



Hur skiljer sig skrivundervisningen för första- och andraspråkselever?

En kvalitativ studie om lärares arbetssätt i skrivundervisning

A qualitative study on teachers' working methods in teaching
writing

Narmin Alzepare

Vanessa Bahar

Examensarbete i lärarutbildningen

Handledare: Christa Roux Sparreskog

Avancerad nivå 15 hp

HT 2022

Examinator: Stefan Blom

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

SAMMANFATTNING

Att lära sig läsa och skriva är en lång och komplex process. Det tar tid och tålamod, och som har varje barn sin egen inlärningstakt. Därför är det viktigt att ha kännedom om olika arbetssätt så att lärare kan dra nytta av dem för att lära första- och andraspråkselever att skriva. Studiens syfte är att undersöka vad de deltagande lärarna uppger om vilka arbetssätt som de använder sig av vid skrivundervisning när de möter första- och andraspråkselever, varför de använder dessa arbetssätt, samt om arbetssättet skiljer sig mellan första- och andraspråkselevs skrivundervisning. Studien bygger på semistrukturerade intervjuer med nio F-3 lärare som berättar om sitt arbetssätt i skrivundervisningen och anledningen till att de arbetar så. Resultatet visar att informanterna arbetar på olika sätt beroende på elevernas språkliga nivå. I resultatet framkommer det att lärarens arbetssätt förändras om de har andraspråkselever, där lärare med erfarenhet av både första- och andraspråkselever väljer att ändra sitt arbetssätt. Däremot väljer lärare som enbart har erfarenhet av antingen första- eller andraspråkselever inte ska ändra sitt arbetssätt. Av denna anledning kan vissa av informanterna börja med att lära sina elever från del till helhet, medan andra kan börja från hel till del för att eleven har med sig språket hemifrån.

Årtal

Antal sidor:

2022

39

Nyckelord: Skrivundervisning, andraspråkselever, förstaspråkselever, skrivprocess, arbetssätt

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning | 5 |
| 1.1 <i>Problemformulering och syfte</i> | 6 |
| 2. Bakgrund | 6 |
| 2.1 <i>Begreppsdefinitioner</i> | 6 |
| 2.2 <i>Skolans styrdokument</i> | 7 |
| 2.3 <i>Läs- och skrivutveckling hänger ihop</i> | 8 |
| 2.4 <i>Skrivlärningsmetoder och –modeller</i> | 9 |
| 2.4.1 <i>Cirkelmodellen</i> | 9 |
| 2.4.2 <i>De fyra litteracitetspraktikerna</i> | 11 |
| 2.4.3 <i>Från del till helhet (ljudmetoden)</i> | 11 |
| 2.5 <i>Förhållningssätt vid skrivundervisning</i> | 12 |
| 2.5.1 <i>Variation i undervisning</i> | 13 |
| 2.5.2 <i>Stöttning som ett arbetssätt</i> | 13 |
| 2.6 <i>Förstaspråket som en resurs</i> | 14 |
| 2.7 <i>Betydelse av samverkan</i> | 15 |
| 2.7.1 <i>Mellan lärare och vårdnadshavare</i> | 15 |
| 2.7.2 <i>Kollegial samverkan</i> | 16 |
| 2.7.3 <i>Kartläggning ger en tydlig bild för lärare</i> | 16 |
| 3. Material och metod | 16 |
| 3.1 <i>Metodval</i> | 17 |
| 3.2 <i>Urval och informanter</i> | 17 |
| 3.3 <i>Datainsamling</i> | 19 |
| 3.3.1 <i>Intervjuer</i> | 19 |
| 3.4 <i>Databehandling och analys</i> | 20 |
| 3.5 <i>Forskningsetik</i> | 20 |
| 4. Resultatanalys | 21 |
| 4.1 <i>Arbetssätt i skrivundervisning</i> | 21 |
| 4.1.1 <i>Ljudmetoden</i> | 21 |
| 4.1.2 <i>Skrivverkstad</i> | 22 |
| 4.1.3 <i>Cirkelmodellen</i> | 23 |
| 4.2 <i>Varför använder de deltagande lärarna dessa arbetssätt?</i> | 23 |
| 4.2.1 <i>Variation</i> | 23 |
| 4.2.2 <i>Stöttning</i> | 24 |
| 4.2.3 <i>Engagemang</i> | 25 |

