



KULTUR SPRÅK MEDIA

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Den muntliga interaktionen i flerspråkiga klassrum

The Oral Interaction in Multilingual Classrooms

Wassan Ali

Naghham Al-Windawi

Kompletterande Pedagogisk Utbildning, 90 poäng

Examinator: Lisa Källström

Handledare: Moa De Lucia Dahlbeck

2022-01-10

Sammanfattning

I skolorna i Sverige finns det idag många elever som har annat modersmål än svenska. Språket utvecklas genom interaktion med andra människor och är kärnan för lärande. Den muntliga interaktionen är en viktig del i språkutvecklingen. Lärare i svenska som andraspråk och studiehandledare arbetar med att hjälpa eleverna att nå målen i svenska som andraspråk enligt läroplanen. I arbetet presenteras olika typer av stöttning enligt sociokulturella teorier . För att undersöka hur lärare och studiehandledare arbetar med att främja den muntliga interaktionen genomförde vi en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer. Ett resultat som studien visade var att grupparbete är en effektiv metod för att ge eleverna möjlighet att delta i muntlig interaktion i ökad utsträckning. Vidare påvisades att translanguaging och att förankra undervisningen i elevernas intressen är en effektiv metod för att stimulera muntlig interaktion. Studien visade slutligen att samarbete mellan lärare i svenska som andraspråk och studiehandledare är viktigt.

Nyckelord

Flerspråkiga elever, grupparbete, modersmål, muntlig interaktion, studiehandledare.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
1 Inledning	4
1.1 Syfte	6
1.2 Frågeställningar	6
2 Teorier	7
2.1 Sociokulturellt perspektiv	7
2.2 Stöttning	7
2.3 Det dialogiska klassrummet	9
2.4 Grupparbete	10
2.5 Translanguaging	10
2.6 Studiehandedning på modersmålet	11
3 Tidigare forskning	12
4 Metod	16
4.1 Metodval	16
4.2 Urval	16
4.3 Genomförande	17
4.4 Bearbetning, analys och tolkning	17
4.5 Etiska överväganden:	18
5 Resultat	19
5.1 Resultat från intervjuer med språklärare	19
5.2 Resultat från intervjuer med studiehandedare	22
6 Analys av resultatet	24
7 Diskussion	29
7.1 Metoddiskussion	29
7.2 Resultatdiskussion	30
8 Förslag till fortsatt forskning	32
Referenser	33
Bilaga	36

1 Inledning

Flerspråkiga elever har blivit vanligare i den svenska skolan sedan 1970-talet. En fjärdedel av eleverna i grundskolan samt gymnasieskolan har utländsk bakgrund. Enligt Skolverket (2015) har andelen flerspråkiga elever som läser svenska som andraspråk ökat. Därför strävar svensk skolpolitik mot att hitta vägar som bidrar till flerspråkig utveckling i den svenska skolan (Otterup, 2018). Språket är kärnan för lärande och nyckeln till nya kunskaper. Det är genom språket vi kan se vad vi har förstått och vad vi behöver stöd med för att kunna gå vidare mot målet (Ebeling, 2018).

En individ utvecklar hela tiden sitt språk genom interaktion med andra människor (Rosén & Wedin, 2015). Interaktion skapar mening i omvärlden medan vi deltar i den, och utan interaktion hade människan inte kunnat orientera sig eller förstå sin omvärld. Med andra ord har interaktion en stor och central betydelse i våra liv (Rosén & Wedin, 2015). Det förmodas därför vara viktigt att barn får möjlighet och förutsättningar till att interagera med varandra i klassrummet för att utveckla sitt språk.

Under den verksamhetsförlagda utbildningsperioden praktiserade vi i årskurs 7-9 på två olika skolor i Malmö under handledning av modersmåls lärare som även arbetade som studiehandledare. Vi kom i kontakt med flerspråkiga elever som hade olika förutsättningar, erfarenheter och behov. Som modersmåls lärare och studiehandledare noterade vi att många av de flerspråkiga eleverna undvek att delta i den muntliga interaktionen som skedde i klassrummet under lektionerna i svenska som andraspråk. Detta väckte intresset hos oss att undersöka hur lärare arbetar och kan arbeta för att uppmuntra flerspråkiga elever att i större grad delta i den muntliga interaktionen i klassrummet. Vi fann det även intressant att undersöka vilken typ av stöttning lärare använder i undervisningen för att öka muntlig interaktion som i sin tur bidrar till en bättre språkutveckling.

I läroplanen av Skolverket (2011) står att läsa att

Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära (Skolverket, 2011, s.239).

Målet med kursplanen är att elever som har svenska som andraspråk ska utveckla sig och kunna uttrycka sig i det svenska språket med rätt förutsättningar. (Skolverket, 2011)

Vi har genomfört en studie med hjälp av en kvalitativ metod där vi genomfört semistrukturerade intervjuer med lärare i svenska som andraspråk och studiehandledare. Dessa intervjuer hjälper oss besvara våra frågeställningar eftersom vi får svar på vilka metoder de använder sig av och vi får även ta del av deras erfarenheter. Sedan använder vi oss av teorier för att hjälpa oss att besvara frågeställningarna. Vi har utgått från teorier om den sociokulturella traditionen som grund för vårt arbete eftersom dessa teorier förklarar att interaktionen och kommunikationen utvecklar barnens språk och betonar vikten av interaktion för språkutveckling.

1.1 Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka hur språklärare och studiehandledare använder sig av muntlig interaktion i undervisningen samt hur de enligt sociokulturella teorier bör uppmuntra eleverna till att delta i den muntliga interaktionen som sker i klassrummet.

1.2 Frågeställningar

Arbetet syftar till att besvara följande frågeställningar:

1. Hur arbetar språklärare med muntlig interaktion i det flerspråkiga klassrummet för att uppmuntra elevernas muntliga interaktiva förmåga?
2. Vad finns det för olika typer av stöttning som enligt sociokulturella teorier är effektiva för att främja den muntliga interaktionen?

2 Teorier

I detta kapitel kommer vi att presentera studiens teoretiska perspektiv. Den teoretiska grunden för vårt arbete är baserat på det sociokulturella perspektivet som betonar samarbetet med andra för att utveckla språket.

2.1 Sociokulturellt perspektiv

Språket är ett av de främsta redskap som både vuxna och barnen själva använder för att delta i samhället. Genom språket kan vi förstå och analysera världen och genom kommunikation utvidgar vi våra erfarenheter (Säljö, 2020). Vygotskij (2001) betonar vikten av språket för att kommunicera med andra. Genom kommunikationen och interaktionen i undervisningen kan barns språk utvecklas (ibid.). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv utvecklas språket bäst genom samarbete med andra i ett socialt sammanhang (Otterup, 2014). Enligt Dysthe (1996) är dialogen grundläggande i mänskligt samspel och som sådant även ett mål vi ska eftersträva i olika situationer där samspel sker, exempelvis i klassrummet. Genom dialogen och samspelet mellan läraren och eleverna samt mellan eleverna själva kan eleverna utveckla sitt språk (Dysthe, 2003). Dessutom kan eleverna med hjälp av dialogen som sker i klassen få möjligheten och chansen att formulera sig och uttrycka sina åsikter och tankar (Dysthe, 1996).

En avgörande betydelse för elevernas kunskap och byggande av kunskap är den muntliga interaktionen mellan eleverna och läraren (Wedin, 2011). Utvecklingen av det talade språket är som en bro till kunskaper i språket. Enligt Wedin (2011) har den muntliga klassrumsinteraktionen tre funktioner: att bygga kunskap hos eleverna och lärarna så att de bygger kunskap tillsammans; att eleverna ska lära sig om förhärskande normer och tankesätt; att vara elevernas viktigaste redskap för språkutvecklingen.

2.2 Stöttning

Begreppet stöttning anknyter till Vygotskijs teori om den proximala (närmaste) utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen är när eleverna har kommit så långt som de kan komma ensamma men därifrån inte kan gå vidare utan hjälp från någon erfaren person (Dysthe, 1996). Dysthe (1996) skriver om Vygotskij som definierar den närmaste utvecklingszonen som:

avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivå elever befinner sig på (som visar sig vid självständig problemlösning) och nivån på den möjliga utveckling som skulle kunna vara för handen genom en problemlösning under en vuxens ledning eller i samarbete mellan andra elever som kommit längre (Dysthe, 1996, s.55).

Begreppet den närmaste utvecklingszonen beskriver alltså glappet mellan vad eleven kan göra på egen hand och vad hen klarar med hjälp av en erfaren eller mer kompetent person. Det är zonen inom vilken eleverna är känsliga för ny information och nya instruktioner. När stöttning i utvecklingszonen används kan den erfarna förklara för den lärande i precis lagom mängd så att eleven får en möjlighet att lösa uppgiften själv och inte få den löst av läraren (Säljö, 2020). Det är genom stöttning och den närmaste utvecklingszonen som lärande och utveckling bäst sker.

