verbalt beteende. (Woolfolk & Karlberg 2015: 189, Berglund 2008: 24) I muntlig framställning har informanterna kunnat märka inslag av främst finska men i skrift förekommer även inslag av engelska och tyska. Ett annat sätt är att fundera och kringgå dvs. förklara sig runt ett bestämt ord eller begrepp. Det här är mycket beroende på situationen och igen är tiden en avgörande faktor, ofta finns det inte tillräckligt med tid för att utvänta alternativa svar eller förklaringar.

En automatisk förståelse för svensk grammatik betonades av en informant som påpekade att då eleverna börjar prata och lär sig använda svenska då faller det grammatiska på plats. Bergroth (2015) skriver i sin avhandling att då man integrerar grammatiken i temahelheter på ett naturligt sätt och samtidigt också lyfter fram den språkliga aspekten för eleverna blir grammatiken en meningsfull del av undervisningshelheten men kräver dock ett medvetet arbete av både elever och lärare (Bergroth 2015: 106) Svårigheter förekommer främst i frågan om ordföljd, bestämd och obestämd form, adjektiv-, substantiv-, och verbböjning. En avgörande poäng som lyftes fram av informanterna var variation. Mångsidiga övningar på rätt nivå och varierande arbetssätt ökar intresset och motiverar till att lära sig mera svenska. Det gäller för en lärare att komma ihåg att språket finns överallt omkring oss och skolan har som uppgift att erbjuda mångsidiga sätt till språkanvändning i olika miljöer under och utanför lektionstid (Sahlström m.fl. 2012: 172–173).

Modersmålets andel ökar gradvis i de högre årskurserna i språkbadsprogrammet (Björklund 1996). För att underlätta övergången mellan de lägre och högre årskurserna

har man på skolan där undersökningen gjorts, valt *att satsa på svenskundervisningen* på årskurs sex för att befästa och stärka språket (citrat 25). Andelen undervisning på svenska är ungefär 65 % jämfört med det rekommenderade minst 50 % och ämnesläraren i svenska har ofta ansvaret för undervisningen. I intervjun med den ansvarige läraren för språkbadet lyfte hen fram följande i frågan om övergången (citrat 25–27):

- (25) Övergången också kritisk och vet inte vad som är lösningen och därför har vi valt att sätta in mera timmar på svenska med undervisning av en lektor i svenska i språkbadet på årskurs 6. Ämnesundervisning ur språkets synvinkel, fokus på svenskan, så att den ska vara så stark som möjligt.
- (26) Våra elever känner att sen temahelheten, klassläraren försvinner, så blir det en stor ändring. Olika lärare, ämnesinnehållet är mer krävande.
- (27) Många blir kritiska och funderar att när hen inte kan tillräckligt, skulle vilja vara ännu bättre. Det blir mycket diskussion med de här eleverna om att språk är inte bara språkriktighet.

Det kan vara svårt att motivera eleverna i de högre årskurserna till att ta ansvar för den egna utvecklingen. Informanterna hade den åsikten att ålder, högre krav vad gäller ämnesinnehållet, att temaarbetet upphör till en stor del och att ett större individuellt ansvar förväntas av eleverna då bl.a. flera olika lärare kommer in i bilden och klassutrymmet byter efter nästan varje lektion, är bl.a. faktorer som inverkar på motivation och intresse för målspråket (citrat 26). Elevernas krav på sig själv ökar och en viktig uppgift, som en av informanterna tog upp, blir för läraren att genom att sporra och uppmuntra betona att språkriktighet inte är det avgörande och att även den delen befästs och stärks då eleverna använder språket (citrat 27). Att sätta in mer svenska på årskurs 6 som det gjorts i den undersökta skolan, som en stödfunktion för att underlätta övergången kan vara en lösning. Fokus blir på språkbadspråket med syfte att stärka språket innan övergången men är dock ingen garanti för att övergången från årskurs 6 till 7 fungerar smidigare (citrat 25).

### 3.2.4 Föräldrastöd och elevstöd

Det som informanterna i min studie tog fasta på var att det först och främst är föräldrarnas val inte elevernas att gå i språkbad. Föräldrarna vill sällan att barnet byter till finskspråkig

undervisning även om eleven själv kanske kunde tänka sig att byta. Det som kunde tolkas av kommentarerna var att *föräldrastödet* är viktigt och även ett gott *samarbete hem och skola emellan*. En av informanterna uttryckte sig om intresset för svenska enligt följande (citat 28).

- (28) Juu, speciellt bland dom eleverna som har medvetna föräldrar, det finns en tanke nånstans att det här är ändå bra för mig och jag kommer att ha nytta av det. Sen vissa som nog själv inser att det här är viktigt och det är nog kanske på nian det här händer. Sjuan och åttan är nog den mest kritiska och speciellt sjuan.

En av informanterna tog upp föräldrastöd. Hen ansåg att de elever som har föräldrar som är engagerade och visar ett äkta intresse för elevernas utveckling och framgång i skolan utan att dock ställa orimliga krav, de eleverna har ett mer synligt intresse för svenska språket (citat 28). Åsikten var att det behövs uppmuntran och inspiration även utanför skolan. Utan uppmuntran och intresse för elevernas skolgång hemifrån förlorar möjligen skolgången sin betydelse och speciellt intresset för svenskan dalar. Här kommer även ett fungerande samarbete hem och skola emellan fram. Lärarna måste regelbundet även ge hemmet respons om elevernas utveckling och vid behov erbjuda även hemmet råd på hur de på bästa sätt kan stöda elevernas språkutveckling. (Williams 2006: 13–15) Gemensamt kan det konstateras att alla informanter var av den åsikten att ett relativt stort intresse för svenska finns hos eleverna med onekligen vissa undantag.