| | |
|--|-----------|
| 4.3 Skillnaden mellan första- och andraspråkselevers skrivundervisning | 25 |
| 5. Diskussion..... | 27 |
| 5.1 Resultatdiskussion..... | 27 |
| 5.1.1 De deltagande lärarnas val av arbetsätt vid skrivundervisning..... | 27 |
| 5.1.2 Varför de deltagande lärarna använder de angivna metoderna | 28 |
| 5.1.3 Skillnaden mellan första- och andraspråksskrivundervisning | 29 |
| 5.2 Metoddiskussion | 31 |
| 5.3 Hur denna studie bidrar till tidigare forskning | 32 |
| 6. Slutsats | 33 |
| 7. Vidare forskning | 34 |
| Referenslista..... | 35 |

1. Inledning

I Sveriges obligatoriska grundskola finns det olika barn med diverse erfarenheter, behov och förutsättningar. Skolan ska därför erbjuda alla elever en likvärdig skola. En likvärdig skola innebär att alla har rätt till samma tillgång av utbildning (Skolverket, 2012, s.11). Skolan förväntas ges möjlighet att utveckla andraspråkselevs språkkunskaper till förstaspråksnivå (Torpsten, 2008, s.158). Utveckling av läs- och skrivförmåga är en viktig komponent för människors deltagande i samhällsfunktion och en förutsättning för vidare utbildning (Franker, 2016, s.4).

Samhället vi lever i blir alltmer mångkulturellt och det förändringar sker även i skolans verksamhet. Därmed kan mängden av andraspråkselever variera i förhållande till skolor som befinner sig på landsbygden och i förorterna. Till följd av detta kan arbetssätten skilja sig när läraren besitter varierande erfarenheter för första- och andraspråkselever. Lärares roll är därför avgörande då de ansvarar för flerspråkiga elevers skolframgång. Om läraren inte har en positiv attityd till flerspråkighet kan det få konsekvenser för elevens språkutveckling (Rubin & Galván Carlan, 2005). Det handlar inte bara om att lära sig skriva, utan det handlar om att lära sig på rätt sätt beroende på sammanhanget. Att skriva kräver ett nytt sätt att tänka, och ett helt nytt sätt att kommunicera och uttrycka idéer (Skolverket, 2022 s.225). Av den anledningen är det viktigt att lärare lär ut hur man skriver olika typer av texter. Lärares uppgift är att visa hur elever ska skriva texter och utveckla sitt skrivande (Fridolfsson, 2020 s.189). Därför är det intressant för oss att undersöka hur skrivundervisningen kan utformas bland de deltagande lärarna och hur de väljer att möta andraspråkselever. Kan det skilja i undervisningen eller används det av samma arbetssätt när läraren går till mötes med första- och andraspråkselever? Varför fungerar dessa arbetssätt för elever med svenska som modersmål och elever som har ett annat modersmål än svenska?

1.1 Problemformulering och syfte

Syftet med denna studie är att undersöka vad lärare uppger om vilka arbetssätt som de använder sig av vid skrivundervisning för första- och andraspråkselever. Eftersom skrivprocessen kan uppfattas annorlunda för någon som läser svenska som sitt andraspråk är därför intressant att undersöka hur lärare går till väga. Detta syfte leder till följande frågeställningar:

- Vilka arbetssätt uppger de deltagande lärarna att de använder vid skrivundervisning?
- Varför använder de deltagande lärarna dessa arbetssätt?
- Skiljer sig arbetssättet mellan första- och andraspråkselevs skrivundervisning?

2. Bakgrund

I följande avsnitt redogör vi för tidigare forskning och litteratur som vi anser är relevant för vår studie. I första avsnittet kommer en redogörelse för betydelse av skrivande i skolans styrdokument. Därefter skriver vi om vikten av att lära och utveckla elevers skrivande med hjälp av olika strategier.

2.1 Begreppsdefinitioner

Andraspråkselever

Andraspråkselever innefattar de elever som pratar ett annat förstaspråk än svenska (Elmeroth, 2017 s.32).

Förstaspråkselever

I denna studie använder vi begreppet förstaspråkselever för att synliggöra de elever som har svenska som modersmål. Detta innebär att det första språket som barnet lär sig när det börjar prata. (Språkrådet, 2017 s.47).