Stöttning är en översättning av det engelska begreppet *scaffolding*, som innebär att läraren (den kunnige) fokuserar på att få eleven (den lärande) att uppmärksamma det som är viktigast att tänka på i situationen. Läraren skapar en ram eller byggställning för att hjälpa eleven vidare i sitt arbete. I takt med att eleven lär sig och utvecklas kan stödet minskas för att till sist upphöra när eleven behärskar uppgiften (Säljö, 2020). Stöttning kan ges i samspel med enskilda elever och även med grupper eller klasser (Dysthe, 1996). Följaktligen ingår det i begreppet stöttning att den mer erfarna personen, oftast läraren, ska minska graden av stödinsatser med tiden samtidigt som eleven blir kunnigare och klarar av att ensam utföra större delar av en uppgift (Bockgård et al., 2017). Resultatet blir då att eleven i början behöver stöd av en erfaren person för att klara uppgiften så kommer eleven så småningom att klara sig själv (Säljö, 2020).

Stöttning måste fungera för att ge eleverna möjligheter att kunna arbeta i sin närmaste utvecklingszon (Gibbons, 2010). Författaren skiljer mellan två olika typer av stöttning. Den första typen är planerad stöttning (makronivå) som sker medvetet utifrån utvalda och planerade aktiviteter (ibid.). Den planeras utifrån elevernas behov och bygger på deras tidigare kunskap. Den andra typen, interaktiv stöttning (mikronivå), är inte planerad i förväg utan startar spontant i klassrummet genom ett samtal mellan lärare och elever eller mellan eleverna (ibid.). Enligt Simola (2019) ska läraren ge stöttning genom att exempelvis “ge eleverna stödstrukturer i form av att bekräfta, repetera, omformulera, förse elever med olika begrepp eller att hen utvecklar deras resonemang, både muntligt och skriftligt” (s.119). Mikro-stöttning kan också vara mellan eleverna så att de kan stödja och hjälpa varandra genom att till exempel översätta och tolka till varandra på modersmålet (ibid.).

2.3 Det dialogiska klassrummet

Enligt vad vi redan visat om det sociokulturella perspektivet så har både lärare och elever en avgörande roll i lärandet (Dysthe, 1996). Författaren skriver att genom samspel mellan elever och lärare samt eleverna emellan byggs den dialogiska undervisningen upp. Därför bör samtalet i klassrummet vara ömsesidigt genom att både elever och lärare lyssnar och pratar (ibid.). Hon skriver vidare att detta skiljer sig från den monologiska undervisningen som karaktäriseras av envägs-kommunikation där endast läraren styr samtalet. I det monologiska klassrummet skapas inte någon gemensam referensram eftersom läraren utgår från sina egna referensramar (ibid.). Läraren knyter inte sin lektions innehåll till elevernas erfarenheter, utan utgår från given kunskap till exempel i form av en lärobok (ibid.). Hajer och Meestringa (2014) poängterar att “eleverna engagerar sig mer aktivt i undervisningen om de redan från början känner att de vet ganska mycket om ämnet och kan delta i diskussioner och funderingar” (s. 74). Att knyta de nya kunskaperna till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter kan leda till att de blir mer aktiva och motiverade till att delta i klassens diskussioner (ibid.).

Hajer och Meestringa (2014) kommer fram till att öppna frågor har stor betydelse i den dialogiska undervisningen och kan vara en utgångspunkt för att påbörja ett nytt område i en diskussion. De säger vidare att eleverna bli mer engagerade med öppna frågor i undervisning.

Eleverna behöver inte begränsa sig till ett specifikt svar när de ska svara på autentiska frågor utan de får möjligheten att reflektera samt uttrycka sina tankar och åsikter fritt (ibid.).

2.4 Grupparbete

Som tidigare nämnts så utgår det sociokulturella perspektivet från att språket kan utvecklas genom interaktion och kommunikation mellan människor (Dysthe, 2003). Därmed är grupparbetet avgörande för den muntliga interaktionen. Fördelar med grupparbete är att elever får chansen att förstärka språket genom att fråga varandra, upprepa ord och utbyta idéer och tankar (Gibbons, 2016). Dessutom får de möjligheten att höra språket från någon annan än läraren och prova nya kommunikationsstrategier (ibid.). Gibbons (2010) hävdar att grupparbete öppnar för ett meningsfullt samarbete mellan elever och kan ge dem möjlighet till flera tillfällen av interaktion. Hon skriver vidare att genom grupparbete får eleverna ofta ordet och möjligheten att fundera över hur de kan uttrycka sig samt hur de kan förtydliga sig när de uttrycker sig oklart. Eleverna får också möjligheten att höra hur liknande tankar uttrycks på olika sätt (ibid.).

Gibbons (2010) framhåller att eleverna som deltar i gruppen har olika kunskaper samt att det är viktigt att de utbyter dessa kunskaper med varandra. Därmed är det nödvändigt att formulera uppgiften vid grupparbete så att den leder till samtal eller diskussion (ibid.). Gibbons (2016) förklarar att läraren inte behöver förenkla uppgifter utan hen ska alltid tänka på vilken sorts stöttning eleverna behöver. Enligt Reichenberg (2008) så är det en fördel med små grupper då det ger elever som oftast är tysta i helklass möjligheten att träna i grupp på att tala och uttrycka sina tankar och känslor. Detta hjälper med stärkandet av deras självförtroende (ibid.). Elever kan känna sig tryggare med grupparbete och våga ta risker speciellt mindre säkra elever eller de som inte behärskar språket (Gibbons, 2010).

2.5 Translanguaging

Utifrån sociokulturella perspektiv förvärvas alltså all kunskap genom interaktion mellan människor och med omgivning, därför blir det tydligt att translanguaging är nödvändigt för samtalet (Garcia & Wei, 2018). Begreppet translanguaging är enligt Sundgren (2017) en värdefull resurs för lärare i undervisning. För att stärka flerspråkiga elevernas förståelse och

öka deras aktivitet på båda språken använder lärare translanguaging. Det betyder att de använder ett språk för att stärka ett annat språk (Garcia & Wei, 2018). Flerspråkiga elever ska vara språkligt aktiva för att kunna dra nytta av sina kunskaper och erfarenheter samt använda sina språkliga resurser och modersmålet som hjälpmedel för lärande (Nilsson, 2018). Elevsamarbete är en viktig faktor vid transspråkande undervisning eftersom elever i samspråkliga grupper kan hjälpa varandra genom att förtydliga oklarhet eller diskutera på sitt förstaspråk (Svensson, 2017). Garcia och Wei (2018) nämner fyra viktiga potentiella fördelar med att använda translanguaging i undervisningen: 1) att det kan främja utvecklingen av det svagare språket, 2) att det underlättar kopplingen och samarbeten mellan familjen och skolan, 3) att det kan hjälpa nyanlända elever att integrera med de som redan behärskar språket; och, 4) att det hjälper eleverna att förstå ämnet på ett djupare och tydligare sätt.

2.6 Studiehandedning på modersmålet

Modersmål har en positiv effekt på flerspråkiga elever när det gäller att lära sig svenska. Ladberg (2003) hävdar att modersmålet kan ge eleverna möjligheter att lära sig nya ord och kan leda till snabbare förståelse. Enligt Skolverket (2015) så används elevens modersmål i studiehandedningen som redskap i utvecklingen av kunskap i de olika ämnen. Genom att använda modersmålet och svenskan växelvis blir det en effektiv studiehandedning som utvecklar elevernas kunskaper. Cummins (2017) förklarar att inläringen av ett andraspråk är en överföring av första språket eftersom förkunskaperna redan finns registrerade i förstaspråket. Tvåspråkiga elevers metaspråkliga förmåga är även en orsak till att de får det lättare att lära sig nya språk eftersom de har större medvetenhet om språkets funktion och struktur. Även så kan det förekomma att överföringen sker från andraspråket till förstaspråket beroende och på det viset med hjälp av språken så byggs de upp och kompletteras av varandra. Vidare så förklarar Cummins (2017) att om utvecklingen av additiv tvåspråkighet sker aktivt så har det en fördel hos elevernas utveckling kunskapsmässigt.

Skolverket (2015) skriver att ”studiehandedning på modersmålet kan bli ett effektivt stöd om den planeras och genomförs med utgångspunkt i elevens behov och lärarnas planering i det aktuella ämnet”. (s. 27). Studiehandedning på modersmålet har en stor betydelse för flerspråkiga elever i lärande av andraspråket. Genom studiehandedning så bildas det en länk mellan undervisningen i den svenska skolan och de tidigare kunskaperna hos eleven. (Sheikhi

& Ucar, 2018). Sheikhi och Ucar (2017) sammanfattar och menar att studiehandledning ska syfta till ökade möjligheter för eleverna genom att de jämför sina kunskaper från modersmålet med de nya kunskaperna. Detta kan ske genom att samtala och kommunicera om det nya på modersmålet. Att få och ta emot respons och att med hjälp av modersmålet sätta ord på sina kunskaper leder det till utveckling av andraspråket (ibid.).