En annan informant tog upp gruppandan i klassen. Gruppandan spelar en stor roll. I en väl fungerande grupp har *eleverna stöd av varandra*. (Williams 2006: 26–28) Tröskeln att våga säga någonting på svenska är lägre och eleverna är inte rädda för att säga fel. Hen nämnde också att eleverna överlag har en positiv attityd mot svenskan och tycker om att lära sig på svenska (Citat 29–30).

- (29) Jag tycker att dom i allmänhet tycker om att lära sig saker på svenska... jag tycker inte att dom funderar så mycket på att är det på finska eller svenska, det är så naturligt.
- (30) Dom vet att det hör till att dom går i språkbad att fast det int... det kan vara lite... men nu tycker jag att dom är helt nöjda sist och slutligen.

Att lära sig på målspråket, svenska, ansåg informanten att inte direkt spelar en roll (cit. 29). Det är naturligt för eleverna att undervisningen sker på svenska och mer sällan ifrågasätter de undervisningen på målspråket (cit. 30). Här kommer gruppandans betydelse fram. I en fungerande grupp där eleverna känner sig trygga är klasskompisarna ett betydande stöd där eleverna frågar av och hjälper varandra. Flera av klasserna i den undersökta skolan jobbar enligt principen ”fråga klasskompisarna först ifall du själv inte vet och sedan läraren”. Språkbads eleverna på den undersökta skolan är vana att jobba i grupp. De har ett naturligt stöd av gruppen och är i regel inte traditionella individuella jobbare, vilket en informant påpekade. Det här är av stor betydelse, dvs. att lära eleverna från början att det är tillåtet att hjälpa varandra. Här kan man till en del tala om *interlanguage talk*, ett mer naturligt, elev–elev sätt att diskutera, samtala och lösa problem i smågrupper (Abrahamsson 2009: 190–191, se avsnitt 2.2). Det är viktigt att öka förståelse för att alla är här för att lära sig även om det sker på olika nivå. Viktigt är också att låta eleverna förstå att det är acceptabelt att göra och säga fel.

### 3.2.5 Elevernas språkliga skolmiljö enligt lärarna

Att fundera på den språkliga miljön och dess betydelse för språkinläringen var ett av undersökningens syfte. Ur min synvinkel sett kan det konstateras att den synliga och konkreta språkliga miljön var ganska obetydlig i klassrummen främst eftersom målgruppen för undersökningen var elever i årskurserna 7–9. De här årskurserna saknar eget klassrum och rör sig dagligen mellan olika klassrum. En av informanterna påpekade att den språkliga miljön lider pga. detta eftersom ingen möjlighet till synligt stödmaterial finns. Att utveckla elevernas arbetsmiljö vad gäller konkret material kändes som omöjligt för samma informant. Den synliga, konkreta språkliga miljön utanför klassrummet var även obetydlig kunde jag konstatera under mina observationer. I skolan fanns just inget synligt material på elevernas målspråk. I viss mån fanns av eleverna gjorda planscher och plakat i form av uppmaningar och regler som t.ex. ”kom ihåg att ta av skorna” och ”välkommen till språkbadet” eller slutprodukter till genomförda teman. Informanten lyfte fram sin åsikt om betydelsen av att utsättas för en autentisk miljö och inflikade att behovet av t.ex. praktik i autentiska miljöer skulle vara att rekommendera för eleverna i de högre årskurserna (cit. 31). En annan av informanterna tog upp till diskussion lärarens vilja



och menade att det krävs kreativitet och vilja av läraren i strävan efter att försöka skapa inspirerande och motiverande miljöer (citat 32).

- (31) ... dom skulle liksom bara utsättas för svenska så att dom skulle bli tvingade att använda svenska på riktigt... så skulle dom ha liksom helt bra svenska, muntliga kunskaper.
- (32) Landskapet, miljön avgör... det är fast i läraren och ifall man har ett utrymme.

Överlag var informanternas åsikt att den språkliga miljön är av betydelse som stöd för språkinläringen (se också Williams 2006: 13). En av informanterna lyfte fram betydelsen av det eleverna ser och hör omkring sig under skoldagen och dess betydelse för språkinläringen (citat 33). Det talas om klassrumsspråk för språkbads elever, vilket innebär att språket de lär sig blir ett från infödda talares språkbruk avvikande språk, ett språk som används enbart i klassrumssituationer (Björklund m.fl. 1996: 9). Att utsättas för infödda talare och så att säga vara tvungen att använda målspråket i mer autentiska situationer stöder således tanken om att utveckla målspråket (citat 31) till ett mer varierande och nyanserat språk (Buss 2007:100).

- (33) Det du ser och hör är av betydelse och man ska sträva efter att skapa ett svenskt rum.