Skrivprocess

I skrivprocess ingår olika steg från att barnet börjar att lära sig att skriva till att eleven lär sig att skriva flytande. Enligt Hoel (2010, s.48) går det att tolka begreppet på olika sätt. Skrivprocess kan utformas på papper eller digitalt och växer gradvis fram genom att ständigt korrigerar texten. Den andra skrivprocessen omfattar skribentens erfarenheter och förväntningar.

2.2 Skolans styrdokument

Skolverket (2022, s.224) hävdar vikten av att eleverna lär sig och utvecklar sitt skrivspråk för att de ska kunna uttrycka sig i olika sammanhang. Skolverket betonar att det är viktigt att undervisning innehåller de möjligheter som eleverna behöver för att kunna formulera egna åsikter och tankar i olika slags texter. Undervisning ska även utveckla och stimulera olika förmågor hos eleverna, bland annat att de ska kunna skriva och bearbeta texter:

Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier. Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmågan att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra. (Skolverket, 2022, s.224)

Skolverket (2022, s.225) belyser även vikten av att lärare använder sig av olika strategier i undervisning för att lära elever att skriva. Lärare ska börja med att lära sina elever skriva enkla ord, därefter ska de lära sig att skriva enkla meningar. De ska även kunna skriva enkla texter i slutet:

Strategier för att skriva ord, meningar och olika typer av texter med anpassning till deras uppbyggnad och språkliga drag. Grundläggande skrivregler, med gemener och versaler, de vanligaste skiljetecken samt stavning av vanligt förekommande ord i elevnära texter. (Skolverket, 2022, s.225)

Elever ska även lära sig hur de kan skriva berättelser om specifika händelser och koppla händelserna till bilder (Skolverket, 2022, s.226). Eleverna kan skriva med följande strukturer: inledning, händelseförlopp och avslutning:

Berättande texters budskap, uppbyggnad och innehåll. Hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt personbeskrivningar. Beskrivande, förklarande och instruerande texter och hur deras innehåll kan organiseras (Skolverket, 2022, s.226).

Texter från olika genrer hjälper elever att utveckla sitt skrivande. Det krävs att de ska skriva på olika sätt så att de uppfyller kraven för årskurs 1–3.

2.3 Läs- och skrivutveckling hänger ihop

Skrivundervisningen innehåller läsundervisningens komponenter. Det innebär att när små barn ska lära sig att skriva upptäcks förhållandet mellan tal och skrift och att det inte är en-till-en-relation. Detta betyder att alla ljud inte representerar skriften så som det låter och att alla bokstäver inte är representerade i tal, enligt Johansson (2013, s.78). Författaren påpekar att när barn ska lära sig att skriva kan läraren avgöra elevens språkliga förmåga genom att analysera vad i språket som fungerar bra, men även vad som brister gällande språkets nivåer, så som fonologi, morfologi, syntax, lexikon och pragmatik. I likhet med läsningen har skrivutvecklingen olika stadier. Fridolfsson (2020, s.175–178) nämner skrivutvecklingens olika nivåer, så som logografisk, alfabetiska principen, orografisk och morfologisk skrivning. Första nivån logografisk skrivning innebär att barnet efterliknar vad den vuxna skriver, barnet har ingen förståelse för den alfabetiska principen. Alfabetisk skrivning innebär att barnet skriver ljud för ljud och barnet förstår att det är enskilda ljud som kopplas till bokstavssymboler. Sedan orografisk skrivning, vilket innebär att skrivningen sker automatiskt och kan tränas upp via läsning. Den sista nivån är morfologisk skrivning. Eleven har goda kunskaper om skriftspråket och hur orden är uppbyggda, vilket innebär att eleven kan identifiera förstastavelser, stam och ändelser. Detta är något som kan brista hos elever med läs- eller skrivsvårighet. Detta hävdas även av Hellmans (2021, s.4) studie som visar att processen sker parallellt med att lära sig att skriva, eftersom barn samtidigt utvecklar sitt talspråk. Författaren (2019, s.2) belyser även skillnaden mellan skolspråket och vardagspråket, vilket eleven har med sig hemifrån eller när hen pratar med sina kompisar som innehåller enkla ord och meningsbyggnader. Detta möter elever i undervisningen där ord och meningsbyggnaden är mer komplexa. Fridolfsson (2020, s.167) nämner att läsningen och skrivningen stödjer varandra och att båda dessa förmågor är beroende av varandra genom att skapa erfarenheter och förkunskaper om ämnesråd för att skapa en text. Fridolfsson (2020, s.169) betonar vikten av att läraren kan använda någon av de grundläggande kunskaperna vid skrivträning som formulering, bokstavsform, ordböjning, meningsbyggnader och interpunktion.