3 Tidigare forskning

I detta kapitel kommer vi att presentera tidigare forskning om muntlig interaktion i klassrummet och om hur lärare kan uppmuntra sina flerspråkiga elever till att delta i den muntliga interaktionen som sker i klassrummet. Vi sökte efter en svensk studie som behandlar samma område som vi undersöker i den här uppsatsen men har inte kunnat hitta någon. Därför har vi vänt oss till andra studier som behandlar samma problemområde i allmänhet. Med andra ord kommer vi här att redogöra för studier som handlar om muntlig interaktion generellt.

Den första studien av intresse är en undersökning av Olga Dysthe (1996) som utgår, precis som vi, från Vygotskijs teori. Hennes observation tog plats i en skolklass i Kalifornien under en historielektion samt en observation i Norge där hon observerade gymnasieelever under ett antal SO-lektioner. García och Wei (2018) presenterar en relevant studie som gjordes av Flores och García år 2013 i en skola för nyanlända från latinamerikanska länder i New York. Studien handlar om hur en lärare använder translanguaging som pedagogik i sin undervisning. Vidare så har Kindenberg (2017) nämnt att det finns studier som visar att det är en utmaning för läraren att få till en positiv grupparbetessituation och hur gruppdiskussion ibland inte leder till lärande. Rosén och Wedin (2015) omtalar i sin bok ”Klassrumsinteraktion och flerspråkighet” Inger Gröning och hennes studie från 2006 där Gröning observerat smågruppsarbete i ett klassrum. Vidare till en annan studie gjord av Davíla och Bunar (Statens offentliga utredningar [SOU], 2019) om studiehandledarens roll att stötta flerspråkiga elever. Alla författarna använder sig av observation som metod utom Davíla och Bunar som väljer intervjuer som metod för sin studie.

Dysthe observerade Bayswater Skolan i Kalifornien i en klass i historielectionen där två lärare hade inlett ett projekt. Kärnpunkten i det projektet enligt Dysthe var att “vi ser och hör oss själva genom andras ögon och röster” (Dysthe, 1996, s. 228). Resultaten visade att eleverna i klassen saknade självförtroende i skolsituationen och trodde att det är svårt att bygga upp självförtroende i skolan. Författaren skriver att genom dialogen mellan lärare och elever, och genom att visa tillit till elevernas prestationsförmåga kunde lärare bygga upp varje elevs bild av sig själv och skapa elevernas självförtroende som är något viktigt för att lära sig och utvecklas. Genom dialogen mellan läraren och eleverna samt mellan eleverna själva kunde de utveckla språket genom att utbyta sina tankar och idéer. Dialogen som sker i klassen bidrog till att eleverna lärde sig hur de kan använda varandra som resursperson för att dra nytta av varandra (ibid.).

Dysthes observation visar också att de flesta lärare försöker idag ha en större elevdelaktighet, men enligt henne är det oftast samma elever som deltar och pratar i olika lektioner. Dessutom finns det få elever som är verbalt aktiva eller lyssnar på andra elever för att dra nytta av och lära sig något från dem (ibid). Bakhtin som är refererad i Dysthe (1996) påpekar dock att det inte räcker med att det finns flera röster i klassrummet, utan att det måste finnas ett samspel mellan dem. Problemet som finns i klassrummet som Dysthe observerade är att det endast är intellektuella och verbalt starka röster som bekräftas och hörs. Andra röster behöver mycket stöd för att uttrycka sig själva och det kan vara exempelvis genom att diskutera i smågrupper före helklassdiskussion.

Dysthe (1996) har i en annan observation på gymnasieelever i Norge undersökt vilken betydelse samtal har för lärande. Hon framhåller att det var läraren i observationerna som styrde samtalen. Det var läraren som frågar slutna frågor och eleverna bara fyllde ut det utrymme i lärarens prat eller med enstaka ord som fattades i lärarens tal. Alltså handlar det mer om monolog än dialog menar (Dysthe, 1996). Läraren reagerade inte på elevernas svar och använde det inte som utgångspunkt för vidareutveckling. Hen kommenterade vad eleverna säger utifrån sina egna innehållsplaner. Dessutom var det få elever som deltog i samtalen, och när de deltog så var det med korta meningar eller enstaka ord. Eleverna fick få tillfällen på sig att verbalisera sina kunskaper enligt Dysthe (1996). Författaren förklarar vidare att det är en typ av sociala kontroll i klassrummet att läraren styr frågor och svaren. Med andra ord försöker läraren behålla ordet för att behålla kontrollen över situationen i

klassen, detta kan vara på grund av stora klasser eller så vill läraren att klassen ska hinna igenom mycket stoff, enligt Dysthe (1996).

García och Wei (2018) presenterar en relevant studie som gjordes av Flores och García år 2013 i en skola för nyanlända latinamerikaner i New York. Studien anknyter till vår uppsats som undersöker och lyfter vikten av flerspråkighet i det dialogiska klassrummet och utgår från ett sociokulturellt perspektiv. Den handlar om hur en lärare använder translanguaging som pedagogik i sin undervisning. Läraren har själv en bakgrund från Indien och pratar fem språk men inte spanska, däremot har hon lärt sig en del ord och fraser på spanska genom interaktion med spanskspråkiga elever. Studie resultatet visar att läraren, för att bli förstådd av eleverna, använde spanska i sin undervisning. För att stödja dem och aktivera deras tidigare kunskap så försökte läraren översätta de aktuella nyckelorden till spanska genom att använda Google translate eller genom att be eleverna själva att översätta ordet. Eleverna började våga använda engelska när de såg att läraren använde spanska i sin undervisning. En sådan här tillit leder till att elever vågar ta upp svåra ämnen senare menar författarna (García & Wei, 2018). Författarna bekräftar att detta exempel visar att läraren inte behöver vara flerspråkig eller kunna elevernas språk, utan enspråkiga lärare kan organisera utrymme för translanguaging och använda det i sin undervisning för att stödja sina flerspråkiga elever (ibid.).

Det finns många studier som visar att det är en utmaning för läraren att få till en positiv grupparbetessituation om det finns en del elever som inte har förståelsen för hur de ska tillämpa de aktiviteter som läraren har tänkt på. Eleverna har ofta inte tillräckligt med kunskap om hur grupparbete går till eller hur de kan samtala, diskutera, lösa problem eller arbeta tillsammans (Kindenberg, 2017). Vidare påpekar författaren att det finns studier som visar att gruppdiskussion ibland inte leder till lärande därför att eleverna möjligen diskuterar det som inte meningen med uppgiften. I undervisningen ska lärare tydliggöra de språkliga kraven, vad de kommer att träna på och vilka mål som ska uppnås samt hur de bedöms (Kindenberg, 2017). Detta ger eleverna möjlighet att få kunskap om innehållet. Flerspråkiga elever som inte behärskar språket behöver mer tid för att lära sig de språkliga konstruktioner som behövs för muntlig interaktion (ibid.). Å andra sida finns andra studier som visar hur elever är aktiva vid grupparbete, de deltar i samtal som ske i gruppen genom att diskutera stoff samt höra andras åsikter.

Enligt Rosén och Wedin (2015) så tenderar eleverna att bli mer delaktiga och vågar använda sig av sina kunskaper när läraren inte styr interaktionen. Rosén och Wedin (2015) omtalar i sin bok "Klassrumsinteraktion och flerspråkighet" Inger Gröning och hennes studie från 2006. Gröning har i sin studie undersökt smågruppsarbete mellan elever i grundskolan (ibid.). När elever med olika nivåer av kunskap inom det svenska språket samarbetar om språkliga problem så skapar de en gemensam förståelse. Gröning följde med klassen under ett arbete i ett so-ämne där de arbetade med olika teman i smågrupper. Samtalen eleverna hade kallar Gröning för ett "uppgiftsinriktat elevsamtal" eftersom eleverna alla hade samma rätt att ställa och besvara frågor som uppstod. I en grupp så ställer en andraspråkselev en språklig fråga till gruppen, genom samarbete och samspel mellan eleverna så får eleven svar på sin fråga. Detta visar alltså vikten av inkludering och öppenhet i grupparbeten som gör att elever vågar ställa frågor. Ett exempel som lyfts är när eleverna tillsammans i en grupp får en uppgift där de får bilder av föremål som barnen lär sig om i sameslöjden och ska då tillsammans komma fram till vad föremålen på bilderna är gjorda av. Detta visar i studien att grupparbete skapar möjligheter för eleverna att ställa autentiska frågor och tillsammans skapar de förståelse och löser skoluppgiften (ibid.).