Att i varierande situationer och sammanhang utsättas för målspråket är avgörande för språkinläringen. Generellt var uppfattningen bland informanterna att input och output som upplevs i språkligt rika miljöer med både synligt stödmaterial och flera olika språkliga modeller sporrar, stimulerar och uppmuntrar till att sträva efter att utveckla sina kunskaper och ta eget ansvar för inläringen. Med att skapa ett svenskt rum menade informanten att man ska sträva efter att skapa en klassmiljö som är svenskspråkig (citat 33). En klassmiljö där man som lärare vågar ställa krav på användningen av svenska och där man som lärare fungerar som en språklig modell som är närvarande och villig att hjälpa eleverna i den individuella utvecklingen (citat 33). En av informanterna tog upp att genom att utgå från elevernas tidigare kunskaper och genom att ta i beaktande elevernas intressen uppnår man bl.a. det här. Det gäller att som lärare skapa en känsla av

delaktighet för eleverna och en känsla av att det har haft möjlighet att påverka lektionsinnehållet eller att välja alternativ som faller dem i smaken. (Björklund m.fl. 2005: 18–19)

En av informanterna nämnde socialt tryck då miljön är finsk och majoriteten på skolan talar konsekvent finska. Den naturliga kontakten på svenska i situationer som t.ex. i matsalen och kansliet saknas helt. Då eleverna lämnar klassrummet lämnar de så att säga svenskan för den stunden som de befinner sig i skolans allmänna utrymmen (cit. 34–36). Föräldrarna ställer också krav och har förväntningar på barnens kunskaper i målspråket. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 säger att de båda inhemska språken, svenska och finska, ska användas för att bekräfta den egna identiteten då inläring sker enligt språkbadsprogrammet (Utbildningsstyrelsen 2014: 94). En av informanterna konstaterade att föräldrarna vill att barnen ska uppnå flytande svenska men vill ändå inte att barnen så mycket ska utsättas för finlandssvensk kultur och traditioner (cit. 37). Föräldrarna vill värna om den finska kulturen och traditionerna.

- (34) Socialt tryck, som jag sa i klassen att när vi öppnar dörren är vi inne i den finska verkligheten och det är inte coolt att tala svenska. Det blir lite en press.
- (35) Det som jag tycker är viktig är att man också i korridorerna med eleverna att man kör svenska konsekvent, använder svenska med språkbads elever... jag tror att det är viktigt att dom ser att den där typen talar svenska i alla sammanhang
- (36) Problemet är att när det ändå är majoritet, fast det är en tvåspråkig enhet så när du t.ex. när du skuffar till nån, faller i trappan, fäller ett glas i matsalen eller när du går till kansliet, så allt måst ju göras på finska...
- (37) Alla familjer vill int heller liksom, dom sku gärna vilja ha en flytande svenska men dom vill int ta del av svenska högtider, man märker att dom int är så hemskt intresserade.

Flera av informanterna efterlyste flera språkliga modeller utanför klassrummet. En av informanterna konstaterade dock att detta inte alltid är lätt eller fungerande. Det kan för många språkbads elever vara utpekande och en press att vara tvungen att använda svenska utanför klassrummet bland övriga elever som enbart pratar finska (cit. 34). Möjligen kan

detta även ha negativa följder pga. det sociala trycket och pga. att man som elev inte vill vara annorlunda (citrat 34).

Språkliga modeller som i vardagsrelaterade situationer möter eleverna på deras målspråk och hjälper med att bygga upp ett ordförråd som är annorlunda än ordförrådet som lärs ut i klassrumsmiljö var någonting som eftersträvades av flera informanter (citrat 35–36). Skolan har ett ansvar att lära ut och sörja för att språkbads eleverna har möjlighet att både i klassrummet och utanför ta del av olika språkliga situationer och sammanhang och därmed bygga upp ett varierande språk (Sahlström m.fl. 2012: 172–173).

En av informanterna fortsatte med att fundera över varför språkbads elever ska bada i sin modersmålsmiljö. Hen var av den åsikten att det kunde vara mer ändamålsenligt att föra in språkbads elever som badar i svenska i en svensk skola och trygga modersmålet med en större satsning på mångsidig modersmålsundervisning. Argumentet för det här var enligt informanten att familjen, kompisarna, släktingarna är finska och finska språket, kulturen och traditionerna är därmed tryggade (citrat 38–39). Många gånger finns det på skolan goda möjligheter att ta del av olika språk och kulturer och på det sättet berika den egna förståelsen för kulturella skillnader och samtidigt arbeta på ett naturligt sätt för två- eller flerspråkighet (Utbildningsstyrelsen 2014: 95). Dessa möjligheter utnyttjas dock inte alltid på bästa möjliga sätt.

- (38) ... alltid upplevt att det skulle vara mycket enklare och föra in de här eleverna i en svenska skola och trygga modersmålet med en väldigt behörig och stark modersmålslärare som sköter den sidan.
- (39) Familjen, kompisarna, släktingarna är ju finska... får stöd på finska, men dom jobbar hårt med svenska i klasserna och så är det där...

