

Från språkpolicy till språkutveckling

En fallstudie av en skolas arbete med en språkpolicy

Simon Bogren

Institutionen för språkdidaktik

Kandidatuppsats 15 hp, grundnivå

Svenska som andraspråk med didaktisk inriktning

Vårterminen 2014

Handledare: Kamilla György Ullholm

English title: From policy to progress. A case study in a school's development and implementation of a language policy.



Stockholms
universitet

Från språkpolicy till språkutveckling

En fallstudie av en skolas arbete med en språkpolicy

Simon Bogren

Sammanfattning

Syftet med den här studien är att beskriva hur en skola har tagit fram en egen formulerad språkpolicy och hur skolan arbetar med policyn i praktiken. Studien består av tre huvudsakliga delar. Den första delen beskriver hur språkpolicyn har skapats, den andra vilka tankar lärarna har kring policyn och den tredje visar hur policyn kommer till uttryck i undervisningen. Data har samlats in med hjälp av intervjuer, observationer och dokumentanalys. Resultatet visar på att språkpolicyn har skapats av lärarkollegiet genom gemensamma diskussioner och gruppvis framtagna förslag på formuleringar av policyn. Att det är viktigt att en språkpolicy skapas av de som ska arbeta med den bekräftas av tidigare forskning och teorier inom området. I resultatet framkommer att lärarna ser policyn som ett sätt att skapa ett gemensamt förhållningssätt hos personalen och de lyfter fram policyns helhetsperspektiv på språkutveckling som dess stora fördel. Helhetsperspektivet som ryms i en språkpolicy lyfts också fram av andra forskare. Vidare visar resultatet på att trots att lärarna har olika tankar om centrala begrepp i policyn, exempelvis *stöttning*, är policyn i högsta grad närvarande hos lärarna i undervisningen. Studiens resultat kan fungera som inspiration för och ge idéer åt skolor som önskar tillämpa ett helhetsgrepp på elevers språkutveckling och ser nytan i en språkpolicy för att nå dit.

Nyckelord

Språkpolicy, språkutveckling, svenska som andraspråk, implementering

Innehållsförteckning

1. Inledning	2
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Bakgrund	3
3.1 Skolans styrdokument	3
3.2 Teoretiska utgångspunkter	3
3.2.1 Språkpolicy och språkplanering	3
3.2.2 Språkpolicy och språkinriktad undervisning	5
3.3 Forskningsbakgrund	6
4. Metod	8
4.1 Urval	10
4.2 Genomförande	11
4.2.1 Observationer	11
4.2.2 Intervjuer	12
4.2.3 Dokumentanalys	12
4.3 Etiska aspekter	12
4.4 Bearbetning av material	13
4.5 Analysmetoder	13
5. Resultat	14
5.1 Språkpolicy	14
5.1.1 Beskrivning av språkpolicy	14
5.1.2 Bakgrund till språkpolicy	14
5.1.3 Skapandet av språkpolicy	15
5.1.4 Implementering av språkpolicy	15
5.1.5 Framtida arbete med språkpolicy	16
5.2 Lärarnas tolkning av språkpolicy	16
5.2.1 Språkpolicy på organisationsnivå	16
5.2.2 Språkpolicy på individuell nivå	16
5.2.3 Språkpolicy på klassrumsnivå	17
5.3 Lärarnas tillämpning av språkpolicy i undervisningen	18
5.3.1 Begrepp	19
5.3.2 Interaktion	19
5.3.3 Stöttning	20
5.3.4 Modersmål	20
6. Diskussion	20
6.1 Hur har skolans språkpolicy tagits fram?	21
6.2 Hur tolkas skolans språkpolicy av lärarna?	22
6.3 Hur omsätts skolans språkpolicy av lärarna i undervisningen?	23

6.4 Metoddiskussion	23
7. Avslutning	24
Referenser.....	25
Bilaga 1	28
Bilaga 2	29
Bilaga 3	30
Bilaga 4	31
Bilaga 5	32

1. Inledning

Språkplanering har varit en viktig fråga för många länder, men i Sverige har det under lång tid varit ett område som hamnat i skymundan. En politisk styrning i språkfrågor har inte ansetts som nödvändig i Sverige, men de senaste decennierna har det förändrats. Politikerna har fått ett nyvaknat intresse för språkfrågor. Utredningen ”Mål i mun” tillsattes 2002 och gav tillsammans med propositionerna ”Bästa språket” 2005 och ”Språk för alla” 2009 underlag för den språklag som antogs 2009 (SFS 2009:600). I lagen uppmärksammas individens behov av tillgång till språk, både det svenska språket och det egna modersmålet. Lagen fastställer att varje individ ska ges möjlighet att lära sig, att utveckla och att använda svenska och andra modersmål. Det allmänna pekats ut som ansvarigt för att den enskilde individen ska ges den här möjligheten.

Språkutveckling har alltså blivit en fråga som kan regleras politiskt. Att genom direktiv styra en språkutveckling är också vad en språkpolicy handlar, om än i mindre skala. En skola kan exempelvis formulera en egen språkpolicy för att ge uttryck för den språksyn som de vill ska finnas hos skolans personal och ange hur de ska arbeta för att gynna språkutvecklingen (Corson 1999:1ff). I det har de inte bara stöd i läroplanen, utan också i ovan nämnda språklag.

Flera skolforskare, bland annat Cummins (2001) och Hajer & Meestringa (2010) rekommenderar skolorna att införa en språkpolicy som en åtgärdsplan för att bevaka elevernas språkutveckling. I språkpolicyen kan skolan formulera strategier för en god undervisning som fokuserar på elevernas språk- och ämnesutveckling, vilket är särskilt gynnsamt för andraspråkselever. Språkpolicyen kan också beskriva hur skolan kommer att följa upp och utvärdera elevernas utveckling. En språkpolicy ska med andra ord vara ett stöd för en skola som vill jobba språkutvecklande och låta arbetssättet genomsyra varje vrå av skolans verksamhet. Många enskilda lärare fokuserar idag på att tillämpa språkutvecklande arbetssätt och ibland kan det vara en gemensam inriktning på skolan. Men för att säkerställa att elevernas språkutveckling gynnas och att lärarna delar ett gemensamt synsätt, kan skolan formulera en språkpolicy som anger den gemensamma riktningen. Cummins (2001:4) påpekar att det är avgörande för andraspråkselevens utveckling att alla lärare, även ämneslärare, arbetar med språkutveckling i fokus och med hjälp av en språkpolicy kan det tydliggöras.

Att formulera en språkpolicy på skolnivå är än så länge relativt ovanligt i Sverige. Därför finns få beskrivningar av hur det kan gå till i en svensk kontext och denna studie önskar därmed ge ett relevant bidrag till ämnesområdet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att beskriva hur det kan gå till när en grundskola skapar och arbetar efter en egen formulerad språkpolicy. Följande frågeställningar kommer att besvaras:

1. Hur har skolans språkpolicy tagits fram?
2. Hur tolkas skolans språkpolicy av några av lärarna?
3. Hur omsätts skolans språkpolicy av några av lärarna i undervisningen?

3. Bakgrund

3.1 Skolans styrdokument

I det här stycket vill jag lyfta fram delar av skolans styrdokument som berör språkutveckling och därmed indirekt en språkpolicy.

I *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmen* från 2011 sammankopplas språket med lärandet. Ett av skolans uppdrag formuleras på följande vis: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket 2011:9). Vidare anges bland övergripande mål och riktlinjer att ”läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket 2011:15). Läroplanen betonar alltså vikten av interaktion för att eleven ska kunna utveckla sitt språk och lärarens uppgift är att planera undervisningen så att eleven får de möjligheterna. Språket förknippas också med identitet, vilket pekar mot en syn på att språkutveckling inte bara är viktig för skolframgång utan även för individens utveckling i stort. Synsättet ger implikationer att det inte endast är i klassrummet som språkutvecklingen försiggår och har betydelse.

3.2 Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt beskrivs teorier kring språkplanering, språkpolicy och språkutvecklande arbetssätt. De här teorierna används sedan i analysen för att dra slutsatser utifrån uppsatsens resultat.

3.2.1 Språkpolicy och språkplanering

James W Tollefson, som i sin forskning särskilt intresserat sig för frågor kring språkplanering och språkpolicy, beskriver språkplanering som en medveten strävan att förändra strukturen, funktionen och tilläggnandet av språk (2008:3). När det gäller utbildning är valet av undervisningsspråk den viktigaste delen av språkplaneringen. Om en officiell del av utbildningsväsendet ägnar sig åt språkplanering kan det utmytna i en språkpolicy, som definierar mål att uppnå och metoder för hur målen ska nås. Beskrivningen av hur målen kan uppnås kan bestå av regler och riktlinjer för språkanvändning och språktilläggande (Tollefson 2008:3).

Robert B Kaplan och Richard B Baldauf Jr har i många publikationer undersökt frågor kring språkplanering. I *Language planning: from practice to theory* (1997) belyser de kritiska moment i en god språkplanering. De menar att språkplanering enkelt uttryckt är ett försök från någon att förändra ett språkligt beteende i någon aspekt av samhället av något specifikt skäl. Språkplanering kan bestå av idéer, lagar och förordningar, regler, uppfattningar och praktiker som syftar till denna förändring, eller till att motverka en förändring. Språkpolicy är i deras uppfattning själva reglerna och förordningarna som formuleras som en del av språkplaneringen (1997:3).

Kaplan och Baldauf skiljer på språkplanering på makronivå, då någon myndighet står som aktör, och språkplanering på mikronivå, som möter upp mot ett mer specifikt ändamål i ett mer begränsat sammanhang. Språkplanering på mikronivå kan exempelvis vara en butiks val av språk på reklamskyltar, men också en skolas val av vilka språk som ska användas i undervisningen (Kaplan & Baldauf 1997:3f). Författarna vill lyfta fram betydelsen av vem som utför språkplaneringen. De menar att språkplanering länge har beskrivits som en objektiv aktivitet, utförd från ett neutralt ideologiskt perspektiv och inriktade på teknologi och praktiskt genomförande (Kaplan & Baldauf 1997:196). Den som formulerar språkplaneringen har inte varit intressant, utan endast de som är måltavla för åtgärderna. Men den här beskrivningen vänder de sig emot och menar att det är viktigt att förstå att den mesta språkplaneringen har utförts av någon eller några med makt gentemot någon eller några med mindre makt. Kaplan och Baldauf använder begreppet ”top-down” för att beskriva den här typen av språkplanering på makronivå (1997:196). Motsatsen, som innebär en språkplanering på mikronivå, benämner de ”bottom-up”, vilket syftar på en språkplanering där de som planeringen riktas emot också får möjlighet att delta i utformandet och implementeringen av den (Kaplan & Baldauf 1997:55). I en språkplanering ”top-down” är det en elit som definierar vilka språk och vilken typ av språk användning som ges hög status. Olika varieteter i språket är förknippade med en viss nivå av utbildning, en viss socioekonomisk status, kön eller ålder och eliten har möjlighet att ge status till den språkliga varieteten de önskar och därmed utöva makt över de som inte har samma tillgång till den språkliga varieteten (Kaplan & Baldauf 1997:199).

Trots att språkplanering och utvecklandet av en språkpolicy ställs inför många svårigheter, bland annat för att det alltid innebär någon form av maktutövning, menar Kaplan och Baldauf att språkplanering behövs eftersom det ändå alltid sker, men informellt. De förordar en språkplanering som är medveten om sammanhanget som den berör och som involverar de människor som berörs (1997:310). En språkplanering som sker på mikronivå och som involverar och erkänns av de som berörs har också större möjligheter att få avsedd effekt, enligt författarna. Idealet är alltså en språkplanering som genomförs och implementeras ”bottom-up”, istället för ”top-down” (Kaplan & Baldauf 1997:320ff).