Slutligen bör en studie gjord av Davíla och Bunar (SOU, 2019) där de intervjuade 20 olika studiehandledare nämnas. De förklarar med resultatet av sin studie att studiehandledarens rollbeskrivning är oklar och att detta gör deras arbete svårare då de inte alltid vet vad de ska göra. Resultatet visade även att samarbetet mellan läraren och studiehandledaren är viktigt i olika sammanhang och hjälper till med olika svårigheter som uppstår mellan ämnes läraren och eleverna såsom, översättning, stöttning och undervisning. Davíla och Bunar (SOU, 2019) påpekar att det är viktigt att skolan skapar en tydlig och klar struktur för samverkan mellan ämnesläraren och studiehandledaren. Därutöver så behöver studiehandledaren mer tid och resurser för att utföra sitt arbete.

4 Metod

I detta kapitel kommer vi att presentera vilken metod vi har använt oss av i vår undersökning för att få fram ett empiriskt material att arbeta med samt för att analysera detta. Vi kommer också att presentera urvalet av informanter, hur vi bearbetat vår datainsamling samt de grundläggande etiska principer som vi låtit styra vårt arbete.

4.1 Metodval

I vårt arbete använder vi oss av en kvalitativ metod. Kvalitativa metoder innebär att man letar efter en mer generell förståelse av ett fenomen och låter begreppet tolkning stå i centrum. Ett vanligt tillvägagångssätt för insamling av empiriska data inom ramen för en kvalitativ metod är att man använder sig av intervjuer vilket vi har gjort (Alvehus, 2019). Med intervjuer undersöks och efterfrågas deltagarnas upplevelser och erfarenheter. Deltagarna är i vårt fall lärare i svenska som andraspråk och studiehandledare. Med intervjuerna fick vi möjlighet att få djupgående svar och en tydlig bild av den muntliga interaktionen i klassrummet (Ejvegård, 2003).

Inom intervjuförfarandet (Alvehus, 2019) finns det olika typer av intervjuer, ostrukturerade, semistrukturerade och strukturerade. Vi har använt oss av semistrukturerade intervjuer. Vi har jobbat med vissa öppna frågor och ingripit vid olika tillfällen för att få fokus på rätt saker under intervjuernas gång (Alvehus, 2019). Enligt Bryman (2016) kan man hålla intervjuer i form av samtal. Vi har gjort detta genom att ställa öppna frågor till deltagarna och genom att ställa frågorna i den ordning som de naturligt kom och inte efter ordningen i intervjuguiden.

4.2 Urval

För att få tydligt resultat i vårt arbete så valde vi att intervjua fem lärare i svenska som andraspråk och två studiehandledare. Alla lärare har erfarenheter av att arbeta med flerspråkiga elever i grundskola. Genom vårt redan existerande kontaktnät kunde vi skicka, ett mail till de berörda pedagoger där vi presenterade oss samt vår uppsats och vårt

forskningssyfte. De berörda pedagogerna fick förfrågan om de var intresserade av att delta i vår studie genom att medverka i våra intervjuer.

4.3 Genomförande

Vi intervjuade fem lärare i svenska som andraspråk och två studiehandledare från olika skolor. Det var viktigt för oss att intervjuerna genomfördes i en lugn och trygg miljö. Intervjuerna ägde rum i de skolor där lärarna jobbar. Varje intervju varade i genomsnitt 40 minuter. Vi använde oss av intervjuguiden (se bilaga). Under intervjuerna var vi båda två uppmärksamma på svaren vi fick och vi skrev ned allt som sades. Vi inledde med att tala om att vårt fokus låg på muntlig interaktion då det är ämnet som vi undersöker. Vi valde att inleda på detta viset eftersom det är semistrukturerade intervjuer vi ville genomföra och vi försökte aktivt styra dessa mot samtalsteman som gav oss stoff att använda för att besvara våra specifika frågeställningar. “Om forskaren inleder sin undersökning med ett förhållandevis tydligt fokus (...) kommer han eller hon sannolikt att använda sig av semistrukturerade intervjuer” (Bryman, 2016, s. 564)

Vi har som sagt använt oss av en kvalitativ metod. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) så är det viktigt att ta hänsyn till de personliga omständigheterna hos alla intervjuade personer inom kvalitativa intervjuer. Det är viktigt eftersom pedagogernas svar och åsikter beror mycket på deras individuella position och situation. Vi tog hänsyn till detta genom att ha två olika intervjuguider, en till svenska som andraspråklärare och en till studiehandledare. Intervjuerna är anonyma och vi tar hänsyn till det i arbetet där vi inte nämner de intervjuades personernas namn, kön, arbetsort eller någon annan liknande information.

4.4 Bearbetning, analys och tolkning

Efter intervjuerna renskrev vi det vi hade antecknat och delade upp de i de olika frågorna vi ville ha svar på enligt intervjuguiden mellan oss för att underlätta vårt arbete med att sammanställa ett resultat. Kvale och Brinkmann (2014) skriver om etiska frågor i relation till analys och bearbetning av empirisk data. De menar att de som intervjuar ska tänka över vad som ska ingå i arbetet, att man ska reflektera över de intervjuades budskap och att författarna

av arbetet ska välja ut sådan information som är lämplig för sin studie. Det är upplevelserna och tankarna vi vill ha med i arbetet och därför ska vi koncentrera oss på det som då är relevant för vår studie. Vi delade även upp de olika svaren vi fick i två delar enligt de olika intervjuguider på grund av de olika budskap de intervjuade vill förmedla och position de är i. Sedan analyserade vi deras åsikter, svar och upplevelser vilket vi strax kommer att gå igenom i kapitel 5. För att analysera svaren använde vi oss av fenomenologiska strategier. "För att kunna förstå innebörden i en människas beteende försöker fenomenologen se saker och ting ur den personens perspektiv" skriver Bryman (2016, s.54) i ett citat av Verstehen vilket innebär att idéerna och tankarna hos de intervjuade individerna ska vara i centrum.

4.5 Etiska överväganden:

Det är viktigt att ett arbete likt vårt utgår ifrån de fyra grundläggande etiska principerna som bland annat Bryman (2016) skriver om och förklarar;

1) informationskravet som handlar om att alla som är berörda ska få information om undersökningens syfte, de olika momenten, att det är helt frivilligt att delta och att de kan hoppa av när de vill utan en orsak till det. Detta kravet uppfyllde vi när vi kontaktade personerna vi ville intervjua och gav dem all information om syftet, arbetet, momenten, deltagandet och att de kan hoppa av när de vill. Vi förklarade även syftet innan intervjuerna började så att alla intervjuade verkligen förstod vad de deltog i för slags studie. 2) samtyckeskravet vilket innebär att deltagarna får bestämma över sitt deltagande. Vi uppfyller detta kravet genom att förklara till respondenterna att det är helt frivilligt om de vill vara med när vi frågar de om de är intresserade av att bli intervjuade och även så förklarar vi detta till de innan intervjun börjar. 3) konfidentialitetskravet som utgår från att alla uppgifter om deltagarna som är med i undersökningen kommer att behandlas med konfidentialitet och att ingen obehörig kommer åt personuppgifterna genom att de bevaras (Bryman, 2016). Detta kravet uppfylls genom att vi inte skriver om deltagarnas arbetsplats, namn, kön, ålder o.s.v. 4) nyttjandekravet, och det innebär att informationen som samlas i undersökningen om individerna bara får användas för forskningsändamål (Bryman, 2016). Vi uppfyller detta kravet genom att inte använda denna informationen i något annat sammanhang än i denna studie.

5 Resultat

I detta kapitel presenterar vi resultatet av intervjuerna med språklärare och studiehandledare. I nästa kapitel kommer vi att analysera resultatet beskrivet i detta kapitel med hjälp av de teorier som togs upp i kapitel 2. Vi har presenterat resultaten för varje lärare och studiehandledare specifikt för att enklare få en överblick och förståelse kring resultatet och för att kunna analysera materialet bättre.