2.4 Skrivinlärningsmetoder och –modeller

I följande stycke presenteras olika arbetssätt som kan passa klassen och enskilda elever. Läraren kan ta nytta av att använda vissa arbetssätt i undervisningen för att följa upp elevernas utveckling. Nedanför förklaras cirkelmodellen av Fristedt (2016) och Gibbons (2018), de fyra litteracitetspraktikerna av Franker (2016) och ljudmetoden som behandlades av Fridolfsson (2020) och Hultin och Westman (2014).

2.4.1 Cirkelmodellen

Fristedt (2016, s.16) betonar vikten av cirkelmodellen som lärare kan tillämpa för att utveckla elevers läs- och skrivkunnighet. Cirkelmodellen hjälper elever att förstå hur en text ska skrivas. Modellen består av fyra steg som ingår i en ständigt pågående cykel. I figur 1 nedan tydliggörs sambandet mellan de fyra stegen i cirkelmodellen. Det första steget är att elever ska samla in kunskap om ett område genom läsning, samtal, studiebesök eller söka fakta på internet. Detta gör eleverna för att bygga upp sin kunskap och känna igen termer och begrepp kring ämnesområdet. Författaren hävdar att syftet för första nivån inte är att skriva, utan att samla på sig bakgrundskunskap för att sedan kunna skriva. Det andra steget som beskrivs av författaren är att texter ska läsas gemensamt för att få syn på struktur och hur texten formas. Därefter, i den tredje fasen, ska läraren och elever gemensamt skriva en text. I det tredje steget kan elever skriva inledning och avslutning gemensamt eller att eleverna jobbar i mindre grupper. Lärare ska samtala och reflektera om texter med sina elever när de skriver. Syftet med detta är att stötta eleverna i sitt skrivande och att de har en mall att utgå från. När en elev har gått igenom de tre stegen som nämndes ovan är hen redo att skriva en egen text. Detta är steg fyra enligt författaren. Då har eleven fått tillräckliga kunskaper om området och känner till begrepp som berör området, vilket bidrar till att hen kan börja skriva sin text själv. Författaren beskriver olika förmågor som eleverna ska utveckla med hjälp av cirkelmodellen, som ”att sammanfatta och tolka information, skriva och bearbeta text och bedöma både egna och andras texter vilka samtliga är förmågor som efterfrågas i kursplanernas kunskapskrav” (Fristedt, 2016, s.17).

Gibbons (2018, s.100) skriver att arbetet med cirkelmodellen kräver tid och att den modellen kan användas vid temaarbeten. Den kan användas vid genrebaserad undervisning, lucktexter och textkonstruktion. Cirkelmodellen påstås vara gynnsam för att faserna uppmärksammar och stöttar eleverna, vilket i sin tur kan resultera i effektiva framsteg och mod för skribenten.

Figur 1. Cirkelmodellens nivåer



Cirkelmodellen, Kempe (2017).

2.4.2 De fyra litteracitetspraktikerna

Franker (2016, s.8) beskriver en modell för undervisning som kan ge stöd för lärare när hen jobbar med läs- och skrivutveckling. Modellen består av fyra steg; *betydelseskapande praktikarbete, kodknäkningspraktik, textanvändningspraktiken och analyspraktiken*. För det första ska elever läsa innehållet och diskutera struktur av olika texter, nämligen grammatisk struktur och vilka ord som har använts i texten. Detta steg kallas för betydelseskapande praktikarbete. Elever ska försöka koppla texten till sina tidigare kunskaper av skrift, texter och upplevelser. Detta hjälper till att stimulera motivation och intresse för att de ska förstå texten. Det i sin tur bidrar till att skriva egna texter själv. Fokus ska även läggas på textformer såsom språk, bild och tal i det steg som kallas för kodknäkningspraktik. Flerspråkiga elever kan lära sig att utveckla sin avkodning genom att utmanas till att koppla bokstäver till ord som de känner till väl. Detta sätt bidrar i sin roll till att tydliggöra sambandet mellan ljud-bokstav och utveckla deras fonologiska medvetenhet. Eleverna ska även diskutera vilka olika kulturella och sociala funktioner texterna har. Detta steg kallas för textanvändningspraktiken. Eleverna kan fundera på syftet med texten som de har läst, textens utformning, den tänkta mottagaren av texten, text sammanhang och information som finns i texten. Det sista steget kallas analyspraktiken. I det steget ska texten kritiseras av eleverna. Detta innebär att lärare uppmuntrar eleverna att läsa mellan raderna. Läraren försöker att veta hur texten påverkar, vilka känslor eleverna fick vid läsning och hur hen kan inkludera dessa aspekter när eleven skriver sin egen text. Syftet med detta är att öka elevers medvetenhet och ge det stöd som behövs för att de blir aktiva producenter av mening och betydelser.