Informanten menade att det finska stödet är tillräckligt och majoriteten av språkbads eleverna utsätts dagligen för varierande input på modersmålet i olika miljöer (citrat 39). Eleverna har dessutom själv möjlighet till att i olika situationer och sammanhang använda modersmålet. Flera av informanterna lyfte fram att det borde göras en satsning på diskussion och möjlighet till att lyssna och samtala på målspråket i olika miljöer. Studiebesök, expertbesök utifrån skolan och att helt enkelt involvera samhället

utanför skolan mer är en lösning till det här som en av informanterna lyfte fram men hen påpekade också att resurserna kommer emot, främst tid men även pengar.

Sammanfattningsvis kan man säga att uppfattningen bland informanterna var att den språkliga miljön som ett relevant språkstöd är betydelsefull. Då eleverna går i en enhetsskola har övergången från årskurs 6 till 7 varit lättare för dem, framför allt då miljön är bekant. Utrymmena är bekanta och en stor del av lärarna är bekanta fastän lärarna som undervisar i de olika ämnena är flera till antalet i årskurserna 7–9 än i de lägre årskurserna.

Läraren och de övriga vuxna bidrar med sitt jag till miljön, vilket avspeglar sig i eleverna. Är miljön accepterande, godkännande och tolerant? En central fråga är ifall eleverna känner sig trygga i sin språkliga miljö. Kan de öppet tala om sig själv som språkbads elever eller som elever som studerar på sitt målspråk? Uppfattningen bland informanterna var att miljön som finns runt omkring eleverna avgör och en stor avgörande faktor är ett fungerande samarbete på skolan, över språk- och kulturgränser som lärarna har huvudansvaret för. En informant tog upp att läraren har ett ansvar för skapandet av tolerans och acceptans vilket avspeglar sig i miljön och främjar språkinläring liksom inläring överlag. Det du ser, rör vid, uppfattar med syn- eller hörselsinnet, läser eller pratar om är allt del av den språkliga miljön i skolan och skapas av alla de enskilda individer som verkar där (Williams 2006: 13–15).

### 3.3 Stöttning enligt klassrumsobservationer

Klassrumsobservationerna genomfördes i årskurserna 7–9 genom att följa med lektioner där de intervjuade lärarna undervisar. I mina observationer har jag koncentrerat mig på förekomsten av olika former av stöttning, dvs. olika sätt att stöda språket som läraren använder som hjälp vid elevernas språkinläring. Det kan vara frågan om att använda språket i sig själv som ett stöd eller att använda olika arbetssätt som stöd. Jag har fokuserat på olika former av planerad och interaktiv stöttning samt den språkliga miljöns betydelse som språkligt stöd. I mina observationer har jag till en del även begrundat situationen utanför klassrummet då det gäller miljöns betydelse som språkligt stöd.

### 3.3.1 Den språkliga miljön

Det som kunde konstateras gällande den språkliga miljön i de olika klassrummen för årskurserna 7–9 var att det råder brist på synligt och permanent t.ex. till temat kopplat visuellt stöd. Planscher, bilder och stödord i form av bilder och texter fanns inte till påseende i något av klassrummen där läraren enbart fungerade som ämneslärare för årskurserna 7–9. En kal miljö som enligt mig inte inspirerar eller på något sätt uppmuntrar eleverna i sina studier var en vanlig syn. Det här har delvis en förklaring i att årskurserna 7–9 inte har ett eget klassrum. Det är ämneslärarna som har ett eget klassrum. De undervisar olika årskurser och olika elevgrupper och eleverna förflyttar sig mellan de här klassrummen.

I de fall där läraren var klasslärare och hade ett eget klassrum till sitt förfogande och utöver detta fungerade som ämneslärare för högstadieläverna såg den språkliga miljön annorlunda ut. I klasslärarnas klassrum fanns det visuellt stöd i form av bilder med korta förklaringar. Det fanns även permanenta föremål som var markerade med ord t.ex. ”ett skåp” och ordets böjningsformer (ett skåp, skåpet, skåp, skåpen), nyckelord som berörde det aktuella temat fanns till påseende och en kort definition därtill. Syftet var att visualisera och konkretisera centrala föremål, ord och begrepp. Det som även var märkbart var att det språkliga stödmaterialet som fanns riktade sig främst till de lägre årskurserna. Enbart en av lärarna hade material framme som var tänkt för de äldre eleverna.

Den uppfattning som informanterna gav i intervjuerna var att den språkliga miljön är av betydelse för inläringen och att det ändamålsenliga stödmaterialet som finns i klassrummen motiverar, inspirerar och framförallt stöder inläringen (se avsnitt 3.2.5). En åsikt hos informanterna var att den språkliga miljön är beroende av läraren själv. Det intresse lärarna har för att skapa och upprätthålla ett trivsamt, målinriktat och stöttande inlärningsutrymme avspeglas i klassrummet. Det handlar om lärarens motivation, intresse och engagemang för att skapa en trygg och uppmuntrande inlärningsmiljö

Lärarstyrd undervisning förekom i liten skala under vissa observationer. I språkbadsforskning har det konstaterats att lärarens främsta uppgift är att handleda eleverna, ge dem verktyg och förkunskaper för att de självständigt ska kunna jobba vidare. (Björklund m.fl. 2005: 18–19) Lärarna är också individer och har ett eget personligt sätt att genomföra undervisningen. Under mina observationer kunde jag konstatera att lärarna fungerar relativt bra som språkliga förebilder för eleverna. En språklig medvetenhet var klart synlig. Viss uttalsmässig variation kunde jag märka, dvs. uttal med inflytelse från rikssvenskan som t.ex. *u* blev *y*, intonationen var en aning mer lik den rikssvenska. Även vissa genusfel förekom, samt böjningsfel i verb och substantiv.