5.1 Resultat från intervjuer med språklärare

Lärare 1

Lärare 1 har arbetat sedan 2005 som legitimerad högstadielärare i svenska och svenska som andraspråk. Läraren berättar att hen planerar sina lektioner med inriktning på muntlig interaktion genom att ha en målfokuserad och varierad undervisning med aktivt lärarstöd och stimulera och utmana eleverna i undervisningen beroende på deras behov. Sedan förklarar läraren att hen stöttar eleverna genom att inta tre olika perspektiv; se, höra och känna. Exempelvis genom visuellt stöd (synen), translanguaging och elevinteraktion (hörseln) och studiero och trygghet (känsl). Däremot har denna läraren ej haft möjligheten att arbeta med studiehandledare men haft kontakt med dessa på behovsbasis. Läraren anser att modersmålet har stor vikt för inläringen av andraspråket och att en etablerad grund i det första språket sätter nya utvecklingsmöjligheter i det andra språket vilket leder till att hinder och barriärer minimeras på vägen mot målet. När det kommer till svårigheterna i undervisningen upplever läraren att ur elevernas perspektiv kan det vara svårt att göra sig förstådd av andra och förstå vad andra informerar om, beroende på hur långt man kommit i sin andraspråkutveckling. Läraren försöker lösa detta problemet genom att satsa primärt på sociala anpassningar och möjliggöra mer muntlig interaktion på individ och gruppnivå. För att övervinna "rädslan" av att tala inför andra använder läraren sig av elev till elev interaktionen. Hen ser inte på muntliga framträdanden som bedömningsmoment utan istället som språklig träning och progressivt arbete.

Lärare 2

Lärare 2 har arbetat som svenska som andraspråkslärare i fyra och ett halvt år med flerspråkiga elever. Enligt läraren planerar hen diskussionstillfällen i mindre grupper och sedan genomgång om det eleverna diskuterat i halvklass. Läraren säger att det är viktigt för hen att bygga upp en arbetsgång för att göra elever med talängslan tryggare inför talsituationen. Hen använder sig av olika metoder för att uppmuntra elever att delta i dialoger som sker i klassrummet, bland annat en metod som går ut på att koppla till elevernas erfarenhet och kunskaper. Läraren fortsätter att berätta att hen använder sig av öppna frågor för att utmana elevernas tänkande och uppfattningar samt för att det ger dem fler möjligheter till att komma med olika svar. Vid grupparbete försöker läraren stödja eleverna genom att förklara uppgiftens struktur på ett tydligt sätt eller förklara svåra ord. Läraren berättar också att elever vid grupparbete kan hjälpa varandra genom att använda modersmålet för att förklara svåra ord till varandra. När det gäller studiehandledarens roll tycker läraren att de säkerställer att elevens modersmålskunskaper fortsätter att utvecklas och på så sätt gör att elevens övriga språkinhämtning har en bra grund att utgå från. Hen tycker att modersmålet är en bra grund att utgå ifrån. Läraren berättar vidare att det är för lite kontakt mellan studiehandledaren och lärarna. Vid frågan om läraren upplever några svårigheter kring muntlighet svarar hen att "när det gäller svårigheter kring muntlighet upplever jag att många elever tycker att enskilda muntliga framträdanden är krävande". Därför försöker läraren hjälpa eleverna att övervinna sina svårigheter genom att göra de trygga till exempel genom att inte avkräva att de själva ska stå och prata inför klassen, utan snarare träna så ofta som det är möjligt på att redovisa med hjälp av grupp.

Lärare 3

Lärare 3 har arbetat som svenska som andraspråkslärare i fyra år och började jobba med flerspråkiga elever direkt efter avslutad utbildning. Läraren berättar att hen planerar sin undervisning inriktad till muntlig interaktion genom att titta på hur gruppen ser ut. Är det nyanlända elever tänker läraren på att tala långsamt, ha tydliga och korta instruktioner tillsammans med bilder och att ha ordlistor på tavlan som stöd. Läraren säger att hen utgår från läroplanen, gör en planering och sätter upp mål. När vi frågade läraren om hur hen stöttar sina elever för att öka deras muntliga förmåga svarade hen att hen ställer många öppna frågor och försöker hitta områden som de är intresserade av att prata om, t.ex. sport, resor, deras

hemländer, mat eller vad de tycker om att göra på fritiden. Läraren berättar vidare att de läser mycket tillsammans och pratar om det de har läst. "Ibland kan vi bara prata om vardagliga saker som tex. vad de har gjort i helgen eller vad de har ätit till frukost" säger läraren. Läraren påpekar att det är viktigt att alla elever är aktiva i klassrummet och deltar i samtalet. Läraren betonar studiehandledarens roll för flerspråkiga elever "Ju tryggare eleverna blir i sitt modersmål ju lättare är det att lära sig ett andraspråk". Läraren säger att hen har inte samarbete med studiehandledare eftersom studiehandledaren arbetar på olika skolor. När det gäller svårigheter betonar läraren att tiden ibland kan vara ett problem, att hinna med allt eftersom det finns några flerspråkiga elever som inte behärskar språket och behöver mer tid och stöd. Därför försöker läraren att jobba extra med dessa elever under lektionen för att dessa sedan ska kunna jobba på egen hand.

Lärare 4

Lärare 4 har arbetat som svenska som andraspråkslärare och undervisat flerspråkiga elever i 9 år. Läraren säger att hen oftast brukar starta varje arbetsområde med en kort informerande film med ett quiz till. Innan eleverna börjar med quizet så får de ibland diskutera vad det var de tittade på eller vad filmen handlade om. Läraren berättar att de länge har jobbat med att eleverna skall lära sig av varandra och inte endast av läraren. Läraren förklarar vidare att när hen läser en text exempelvis, eller eleverna läser på texten innan genomgången så brukar de få diskutera två och två med varandra innan själva genomgången. Samspel mellan elever är minst lika viktigt som samspel mellan lärare och elev. Läraren säger att hen försöker stötta alla elever så att de kommer till tals och vågar prata. Det kan vara allt från att de får sitta med någon de känner sig trygg med. Hen berättar också att hen ibland använder andra språk t.ex. engelska för att förklara några ord till elever eftersom de flesta av eleverna kan engelska. Eleverna kan även använda sina egna modersmål för att förklara till varandra svåra ord, berättar läraren. Angående studiehandledare beskriver läraren att studiehandledare har en viktig roll för flerspråkiga elever, då många elever är starkare på sitt modersmål och kan därför med hjälp av det visa sina kunskaper ännu mer. Läraren säger vidare att det finns ett samarbete mellan hen och studiehandledare där läraren tar hjälp av studiehandledarna inför ett prov eller för att ge specifika instruktioner. De kan även hjälpa lärarna när deras språk ibland inte räcker till. När det gäller svårigheter, upplever läraren att hen har många elever

som är emot eller inte vågar delta i muntlig interaktion. Läraren försöker även via samtal med eleverna och även via olika typer av uppgifter öka den muntliga interaktionen.

Lärare 5

Lärare 5 har arbetat som svenska och svenska som andraspråkslärare i 15 år och undervisat flerspråkiga elever i 10 år. När vi har frågat läraren om hur hen planerar sin undervisning inriktad till muntlig interaktion förklarar läraren att hen planerar undervisningen efter de olika målen som behövs. Eleverna måste kunna planera och genomföra en muntlig presentation. Detta kan de göra med hjälp av läraren genom noga instruktioner och att ge dem möjlighet att träna innan de gör sin presentation. Läraren säger vidare att de måste också kunna delta i en diskussion och ha åsikter och argument, exempelvis genom att lyssna, fördela ordet och utveckla sina tankar. Läraren berättar att hen använder flerspråkighet som resurs, det vill säga att använda elevernas modersmål för att förklara svåra ord eller strukturer och det kan vara genom att eleverna hjälper varandra. När det gäller stöttning säger läraren att det främsta verktyget för hen är elevgruppen. Det är viktigt att elevgruppen stöttar varandra och att alla elever känner att de kan testa nya och olika saker i gruppen och att de inte är rädda för att göra fel. ”Det blir så hämmande när man tränar muntliga förmågor” säger läraren. Läraren betonar studiehandledarens roll för vissa elever för att få en grundläggande förståelse. ”För andra kan studiehandledaren hjälpa till att ge vissa delar. Som till exempel att ge eleven en möjlighet att fritt kunna argumentera för något utan språkliga hinder” säger läraren. Läraren förklarar vidare att hen och studiehandledaren hjälps åt att lägga upp undervisningen för eleven. Studiehandledarens hjälp kan vara mycket viktig för vissa elever för att få en grundläggande förståelse. Läraren beskriver att hen upplever att vissa elever inte vågar visa muntliga färdigheter. “Detta kan vi övervinna genom att ge möjlighet för eleverna att träna mycket innan, låta dem vara med och lyssna på andra, skapa trygga grupper där alla elever kan testa olika saker utan att vara rädda för att det blir fel” säger läraren.

5.2 Resultat från intervjuer med studiehandledare

Studiehandledare 1

Studiehandledare 1 har arbetat som studiehandledare i 6 år och har studiehandledning i arabiska. Mellan studiehandledaren och lärarna på skolorna där hen arbetar finns det inte ett så utvecklat samarbete eftersom studiehandledaren har undervisning på tre olika skolor vilket gör att kommunikationen med lärarna inte är så enkel. Mycket av kommunikationen sker digitalt. Studiehandledaren anser att det är väldigt viktigt med studiehandledning för elever som inte nått målen eller inte har tillräckligt med kunskap i det svenska språket för att klara av skolgång på egen hand. Det finns elever som är födda i Sverige men som fortfarande har svårigheter i språket och studiehandledning finns för alla och stödet eleven får beror på nivån eleven befinner sig i. Språket är ett viktigt redskap för lärande och studiehandledaren arbetar på ett sätt där hen förklarar uppgifterna för eleverna. Därefter kan de försöka diskutera hur problemet eller frågan kan lösas och därmed stöttar studiehandledaren eleven.