2.4.3 Från del till helhet (ljudmetoden)

När läs- och skrivinläringen sker parallellt kan läraren välja att börja på två olika sätt. Antingen börjar läraren med ordens delar, vilket är (fonem) eller helhet, vilket är från hela (texten). Fridolfsson (2020, s.103) skriver att del till helhet och helhet till del kan uttryckas som "bottom up" där läraren börjar med delarna och "top down" där läraren börjar med hela ord och bryter ner dem i delar. Fridolfsson (2020, s.167) skriver att dessa två sätt går att användas samtidigt:

Att ljuda samman bokstavstecken till ord är i grund och botten en fonemsyntes. På motsvarande sätt kan man säga att skrivning är en fonemsegmentering. Den som skriver måste kunna dela upp ordet i dess olika fonem för att därefter koppla samman fonemet med rätt grafem. Sambandet mellan läs- och skrivinlärningen kan med andra ord beskrivas som att det å ena sidan handlar om att överföra tecken till språkljud och å andra sidan om att överföra språkljud till tecken. Man bör av den anledningen använda sig av både skrivaktiviteter och läsaktiviteter i den första läs- och skrivinlärningen (Fridolfsson, 2020, s.167).

Nya skribenter och barn som ligger i risk att inte lära sig att skriva bör läraren vara uppmärksamma för att tillämpa metoden *strukturerad skrivning*, som påminner om Wittingmetoden. Detta innebär att lärare bevarar barnens egna kunskaper och skapar interaktion mellan lärare och elev samt utvecklar elevernas begreppsförmåga (Fridolfsson, 2020 s.189). Detta kan resultera i att lärare upptäcker vilka elever som har svårt att skriva och vilka faktorer som kan påverka svårigheterna. Elever som har svårt att tala eller läsa kan få svårt att skriva. Andra problem som kan uppstå kan vara problem med handstil eller stavning. Detta kan underlättas med hjälp av dator (Fridolfsson, 2020 s.169–171). Litteraturförfattaren skriver att när eleverna har befäst skriv utvecklingsnivåerna såsom logografisk, alfabetiska principen, orografisk och morfologisk kan läraren gå vidare med skrivundervisningen och fokusera på andra ändamål.

Ett annat strukturerat arbetssätt som Hultin och Westman (2014, s.41) skriver om är Att skriva sig till läsning ”ASL”. Arbetsgången ska bidra till en trygg undervisning för lärarna att ta sig an och tolka arbetsgången utifrån vad hen känner sig bekväm med. ASL är även mån om att den fonologiska medvetenheten måste arbetas på ett strukturerat sätt samtidigt som lärarna bevarar elevernas erfarenheter, kreativitet och intressen. ASL fungerar på så vis att skrivandet inleds av ett lärarlett gemensamt samtal i klassen, om vilket ämne de ska skriva om. Sedan ska eleverna utföra skrivaktiviteten individuellt och undervisningskraven på eleverna kan variera utifrån vilken nivå eleven ligger på (Hultin & Westman, 2014, s.21).

2.5 Förhållningssätt vid skrivundervisning

I följande avsnitt presenteras forskningsstudier som, Tjernberg (2013); Taube och Olofsson (2015); Hager (2003); Hellman (2021, s.1) och Rubin (2005) samt Gibbons (2018). Dessa lyfter gynnsamma förhållningssätt som läraren kan ta del av för att möta alla elever vid skrivundervisning.