Språkplanering på mikronivå som sker ”bottom-up” är i stort det som David Corson i *Language policy in schools: a resource for teachers and administrators* (1999) beskriver i sin förklaring av vad en skolas språkpolicy kan innebära. Corson var som skolforskare aktiv i Australien, Nya Zeeland och Kanada, med fokus på andraspråkselevers rättigheter. En skolas språkpolicy menar han är ett språkpolicydokument som sammanställs av skolans personal, ibland med hjälp av andra skolutvecklare. Det godkänns av personalen som också förbinder sig att följa det. I språkpolicyen beskrivs de språkliga problemområden som skolan definierat och hur skolan ska arbeta för att lösa problemen. Den beskriver även hur arbetet ska följas upp och utvärderas samt hur språkpolicyen vid behov ska revideras. Enligt Corson är en språkpolicy inte ett statiskt dokument, utan det ska förändras med skolans förändrade behov (1999:1). Precis som Kaplan och Baldauf menar att en språkplanering

alltid finns och utövas, även om den inte formuleras (1997:310), menar Corson att en skola alltid har en språkpolicy, men att den ofta är implicit. Genom att göra språkpolicy explicit blir den tillgänglig för alla och möjlig att förbättra (Corson 1999:3). Corson lyfter fram språkets roll i lärandet och menar därför att en skolas språkpolicy är detsamma som en skolas policy för lärande (1999:3).

Även Corson förordar en kritisk blick i språkplaneringen och utformandet av en språkpolicy. Språkfrågor berör frågor om ojämlikhet och orättvisor och när en skola sätter en språkpolicy är det en form av maktutövning (Corson 1999:6). Skolan kan använda den här makten till att föra vidare orättvisor, såsom att elever från marginaliserade grupper möts av låga förväntningar vilket också ofta leder till sämre resultat, men skolan kan också med sin makt motverka orättvisor. En språkpolicy kan vara ett verktyg i sådana strävanden, men för att lyckas med det behöver språkpolicy utgå från varje skolas unika behov och det sammanhang skolan befinner sig i (Corson 1999:24f). För att kunna göra det menar Corson att varje skola behöver samla in fakta om de språkliga miljöer som eleverna befinner sig i. En sådan kartläggning kan innehålla undersökningar av vilka språkliga varieteter som eleverna använder i olika sammanhang och vilka attityder som finns hos skolans personal och det omkringliggande samhället till varieteterna. Det kan också inkludera en undersökning av skolpersonalens attityder till att förändra skolans situation. Faktainsamlingen bör pågå genom hela processen i utformningen av språkpolicy, eftersom det kan ge information både om vilka som är skolans problemområden och hur lösningarna till dem ska formuleras (Corson 1999:28f).

Det är alltså av stor betydelse hur arbetet med utformningen av språkpolicy går till. Corson beskriver arbetet i fyra huvudsakliga faser (1999:64ff):

- (1) Identifiera vilka reella behov som skolan står inför och identifiera vad som behöver förändras.
- (2) Utarbeta förslag på en lösning som möter de definierade behoven, vilken blir ett utkast till en språkpolicy.
- (3) Policyn prövas i verksamheten och därefter utvärderas.
- (4) Eventuella justeringar i språkpolicy genomförs för att den ska möta de behov som identifierats och kan därefter implementeras i verksamheten.

3.2.2 Språkpolicy och språkinriktad undervisning

Corson påpekar även att en språkpolicy kan visa hur lärare ska bemöta elever med undervisningsspråket som sitt andraspråk. Språkpolicy kan även beskriva hur andraspråklärares kompetens kan användas och hur samarbetet mellan dem och övriga lärare ska gå till (Corson 1999:204).

I *Språkinriktad undervisning – en handbok* poängterar också Maaïke Hajer och Theun Meestringa att en språkpolicy kan vara till god hjälp för en skola som vill få alla lärare, oavsett ämne, att arbeta med elevernas språkutveckling (2010:15). De använder begreppet ”språkinriktad undervisning” för att beskriva en undervisning som både har ämnesmässiga mål och språkfärdighetsmål (Hajer & Meestringa 2010:11). En sådan undervisning menar de är gynnsam för såväl andraspråkselever som elever med majoritetsspråket som sitt förstaspråk (Hajer & Meestringa 2010:15). För att en språkinriktad undervisning ska få ett genomslag i all undervisning på skolan rekommenderar författarna att skolan upprättar en språkpolicy. Den ska gälla för hela skolan och ge riktlinjer för hur undervisningen ska bedrivas med både ämnesmässiga mål och språkfärdighetsmål i fokus. Språkpolicy kan användas för att säkerställa kvaliteten i undervisningen för eleverna och bör helst innehålla en kartläggning av elevernas språkutveckling och ett definierat sätt att följa utvecklingen på.

Den bör också innehålla en plan för lärarnas kompetensutveckling (Hajer & Meestringa 2010:15f). Hajer och Meestringa betonar att en språkinriktad undervisning endast är en del av en övergripande språkpolicy, som också bör innehålla fler delar (2010:22). Precis som Corson menar de att en språkpolicy beskriver skolans syn på lärande och vad som är kvalitet i undervisningen (Hajer & Meestringa 2010:170). Skapandet av en språkpolicy är en förändringsprocess och en sådan bör börja hos lärarna menar Hajer och Meestringa (2010:174f), alltså enligt modellen ”bottom-up” för att använda Kaplans och Baldaufs terminologi (1997). Den bör också testas på den aktuella gruppen innan den antas och implementeringen behöver ges mycket tid (Hajer & Meestringa 2010:175).

En språkinriktad undervisning ska enligt Hajer och Meestringa ge eleverna hjälp att placera kunskapen i ett sammanhang (kontextrik), den ska ge många möjligheter för eleverna att interagera med varandra och den ska ge språklig stöttning när det behövs (2010:11,17). Deras beskrivning av lärande grundas på det sociokulturella perspektivet som det formulerats av Lev Vygotsky, vilket betonar att lärande alltid sker i ett socialt sammanhang (Gibbons 2013:36f). Språk och lärande hänger i detta synsätt ihop och för att utveckling ska ske bör eleven ges den typ av stöttning som just den eleven behöver. Stöttning beskrivs av Pauline Gibbons som den hjälp eleven behöver för att klara en utmanande uppgift och som gör att eleven i framtiden kan klara uppgiften på egen hand (Gibbons 2013:39ff). En undervisning som sker i ett meningsfullt sammanhang och ger den nödvändiga stöttnen lägger fokus på både ämnesinnehåll och språkfärdigheter samtidigt. Gibbons kallar detta för ”språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt” (Gibbons 2013:74f), vilket alltså är likvärdigt med Hajer och Meestringas (2010) benämning språkinriktad undervisning.

3.3 Forskningsbakgrund

I det här avsnittet redogörs inledningsvis för internationella studier som har intresserat sig för hur en språkpolicy som syftar till att uppmuntra flerspråkighet fungerar i ett skolsammanhang. Eftersom denna uppsats också undersöker hur ett styrdokument implementeras i en verksamhet, presenteras därefter en studie som har granskat hur lärarna på en skola har tillägnat sig en ny läroplan. Avsnittet avslutas med en beskrivning av två studier som har undersökt hur lärare i svenska skolor jobbar med språkutveckling i klassrummet. Tillsammans med den teoretiska bakgrunden, bidrar studierna till att placera föreliggande uppsats i ett sammanhang och används för att göra jämförelser med uppsatsens resultat och dra slutsatser utifrån det.

År 2000 införde staten Arizona en policy kallad ”Structured English Immersion”, som innebär ett stort fokus på att andraspråkselever ska lära sig engelska i första hand (och utan flerspråkighet som uttalat mål). Arias och Wiley (2013), båda forskare inom tillämpad lingvistik, har undersökt vilken påverkan staten Arizonas språkpolicy för skolor har fått för lärarnas arbete. SEI innehåller också en modell för hur undervisningen ska gå till. Arias och Wiley visar hur modellen i själva verket har inneburit mindre tid för lärarna att förbereda och genomföra undervisningen på och att modellen inte baseras på aktuell forskning om andraspråksinlärning. Den statliga policyn har med andra ord fått pedagogiska konsekvenser för lärarna och undervisningen och enligt forskarna missgynnat andraspråkseleverna.

Trujillo (2005) visar också hur en lokal språkpolicy hamnar i konflikt med andra styrdokument och får förlorad effekt när andra direktiv får styra. I Crystal City i Texas har en språkpolicy utarbetats för att stötta flerspråkighet, men har förlorat sitt mandat på grund av statliga och nationella system för

bedömningar. De statliga direktiven kring prov och bedömning har blivit överordnad den lokala språkpolycyn och undergrävt dess auktoritet.

Menken och Solorza (2014) gör en liknande upptäckt i sin studie av flerspråkiga program i New York City. De minskade antalet flerspråkiga program kopplar de samman med de statliga direktiven i *No child left behind*, som innebär fler tester av elever och möjliga sanktioner mot skolor som i testerna inte uppvisar tillräckligt goda resultat. Istället för att uppmuntra flerspråkighet har skolorna känt sig tvingade till att satsa på engelskundervisningen för att klara testerna så bra som möjligt. Skolornas språkpolicy har därmed tappat i effekt.

Brown (2010) har undersökt lärarens roll i att vara den som aktivt utövar en språkpolicy. I Browns studie har lärare i minoritetsspråket vöru i estniska skolor fått bära upp en nationell språkpolicy som syftat till att ge nytt liv åt vöru. På grund av attityder till vöru från både andra lärare och föräldrar har vöru-lärarna tvingats till strategier som i sin tur har marginaliserat och osynliggjort språkets roll i skolan. Brown menar att lärarna lämnats allt för ensamma med att organisera undervisningen och för att den nationella språkpolycyn ska kunna få avsedd verkan krävs att övriga delar av skolans organisation ger sitt stöd till policyn. Läraren är den som agerar språkpolycyn, menar Brown och behöver därför stöttning i sitt arbete.

Ett annat exempel på hur en språkpolicy får motsatt effekt går att finna hos utbildningsforskarna Dixon och Peake (2008). Deras studie aktualiserar Corsons betoning på att utforma en språkpolicy med kritisk blick. De har undersökt en skola i Sydafrika som antagit en lokal språkpolicy i syfte att uppmuntra flerspråkighet. Men språkpolycyn har ytterligare förstärkt rollen för engelska som det dominerande språket och språket med hög status. Skolan har förklarat att undervisning på andra språk än engelska sker i form av stödinsatser och därmed förmedlat en bild av kunskap i andra språk som avvikande och engelska som det naturliga. Därmed har språkpolycyn snarare motverkat flerspråkighet än uppmuntrat det. Dixon och Peake pekar som orsak ut skolans brist på en kritisk blick av den egna diskursen i utformandet av språkpolycyn.