Studiehandledare 2

Studiehandledare 2 har varit studiehandledare för elever med arabiska som modersmål i 13 år. Studiehandledaren har mycket kontakt med andra lärare och pedagoger i skolan eftersom hen är fast anställd i en skola och har därmed mycket kontakt med lärarna. Studiehandledaren får planeringarna av läraren så hen vet vad som ska göras. Denna kontakten underlättar för studiehandledaren eftersom studiehandledaren då vet vad som ska förberedas och efter lektionerna berättar studiehandledaren för läraren vad de gått igenom och vad mer specifikt eleven behöver extra hjälp med. Studiehandledaren har tillgång till andra tjänster exempelvis Classroom och Infomentor och kan då få en klarare bild om vad eleven har att göra. Däremot anser studiehandledaren att studiehandledningen är tilldelad kort tid och att det behövs mer tid för att stöttningen eleverna kan få av studiehandledningen ska bli tillräckligt effektiv. Studiehandledaren förklarar att muntlig interaktion är viktigt under stöttningsprocessen och är en stor del av studiehandledarens roll. Detta eftersom eleven här får möjligheten till att uttrycka sig muntligt utan att behöva skämmas eller vara rädd för att göra fel. Studiehandledaren finns med som extra stöd under vissa lektioner för att hjälpa läraren med alla elever .

6 Analys av resultatet

Syftet med intervjuerna var att undersöka lärarnas arbete med muntlig interaktion för att uppmuntra elevernas muntliga förmåga i det flerspråkiga klassrummet samt vilka typer av stöttning de använder för att främja de här muntliga interaktionerna. Ett resultat vi kan se är att samtliga lärare planerar sin undervisning inriktad på muntlig interaktion utifrån elevernas behov och kunskap samt i förhållande till kursplanens mål. I Skolverket (2011) framgår det att “eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära” (s. 296).

Lärarna planerar undervisning med inriktning på muntlig interaktion genom att planera många diskussionstillfällen i mindre grupper och sedan ha genomgång i halvklass. Detta knyter väl an till Vygotskij (2001), som påpekar att elevens språk utvecklas genom kommunikation och interaktion i undervisningen. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv utvecklas språket bäst genom samarbete med andra i ett socialt sammanhang (ibid.). Vidare knyter detta även an till Wedin (2011) som nämner att om eleven utvecklar sitt talade språk är det som en bro till kunskaper i språket och menar att muntlig interaktion mellan eleverna och mellan läraren och eleverna är avgörande för elevernas kunskapsbyggande. Vi noterade i våra intervjuer att samtliga lärare använder den dialogiska sätt i sin undervisning genom samspel mellan lärare och elever samt mellan eleverna själva. Dysthe förklarar och bekräftar att dialog är grundläggande i mänskliga samspel (1996). Däremot undviker de lärare vi intervjuat den monologiska undervisning som är envägskommunikation där endast lärare som styr samtalet. I det monologiska klassrummet skapas inte någon gemensam referensram eftersom läraren utgår från sina egna referensramar (ibid.).

Lärare 1 säger att hen bedriver varierad undervisning med aktivt lärarstöd och samtliga lärare är eniga om att det är nödvändigt med att stödja och hjälpa eleverna i deras inläring. Detta är i enlighet med Säljö (2020) som menar att det kan leda till att eleverna så småningom kommer att klara sig själva. Gibbons (2010) påpekar att stöttning ska ge eleverna möjligheter att kunna arbeta i sin närmaste utvecklingszon. Lärarna använder olika typer av stöttning för att hjälpa sina elever. Den första typen av stöttning är planerad, det vill säga stöttning på makronivå. Den sker utifrån utvalda och planerade aktiviteter och utifrån elevernas behov

och tidigare kunskaper (ibid.). I intervjuerna framkom att pedagogerna planerade undervisning och stöttning efter elevernas behov och även efter kursplanen. Pedagogerna försöker rikta in stödet på muntlig interaktion. Det framkom även att alla språklärare använder den andra typen av stöttning, det vill säga stöttning på mikronivå, i sin undervisning. Denna typ av stöttning startar spontant i klassrummet genom samtal mellan lärare och elever eller mellan eleverna (ibid.). Genom att ge stödstrukturer, förklara svåra ord, repetera eller omformulera hjälper lärarna sina elever. Detta stämmer överens med lärare 2 som säger att hen stödjer sina elever genom att till exempel förklara uppgifternas struktur eller svåra ord som behöver förstås. Ett annat exempel är när eleverna diskuterar ämnen med varandra och i efterhand förklara till varandra om någon av de inte förstår.

Lärare 3 betonar att tiden ibland kan vara ett problem eftersom det finns några flerspråkiga elever som behärskar språket på en lägre nivå än majoriteten och därför behöver mer stöd för att följa med i läroplanen. Därmed försöker denna lärare att jobba extra med just dessa elever och stödja dem under lektionen så att de skall kunna jobba vidare själva. Detta verkar stämma väl överens med vad Gibbons (2010) påpekar om att stöttning måste fungera för att ge eleverna möjlighet att kunna arbeta i sin närmaste utvecklingszon.

Lärare 2 och 3 tycker att det är viktigt att hitta områden som eleverna är intresserade av att prata om genom att till exempel prata om deras liv, resor eller sport. Detta resultat stödjer Hajer och Meestringa (2014) påstående om att eleverna bli mer engagerade när de vet vilket ämne som tas upp. Med andra ord bekräftar resultatet av vår undersökning att flerspråkiga elever lättare deltar i diskussioner som sker i klassen när det kopplas till deras erfarenhet och kunskaper.

Läraren 2 och 3 är också eniga om vikten av öppna frågor för att utmana elevernas tänkande och uppfattning. Med autentiska frågor kan eleverna svara fritt tycker lärarna. Hajer och Meestringa (2014) betonar att öppna frågor bör vara centrala i den dialogiska undervisningen och en utgångspunkt för att börja ett nytt område. Författarna förklarar att eleverna inte behöver vara bundna av ett specifikt svar utan de får möjligheter att uttrycka sina tankar och åsikter fritt när lärare använder öppna frågor i sin undervisning precis som lärarna 2 och 3 berättar att de gör (ibid.).

I intervjuerna noterade vi att nästan alla lärare lägger stor vikt på grupparbetet för att främja elevernas muntliga interaktion och för att ge dem möjlighet till flera tillfällen av interaktion. Gibbons (2016) betonar vikten av grupparbete där elever får chansen att förstärka språket genom att fråga varandra, upprepa ord och utbyta idéer och tankar. Lärarna anser att eleverna brukar visa att de känner sig tryggare med att interagera muntligt i mindre grupper än att redovisa framför hela klassen. Detta bekräftar Gibbons (2010) betoning av att elever känner sig tryggare med grupparbete och då vågar ta större risker. Speciellt mindre säkra elever eller de som inte behärskar språket gagnas av att arbeta i grupp.

Lärarna vi intervjuat vittnade dock om en del svårigheter i att gå mot mer muntlig interaktion. De upplever att många elever inte vågar visa sina muntliga färdigheter eller tycker att enskilda muntliga framträdanden är krävande. Därför försöker lärarna att trygga dem genom att inte avkräva dem att stå själva inför klassen utan att träna så ofta det är möjligt på att redovisa i små grupper. Monica Reichenberg (2008) lyfter fram vikten av mindre grupparbeten för att stärka tysta elevers självförtroende eftersom dessa, genom grupparbeten, får möjlighet att träna på att tala och uttrycka sina tankar och känslor.

Alla lärarna i studien betonar att elever kan stödja och hjälpa varandra, de kan vara en resurs för varandra. Lärarna förklarar vidare att eleverna kan översätta eller förklara svåra ord eller meningar på modersmålet detta överensstämmer med Nilsson (2018) som skriver att elever använder sina språkliga resurser och modersmålet som hjälpmedel för lärande. Av intervjuerna framgår det att lärare 1, 4 och 5 aktivt använder translanguaging i sin undervisning för att förklara svåra ord. Exempelvis förklarar lärare 4 svåra ord eller meningar till sina elever på engelska eftersom de flesta elever kan lite engelska. Detta kopplar vi ihop med Garcia & Wei (2018) påstående om att translanguaging är en viktig resurs för samtalet. Det finns stora potentiella fördelar med att använda translanguaging i undervisningen, bland annat kan det främja utvecklingen av det svagare språket och hjälpa nybörjarelever att integrera med andra elever enligt Garcia och Wei (2018). Författaren förklarar vidare att translanguaging kan hjälpa eleverna att förstå ämnet på ett djupare och tydligare sätt.