2.5.1 Variation i undervisning

Studier och litteratur visar att elever blir skickliga skribenter genom strukturerad och varierad skrivträning. Tjernberg (2013, s.150) lyfter vikten av att variera undervisningsformer i läs- och skrivinlärning på det sätt som ska passa elevers olika förutsättningar och behov. Det kan läraren göra för att utmana elever i sitt lärande oavsett vilken nivå de befinner sig i. Enligt Taube och Olofsson (2015, s.97–98) kan digitala verktyg vara ett sätt att variera skrivundervisningen. Datorer eller skrivplattor kan användas i undervisningen, vilket gynnar elever med skrivsvårigheter. Dessutom bidrar de digitala verktygen till en positiv effekt vad gäller att uppmuntra skrivlust och motivation i undervisningen. Eleven behöver då inte bekymra sig över motorik, stavning eller meningsbyggnad.

2.5.2 Stöttning som ett arbetssätt

Ett sätt för att stötta elever är att skapa undervisningsteman där andraspråkselever kan känna samhörighet och byta erfarenheter, till exempel med andra klasskamrater. Skrivgrupper skapas för att både utmana och hjälpa elever. Hajer (2003, s.46) menar att lärarens språkmedvetenhet kan bidra till att anpassa skrivstrategier till andraspråkselevens nivå. Gibbons (2018, s.102–103) nämner även att läraren ska uppmuntra elever som lär sig svenska som sitt andraspråk att till en början använda sitt förstaspråk och sedan kan få hjälp att översätta det. Ett annat sätt att stötta andraspråkselever är att låta de skapa bilder till återgivande erfarenheter eller arbeta i grupper som tillsammans kan skriva en berättelse till bildsekvenser. Ett annat sätt är att låta eleven para ihop bilder med sönderklippta meningar. Dock, hävdar Hajer (2003, s.47), att lärare som inte stöttar andraspråkselever kan orsaka konsekvenser som förkortar delar av undervisningsinnehållet till eleven som har bristande språkkunskaper och därmed förlorar kunskap intaget. Artikelförfattaren menar att läraren bör förenkla instruktionerna med ord som eleven känner till eller anpassa med bilder så eleven förstår hur undervisningsaktiviteterna ska utföras.

Hellman (2021, s.1) och Rubin (2005) förklarar ett annat sätt som kan stötta elever, exempelvis genom att diskutera, samtala med dem, att ställa öppna frågor, att lyssna på sina elevers åsikter. Dessa olika komponenter ger det stöd som behövs och att tänka på de aktiviteter som ska gynna elevernas skrivutveckling. Alla barn bör uppmuntras att prata om hur de skriver och hur de ska lära sig att skriva. Om barn

har missuppfattningar om skrivprocessen kan läraren tydliggöra att skrivandet är en meningsskapande process. Rubin (2005) menar att skrivning är en tidskrävande process som kräver långa perioder för att möjliggöra kreativa uttryck. Lärare kan även tillämpa elevens förstaspråk för att stödja och gynna inläring av andraspråket, påpekar författaren. Detta betonas även av Taube och Olofsson (2015, s.112). Författarna anser att det är mest gynnsamt för skrivutvecklingen när eleverna får lära sig att planera, revidera och redigera sina texter. Enligt Tjernberg (2013, s.168) kan lärare jobba på olika sätt för att väcka sina elevers intresse att lära sig att skriva. Detta kan göras genom bland annat att lärare skriver tillsammans med sina elever eller att hen formulerar en intressant fråga som de kan utgå ifrån. Författaren hävdar att mini whiteboardtavlor kan vara ett sätt att utveckla elevers skrivande där eleverna ska skriva en mening som saknar ett ord för att de ska diskutera tillsammans om det. Att skriva om en text som lärare läser högt för elever är en annan strategi som kan användas i skrivundervisning. Enligt Tjernberg (2013, s.182) bidrar dessa sätt till att bygga upp elevernas ordförråd samt lära eleverna effektiva läs- och skrivstrategier.

2.6 Förstaspråket som en resurs

Enligt Franker (2016, s.4) är utvecklingen av läs- och skrivförmåga viktigt för att människor ska delta i samhällsfunktion och en förutsättning för vidare lärande. Franker nämner att lärare kan koppla skolans uppgifter till elevers vardag för alla elever. Syftet med detta är att utveckla elevers läs- och skrivkunskaper. Lärare behöver därför ta hänsyn till elevernas bakgrund och tidigare kunskaper som de har med sig för att utveckla vidare deras skrivande, nämligen att kunskaperna ska överföras för att lära sig grunderna. Franker nämner att det muntliga språket hjälper till att läsa och skapa mening och att även skriva.