Gemensamt för de olika lärarna var att de konsekvent använde svenska vid muntlig framställning, någon enstaka gång kunde läraren översätta ett svårare ord till finska. I skriftligt material använde en av lärarna sig av finska ord, vilket innebär att hen i det skriftliga materialet då det var frågan om svårare ord och begrepp, hade satt ut den finska motsvarigheten inom parentes, för att underlätta förståelsen. Flera av lärarna använde sig av elevernas hjälp för att få en finsk motsvarighet, ett finskt ord, begrepp för de svårare svenska orden och begreppen som behandlades.

### 3.3.2 Förekomsten av stöttning

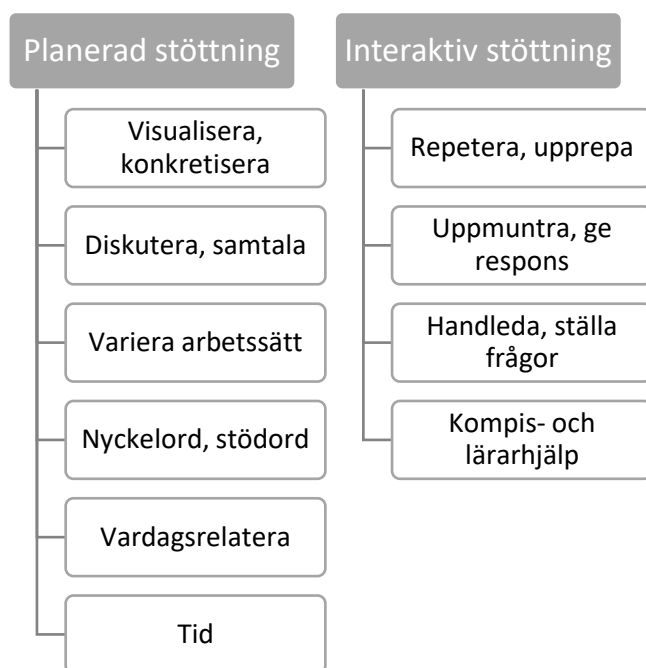
Under mina observationer kunde jag lägga märke till att lärarna flitigt använde olika typer av stöttning. Flera sade i intervjun att de inte tänker på att de i sin undervisning omedvetet använder sig av stöttning av olika typ. En förklaring kan vara ett rutinerat arbetssätt och en lång arbetserfarenhet. Det här innebär enligt mig att lärarna spontant och naturligt utan vidare planering till en del kan ta i beaktande de olika behov med tanke på kognitiva utmaningar och behov av stöd som förekommer i de olika grupperna som de undervisar.

Interaktiv stöttning (se avsnitt 2.3.2) var mer tydlig i lektionssammanhang främst i form av upprepning, direkt respons och tilläggsfrågor. Andra former av interaktiv stöttning som förekom var, att fråga hjälp av andra i klassen och ge eleverna möjlighet att förklara för varandra. Här kunde jag se en viss skillnad i arbetserfarenhet. De mer erfarna lärarna hade ett mer naturligt sätt att jobba med eleverna och kunde på varierande sätt locka fram

svar av eleverna. De hade också ett mer ändamålsenligt sätt, dvs. ett sätt att bearbeta stoffet och materialet för lektionen som många gånger på ett för eleverna obemärkt sätt tog fasta på t.ex. viktiga grammatiska aspekter, viktiga nyckelord eller tränade en viss genre samtidigt som eleverna lärde sig om t.ex. romarriket. Både språket och ämnesinnehållet togs i beaktande på ett mångsidigt och välfungerande sätt.

En del av lärarna hade väl planerade lektioner där jag klart kunde lägga märke till att hen redan i planeringsskedet hade funderat på både språk och ämnesinnehåll. I det här fallet är det frågan om planerad stöttning (se avsnitt 2.3.1.). I mer kognitivt krävande uppgifter användes varierande sätt att stötta inläringen t.ex. en ny ämneshelhet behandlades genom att gruppen koncentrerade sig på att fundera på rubrikernas betydelse och på vad texten kunde tänkas handla om. Genom att diskutera innehållet utgående från rubrikerna fick eleverna en inblick i vad helheten skulle ta upp, vilket underlättade det fortsatta arbetet främst gällande läsförståelse. Svåra ord och begrepp togs upp genom att presentera dem tillsammans med en kort definition på laminerade kort. Eleverna aktiverades och fick tillsammans fundera på betydelsen. Läraren fick genom diskussionen reda på vad eleverna visste från tidigare och kunde därmed anpassa undervisningssituationen efter gruppens behov.

Eleverna jobbade parvis, i grupp och individuellt med både skriftliga, muntliga och digitala uppgifter. Allt det här i sin helhet är former av stöttning som hjälper eleven att gå vidare genom varierande arbetssätt. Det här skapar också möjligheter till ett mångsidigt sätt att utvärdera kunskapen och inläringen. Under mina observationer kunde jag ta fasta på olika former av planerad och interaktiv stöttning. De olika formerna av stöttning (se avsnitt 2.3.1 och 2.3.2) finns sammanställda i följande figur (figur 2).