Alla lärarna i studien är eniga om att modersmålet har en viktig roll för att få en grundläggande förståelse för det andra språket. De tycker att det bli lättare för elever att lära sig ett andraspråk när de är tryggare i sitt modersmål. Lärare 1 påpekar att modersmålet har stor vikt för inläringen av andraspråket och att en etablerad grund i det första språket sätter

nya utvecklingsmöjligheter i det andra språket vilket leder till att hinder och barriärer minimeras på vägen mot målet. Detta stämmer överens med Cummins (2017) förklaring om inläringen av ett andraspråk som en överföring av första språket till det nya eftersom förkunskaperna redan finns registrerade i förstaspråket. Han talar vidare om att flerspråkiga har en större medvetenhet om struktur och funktion i språk.

Alla lärare i studien är medvetna om vikten av modersmålet och studiehandledarens roll. Rollen är viktig för att hjälpa och stödja flerspråkiga elever i sin inläring av andraspråket genom att till exempel förklara svåra ord eller meningar på modersmålet. Ladberg (2003) betonar att modersmålet kan ge eleverna möjligheter att lära sig nya ord och detta kan leda till snabbare förståelse vilket överensstämmer med de intervjuades tankar. Vi noterade dock att samarbetet mellan svenska som andraspråklärare och studiehandledare varierar mellan de intervjuade lärarna. Lärare 1, 2 och 3 säger att de endast har sparsam kontakt med studiehandledare på grund av olika anledningar såsom att de arbetar i olika skolor. Lärare 4 och 5 berättar att de har samarbete med studiehandledare som kan hjälpa eleverna när deras språk ibland inte räcker till. De hjälps även åt att planera undervisningen för eleven. Skolverket (2015) förklarar studiehandledningens roll på liknande sätt och skriver "studiehandledning på modersmålet kan bli ett effektivt stöd om den planeras och genomförs med utgångspunkt i elevens behov och lärarnas planering i det aktuella ämnet." (s. 27).

Sheikhi och Ucar (2017) sammanfattar och menar att studiehandledning ska syfta till ökade möjligheter för eleverna genom att de jämför sina kunskaper från modersmålet med de nya kunskaperna. Detta kan ske genom att samtala och kommunicera om det nya man lär sig på modersmålet. I intervjuerna framkom att båda studiehandledare som deltog i undersökningen anser att studiehandledning är ett viktigt stöd för att hjälpa elever som har svårigheter i språket genom att hjälpa de med olika uppgifter och där sker det främst muntlig interaktion. Detta påstår även Sheikhi och Ucar (2018) som menar att studiehandledning är en länk mellan tidigare kunskap och ny kunskap. Studiehandledare 2 brukar även ofta vara delaktig under lektionerna med läraren för att hjälpa till och känna till elevens behov och kunna planera utifrån detta. Studiehandledare 1 hjälper eleverna med att förklara och diskutera uppgifter för eleverna för att de skall kunna bli självständiga. Ytterligare observationer som vi gjorde i förhållande till vårt resultat är att studiehandledare 1 inte har ett särskilt aktivt samarbete med lärarna i skolan medan studiehandledare 2 har mycket kontakt med lärarna

och arbetar med lärarna ofta genom att få ta del av deras planering vilket underlättar arbetet eftersom hen vet vad som ska genomföras.

Sammanfattningsvis har vi kommit fram till att samtliga lärare arbetar mycket med att skapa en god muntlig miljö för att uppmuntra elevernas muntliga interaktion genom effektiv stöttning. De använder olika metoder som alla bör ses som effektiv stöttning för att uppmuntra elevernas muntliga interaktion till exempel translanguaging, öppna frågor eller genom att koppla till elevernas liv. I intervjuerna noterade vi att nästan alla lärare lägger stor vikt på grupparbetet som ju också i teorin lyfts fram som en effektiv metod för att ge eleverna möjlighet till att delta i den muntliga interaktion. Detta stämmer överens med Gibbons (2010) som hävdar att grupparbete öppnar ett meningsfullt samarbete mellan elever och ger dem möjlighet till flera tillfällen av interaktion. Samtliga lärare i studien belyser att modersmålet har en positiv påverkan för att hjälpa och stödja flerspråkiga elever i sin inläring av andraspråket genom att till exempel förklara svåra ord eller meningar på modersmålet med hjälp av studiehandledare. Eleverna i gruppen kan vara en effektiv resurs för sina gruppmedlemmar för att hjälpa och stödja varandra med modersmålet genom att översätta svåra ord och meningar.

7 Diskussion

7.1 Metoddiskussion

I vår studie granskas både äldre och aktuell forskning eftersom detta ger oss en bredare och mer tydlig bild av vår studies resultat. Den teoretiska grunden till vårt arbete är det sociokulturella perspektivet som betonar att språket är ett viktigt redskap för lärande som sker genom sociala samspel och interaktion med varandra. Dysthe (1996) , Säljö (2020) samt Gibbons (2010) refererar ofta till Vygotskijs teori och använder de teorier som utgångspunkt.

I vårt arbete använder vi oss av kvalitativ metod baserat på intervjuer av lärare i svenska som andraspråk och studiehandedare. Vi valde semistrukturerade intervjuer för att vi ville få information om respondenternas erfarenheter och upplevelser i deras arbete med muntlig interaktion i klassrummet hos flerspråkiga elever. Intervjufrågorna var ett bra stöd att utgå ifrån för att sedan ställa följdfrågor till lärarna. På detta sätt försökte vi, förstå vikten av den muntliga interaktionen samt olika typer av stöttning som är effektiva för att främja elevernas muntliga förmåga.

Vi hade kunnat få ett annat perspektiv och en annan uppfattning av den muntliga interaktionen och stöttning om vi även hade intervjuat eleverna till de lärare vi pratade med. Det hade varit intressant att jämföra elevers upplevelser och erfarenheter i klassrummet med lärarnas. Observationer skulle också kunnat fungera som ett bra komplement till vår studie för att se hur lärare arbetar under lektion i förhållande till det som hen berättat, samt för att se i praktiken hur lektionerna som de återberättat verkligen är uppbyggda. Vi skulle gärna ha observerat några lektioner men på grund av den begränsade tid som vi haft på oss för att slutföra detta arbete fick vi avgränsa bort denna möjlighet. En annan orsak till svårigheter att söka information till vårt arbete var att många av lärarna tackade nej till våra intervjuer på grund av tidsbrist och rådande Covid-19 pandemi.

7.2 Resultatdiskussion

Vår studies frågeställning har besvarats genom att vi låtit teorierna i kapitel 2 genomlysas svaren vi fick på intervjuerna som vi har gjort och redogjort för i kapitel 5. Vid denna analys har aktuell forskning inom området belysts och det har framkommit att det är nödvändigt för lärarna att få fler tillfällen till muntlig interaktion. Detta för att skapa fler möjligheter för flerspråkiga elever att utveckla sin muntliga interaktion. Alla lärare planerar sin undervisning utifrån elevernas behov, kunskap samt läroplanen.

I intervjuerna lyfter lärarna vikten av stöttning som är en viktig del i deras arbete med muntlig interaktion, det kan leda till att eleverna så småningom kommer att klara sig själva. Det som blev tydligt i vår studie är att alla lärare använder sig av både planerad och oplanerad stöttning. Planerade stötting sker utifrån planerade aktiviteter medan oplanerad stötting startar spontant i klassrummet och kan vara mellan eleverna. Då kan de stödja och hjälpa varandra genom till exempel att översätta och tolka till varandra på modersmålet enligt Simola (2019).

Tidigare forskning visar att gruppdiskussion ibland inte leder till lärande eftersom eleverna möjligen kan diskutera något som inte har med uppgiften att göra enligt Kindenberg (2017). Vi noterade dock att samtliga lärare lyfter grupparbete som nödvändigt för den muntliga interaktionen. Rosén och Wedin (2015) betonar genom att referera till Inger Grönings studie att smågruppsamtal som sker under lektioner mellan elever har stor betydelse för att skapa fler möjligheter och mer variation i elevernas användande av språket. Man kan anta att när eleverna arbetar i grupp så tvingas de att prata mycket, gruppen får hela tiden frågor som måste diskuteras. Grönings studie visar även att grupparbete skapar möjligheter för eleverna att ställa autentiska frågor och tillsammans skapar de förståelse och löser skoluppgiften. När muntlig interaktion inte leds av läraren så känner eleverna att de har större frihet och använder sina kunskaper på ett vis så att de förbereder sig för interaktioner i och utanför klassrummet (ibid.).