När nya styrdokument ska tillämpas i skolans undervisning är det inte självklart att det sker utan svårigheter. Orafi och Borg (2009) har studerat hur en ny läroplan i engelska har tillämpats av lärare i skolor i Libyen. Forskarna upptäckte att gapet mellan vad den nya läroplanen föreskriver och hur lärarna undervisar i praktiken var avsevärt. Lärarnas egna uppfattningar om lärande, eleverna och sin yrkesroll visade sig ha mycket stor inverkan på undervisningen. Den nya läroplanen utmanade lärarnas egna erfarenheter och förespråkade en modell för undervisning som lärarna var dåligt förberedda på att genomföra. Modellen hade också svårt att accepteras av eleverna och stöttades inte heller av skolans system för bedömning. Orafi och Borg (2009) föreslår att en implementering av en ny läroplan måste överbrygga gapet mellan det som föreskrivs och lärarnas synsätt, utan att helt anamma lärarnas synsätt eftersom den önskade förändringen då uteblir. De betonar också vikten av att lärare får tillräckligt stöd i att förstå den nya kursplanen och att förändra sin praktiska undervisning. Avslutningsvis menar de att implementeringen av nya direktiv i en skola behöver utvärderas och vid behov revideras för att få avsedd effekt.

I Sverige är forskningen kring en språkpolycys relation till undervisningen mer sällsynt. Däremot går det att finna studier kring hur lärare arbetar med språkutveckling i klassrummet. Wedin (2009) redogör i artikeln *Monologen som resurs för språkutveckling i klassrummet i förskola och skola* för det talade

språkets betydelse för elevers språkutveckling. Hon kommer fram till att ett alltför ensidigt fokus på läs- och skrivundervisning i de lägre årskurserna gör att eleverna inte ges tillräckliga möjligheter att utveckla längre sammanhängande tankar. För att gynna den allmänna språkutvecklingen menar Wedin att eleverna i högre grad behöver både ta del av och själva producera längre sammanhängande texter i tal och skrift. Exempelvis kan övningar i att hålla förberedda muntliga presentationer träna eleverna i det skolspråk de kommer att behöva behärska senare i grundskolan.

I artikeln *A restricted curriculum for second language learners – a self-fulfilling teacher strategy?* presenterar Wedin (2010) ytterligare slutsatser från sina studier. I de klassrum hon studerat har hon noterat att lärarna har låga förväntningar på andraspråkseleverna i klassen. Uppgifterna eleverna ställs inför ger dem dessutom för små utmaningar och i kombination med de låga förväntningarna ges eleverna inte tillräckliga möjligheter att utveckla sitt språk och sitt lärande. Eleverna stimuleras inte till att engagera sig i sitt lärande och inte heller till att delta i klassrumsinteraktionen. Samtalet i klassrummet styrs i hög grad av läraren och endast ett fåtal elever bjuds in att interagera med läraren. Tillsammans med ett arbetsmaterial som eleverna kan arbeta med självständigt är detta strategier som läraren använder för att upprätthålla ordningen i klassrummet. Wedin menar att eleverna, och läraren, stannar kvar i sin trygghetszon och aldrig utmanas och därmed heller inte ges möjlighet att utvecklas tillräckligt. Det tal som ägde rum i klassrummet var heller inte kopplat till ämnesinnehållet, utan bestod mer av instruktioner kring hur uppgifter skulle lösas. Språket eleverna fick möta i klassrummet var sålunda mer inriktat på att upprätthålla normer än på att utveckla ämneskunskaper.

4. Metod

I det här avsnittet kommer jag att beskriva min forskningsdesign och mina val av metoder för datainsamling. I avsnittet beskrivs också genomförandet av datainsamlingen, hur materialet har bearbetats, de analysverktyg som har använts samt de etiska aspekter som har beaktats.

Den här studien är utformad som en fallstudie. En fallstudie kännetecknas av att den inriktar sig på en specifik undersökningsenhet som forskaren fördjupar sig i (Denscombe 2009:59f). I fördjupningen undersöks enheten ur flera synvinklar, vilket passar den här uppsatsens syfte med att beskriva såväl skapandet av språkpolicy som tolkningen och praktiserandet av den. Undersökningsenheten väljs ut genom att forskaren specificerar vissa kriterier för enheten som ska undersökas och söker efter enheter som motsvarar dessa krav. Urvalet blir därmed inte slumpmässigt till skillnad från vad som eftersträvas i exempelvis större surveyundersökningar (Denscombe 2009:63f). I föreliggande studie har kriteriet varit en skola som formulerat sin egen språkpolicy som de jobbar efter. Inriktningen i min studie är i huvudsak deskriptiv på det sätt att studien önskar beskriva ett exempel på hur en skola kan jobba med en språkpolicy (Denscombe 2009:63). Studiens relevans ligger inte i möjligheten till generaliserande slutsatser, utan snarare i att kunna ge inspiration till skolor som är intresserade av att starta ett liknande arbete. Med hjälp av studiens beskrivning av skolan kan läsaren på egen hand göra en jämförelse med sin egen skola och göra en bedömning av i vilken mån studiens slutsatser går att tillämpa på denna (Denscombe 2009:69f).

En av fördelarna med fallstudien är att den ger forskaren en möjlighet att använda sig av ett flertal metoder för datainsamling (Denscombe 2009:61). På det sättet möjliggörs också en triangulering av data, det vill säga att data kan jämföras och bidra till en djupare förståelse av den undersökta enheten (Denscombe 2009:184f). I den föreliggande studien har observationer, intervjuer och dokumentanalys använts som metoder för datainsamling.

Valet av observation som datainsamlingsmetod är gjort av flera skäl. Till att börja med ger observationer tillträde till en social kontext och ger möjlighet till att studera samspelet i klassrummet (Cohen, Manion & Morrison 2011:457). Delar av skolans språkpolicy sätter fokus på samspelet mellan elever och mellan lärare och elever, vilket gör att observationen är en lämplig metod för att undersöka hur språkpolycyn får liv i undervisningen. Observationer kan också hjälpa till att synliggöra det förväntade och vardagliga, som läraren själv kanske inte reflekterar över och därmed inte kan komma fram lika tydligt i en intervju. Dessutom kan observationer, i kombination med intervjuer, belysa skillnaden mellan vad personer säger att de gör och vad de faktiskt gör, vilket är en central aspekt i den här studien (Cohen et al. 2011:456). Ytterligare en fördel med observationen som metod för datainsamling är att det ger förstahandsinformation och forskaren behöver inte förlita sig på sekundära källor (Cohen et al. 2011:456). I föreliggande studie var det en nödvändighet att använda sig av förstahandsinformation, då relationen mellan en språkpolicy och dess praktiska tillämpning är ett relativt outforskat område i Sverige.

Det finns givetvis många risker med att använda observationer som metod. Cohen, Manion och Morrison (2011:472f) anger som exempel på särskilda svårigheter osäkerheten med observatören själv som verktyg för att samla in data, förändringar i beteende hos personer som vet att de observeras samt tolkning och kategorisering av det som observeras. Observatören kan genom sin blotta närvaro i allra högsta grad påverka miljön som observeras. Vem observatören är kan därför vara avgörande för det som observatören ser, den så kallade observatörseffekten (Cohen et al. 2011:472). Upprepade observationer, för att göra deltagarna mer vana vid observatören, kan möjligtvis lindra denna effekt. Det kan också göra observatören mer van vid att observera och därmed göra observatören säkrare med vad som ska observeras och hur det ska tolkas och kategoriseras. I den här studien genomfördes därför två observationer per grupp.

Ytterligare en nackdel med observationer som metod är svårigheten att dra tillförlitliga slutsatser baserat endast på observationer och därför kan observationer behöva kompletteras med andra metoder för datainsamling (Cohen et al. 2011:474). I den här studien används därför även intervjuer och dokumentanalys för att besvara frågeställningarna.

Intervjun möjliggör för informanten att delge sin tolkning av en företeelse. Den kan samla in såväl verbala data som icke-verbala. Med hjälp av intervjun kan forskaren ge informanten möjlighet till att fördjupa sitt resonemang och även komplexa ämnen kan behandlas (Cohen et al. 2011:409). För att få en fördjupad förståelse av lärarens tolkning av skolans språkpolicy lämpar sig därför intervjun väl som metod.

I bästa fall kan intervjun ge tillförlitlig data från en förstahandskälla, men risken finns också att den data intervjun ger inte är helt och hållet att lita på. Den som intervjuas kan mycket väl ge falsk information, vilket då inte alls ger en fördjupad förståelse som syftet med intervjun är (Cohen et al. 2011:409f). Informanten behöver inte medvetet ge falsk information, utan den intervjuade kan mycket

väl tro sig ge en sann bild av sig själv. Om det är en sann bild eller inte kan intervjuaren inte avgöra, utan det viktiga för intervjuaren är att ge en sanningsenlig redogörelse av intervjun (Gillham 2008:24). I den här studien kombineras intervjun med observationer för att kunna relatera det informanten säger med det hen gör i praktiken.

Det finns också en risk att informationen som den intervjuade ger blir felaktig eftersom intervjuaren själv är verktyget som registrerar svaren. Intervjuarens egna uppfattningar och tolkningar kan färga av sig på svaren som ges (Cohen et al. 2011:410). Därför är det viktigt för intervjuaren att vara medveten om sin egen delaktighet i den data som intervjun producerar samt vara medveten om sina egna förutfattade meningar och hur de kan påverka intervjun (Gillham 2008:27).

Intervjuer kan, liksom observationer, beskrivas i grader av struktur. Den strukturerade intervjun följer ett frågeformulär noga och svarsalternativen är ofta begränsade, vilket gör att de är enkla att sammanställa och analysera. Den ostrukturerade intervjun ger större plats åt den intervjuades egna tankar och behöver inte följa på förhand fastställda frågor (Denscombe 2009:233ff). En halvstrukturerad intervju innebär att samma frågor ställs till alla respondenter och alla intervjuer ges ungefär lika mycket tid, men svarsalternativen är öppna och kan följas av följdfrågor från intervjuaren (Gillham 2008:103). I den här studien har halvstrukturerade intervjuer använts för att kunna synliggöra lärarnas tolkningar, utan att begränsa svarsmöjligheterna.

Genomförandet av datainsamlingen beskrivs i kapitel 4.2. Före det beskrivs hur urvalet av skola har gått till.

4.1 Urval

Fallstudien har genomförts på en grundskola i en kommun i Mellansverige. Skolan har elever från förskoleklass till årskurs 9. Antalet elever på skolan är drygt 500 varav ungefär hälften är flerspråkiga.

Urvalet har skett både genom ett kvoturval och ett bekvämlighetsurval. Kvoturval innebär att forskaren fastställer kriterier som är nödvändiga att urvalsgruppen uppvisar (Denscombe 2009:34f). I denna studie var kriteriet för urvalet en skola med en egen formulerad språkpolicy. Ett bekvämlighetsurval sker när forskaren använder de informanter som står till buds (Denscombe 2009:39). Vilka lärare som valdes till informanter i den här studien gjordes alltså som ett bekvämlighetsurval.

Till att börja med kontaktades utbildningsförvaltningen i kommunen. Genom dem fick jag information om vilka skolor som har jobbat med att utforma en språkpolicy. Därefter kontaktades dessa skolors rektorer. Flera av skolorna utarbetade en språkpolicy i början av 2000-talet och några rektorer uppgav att de inte jobbade aktivt med den längre, till förmån för andra fokusområden. Några rektorer uppgav att de inte hade tid att delta och de gav inte någon information om deras språkpolicy fortfarande var aktuell eller inte. Endast en skola hade nyligen utarbetat en egen språkpolicy och de tackade ja till att delta. Eftersom skolan uppvisade det kännetecken som jag fastställt för den undersökande enheten i min fallstudie (Denscombe 2009:64), ansåg jag det lämpligt att välja denna skola som undersökningsenhet. Genom skolans rektor fick jag kontakt med skolans förstelärare i språkutveckling som gav mig förslag på lärare som kunde tänkas delta i studien. De lärarna kontaktades via mail och per telefon och två av dem tackade ja till att delta.