Bland de viktiga saker som lärare behöver ta hänsyn till är elevens förstaspråk, påpekar Rubin och Galván Carlan (2005). Lärare kan hjälpa tvåspråkiga barn att se likheterna och skillnaderna mellan sitt förstaspråk (modersmål) och andraspråket (svenska stavningsmönster). Författarna skriver att tvåspråkiga barn utvecklar skrivfärdigheter på ett sätt som liknar enspråkiga elever. I takt med att tvåspråkiga barns skrivande utvecklas så växer det en förståelse för likheterna och skillnaderna mellan sitt modersmål och svenskan. Torpsten (2008, s.128) skriver också att det blir

lättare för eleven att skriva på svenska om eleven har fått lära sig att skriva på sitt modersmål först. Därför bör man uppmuntra barn att använda sitt modersmål som en resurs (Rubin, 2005). Till exempel kan barnen känna till ett ämne, som fotboll, på sitt modersmål, och de kan tillämpa den kunskapen när de skriver om fotboll på svenska. I allmänhet verkar tvåspråkiga barn utgå från att tro att båda språken är skrivna på samma sätt till en tydlig förståelse av likheterna och skillnaderna i fonetik, grammatik, ordföljd och stavning på de två språken.

Förstaspråkselever kan fokusera på ämnesinnehållet då de inte behöver lägga lika stor vikt på undervisningsspråket. Andraspråkselever har därmed dubbla uppgifter då de inte behärskar undervisningsspråket. Det är därför viktigt att kunna tydliggöra skillnaden mellan talspråket och skriftspråket, uttrycker Gibbons (2018, s.82). Dock hävdar Gibbons (2018, s.101–102) att skrivundervisning kan utformas med andraspråkselever genom återgivande texter som inte är långa utan bygger på elevernas egna erfarenheter. Genom att eleverna får återberätta kan läraren använda sammanlänkande ord för att öka elevernas ordförråd. Gibbons (2018, s.101–102) och Hajer (2003, s.52) skriver att eleverna som inte har kommit långt i sin utveckling kan få stöttning av läraren genom att tillämpa lucktexter.

2.7 Betydelse av samverkan

I följande avsnitt presenterar studier som lyfter vikten av att samverka med vårdnadshavare, kollegor och relationen mellan lärare och elev.

2.7.1 Mellan lärare och vårdnadshavare

Hellman (2021, s.1) betonar vikten av relationer mellan lärare och elevers föräldrar för att hen ska få en tydlig bild av sina elevers förkunskaper, nivå och vilka anpassningar som kommer att hjälpa till att utveckla dem i sitt lärande. Betydelsen av en bra relation mellan lärare och vårdnadshavare betonas även av Taube och Olofsson (2015, s.63). Författarna skriver att läraren bland annat behöver ha kontakt med vårdnadshavare. Detta för att hitta en balans mellan skrivaktiviteter som består av tydlig kontext och att läraren ska integrera elevernas tidigare erfarenheter och andra ämnen. Detta kan bidra till att skapa elevengagemang.

2.7.2 Kollegial samverkan

Hajer (2003, s.55) skriver om skrivutvecklande arbetssätt som kan göra en förändring för både första- och andraspråkselever. Det krävs att personalen samarbetar och jobbar tillsammans för att utveckla skrivundervisningen. Hajer nämner "skrivarverkstad" där extra stöttning från modersmåslärare, specialpedagog och andra personal kan ge eleverna möjligheten att öva på extramaterial. Tjernberg (2013, s.187) förklarar att när lärare delar med sig av pedagogiska idéer och erfarenheter med kollegor, i syfte att lära av varandra, leder det till att hitta och utveckla nya undervisningsidéer och strategier. När lärare provar nya undervisningsidéer och strategier får hen reda på vilken/vilka som fungerar för eleverna. Studien visar betydelsen av att finns möjligheter att använda personer med specialkompetens inom läs- och skrivområdet som kan hjälpa pedagogen att få en fördjupad förståelse (s.229).