Det framgår i intervjuerna att flerspråkighet inte behöver betraktas som ett problem eller ett hinder i klassrummet, utan det kan användas som en resurs i undervisningen genom till exempel att använda elevernas modersmål som hjälpmedel för lärande (Nilsson, 2018).

Flores och Garcías studie som presenteras av García och Wei (2018) klargör att enspråkiga lärare inte behöver kunna elevernas språk, utan det är nödvändigt att organisera ett utrymme för translanguaging för att stödja sina flerspråkiga elever.

Det blev tydligt för oss att lärarna försöker hålla sig borta från stängda frågor som bara gav ett kort svar eller inte skapar någon direkt diskussion. De använder sig istället av öppna frågor i undervisningen för att ge elever möjligheten att utveckla sitt språk genom att resonera kring vad andra säger och uttrycka sina tankar och åsikter fritt. Detta kan vara centralt i den dialogiska undervisningen enligt Hajer och Meestringa (2014).

Även om lärare försöker motivera eleverna att delta i klassdiskussion och använder många olika metoder för att uppmuntra dem, upplever lärarna svårigheter, att det finns några elever som inte vågar delta i den muntliga interaktion som sker i klassen. Anledningar till detta skulle kunna vara att några elever kanske inte behärskar språket tillräckligt eller inte vågar uppträda framför hela klassen.

Trots att alla lärare var eniga om modersmålets och studiehandledarens betydelse för elevernas inläring av andraspråket så märkte vi att det finns begränsat samarbete mellan språkläraren och studiehandledaren. Utifrån vår erfarenhet, kan tiden vara ett problem som studiehandledare möter eftersom eleverna ibland behöver mer tid för att nå målen och inte endast en kort tid under en lektion. Davila och Bunar (SOU, 2019) studie visar att skolan bör skapa en mer tydlig och klar struktur för samverkan mellan ämnesläraren och studiehandledaren samt så behöver studiehandledaren mer tid för att utföra sitt arbete.

Sammanfattningsvis och utifrån intervjuerna bli det tydligt för oss att alla läraren är eniga om att grupparbete kan vara den mest effektiva metoden för att utveckla elevernas muntliga förmåga. Grönings studie, som nämns av Rosén och Wedin (2015) visar att när elever i en grupp med olika nivåer av kunskap samarbetar om språkliga problem så skapar de en gemensam förståelse. Användning av modersmålet av eleverna eller med hjälp av studiehandledare har en stor betydelse för att främja elevernas muntliga interaktion. Det kan även vara genom att eleverna hjälper varandra med att förklara eller översätta svåra ord eller meningar. Elevsamarbete är en viktig faktor eftersom elever i samspråkliga grupper kan hjälpa varandra genom att förtydliga oklarhet eller diskutera på sitt förstaspråk (Svensson, 2017). Vi tycker att betydelsen av stöttning åt eleverna är viktig och med den underlättas

lärarens yrke för utvecklingen av språk och kunskap i undervisningen samt att hjälpa eleverna att nå målen. Vi har även sett att samarbetet mellan studiehandledare och språkläraren bör bli tydligare av skolan (SOU, 2019). Med tanke på denna slutsats kan man ställa frågan varför inte mer organiserat samarbete sker mellan lärare i svenska som andraspråk och studiehandledare på modersmålet.

8 Förslag till fortsatt forskning

Som nämnt i tidigare forskning hittade vi inga studier som specifikt undersökt om det inom ämnet svenska som andraspråk finns olika typer av stöttning för muntlig interaktion. Med hjälp av våra resultat har vi sett att arbetet för svenska som andraspråklärare inom muntlig interaktion och att få igång elevernas muntliga förmåga är krävande. Därmed borde det ligga ett större fokus på detta och det borde forskas och studeras mer inom detta området.

Till fortsatt forskning hade man kunnat observera under lektionerna i svenska som andraspråk för att se hur lärarna arbetar under lektionerna. Det hade varit intressant att se eventuella hinder och barriärer under utvecklingen av elevernas muntliga förmåga.

Referenser

Alvehus, J. (2019). *Skriya uppsats med kvalitativ metod*. Liber

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (uppl. 3). Liber

Cummins, Jim. (2017): *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*.
Stockholm, Natur och Kultur

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*.
Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: studentlitteratur.

Ejvegård, Rolf (2003). *Vetenskaplig metod*. 3. Studentlitteratur

Garcia, O & Wei, L. (2018). *Translanguaging: Flerspråkighet som resurs i lärande*. Natur &
kultur.

G, Bockgård. H, Landqvist. T, Schröter & K, Sheikhi. (2017). *Styra och stötta: exempel på
språkutvecklande lärarkommunikation i ett flerspråkigt klassrum*. I Lahdenperä, P &
Sundgren, E. (Red.). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. (202 -
226). Liber

Gibbons, P. (2010). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt
för och med andraspråkselever i klassrummet*. 3. uppl. Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med
andraspråkselever i klassrummet*. 4.uppl. Hallgren & Fallgren.

Hajer, M & Meestringa, T (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. 2. uppl. Hallgren
& Fallgren.

Kindenberg, B. (2017). *Flerspråkighet som resurs – Symposium 2015*. Stockholm: Liber.

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

Kästen-Ebeling, G. *Från mottagande i skolan till undervisning i ordinarie klass*. (2018) I T, Otterup & G, Kästen- Ebeling (Red.). *En god fortsättning: nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. (1 uppl. s. 13-29). Studentlitteratur.

Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. 3. uppl. Liber

Nilsson, J. *Språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning*. I T, Otterup & G, Kästen-Ebeling (Red.). *En god fortsättning: nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. (1 uppl. s. 199-215). Studentlitteratur.

Otterup, Tore. *Flerspråkighet - från hinder till resurs*. I T, Otterup & G, Kästen- Ebeling (Red.). *En god fortsättning: nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. (1 uppl. s. 123-237). Studentlitteratur.

Otterup, Tore. *Nyanlända elever språkutveckling*. I Kästen- Ebeling, G. & Otterup, T. (red.) (2014). *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. (1 uppl. s. 57-73). Lund: Studentlitteratur.

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Natur & Kultur.

Rosén, J & Wedin, Å. (2015) *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet - ett kritiskt perspektiv*. Liber

R. Säljö. (2020). *Den lärande människan*. I U, Lundgren. R, Säljö & C, Liberg (Red.). *Lärande Skola Bildning*. (5.uppl. s. 225 - 285). Natur & Kultur

Sheikhi, K & Ucar, T. (2018). *Studiehandledning för flerspråkiga elever*. Gothia Fortbildning

Sheikhi, K & Ucar, T. (2017). *Studiehandledning på modersmål*. I Lahdenperä, P & Sundgren, E. (Red.). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. (116-137). Liber

Simola, H. (2019). *Styrningsomstöttning: En etnografisk fallstudie om en högstadielärares didaktiska ledarskap som stödstruktur för språk- och kunskapsutveckling*. [Licentiatuppsats, Mälardalens Universitet]

<http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1349994/FULLTEXT01.pdf>

Skolverket. (2015). *Studiehandledning på modersmålet*. Studentlitteratur.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b259/1553965782321/pdf3038.pdf>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Skolverket.

Statens offentliga utredningar. (2019). *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål* (SOU)

<https://www.regeringen.se/4adaaf/contentassets/77ca2476a2b9481098a6f2ec89e94f4a/for-flersprakighet-kunskapsutveckling-och-inkludering--modersmalsundervisning-och-studiehandledning-pa-modersmal-sou-201918#page80>

Sundgren, E. *Flerspråkighet- föreställningar och attityder*. (2017). I Lahdenperä, P. &

Sundgren, E. (Red.). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Liber. (s. 49-69)

Svensson, G (2017). *Translans språkande: i praktik och teori*. Natur & Kultur.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:564649/FULLTEXT02>

Vygotskij, S. Lev (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Wedin, Å. (2011) *Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag* (31(3): 210-225). *Nordic Studies in Education*,

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:564649/FULLTEXT02>

Bilaga

Intervju frågor, språklärare

- 1- Hur lång tid har du jobbat som lärare?
- 2- Hur länge har du undervisat flerspråkiga elever?
- 3- Hur planerar du din undervisning inriktad till muntlig interaktion?
- 4- Hur stöttar du dina elever för att öka deras muntliga förmåga?
- 5- Vilken roll har studiehandedare för flerspråkiga elever?
- 6- Finns det ett samarbete mellan dig och studiehandedare? På vilket sätt?
- 7- Vilka svårigheter upplever ni i undervisning mot mer muntlighet och vad gör ni för att övervinna dessa?

Intervju frågor, studiehandedare

- 1- Hur lång tid har du jobbat som studiehandedare? I vilket språk har du studiehandedning?
- 2- Finns det ett samarbete mellan dig och lärare? På vilket sätt?
- 3- Vilken roll har modersmåslärare/studiehandedare för flerspråkiga elever och på vilket stöttar du eleverna?