Informanterna var alltså själva positiva till att delta, vilket kan bero på deras intresse för frågor kring språkpolicy och språkutveckling. Detta kan givetvis påverka resultatet av studien. Om informanterna istället hade bestått av lärare som varit ointresserade av frågorna, kan man anta att resultaten blivit annorlunda. Data som produceras genom intervjuer är unik och behöver inte vara representativ för den population informanterna hämtats från, vilket kan minska tillförlitligheten (Denscombe 2009:268f). Genom att komplettera med intervjuer med utvecklingsansvarig och med rektor kunde jag få fler perspektiv på frågorna och förhoppningsvis skapa en mer rättvisande bild.

Lärare 1 har arbetat som lärare sedan 1975. Hen är utbildad lärare i psykologi, NO-ämnena och engelska. Sedan år 2000 har hen jobbat på skolan och blev anställd för att bygga upp skolans engelskprofil. För närvarande undervisar hen i engelska i årskurs 7 och 8.

Lärare 2 har arbetat som lärare i åtta år. Hen är utbildad låg- och mellanstadielärare med inriktning mot språk och språkutveckling samt matematik och NO-ämnena. I tre år har hen jobbat på skolan och undervisar i årskurs 5.

Utvecklingsansvarig har arbetat på skolan sedan 2011 och är anställd som speciallärare och förstelärare i språkutvecklande arbete. Hen är utbildad 4-9 lärare i svenska, engelska och svenska som andraspråk och har jobbat som lärare sedan år 2000.

Rektorn har funnits på skolan i tre år och kommer senast från ett annat rektorsuppdrag som varade i åtta år. Hen har en bakgrund som fritidspedagog och har vidareutbildat sig genom bland annat rektorsutbildningen.

4.2 Genomförande

Jag träffade varje lärare vid två tillfällen. Vid första tillfället genomfördes en första lektionsobservation i syfte att pröva ut mitt observationsschema och göra mig, läraren och klassen bekväm med situationen. En vecka senare genomfördes den andra observationen, med samma grupper. Med lärare 1 genomförde jag en kortare intervju vid det första tillfället, som jag följde upp med en längre intervju i samband med det andra tillfället, då den andra observationen genomfördes. Lärare 2 önskade genomföra den längre intervjun redan vid första tillfället, vilket vi gjorde. Observationerna hos lärare 1 genomfördes på lektioner i engelska för årskurs 8 och hos lärare 2 var ämnet SO i årskurs 5.

Några dagar efter dessa tillfällen genomfördes intervjun med skolans utvecklingsansvariga, för att då kunna ställa frågor som uppkommit i samband med tidigare intervjuer och observationer. Även rektorn kontaktades i samband med detta och jag föreslog en tid för en kortare intervju. När svaret från rektorn dröjde erbjöd jag möjligheten att istället besvara frågorna via mail, vilket hen gjorde.

4.2.1 Observationer

Att vara på det klara med vad som ska observeras och hur det ska definieras är viktigt innan observationen äger rum. Forskaren bör på förhand bestämma sig för hur pass strukturerad observationen ska vara. Cohen, Manion och Morrison (2011:456) beskriver gradskillnaderna i termer av strukturerade, halvstrukturerade eller ostrukturerade observationer. Den strukturerade

observationen används när forskaren på förhand vet vad hen ska leta efter och har fastställt kategorier på förhand. Formen används ofta för att testa hypoteser. Den halvstrukturerade och ostrukturerade observationen används istället för att generera hypoteser. Med en ostrukturerad observation bestämmer forskaren först efteråt vad som är viktigt för studien, medan en halvstrukturerad observation används av forskaren när hen vet vad som är syftet med observationen, men inte har fastställda ramar för hur informationen ska registreras och kategoriseras (Cohen et al., 2011:456). Eftersom den här studien inte har fastställda hypoteser som ska prövas, passar den halvstrukturerade observationen bäst som metod.

Som utgångspunkt i observationerna användes SIOP-schemat (se bilaga 1). SIOP står för Sheltered Instruction Observation Protocol och är en modell som har arbetats fram för att stödja lärare som vill jobba med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (Stehagen 2014:33). Det kan användas både för att planera sin undervisning och för att utvärdera undervisningen genom observationer (Hajer & Meestringa 2010:216ff). Schemat täcker in många områden och för att fokusera mina observationer använde jag en redigerad form av SIOP-schemat, som i sitt ursprungsskick hämtades från Hajer & Meestringa (2010:217f). De delar av schemat som syftade på planering och uppföljning och som inte direkt kunde observeras valdes bort. Graderingen i siffror som finns i den ursprungliga utformningen togs också bort och istället antecknades i ord det som observerades under respektive rubrik. Rubrikerna som användes var mål, begrepp, interaktion, modersmål och övrigt.

4.2.2 Intervjuer

Intervjuerna i den här studien har följt en halvstrukturerad form för att ge informanterna möjlighet att uttrycka sina tankar fritt, men efter de områden jag önskat undersöka. I en halvstrukturerad intervju ska frågorna vara inriktade på den kommande analysen, vilket förenklar sammanställningen av svaren (Gillham 2008:109). För att säkerställa att de intervjuades svar täcker in samma områden sammanställde jag en intervjuguide (Gillham 2008:103). Jag började med att skriva förslag på intervjufrågor. Dessa sorterade jag sedan efter kategorier. Därefter strök jag de frågor som skulle kunna tänkas ge likartade svar och därför blev onödiga (Gillham 2008:108). Vid sidan av frågorna noterade jag stödord som en påminnelse om vad frågan ska täcka in. Om frågan inte ledde till det svar jag önskade, kunde jag utifrån stödorden ställa följdfrågor till de intervjuade (Gillham 2008:110). Intervjuguiden för lärarintervjuerna har jag benämnt bilaga 2 och intervjuguiden för intervjun med skolans utvecklingsansvariga finns som bilaga 3.

4.2.3 Dokumentanalys

Dokumentanalysen har bestått i att läsa skolans språkpolicydokument upprepade gånger och återge de övergripande delarna i det.

4.3 Etiska aspekter

Vid den första träffen med informanterna informerades de om syftet med studien, om deras rätt att när som helst avbryta sin medverkan och om att deras identiteter kommer att skyddas genom att personuppgifter kodalas. Därmed beaktades informationskravet och konfidentialitetskravet som det beskrivs av Vetenskapsrådet (2011). För att också beakta samtyckeskravet undertecknade informanterna även ett skriftligt formulär för samtycke, där ovanstående information fanns samt mina kontaktuppgifter (se bilaga 4 och 5)

4.4 Bearbetning av material

Intervjuerna spelades in med inspelningsfunktionen i min telefon och transkriberades efteråt. I transkriberingen har jag eftersträvat en text så lik informantens tal som möjligt, men uteslutit paralingvistiska aspekter, med undantag för då det kan ändra betydelsen av ett uttalande, till exempel när den intervjuade säger något skämtsamt. Upprepade utfyllnadsord som inte tillför någon betydelse har också uteslutits vid transkriberingen (Gillham 2008:169). För att ytterligare öka läsbarheten i utskriften har jag i vissa fall formulerat om uttalanden till att bli mer skriftspråkliga och mer begripliga att läsa (Denscombe 2009:262). Mina frågor och följdfrågor har markerats med kursiv stil, liksom då jag behövt lägga till något i den intervjuades svar för att det ska gå att förstå vad som menas (Gillham 2008:169). Utskriften har också försetts med radnummer för att uttalanden ska kunna härledas till informanten (Denscombe 2009:261). Intervjuerna med lärare 1 benämns intervju 1a och 1b i resultatredovisningen, intervjun med lärare 2 benämns intervju 2 och intervjun med utvecklingsansvarig har fått beteckningen intervju 3.

Under observationerna förde jag dels fria anteckningar och dels anteckningar i observationsschemat. Materialet bearbetades genom att jag efteråt förde in de fria anteckningarna under passande rubriker i observationsschemat. Anledningen till att jag inte endast förde in anteckningar i observationsschemat direkt, var att jag behövde tid till att titta på anteckningarna för att kunna se under vilken rubrik de hörde hemma. En del aktiviteter som noterades fördes dessutom in under flera rubriker. Utskrifterna av observationerna har försatts med datum samt getts benämningarna observation 1a och 1b samt observation 2a och 2b, för att tydliggöra kopplingen med respektive lärare.

I dokumentanalysen har jag genom en enkel innehållsanalys kunnat identifiera det som framställs som viktiga delar i policyn, till exempel genom att notera begrepp och fraser som upprepas i dokumentet (Denscombe 2009:307ff). I övrigt beskrivs materialet efter de övergripande områden som återfinns i dokumentet.

4.5 Analysmetoder

Analysen av intervjuerna har utgått från de överordnade kategorier som använts för intervjufrågorna. Intervjusvaren från lärarna har fördelats efter kategorierna *språkpolicy*n på *organisationsnivå*, *individuell nivå* och *klassrumsnivå*. Klassrumsnivån har sedan delats in i kategorierna *begrepp*, *interaktion*, *stöttning* och *modersmål*, för att kunna relateras till observationen som delats in i samma kategorier. Intervjusvaren från utvecklingsansvarig person har också följt de kategorier frågorna har ordnats efter, nämligen *bakgrund till språkpolicy*n, *skapandet av språkpolicy*n, *implementering av språkpolicy*n och *framtida arbete med språkpolicy*n.

Observationerna har som sagt analyserats efter samma kategorier som lärarnas intervjusvar som berört undervisningen i praktiken. I observationsschemat fanns rubriken *mål* som en kategori, men jag har valt att bortse från den i analysen, eftersom den inte hade en framträdande betydelse vid observationerna. Istället har jag lyft fram *stöttning* som en egen kategori, eftersom det där funnits mer att observera och därefter diskutera med läraren. Som stöttning har jag identifierat alla typer av aktiviteter som eleven behöver för att klara en utmanande uppgift och som gör att eleven i framtiden kan klara uppgiften på egen hand (Gibbons 2013:39ff).

5. Resultat

Följande kapitel inleds med avsnittet *Språkpolycyn* som innehåller en beskrivning av skolans språkpolicy och hur den tagits fram, baserat på dokumentanalysen och intervjuerna. I avsnittet *Lärarnas tolkning av språkpolycyn* presenteras resultatet från intervjuerna enligt ovan nämnda analyskategorier och i avsnittet *Lärarnas tillämpning av språkpolycyn* delges resultatet från klassrumsobservationerna. Intervjucitaten hänvisas till med intervjunummer och radnummer från utskriften.

5.1 Språkpolycyn

5.1.1 Beskrivning av språkpolycyn

Skolans språkpolicy i nuvarande form antogs i augusti 2013 och finns att tillgå på skolans hemsida. Språkpolycyn inleds med en beskrivning av det övergripande syftet och vilka strategier som ska användas för att uppnå syftet. Under strategier beskrivs skolledningens ansvar, de resurser som redan finns på skolan och vilka resurser skolan behöver utveckla. Därefter beskrivs språkpolycyn i fem huvudområden som berör bland annat föräldrarnas roll, flerspråkighetens status och hur undervisningen ska utformas. Varje område har definierade mål och uttryckliga strategier för att nå dem.