**Figur 5.** Olika former av stöttning i de observerade klasserna

Figuren visar de olika formerna av stöttning i en ordning där jag valt att högst upp lyfta fram den form av stöttning som förekom mest. De typer av stöttning som enligt mig användes mest i alla klasser var visualisering, konkretisering, upprepning och repetition. Till exempel en elev uttryckte sig och läraren upprepade mer akademiskt eller helt enkelt på svenska ifall eleven svarat på finska. Uppmuntran och direkt respons förekom också i alla klasser. Flera lärare använde sig av att konkretisera och visualisera. Nästan alla lärare använde sig av elevernas hjälp för att få ett mer svårbegripligt ord eller uttryck förklarad för gruppen. Överlag använde sig de flesta informanterna av mångsidiga och varierande sätt att stöda inläringen.



#### 4 SLUTDISKUSSION

Syftet med denna avhandling pro gradu har varit att få en bättre uppfattning om förekomsten av stöttning samt om den språkliga miljön och dess funktion och betydelse som stöd i språkundervisningen. I min undersökning har jag koncentrerat mig på språkbads elever i årskurserna 7–9 i en enhetsskola. Jag har velat få en närmare uppfattning om hurdana former av stöttning som förekommer på skolan. Jag ville också skapa mig en bild av behovet av stöttning i de olika klasserna. Samtidigt har jag också velat ta i beaktande den språkliga miljön på skolan, både i klassrummet och utanför. För att få svar på dessa frågor har jag intervjuat lärare med olika bakgrunder som jobbar med språkbads eleverna i årskurserna 7–9. Dessutom har observationer genomförts i de klasser och grupper där de intervjuade lärarna undervisar.

Det här ger nästan obemärkt även en insyn i lärarnas planering i frågan om mål för både språk och ämnesinnehåll i undervisningen. Planerad stöttning i form av planering av lektionerna och klara språkliga och innehållsliga mål tar ganska stort utrymme i min avhandling och var en av de former av stöttning som det uppstod mest diskussion om. Var och en av informanterna har sitt individuella sätt att planera och en stor del av dem utgår från innehållet och inte språket. Det kan hända att det är som en informant påpekade, att det behövs lite erfarenhet att i sin planering utgå från språket och att utgå från innehållet sparar många gånger tid.

Materialet i avhandlingen består av inspelade, delvis transkriberade lärarintervjuer och även egna observationer i de elevgrupper där de intervjuade lärarna undervisade. Utgående från det material jag samlat in kan jag dra slutsatser som delvis har generella drag. Eftersom språkbads läraren fungerar som en språklig förebild för eleverna är det viktigt att hen konsekvent använder svenska både i undervisningssituationer och utanför klassrummet. Min åsikt är ännu starkare efter genomförd undersökning att lärarens attityd, motivation och agerande i klassrumssituationer har en betydande inverkan på elevernas språkanvändning och lärarens funktion som språkstöd. Det är viktigt att läraren är språkligt medveten och genom det här motiverar till språkanvändning på målspråket som i de högre årskurserna kan vara på en minimal nivå och en vilja att uttrycka sig på

målspråket kan saknas. Det här förutsätter ändamålsenlig planering av lektionsinnehåll med varierande och mångsidiga övningar som sporrar, inspirerar och tar i beaktande elevernas intressen.

Utgående från observationerna kan jag konstatera att det handlar om att bemöta eleverna på rätt sätt och på rätt nivå och att som lärare våga bjuda på sig själv. Det handlar om att sätta riktlinjer för undervisningen och om att ha klara och tydliga mål. Samtidigt ska man också våga ge ansvar åt eleverna. Elevernas åsikter ska tas i beaktande och de ska få en möjlighet att påverka undervisningen. De ska erbjudas en egen frihet och inspireras till att använda sin fantasi och kreativitet. De ska handledas till självständigt arbete individuellt och i grupp. Det här anser jag att kan vara ett sätt att komma bort från att inte våga använda språket, vilket i intervjuerna kom fram som en av de största svagheterna hos språkbads elever.

Kognitiva utmaningar är på sin plats för att hålla intresset uppe och då bör stöttning erbjudas i varierande och ändamålsenlig form. Det här förverkligades till stor del på den skolan där jag genomförde undersökningen. I språkanvändningen var språkbadslevers styrkor enligt informanterna i den skola där undersökningen genomfördes hörförståelse och att producera text. De producerade inte alltid grammatikaliskt korrekta texter men tröskeln var i vilket fall som helst låg för att producera skriven text. Den muntliga framställningen hörde enligt informanterna till språkbadslevers svagheter och där borde knep för att uppmuntra till diskussion och kommunikation också i mer vardagliga situationer tänkas ut och utvecklas.

Varierande sätt att arbeta med språkanvändning aktiverar eleverna. I arbete med tonåringar kan det handla om att få former av omedveten svenskinlärning inbakad i undervisningen. Språkbadsmetoder kombinerade med utvecklade, väl genomtänkta traditionella undervisningsmetoder kunde vara en lösning. Det mesta hänger ihop med resurser, både ekonomiska och i form av lärarresurser. Undervisningsgrupperna är stora och tiden räcker inte till för mer individuell handledning och stöttning. Men det har också att göra med den egna insatsen som lärare. Hur mycket tid, också egen tid vill man sätta på planering, samarbete, utveckling med mera?