I språkpolycyn framkommer att mångfald och flerspråkighet värderas positivt. Ordet resurs återkommer ofta och kopplas exempelvis till föräldrar, modersmål och mångfald. Höga förväntningar upprepas också och knyts till alla aktörer i skolan: lärarna, eleverna och föräldrar. Förväntningar på eleverna följs av formuleringar om stöttning för att eleverna ska kunna uppfylla dem. Språkpolycyn sätter som helhet fokus på utveckling i formuleringar som ”språkutveckling”, ”språkutvecklande miljö”, ”språkutvecklande arbetssätt”, ”utvecklande frågor” och ”utveckla elevernas skrivande”.

Fokus i den här studien har varit på avsnitten om interaktionen i klassrummet och elevers läsande och skrivande, eftersom de områdena utgår från lärarens handlande och går att observera i undervisningen. I språkpolycyns del om interaktion definieras mål som att ha ett tillåtande klassrumsklimat där alla ska kunna uttrycka sina tankar och att alla ska kunna använda skolspråk. Som exempel på strategier kan nämnas att läraren ska hitta språknivån snäppet över elevernas, använda stöttningsstrategier, skapa rika möjligheter för interaktion, ställa utvecklande frågor och ge eleverna betänketid för att kunna besvara dem. När det gäller läsande och skrivande beskrivs som mål att eleverna ska bli medvetna om olika texttyper, lärarna ska använda beprövade läs- och skrivstrategier och stöttningen ska synliggöras i undervisningen. Att ge förförståelse före läsning, ge tydlig stöttning, skriva gemensamma texter med eleverna, arbeta med högläsning och ge tid för reflektion är några av de strategier som ska användas för att nå målen.

5.1.2 Bakgrund till språkpolycyn

Skolans rektor beskriver språkpolycyn som ett dokument som anger hur lärarna på skolan jobbar metodiskt med språkutvecklande arbetssätt. Hen menar att det också är en beskrivning för elever och

föräldrar av vad de kan förvänta sig av skolan. Även försteläraren poängterar betydelsen av språkpolycyn i kommunikationen med föräldrar:

Jag tycker att det ger ett seriöst intryck. Att vi faktiskt tar våra elever på allvar. Vi har mål och vi försöker ha strategier för hur vi ska nå våra mål (intervju 3, 133-135).

Arbetet initierades av skolans förstelärare i språkutvecklande arbete, som bjöd in utbildningsförvaltningens enhet för språkutveckling till att samarbeta med skolan. Försteläraren hade upptäckt behovet av att utveckla ett språkutvecklande arbetssätt på skolan efter att i sin roll som speciallärare ha mött många elever som inte kunnat ta till sig undervisningen. Skolan har fått fler elever med flerspråkig bakgrund och det fanns brister i lärarnas kunskap om hur lärandet ska underlättas för de eleverna. Inte minst fanns det ett behov av att uppmärksamma det ämnesspecifika språket. Genom observationer av ytterligare lärare identifierades också behovet att använda nya metoder i interaktionen i klassrummet.

5.1.3 Skapandet av språkpolycyn

Under ett års tid arbetade utbildningsförvaltningens team med skolans personal. Teamet ordnade workshops för personalen, gav föreläsningar och visade exempel på hur en språkpolicy kan se. Personalen läste även litteratur inom språkutveckling. De delades sedan in i grupper som fick arbeta med varsin del i språkpolycyn, som senare blev de övergripande rubrikerna i den skrivna språkpolycyn. Grupperna utarbetade förslag på vad varje del skulle innehålla i form av mål och strategier. Samtidigt gjordes en inventering av vilka kompetenser som redan fanns hos pedagogerna och vilka som behövde utvecklas mer. Skolan genomförde inte någon utförligare kartläggning av exempelvis elevernas språkliga miljö eller vilka attityder till flerspråkighet som eleverna möter i skolan och omgivningen. Gruppernas förslag togs om hand av en samordnande grupp, som efter att ha granskat policyn ur ett helhetsperspektiv och gjort vissa justeringar kunnat fastställa den i sin nuvarande form.

5.1.4 Implementering av språkpolycyn

Skolans pedagoger fick i arbetet med skapandet av språkpolycyn en viss fortbildning. Under implementeringens gång har försteläraren haft ansvaret att vidareutbilda personalen i arbetssätt och metoder som är en del av språkpolycyn. Det gör hen genom att vid vissa tillfällen plocka ut någon del ur språkpolycyn och presentera utförligare för personalen. Hen bevakar också nutida forskning och presenterar det som kan vara relevant för pedagogerna. Dessutom fungerar försteläraren även som individuell handledare åt de lärare som behöver stöd i tillämpningen av policyn. Många lärare på skolan har sedan tidigare fått utbildning inom genrepedagogik och språkutvecklande arbetssätt. Dessa personer, samt lärarna i svenska som andraspråk, har vid sidan av försteläraren fått fungera som tillgång för de lärare som saknat kompetensen. Enligt rektor är tillämpningen av språkpolycyn en del i varje lärares individuella utvecklingsplan och hen kopplar även samman lärarens löneutveckling med förmågan att tillämpa policyn.

Ingen av de intervjuade lärarna upplever det som påtvingat att jobba efter språkpolycyn. Försteläraren påtalar däremot att alla lärare tyvärr inte har tagit till sig diskussionerna kring språkpolycyn och de nya arbetssätten, men hen tror att det nog alltid kommer att vara så. De här lärarna menar hen kan utgöra hinder för att kunna implementera policyn fullt ut. En annan begränsning menar hen kan vara att det är för få lärare som kan driva arbetet framåt och önskar därför fler som kan dela hennes arbetsuppgifter, vilket också ser ut att kunna vara på väg. Att andra åtaganden från skolans sida, till exempel att genomföra nationella prov, skulle kunna vara hinder för implementeringen har hen inte upplevt.

Arbetet fram till att eleverna ska göra de nationella proven ska ju bygga på ett språkutvecklande arbetssätt (intervju 3, 273-275).

5.1.5 Framtida arbete med språkpolycyn

Försteläraren har som fortsatt uppgift att leda arbetet med språkpolycyn och ge personalen stöttning i form av handledning och presentation av forskning inom relevanta områden. Polycyn kommer att utvärderas genom ett självskattningsschema som lärarna fyller i. Schemat ligger sedan till grund för en diskussion med försteläraren kring vilka kompetenser som fungerar bra och vilka som behöver utvecklas hos den undervisande läraren. Skolledningen genomför också observationer av lärarens undervisning för att utvärdera den. Försteläraren uppger att språkpolycyn kan komma att behöva revideras framöver, men det finns ingen fastställd plan för när det kommer att utföras. Däremot framhåller hen att polycyn aldrig kommer att bli inaktuell:

Det är ju hur vi ska få våra elever att utveckla sitt språk och det kan man inte sluta jobba med (intervju 3, 247).

5.2 Lärarnas tolkning av språkpolycyn

5.2.1 Språkpolycyn på organisationsnivå

Lärarna upplever att arbetet med språkpolycyn har varit värdefullt för skolan som helhet. En av lärarna menar att den har skapat nya diskussioner inom kollegiet och inneburit nya upptäckter för många. Diskussioner kring språkutveckling har spridit sig till fler sammanhang och inkluderats i annat utvecklingsarbete på skolan. Den stora fördelen med att ha en skriven språkpolicy menar de är att den anger ett gemensamt förhållningssätt och pekar på vilken syn på språk som skolan ska omfatta. Den ger också ett metaspråk som kan användas för att diskutera språkutvecklingen. En av informanterna framhåller dock att det behövs ett fortsatt samtal kring vissa begrepp i språkpolycyn, exempelvis stöttning, för att de ska definieras på ett likartat sätt av lärarna.

De ser inga större hinder för att kunna tillämpa språkpolycyn. Oenigheter i tolkningen av språkpolycyn och personal som inte tar till sig innehållet upplevs som begränsande till viss del. En av informanterna funderar över om de nationella proven, som står för en summativ bedömning, kanske kan kollidera med språkpolycyn, som betonar en formativ bedömning. Samtidigt framhåller hen att den formativa bedömningen har ett starkt stöd i Lgr-11.

5.2.2 Språkpolycyn på individuell nivå

Språkpolycyn beskrivs av en av informanterna som grunden i det hen jobbar med. Polycyn kommer in i alla sammanhang eftersom den sätter fokus på resultat och hur de ska nå dit. För henne står polycyn för en helhetssyn på eleven och elevens utveckling. Hen betonar det formativa inslaget i polycyn som en stor fördel och menar att det gör att individualisering av undervisningen blir ett naturligt inslag. När en elev har nått de officiella målen är det bara att fortsätta.

Det finns ju ingen topp. Man kan ju utvecklas mer (intervju 1b, 88).

Informanterna delar synsättet att språkutveckling innefattar en helhetssyn på eleven, vilket de menar kommer till uttryck i språkpolycyn. Samverkan med föräldrar och modersmåls lärare framhåller de som minst lika viktiga som själva lektionerna.

Språkutveckling är ju ett så brett begrepp så man slutar inte med det. Det är inte så att du jobbar med det mellan 8.00 och 8.40 på måndagar. Du arbetar med det alltid, även i matsalen (intervju 2, 146-148).

Samma lärare framhåller även att göra eleverna nyfikna och intresserade av språk som ett syfte med språkpolycyn. Hen beskriver att hen själv också blivit mer uppmärksam på att fånga upp det här intresset hos eleverna.

5.2.3 Språkpolycyn på klassrumsnivå

Begrepp

Lärare 2 beskriver att hen gärna tar tid och stannar upp vid begrepp som eleverna upplever är svåra. Hen visar eleverna hur orden kan delas upp och vill ge dem strategier för att förstå nya begrepp. För att ge eleverna större möjlighet att diskutera begrepp, läser hen högt med eleverna ur faktaböcker (se observationerna). Läraren menar att med skapandet av språkpolycyn har hen blivit mer medveten om bland annat begreppsförståelse.

./../ jag försöker vara snabbare på att fånga de här språksugen som flyger i luften från eleverna också, jag har blivit modigare på att avbryta det jag håller på med för att fånga upp tankar kring språk (intervju 2, 158-160).

Lärare 1 beskriver det som en typ av stöttning att förse eleverna med begrepp som de kan använda i olika sammanhang och uppgifter. Till exempel har hen kort med lämpliga fraser som eleverna kan använda vid samtal (se observationerna).

Interaktion

Båda informanterna framhåller betydelsen av att eleverna interagerar med varandra och med läraren. En av lärarna beskriver att hen oftast undviker att ge eleverna uppgifter som ska lösas under tystnad på egen hand. I sådana fall rör det sig om uppgifter på en lägre abstraktionsnivå. Arbetet sker mest parvis eller i smågrupper. Hen ser också hur laborativt material i exempelvis matematik skapar interaktion mellan eleverna.

Där har du ett jättebra exempel på att det blir en inre, till att börja med, tyst språkutveckling hos eleverna ./../ och sen när de har fått prova och höra andra använda de här orden och begreppen i det här sammanhanget så kommer orden så småningom. Så visst är det ett jättebra stöd för språkutveckling (intervju 2, 251-255).

Lärare 1 försöker underlätta interaktionen genom att inventera vilka resurser hen har, med andra ord vilken nivå eleverna befinner sig på. Hen menar också att den fysiska miljön spelar stor roll och möblerar klassrummet på ett sätt så att samtal ska kunna äga rum. Hen gör också en analys av klimatet i klassen och funderar över vad de behöver samtala om. Som exempel ger hen en klass där mobbning förekommit och innehållet i talövningarna har då fokuserat på hur man är mot varandra. Samtalen ska också beröra ämnen som eleverna kan uppleva intressanta och som de har viss förförståelse av. I sin egen interaktion med klassen ger hen eleverna betänketid och berättar i förväg vem i klassen som ska få besvara frågan, innan hen ber eleven svara. Samtidigt beskriver hen att typen av frågor behöver anpassas efter var klassen befinner sig och att det inte alltid fungerar att ställa öppna frågor.

Stöttning

Lärare 1 beskriver gärna stöttning med den engelska termen *scaffolding*, som poängterar den ursprungliga betydelsen av en tillfällig stödställning.

Man tar bort lite, men alltid i en trygg miljö och med adekvata utmaningar, så att man inte lämnar ut någon. Man behöver inte skämmas. Man ska må bra, för man lär sig något (intervju 1b, 129-131).

Därför är hen noga med att individualisera när hen vill utmana eleverna att prestera snäppet över deras nuvarande nivå. Hen beskriver att hen är väl förtrogen med stöttningstrategier som beskrivs av exempelvis Gibbons, men att hen är noga med att använda de arbetssätt som passar gruppen.

För lärare 2 kan stöttning innebära en stor mängd åtgärder inom skolan. I sina tankar om språkpolycyns viktigaste funktion ryms en beskrivning av stöttning:

.../ ge dem verktyg för att förstå ord och begrepp även när de befinner sig utanför skolan, även när de inte har oss som stöd (intervju 2, 94-95).

Det här gör hen bland annat genom att visa eleverna på strategier för att förstå begrepp samt använda bilder och laborativt material. Att ge eleverna utmaningar menar hen också är något som behöver anpassas efter gruppen och dagsformen. Hen betonar att när man ger eleverna svårare utmaningar med höga förväntningar, måste man som lärare också vara beredd på att lägga ner tid på att förklara det som kan vara svårt.

Modersmål

Informanterna vill båda synliggöra elevernas modersmål i undervisningen. Lärare 2 använder gärna elevernas modersmål när de diskuterar begrepp i klassen. Men hen poängterar att modersmålet aldrig får lyftas fram som exempel på något konstigt eller annorlunda, utan vill att eleverna ska känna sig stolta över sitt modersmål och över att det kan användas i undervisningen

Lärare 1 berättar att hen alltid inventerar vilka språk som talas i gruppen och tar kontakt med respektive modersmållärare för att samarbeta kring ämnet och elevens utveckling. Hen uppmanar eleverna till att använda sitt modersmål i klassrummet och menar att kommunikationen är det viktiga, inte vilket språk det sker på.

5.3 Lärarnas tillämpning av språkpolycyn i undervisningen

I det här avsnittet presenteras resultatet från klassrumsobservationerna. Lektionerna i årskurs 8 hölls av lärare 1 och resultatredovisningen av dem härleds från observation 1a och 1b. Lärare 2 höll sina lektioner i årskurs 5 och resultatet som här presenteras är tagna från observation 2a och 2b.

Lektionen i årskurs 8 hade som mål att alla elever skulle behärska begreppen *adjektiv* och *adverb* och relationen mellan dem. Lektionerna innehöll båda en genomgång av läxan eleverna haft, som behandlat de nämnda begreppen. Dessutom ingick strukturerade talövningar, i den första lektionen genom att ge varandra komplimanger och i den andra lektionen genom smågruppsdiskussioner kring ämnen som läraren gav.

Lektionerna i årskurs 5 handlade om religion. Den första lektionen hade som mål att introducera ämnet och diskutera syftet. Det här gjordes genom högläsning i läroboken och diskussion i helklass kring texten. Den andra lektionen innebar en fördjupning i berättelser från de abrahamitiska religionerna och

eleverna jobbade gruppvis med olika uppgifter, exempelvis med att besvara frågor skriftligt eller måla motiv från berättelserna.

5.3.1 Begrepp

Under lektionerna i årskurs 8 upprepas begreppen *adjektiv* och *adverb* ett flertal gånger. Begreppen skrivs upp på tavlan, förklaras muntligt och eleverna får läsa om dem i boken och förklara begreppen muntligt för varandra. Läraren kopplar även begreppen till elevernas tidigare kunskaper om grammatik. Likaså kopplas begreppen *agree* och *disagree* till tidigare övningar och de upprepas vid starten av varje smågruppsdiskussion. I båda taluppgifterna ges eleverna talkort där lämpliga begrepp finns till hands och läraren hänvisar även till affischer i salen där begreppen beskrivs.

Under lektionerna i årskurs 5 dyker flera nya begrepp upp, som läraren skriver upp på tavlan och diskuterar med eleverna. Hen uppmanar dem att använda de strategier de kan för att förstå de nya orden. Under läsningen i läroboken stannar de särskilt upp vid bilderna och pratar om vad de föreställer. Före läsningen av texten påminner läraren eleverna vad de redan har diskuterat om religion och mot slutet av lektionen frågar läraren eleverna hur de tror att de kommer att använda de nya orden. Begreppen knyts alltså till både tidigare erfarenheter och kommande användning. Till den andra lektionen finns de viktigaste ämnesorden samlade på ett A3-blad som är fäst på tavlan och används vid gruppövningarna.

5.3.2 Interaktion

Lektionerna i årskurs 8 präglas mycket av samtal. Läraren ställer frågor för att kontrollera att alla vet vad de ska göra och om de tycker att upplägget av lektionen är godtagbart. Hen ber dem förklara begrepp, ber dem utveckla sina svar och frågar efter någon som vill lägga till något. Hen ställer också frågor för att uppmärksamma lärstrategier, till exempel genom att fråga hur de vet det de beskrivit. Läraren ger vid några tillfällen eleverna möjlighet att prata med varandra om ämnet innan hen ställer en fråga. Hen ger dem också betänketid genom att be dem ta tid till att tänka och be dem räkna upp handen när de vet svaret. I förväg förbereder hen också den personen som hen kommer att ställa frågan till.

Läraren låter eleverna växla mellan olika språkliga aktiviteter genom att de får läsa högt ur läxan, skriva de rätta svaren, tala i par eller smågrupper samt lyssna på varandra i samtal och när någon läser. Läraren går också själv runt bland eleverna och diskuterar ämnesbegreppen med dem enskilt.

Även läraren i årskurs 5 använder sig av en variation av frågetyper såsom att kontrollera att alla hänger med i vad som ska göras, be eleverna utveckla sina svar, utvärdera om svaren är tillräckliga och be eleverna reflektera över hur de vet något. Under den första lektionens högläsning diskuteras texten och begreppen i helklass. När eleverna arbetar i par eller smågrupper under den andra lektionen, ges de rika möjligheter till att interagera med varandra. De diskuterar ämnet och förhandlar om hur de ska lösa uppgiften. I de övningarna ges också eleverna betänketid tillsammans. Flera språkliga aktiviteter integreras i övningen: de läser ur boken, talar med varandra, lyssnar på varandra och skriver tillsammans. Under den första lektionen ges inte eleverna uttryckligen i uppgift att skriva något, utan aktiviteterna involverar istället läsning, lyssnande och tal.

5.3.3 Stöttning

Vid alla observationer framträder samtalet som en viktig stöttningsstrategi. Den sker mellan lärare och elever och mellan elever i olika konstellationer. Lärarna ställer ett flertal frågor som syftar till att utmana elevens nuvarande tänkande och föra eleven vidare i utvecklingen. Under lektionerna i årskurs 8 är det vanligt att läraren ber eleverna förklara begrepp för varandra eller ta hjälp av varandra om de inte har förstått. Läraren använder sig också av skrivna texter som visas på en skärm, för att ge en modell till eleverna när det gäller stavning, grammatik och andra språkliga aspekter. Hen läser samtidigt det hen skriver och visar då också en modell för uttalet.

Läroboken används av båda lärarna som ett redskap för att stötta elever. De ombeds läsa om begrepp de ännu inte förstår eller tillsammans reflektera över bilder och text. När eleverna i årskurs 5 ska rita motiv från religiösa berättelser uppmanas de att läsa i läroboken för att få stöd i vad som ska lyftas fram i motivet. I samma aktivitet används ett A3 där de viktigaste begreppen finns samlade från tidigare lektioner. I årskurs 8 används vid flera tillfällen talkort med skrivna fraser som ger eleverna stöttning i taluppgifter. Läraren fungerar också som en modell för hur eleverna kan reflektera genom att hen uttrycker muntligt sin reflektion över dagens lektion. Under alla lektioner uppmuntras eleverna till att använda strategier för att lösa uppgifter och lärarna visar hur strategierna kan fungera. Exempelvis uppmanas eleverna i årskurs 5 att använda de strategier de känner till för att förstå ordet *livsåskådning*. Under lektionen i årskurs 8 visar läraren hur en skriven text kan användas för att lära sig mer om uttal, grammatik och skrivregler.

5.3.4 Modersmål

I årskurs 5 uppmanar läraren de elever som behöver det att använda översättningsprogram för att förstå de svenska orden när de läser. Under den andra observationen i klassen berättar en elev för läraren att hon vet vad det uttryckssätt hon läst i boken heter på arabiska. Hon får säga det till läraren, som sedan uppmuntrar henne till att lära två svenskspråkiga kamrater samma fras. Vid slutet av lektionen berättar en av dessa elever att hon nästan lärt sig den arabiska frasen.

Under den första observationen i årskurs 8 försöker en elev hitta det rätta ordet på svenska och engelska, som han vill säga när han ska ge en kamrat en komplimang. En annan kamrat som delar elevens modersmål hjälper honom, efter uppmuntran från läraren, med det svenska ordet och till slut hittar de det engelska ordet.

6. Diskussion

I följande avsnitt ämnar jag besvara de frågeställningar som är utgångspunkten för studien. Frågeställningar utgör rubriker för diskussionen. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion samt en avslutande reflektion över vidare forskningsområden och studiens eventuella nytta.

6.1 Hur har skolans språkpolicy tagits fram?

I beskrivningen av skolans skapande av språkpolicy går det att känna igen flera av de kännetecken för en god språkplanering och språkpolicy som anges av Kaplan och Baldauf (1997) samt Corson (1999). Språkpolicyen på skolan har skapats av lärarna själva och inte av någon instans i högre maktposition. Med andra ord är det en språkplanering som genomförts ”bottom-up” och inte ”top-down”. En sådan språkplanering har också större chanser att få effekt enligt Kaplan och Baldauf (1997:320ff). Om den berörda skolans policy har fått avsedd effekt är för tidigt att avgöra. Men informanterna uppger att diskussionerna på skolan har förändrats efter policyens införande.

Corson förordar också att språkpolicyen formuleras av de som ska arbeta med den, det vill säga skolans personal. Ofta är särskilda skolutvecklare aktiva i processen, men Corson poängterar att personalen behöver ge sitt godkännande och förbinda sig att följa policyen (Corson 1999:1). Hajer och Meestringa betonar vikten av att förändringsprocessen börjar hos lärarna (2010:174f). I den här studiens skola initierades förändringsarbetet av en lärare, försteläraren, som sedermera blev ansvarig för utvecklingsarbetet. Hen tog hjälp av utbildningsförvaltningens team och de resterande lärarna involverades tidigt i processen. I det här avseendet följer skolan de linjer som dragits upp av nämnda forskare.