Differentiering och tillräckligt stöd har en stor betydelse och här igen kommer lärarens roll in. Jag kunde i mina intervjuer och under mina observationer märka att det förekommer en variation i undervisningsätt. Detta visar att fortbildning för att uppdatera egen utbildning och kompetens borde vara en regelbundenhet.

Inlärningssituationerna för språkbads elever och överlag andraspråkselever förutsätter en fungerande inlärningsmiljö. Det här innebär bl.a. att läraren måste vara medveten om vilka språkkunskaper som krävs av eleverna för varje enskilt ämne hen undervisar i för att eleverna ska kunna tillägna sig både ämnesinnehåll och språk. Läraren bör således själv vara väl insatt i ämnesspecifik terminologi och dess användning. Ämnesinnehåll och språk ska integreras på ett autentiskt sätt med höga kognitiva utmaningar och höga förväntningar på möjliga resultat. Lärarna ska dessutom inneha kännedom om tillägnande av andraspråk på bästa möjliga sätt samt inneha kännedom om olika typer av stöttning som på bästa möjliga sätt stöder språkutvecklingen hos språkbads elever. De båda typerna av stöttning, planerad och interaktiv stöttning är viktiga för språkbads elever och den förstnämnda bidrar till att den andra blir mer betydelsefull för inläringen. Att ge meningsfull spontan och interaktiv stöttning möjliggörs oftast då man har ett välplanerat innehåll med klara mål och syften utarbetat för eleverna och då handlar det i hög grad om planerad stöttning. (Gibbons 2010a: 219–220)

Vad gäller miljöns betydelse som ett fungerade språkstöd kan det konstateras att alla informanter var av den åsikten att miljön har en betydelse. Att kunna erbjuda eleverna varierande situationer och sammanhang där kommunikation på ett naturligt sätt sker är viktigt. En miljö med olika språkmodeller och olika former av visuellt och konkret stöd är av betydelse. Att få olika typer av input och ha möjlighet att använda sig av olika typer av output stärker språket och utvecklar det ämnesspecifika språket.

En tro på funktionell tvåspråkighet som språkbad strävar efter, fanns bland mina informanter. Informanternas uppfattning om språkbads elevernas språkanvändning är att språkkunskaperna finns där. Det krävs dock en mognad och många gångers syns nyttan med språkbad först senare i de flesta språkbads eleverns liv.

Min undersökning tar fasta på behov och förekomst av olika typer av stöttning på en språkbadskola under en relativt kort period, under lektioner i vissa ämnen och tre lektioner per årskurs. Även om det har varit möjligt att dra vissa generella slutsatser utgående från det insamlade materialet och vissa återkommande drag finns att märka vad gäller behov och förekomst av stöttning anser jag framför allt att antalet observationer spelar en roll. Att en för eleverna obekant person stiger in i klassen och observerar undervisningen kan för en del av eleverna kännas obekvämt och kan till en del ge upphov till avvikande beteende och sätt att agera. Min åsikt är att en bredare insyn i språkanvändning och där med även språklig stöttning eventuellt kunde ha varit möjlig ifall observationer skulle ha gjorts under flera lektioner och under en längre tid. Eleverna skulle möjligen efter en tid ha vant sig vid att ha mig med i klassen och sättet att agera och uppföra sig i klassen kunde ha varit mer lik det normala vad gäller språkanvändning och olika sätt att uttrycka sig. Det här kunde i vissa fall ha gett upphov till mer mångsidig förekomst av språklig stöttning från lärarna. I vissa av grupperna kändes det som om eleverna reagerade på min närvaro medan andra grupper knappt alls reagerade. Vad gäller lärarna kan en främmande människas närvaro inverka på sättet att undervisa och sättet att agera och kommunicera i klassen. Det här kan leda till bristfällig eller missvisande information om vanligt förekommande former av språklig stöttning i klassrumssituationer.

Att vidare forska i behov och förekomst av språklig stöttning i olika språkbadsklasser anser jag nödvändigt i strävan efter att skapa lika möjligheter för språkbadselever i olika åldrar att utveckla ett mångsidigt och varierande målspråk. Att dessutom forska i och regelbundet lyfta fram var de vanligast förekommande behoven av språklig stöttning finns, underlättar lärarens vardag även om alla elevgrupper är olika och har olika behov, då vissa språkliga aspekter ofta tenderar att vara vanligt och oftare förekommande.

En variation i mängden av stöttning kunde delvis märkas i de klasser som var målgrupper för min undersökning och även delvis en brist i kännedom om vad, hur och på vilket sätt man som lärare kan ställa högre kognitiva krav men också samtidigt erbjuda eleverna tillräcklig stöttning vid rätt tidpunkt. En jämförelse olika skolor emellan då det gäller språkligt stöd för språkbadselever kunde vara på sin plats för att lyfta fram de olikheter

som förekommer skolor emellan och där med också upptäcka behov av och skapa möjligheter till att utveckla och upprätthålla bl.a. dagsaktuell fortbildning för lärarna.

## LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Berglund, Raija (2008). Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling. [online] [Citerad 25.04.2018]. Tillgänglig: [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-227-4.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-227-4.pdf)
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy*. [online] [Citerad 19.01.2017]. Tillgänglig: [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-617-3.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf)
- Björklund, Siv (1996). *Målet för språkbild är ett mångsidigt och användbart andraspråk. Språkinläringen får nya dimensioner i språkbild där innehåll och form gemensamt utvecklar och berikar elevens andraspråk*. [online] [Citerad 19.01.2017]. Tillgänglig: [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_951-683-662-3.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-662-3.pdf)
- Björklund, Siv, Martina Buss, Marita Heikkinen, Christer Laurén & Harriet Vesimäki (red.) (1996). *Språkbildselevs möte med närmiljön. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbild. Kompendium 3*. [online] [Citerad 24.01.2018]. Tillgänglig: [http://www.uva.fi/sv/sites/immersion/publications/reports/kompendium\\_3/](http://www.uva.fi/sv/sites/immersion/publications/reports/kompendium_3/)
- Björklund, Siv, Britt Kaskela–Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors & Mira Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbildsgrupper*. Vasa: Levón institutet
- Buss, Martina (2007). *Språkbildsboken. Sociolingvistiska synpunkter på språkbildselevens andraspråk*. Vasa: Levón institutet
- Buss, Martina & Christer Lauren (2007). *Språkbildsboken. Samhället som språklärare i språkbild. För att förstå behöver man inte kunna varje ord*. Vasa: Levón institutet
- Gibbons, Pauline (2010a). *Lyft språket Lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Gibbons, Pauline (2010b). *Stärk språket Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Hirsjärvi, Sirkka & Helena Hurme (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press
- Laurén, Christer (2007). *Språkbildsboken. Språkbildspedagogik*. Vasa: Levón institutet
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

- Läroplanen för den undersökta skolan (2017). *Kielikylpyopetuksen tuntijako*. [online] [Citerad 19.02.2017]. Tillgänglig: för mer information kontakta avhandlingens skribent
- Met, Mimi (1994). Teaching content through a second language. [online] [Citerad 23.4.2018]. Tillgänglig: <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/curriculum/met1994a/READING1/met1994.htm>
- Moe, Eli, Marita Härmälä & Paula Lee Kristmanson (2016). Language assessment for multilingualism. Learning subject matter in a second language: A CEFR-based tool to support immigrant and migrant students. I: Coreen Docherty & Fiona Barker (red.) *Language Assessment for Multilingualism: Proceedings of the ALTE Paris Conference, April 2014*, Studies in Language Testing. Cambridge: Cambridge University. 134–155.
- Nottingham, James (2017). Utmaningsmodellen – ge rätt motstånd och stöttning genom lärandegropen. Stockholm: Natur och Kultur
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Sahlström, Fritjof, Liselott Forsman, Ida Hummelstedt–Djedou, Michaela Pörn, Fredrik Rusk & Anna Slotte–Lüttge (2012). *Språk och identitet i undervisning – inga konstigheter*. Stockholm: Liber AB
- Svensson, Ann–Karin (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of immersion and content-based education* 1 (1), 101–129. [online] [Citerad 26.04.2018]. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. [online] [Citerad 19.02.2017]. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkojulkaisu.pdf](http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf)
- Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra. Samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber AB
- Woolfolk, Anita & Martin Karlberg (2015). *Pedagogisk psykologi*. Harlow: Pearson Education

**BILAGA 1 Frågor till informanterna, (januari-mars 2017)****A) Språkbud och läraren**

- På vilket sätt har du kommit i kontakt med språkbud och språkbudsmetoder
- Hur har du fått den kunskap, information du innehar vad gäller språkbud och språkbudsmetoder (utbildning, fortbildning, kurser)

**B) Undervisningen, miljön**

- Hur planerar du undervisningen med tanke på språkbudseleverna
- Finns det möjlighet till ämnesövergripande undervisning och att jobba med temahelheter
- Har du konkreta mål både för ämnet och för språket då du jobbar med språkbudselever
- Hur kombineras språkbud och höga kognitiva utmaningar, tillräckliga utmaningar språkligt och i ämnesinnehållet
- Inverkar det språkliga landskapet på inläringen, planscher, stödord, bild + text
- Vilken form av stöttning används, stöd metoder som t.ex. uppmuntra, konkretisera, koppla till vardagen, visualisera

**C) Språkanvändning**

- Vilken uppfattning har du om språkbudselevernas kunskaper i språkbudsspråket, hur klarar sig språkbudselever ur språklig synvinkel sett
- Använder du själv konsekvent svenska (går in på lärarens språkliga medvetenhet)
- Kräver du användning av svenska under lektionerna
- Tillåter du informationssökning, materialanvändning på modersmålet
- På vilket sätt får du eleverna att använda svenska
- Vilka starka sidor uppvisar språkbudselever i språkbudsspråket
- Vilka svårigheter kan urskiljas (vad kunde man göra för att minska på svårigheterna, idéer, förslag av läraren)
- Hur kompenserar språkbudselever brister i språkkunskaper (vilka sätt/metoder används)

**D) Övergången, åk sex till sju och intresset för svenskan**

- Hur mycket inverkar attityd, ålder, kompisars inflytande på viljan att använda svenska (lära sig svenska)
- Finns intresse för användning av svenska bland eleverna i årskurs 7–9