Såväl Kaplan och Baldauf som Corson betonar vikten av att ha en kritisk blick i utformandet av en språkpolicy, eftersom den annars kan föra vidare en orättvis maktordning där redan förtryckta grupper i samhället fortsätter att bli marginaliserade av en elit (Kaplan & Baldauf 1997:199; Corson 1999:24f). Samtidigt menar Corson att en skolas språkpolicy också kan göra motsatsen. Informanterna i studien beskriver språkpolicyen som en handlingsplan för att få en helhetssyn på individens utveckling och att skapa samverkan med alla parter som finns kring eleven. Syftet är att alla ska utvecklas så långt som möjligt, vilket innebär att inga särskilda grupper ska gynnas i policyen. För att inte språkpolicyen ska motverka sitt syfte menar Corson att skolan behöver inhämta kunskap bland annat om vilka språkliga varieteter som eleverna rör sig mellan, vilka attityder som finns hos personalen och omgivningen till dessa och till flerspråkighet samt personalens inställning till förändring (Corson 1999:28f). Den typen av kartläggningar som Corson föreslår har inte genomförts på skolan i studien.

Om det är en brist i processen återstår att se i de resultat som kan uppvisas och de utvärderingar som följer. Dixon och Peake (2008) visar med exempel från en skola i Sydafrika där just bristen på kartläggning gjorde att språkpolicyen fick motsatt effekt än den önskade. Skolan hade inte inhämtat tillräckligt med information om samhällets syn på språkens status, men hade också framställt undervisning i andra språk än engelska som en form av stödundervisning, vilket visar på den status som elevernas modersmål fick. I språkpolicyen på skolan i min studie framhålls istället modersmålets betydelse och samverkan med modersmållärarna, vilket också framkommer i lärarnas tankar och i deras praktik. Det kan förhoppningsvis göra att skolan inte hamnar i samma fälla som i exemplet från Sydafrika.

Corson beskriver också språkpolicyens utformning i fyra faser: identifiera behov, göra ett förslag, pröva förslaget och utvärdera och vid behov revidera (1999:64ff). Den undersökta skolans förstelärare och andra lärare upptäckte vid observationer att det fanns ett behov av att förändra undervisningen på skolan. Tillsammans skapade de ett förslag, som i nuläget utprövas. Så långt följer de Corsons ideal för utvecklingen av en språkpolicy. Däremot saknar skolan en uttrycklig plan för hur och när

språkpolycyn ska utvärderas. Försteläraren kommer att låta lärarna skatta sig själva i hur de lyckats implementera språkpolycyn och i viss mån kan det fungera som en utvärdering.

I tre studier från USA (Arias & Wiley 2013; Trujillo 2005; Menken & Solorza 2014) visas hur skolors satsning på flerspråkighet missgynnas av statliga direktiv för prov och bedömning. De statliga direktiven har blivit överordnad skolans egen språkpolicy. Försteläraren på skolan har ännu inte upplevt några sådana hinder i implementeringen av språkpolycyn. En av lärarna i studien funderar dock över om de nationella provens summativa bedömningsform kan bromsa den formativa bedömningen som återfinns i språkpolycyn.

Hajer och Meestringa förordar att en språkpolicy innefattar en plan för fortbildning av lärarna (2010:15f), vilket inte är fallet i språkpolycyn i den här studien, men fortbildning har getts både före och under implementeringen. Att låta implementeringen ta tid rekommenderas också av Hajer och Meestringa (2010:175), vilket är en viktig komponent för arbetet på den aktuella skolan. De beskriver också att en undervisning som bedrivs inom en språkpolycys ramar ska ge bland annat eleverna rika möjligheter till interaktion och stöttning när det behövs (Hajer & Meestringa 2010:11,17). Interaktionen och stöttning är centrala delar av språkpolycyn hos skolan i den här studien.

6.2 Hur tolkas skolans språkpolicy av lärarna?

Lärarna i min studie har en positiv syn på språkpolycyn. De menar att den medfört positiva förändringar på skolan med nya diskussioner bland lärarna. Lärarna var båda insatta i språkutvecklande arbete sedan tidigare och gapet mellan det gamla och det nya var inte särskilt stort för dem. Orafi och Borg (2009) visar i sin studie från Libyen att en implementering av ett styrdokument kan misslyckas om det här gapet är alltför stort. När det nya ligger alltför långt ifrån den kunskap och det synsätt som lärarna besitter, måste det nya styrdokumentet överbrygga det gapet. Lärarna behöver också nödvändig stöttning i att förstå de nya direktiven och i att förändra sin undervisning. Lärarna i den föreliggande studien upplever stödet från ledningen som gott och även att den fortbildning de har fått har varit tillräcklig. De vet också vart de kan vända sig när de behöver ny kunskap. Att läraren behöver stöttning i att utöva en språkpolicy är också en viktig slutsats från Browns studie av estniska skolor (2010).

Corson menar att en implicit språkpolicy alltid finns på en skola, men att göra den explicit gör den tillgänglig för alla och möjlig att förbättra (Corson 1999:3). Lärarna i studien framhåller fördelen med att språkpolycyn ger ett gemensamt förhållningssätt samt att det underlättar diskussionerna kring språkutveckling. Policyn ger även pedagogerna ett gemensamt språk att använda i arbetet med språkpolycyn, enligt lärarna.

Lärarna uppfattar språkpolycyns innehåll som ett sätt att betona en helhetssyn på elevens utveckling och att den bygger på ett formativt synsätt. En av dem framhåller policyn som grunden i sitt arbete. Språkpolycyn kan alltså sägas ge uttryck för skolans syn på lärande, precis som det beskrivs av Corson (1999:3) och Hajer och Meestringa (2010:170).

Båda lärarna uppger att de är noga med att uppmärksamma eleverna på begrepp och på strategier för att förstå dem. Interaktion är en viktig del i språkpolycyn för dem och de beskriver att de alltid planerar för att underlätta interaktionen i klassrummet. Samtidigt är de noga med att poängtera att det inte går

att välja ut en del ur språkpolycyn som viktigare än någon annan, utan helheten är avgörande. Även Hajer och Meestringa ser språkinriktad undervisning endast som en del av mer övergripande språkpolicy (2010:22).

När det gäller synen på stöttning finns vissa skillnader i lärarnas tolkning. Den ena läraren väljer inte ut särskilda aktiviteter för att beskriva begreppet, utan framhåller hellre synsättet, som hen delar med Gibbons (2013:39ff). Den andra läraren ger exempel på åtgärder som stöttning kan innebära och hen uppger samtidigt att stöttning är ett sådant begrepp som lärarna på skolan inte har ett gemensamt synsätt kring ännu.

6.3 Hur omsätts skolans språkpolicy av lärarna i undervisningen?

Även om lärarna inte beskriver ett enhetligt synsätt på begreppet stöttning, finns det många exempel på stöttning under deras lektioner. De ger modelltexter för eleverna att använda sig av, talkort med passande fraser eleverna kan använda om de är osäkra och använder flera olika material som läroböcker och affischer. Stöttningsstrategierna för att förstå uppmärksammas och synliggörs i undervisningen. Vid läsning av texter aktiveras också elevernas förförståelse och efter läsningen ges eleverna möjlighet att reflektera över hur de kan använda kunskapen.

Wedin (2010) har observerat klasser där eleverna möts med låga förväntningar och ges små utmaningar, för att upprätthålla ordningen i klassrummet. Eleverna får då inte tillräckliga utmaningar för att utvecklas och inte heller tillräckliga möjligheter att interagera med varandra, vilket Wedin framhåller som nödvändigt för språkutvecklingen. Höga förväntningar och interaktion betonas i språkpolycyn hos skolan i min studie. Interaktionen är också riklig under de lektioner jag observerar. Eleverna talar mycket med varandra och med läraren. Samtalet är nödvändigt för dem för att kunna lösa uppgifter och lära sig det läraren har utmanat dem med. Eleverna fungerar ofta som stöttor för varandra i samtalen. Lärarna använder också en stor variation av frågor för att utmana eleverna och gynna interaktionen.

Modersmålet betonas i språkpolycyn och det får också ta plats under de observerade lektionerna. Eleverna använder modersmålet för att kunna kommunicera och för att göra kopplingar till egna erfarenheter av det ämnesinnehåll som behandlas på lektionen.

Under de observerade lektionerna framträder alltså ett flertal delar av skolans språkpolicy. Även om lärarna under intervjuerna inte uppger att de exempelvis tänker specifikt på stöttning under lektionerna, så använder de många olika stöttningsstrategier i undervisningen. Det tyder på att språkpolycyn har blivit praktik för lärarna snarare än teori. I så fall är det ett gott tecken på att implementeringen kan lyckas.

6.4 Metoddiskussion

Att genomföra studien som en fallstudie visade sig ge ett resultat som uppfyllde mitt syfte, nämligen att beskriva hur en språkpolicy skapas och implementeras. En fallstudie kan belysa det undersökta ur många olika synvinklar. Jag valde i den här studien att beskriva processen främst ur lärarnas

perspektiv. Både intervjuer och observationer gav mig goda data för att kunna göra det. Metoderna för datainsamling kompletterade varandra väl, eftersom det visade sig att det inte alltid stämmer det en person säger i en intervju att hen gör med det personen gör i praktiken. Tack vare kombinationen av data kunde jag göra sådana upptäckter. Däremot hade det behövts ett större antal informanter för att kunna dra slutsatser kring i vilken grad implementeringen av språkpolycyn har lyckats. Eftersom informanterna dessutom deltog av den anledningen att de var särskilt intresserade av språkutveckling, kan man anta att de här informanterna utan större problem har kunnat praktisera språkpolycyn. Ett annat urval hade kunnat ge ett annat resultat.

Även det faktum att språkpolycyn endast funnits på skolan sedan augusti 2013 gör att det ännu är svårt att dra generella slutsatser av studien. Det är för tidigt att mäta om skolan har lyckats med implementeringen. Samtidigt är det inte studiens syfte, utan snarare att beskriva ett förlopp och hur det kan upplevas av deltagarna. Som sådan hoppas jag att uppsatsen kan bidra med inspiration.

Det största problem jag stötte på i arbetet med uppsatsen var att få informanter att vilja delta. Många skolor uppger att de inte har tid och många enskilda lärare har för många arbetsuppgifter för att orka med fler. När mina förfrågningar dessutom sammanföll med många lärares arbete med nationella prov, har jag stor förståelse för de som inte velat delta. Situationen är tråkig, eftersom det kan försvåra för de som bedriver forskning och i förlängningen skolutveckling. Personligen har jag lärt mig att planera in så att datainsamlingen inte sker under lärarnas mest hektiska period under vårterminen.

7. Avslutning

Som tidigare nämnts är det för tidigt att säga om skolan har lyckats med implementeringen av språkpolycyn. Men så här långt i processen uppvisar skolan flera av de kriterier som av forskare identifierats som betydelsefulla i skapandet av en språkpolicy. Skolan har därmed goda möjligheter att lyckas med sitt projekt. För att undersöka skolans arbete vidare skulle fler synvinklar kunna täckas in. Elevernas och föräldrarnas uppfattningar om språkpolycyn är sådana möjliga områden. En jämförelse med andra skolor skulle också kunna vara relevant. Ibland finns en språkpolicy på kommunnivå och att jämföra med hur en sådan skola implementerar språkpolycyn, skulle kunna ge ett intressant resultat. Språkpolycyns roll i svenska skolor är förhoppningsvis bara ett startat kapitel. Min förhoppning är att den här uppsatsen kan ge inspiration och idéer för den som vill tillämpa ett helhetsgrepp på elevers språkutveckling och då kan se språkpolycyn som en väg dit.

Referenser

Arias, M., & Wiley, T. G. (2013). Language policy and teacher preparation: The implications of a restrictive language policy on teacher preparation. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 83-104. doi:10.1515/applirev-2013-0004.

Brown, K. (2010). Teachers as Language-Policy Actors: Contending with the Erasure of Lesser-Used Languages in Schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), 298-314.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7:e uppl.) Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.

Corson, D. (1999). *Language policy in schools: a resource for teachers and administrators*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cummins, J. (2001) *Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy*. Hämtat 2 januari 2014 från Stockholms universitet.

http://www.su.se/polopoly_fs/1.83996.1333706367!/menu/standard/file/2000_5_Cummins_Sv.pdf

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dixon, K. & Peake, K. (2008). "Straight for English": Using school language policy to resist multilingualism. *English Teaching: Practice and Critique* 7 (1), 73-90.

Gibbons, P. (2013). *Stärk språket stärk lärandet – språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (3:e uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun – tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B. (1997). *Language planning: from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Menken, K., & Solorza, C. (2014). No Child Left Bilingual: Accountability and the Elimination of Bilingual Education Programs in New York City Schools. *Educational Policy*, 28(1), 96.

doi:10.1177/0895904812468228.

Orafi, S., & Borg, S. (2009). Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform. *System*, 37 243-253. doi:10.1016/j.system.2008.11.004

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

Stehagen, H. (2014). *Språk i alla ämnen: handbok för kunskaps- och språkutvecklande undervisning*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia utbildning.

Tollefson, J.W. (2008). Language Planning in Education. I S. May & N. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education. Vol 1: Language Policy and Political Issues in Education* (ss 3-14), (2:a uppl.). New York: Springer.

Trujillo, A. (2005). Politics, School Philosophy, and Language Policy: The Case of Crystal City Schools. *Educational Policy* 19: 621. DOI: 10.1177/0895904805278064.

Vetenskapsrådet (2011). *Codex: regler och riktlinjer för forskning. Forskningsetiska regler och riktlinjer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wedin, Å. (2009). Monologen som resurs för språkutveckling i klassrummet i förskola och skola. *Pedagogisk forskning i Sverige* 13 (4), 241-256.

Wedin, Å. (2010). A restricted curriculum for second language learners – a self-fulfilling teacher strategy? *Language and Education* 24 (3), 171–183.

Stockholms universitet
SE-106 91 Stockholm
Telefon: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**

Bilaga 1

Observationsschemat, fritt efter SIOP-schemat (Hajer & Meestringa 2010:217f)

MÅL	Aktivitet
1. Klart definierade ämnesmål presenteras för eleverna.	
2. Klart definierade språkmål presenteras för eleverna.	
BEGREPP	
3. Ämnesord- och begrepp är anpassade till elevernas ålder och undervisningsnivå.	
4. Ämnesbegrepp knyts explicit till elevernas tidigare upplevelser.	
5. Nya begrepp knyts explicit till innehåll som tidigare lärts in.	
6. Nyckelbegrepp betonas, upprepas och skrivs så att eleverna inser vikten av dessa.	
7. En mängd olika tekniker används för att förtydliga ämnesbegrepp (t ex genom bild, grafiska framställningar, demonstrationer, gester).	
INTERAKTION	
8. Under lektionen använder sig läraren av s k stöttor (scaffoldings) för att främja elevernas förståelse och formulerande.	
9. En variation av frågetyper används, inklusive kognitivt komplexa frågor.	
10. Det ges goda möjligheter till interaktion och djupgående diskussioner mellan lärare och elever kring ämnesbegrepp.	
11. Läraren ger tillräckligt mycket betänketid åt eleverna till att formulera sina svar och inlägg.	
12. Läraren använder sig av aktiviteter som integrerar alla språkfärdigheter (läsa, tala, skriva, lyssna).	
MODERSMÅL	
13. Eleverna ges utrymme att förklara och diskutera nyckelord på sitt modersmål om detta behövs, med hjälp av kamrater, tolk, ordbok o s v.	

14. ÖVRIGT

Bilaga 2

Intervjuguide, lärare

<p>Bakgrund</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hur länge har du jobbat som lärare? • Hur länge har du jobbat på skolan? • Vad är din utbildning? • Vilka ämnen och årskurser undervisar du i? • Vad anser du är den viktigaste uppgiften för lärare i 	<p>Stödord</p> <p>Utbildning, kompetens och behörighet Erfarenhet Syn på yrket</p>
<p>Tankar om språkpolycyn, förarbetet</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Har du deltagit i utformningen av språkpolycyn och • Hur har ni som arbetslag arbetat med språkpolycyn? • Hur ofta pratar du med kollegor om språkpolycyn? • Hur ofta diskuterar du din undervisning med kollegor? • Vilken typ av fortbildning har ni lärare fått i samband med införandet av språkpolycyn (i den undervisningsstil som beskrivs i språkpolycyn)? 	<p>Stödord</p> <p>Utformningen av policyn, delaktighet Bearbetningen/implementeringen i arbetslag Fortbildning</p>
<p>Tankar om språkpolycyn, del i skolans helhet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vilket stöd upplever du att du får från skolans ledning i att arbeta utifrån språkpolycyn? • Är en språkpolicy till hjälp för en skola som vill arbeta språkutvecklande? På vilket sätt? • Kan det finnas andra åtaganden som skolan behöver följa som utgör ett problem för tillämpningen av språkpolycyn? T ex nationella prov, mål för varje årskurs/nya kursplaner/läroplanen. 	<p>Stödord</p> <p>Stöd från ledningen Helheten</p>
<p>Tankar om språkpolycyn, innehållet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vad uppfattar du som syftet med språkpolycyn? • Vad anser du är det viktigaste i språkpolycyn? • Vilka fördelar ser du med språkpolycyn? • Vilka nackdelar ser du? • Vad tycker du saknas i språkpolycyn? 	<p>Stödord</p> <p>Syfte Kärnan Fördelar Nackdelar</p>
<p>Tankar om språkpolycyn, tillämpning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vad tycker du själv att du har förändrat i undervisningen efter språkpolycyns införande? • Vad/vilka delar från språkpolycyn brukar du mest tillämpa i undervisningen? • Hur tänker du kring begreppet "stöttning"? • Hur tänker du kring att hitta nivån "snäppet över" elevernas? • Hur planerar du för att skapa en rik interaktion i klassrummet? • Hur gör du för att inkludera elevernas modersmål i lärandet? 	<p>Stödord</p> <p>Förändrat något? Vanligaste delarna? Stöttning Snäppet över Rik interaktion Modersmål</p>
<p>Frågor baserade på observationen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vad var syftet med... • Vad var din tanke med... • Varför... 	

Bilaga 3

Intervjuguide, utvecklingsansvarig

Bakgrund	<ul style="list-style-type: none"> • Hur länge har du varit på skolan? • Vad har du för utbildning? • Beskriv din roll på skolan • Hur många elever går på skolan? • Ungefär hur många elever på skolan har något annat modersmål än svenska? • Hur många pedagoger finns det på skolan? 	Personens bakgrund Arbetsuppgifter Uppgifter om skolan
Bakgrund till språkpolicyen	<ul style="list-style-type: none"> • Hur kom det sig att ni bestämde er för att skriva en språkpolicy för skolan? • Hur länge har planerna på en policy funnits? • Vad anser du är det övergripande syftet med språkpolicyen? • Anser du att det har funnits en implicit språkpolicy tidigare? <ul style="list-style-type: none"> ○ Vad är fördelen med att göra den explicit? ○ Varför görs den explicit just nu? 	Orsaker till arbetet Syftet Implicit/explicit policy
Skapandet av policyen	<ul style="list-style-type: none"> • Hur gick ni tillväga? • Hur har ni valt ut vad språkpolicyen ska innehålla? • Finns det något du saknar i den? • Hur har ni gjort för att definiera behovet (som policyen ska möta upp mot, jfr Corson)? • Har ni inhämtat kunskap om de språk som tillhör elevens värld, i skolan och utanför, och om attityder till språk och? 	Skapandet Innehåll Elevernas behov Kartläggning och kunskapsinhämtning
Implementeringen	<ul style="list-style-type: none"> • Hur ser planen för fortbildning ut? • När startade implementeringen? • Beskriv hur den gått till. • Vilken roll anser du att modersmåslärarna har i arbetet? • Vilken roll har andraspråkslärarna i arbetet (med policyen)? 	Tidpunkt Sätt Modersmål Andraspråk
Framtid	<ul style="list-style-type: none"> • Enligt Hajer/Meestringa är det bra om det ingår en plan i en språkpolicy för hur elevernas språkutveckling följs upp. Hur gör ni det? • Hur kommer policyen utvärderas? • Hur ska ni göra för att veta om policyen fyller ert behov? • Om det visar sig att den inte har satt sig hos lärarna, hur gör ni då? 	Uppföljning av språkutvecklingen Utvärdering

Bilaga 4

Formulär för skriftligt samtycke

Den här studien görs inom kursen ”Svenska som andraspråk med didaktisk inriktning – kandidatkurs” på Stockholms universitet. Syftet med studien är att undersöka hur skolor arbetar med en skriftligt formulerad språkpolicy.

Studien kommer att undersöka hur skolor har arbetat för att ta fram en språkpolicy samt hur språkpolicyen uppfattas av lärarna och hur den omsätts i praktiken. Datainsamling kommer att ske genom intervjuer och observationer.

Du har blivit tillfrågad att delta i undersökningen i egenskap av lärare. Vi kommer att träffas vid två tillfällen. Vid det första tillfället genomförs en kortare intervju samt en lektionsobservation. Vid det andra tillfället genomförs en mer utförlig intervju samt ytterligare en lektionsobservation. Den här intervjun beräknas ta 30-45 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in och därefter skrivas ut av mig.

Din anonymitet kommer att garanteras genom att såväl ditt namn som skolans namn kommer att koderas. Den information som intervjuerna och observationerna ger kommer heller inte att användas på något annat sätt än i den här studien. Deltagandet i studien är frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta ditt deltagande.

Ansvarig för studien är:
Simon Bogren
Fågelstavägen 56
124 33 Bandhagen
Telefon: 08-18 10 13, 070-171 83 82
Email: simonbogren@yahoo.se

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Namnunderskrift och datum

Namnförtydligande

Bilaga 5

Formulär för skriftligt samtycke

Den här studien görs inom kursen ”Svenska som andraspråk med didaktisk inriktning – kandidatkurs” på Stockholms universitet. Syftet med studien är att undersöka hur skolor arbetar med en skriftligt formulerad språkpolicy.

Studien kommer att undersöka hur skolor har arbetat för att ta fram en språkpolicy samt hur språkpolicyen uppfattas av lärarna och hur den omsätts i praktiken. Datainsamling kommer att ske genom intervjuer och observationer.

Du har blivit tillfrågad att delta i undersökningen i egenskap av utvecklingsansvarig. Intervjun beräknas ta 30-45 minuter. Den kommer att spelas in och därefter skrivas ut av mig.

Din anonymitet kommer att garanteras genom att såväl ditt namn som skolans namn kommer att kodas. Den information som intervjuerna och observationerna ger kommer heller inte att användas på något annat sätt än i den här studien. Deltagandet i studien är frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta ditt deltagande.

Ansvarig för studien är:
Simon Bogren
Fågelstavägen 56
124 33 Bandhagen
Telefon: 08-18 10 13, 070-171 83 82
Email: simonbogren@yahoo.se

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Namnunderskrift och datum

Namnförtydligande