2.7.3 Kartläggning ger en tydlig bild för lärare

Taube och Olofsson (2015, s.63) hävdar att lärarens kartläggning av elevers språknivå har betydelse för att uppmuntra och följa elevens framsteg noggrant. I skrivundervisningen kan läraren plocka ut kriterier för att utvärdera sitt skrivarbete. Det läraren kan ta hjälp av i sin undervisning är skrivmodeller som innehåller vissa färdigheter som eleven får träna på för att sedan kunna utvärdera om eleverna har följt modellens struktur. På liknande sätt påpekar Rubin (2005) att lärare bör använda informationen från skrivprover och diskussioner om skrivande för att informellt bedöma barns styrkor och svagheter på båda språken, mäta barns framsteg och utforma framtida undervisning. Lärare för tvåspråkiga barn bör därför ge sina barn många möjligheter att skriva och uppmuntra de att se sin tvåspråkighet som en styrka. Dessutom bör lärarna använda elevens egenskap att skriva på två språk för att ge informell bedömning och meningsfull undervisning.

3. Material och metod

För att svara på våra forskningsfrågor genomfördes intervjuer med nio F-3 lärare. I avsnitt 3.1 metodval redogör vi för datainsamlingsmetoden. Sedan i 3.2 skriver vi hur urvalsprocessen har gått till, där vi presenterar informanterna. I 3.3 datainsamlingsmetod beskriver vi hur insamling av data har gått till. I 3.4

databelhandling analyseras det insamlade materialet. Slutligen i 3.5, redovisar vi för studiens forskningsetiska förhållningssätt.

3.1 Metodval

Syftet med denna studie är att undersöka vad lärare uppger om vilka arbetsätt som de använder sig av vid skrivundervisning för första- och andraspråkselever. Eftersom skrivprocessen kan uppfattas annorlunda för någon som läser svenska som sitt andraspråk och därför vara intressant att undersöka hur lärarna går till väga. Av den anledningen valde vi en kvalitativ datainsamlingsmetod med semistrukturerade intervjuer som hade följdfrågor som fick informanten reagera och resonera ur sitt eget handlande (Trost, 2010, s.32). Med informanternas godkännande spelade vi in samtalet och vi tog personliga anteckningar under det. Detta kan på så sätt hjälpa oss att skapa preliminära tolkningar och återkommande information kan tas upp (Trost, 2010 s.76).

3.2 Urval och informanter

Studiens är baserad på ett bekvämlighetsurval. Detta innebär att vi har kontaktat informanter som vi har känt sedan tidigare (Denscombe, 2018, s.71). Nio av 17 tillfrågades och ställde upp som informanter och urvalet är riktat mot f-3 lärare som undervisar i svenska. Alla lärare som deltog i studien har vi tidigare haft kontakt med via mejl. Informanterna har valts ut utifrån deras kunskap och relevans för studien, vilket är ett subjektivt urval (Denscombe, 2018, s.71). För att hålla informanterna anonyma har vi numrerat lärarna. Samtycke har getts både skriftligt via mejl och muntligt innan intervjun, enligt Vetenskapsrådet (2017, s.27).

Tabell 1

Översikt över studiens informanter.

| Lärare | Yrkesverk- samma år | Undervisande årskurser | Intervju Genom- förande | Intervjutid | Erfarenhet att arbeta med första- och andraspråkselever |
|---------------|--------------------------------|-----------------------------------|--|--------------------|--|
| Lärare 1 | 5 år | Förskolan och förskoleklass. | På plats | 33 minuter | Enbart erfarenhet av andraspråkselever |
| Lärare 2 | 7 år | F-3 | På plats | 33 minuter | Enbart erfarenhet av andraspråkselever |
| Lärare 3 | 35 år | F-3 | Via Teams | 50 minuter | Arbetat med första- och andraspråkselever |
| Lärare 4 | 12 år | F-3 | Via telefon | 14 minuter | Arbetat med första- och andraspråkselever |
| Lärare 5 | 6 år | F-3 | Via telefon | 15 minuter | Enbart arbetat med andraspråkselever |
| Lärare 6 | 3 år | F-3 | Via Teams | 16 minuter | Enbart arbetat med förstaspråkselever |
| Lärare 7 | 14 år | F-3 | Via Teams | 14 minuter | Arbetat med första- och andraspråkselever |
| Lärare 8 | 20 år | F-3 | Via Teams | 20 minuter | Arbetat med första- och andraspråkselever |
| Lärare 9 | 7 år | F-3 | Via Teams | 20 minuter | Enbart arbetat med förstaspråkselever |

I tabell 1 ovan har vi identifierat de nio informanternas yrkesverksamma år, undervisande årskurser och om de har erfarenhet att jobba med elever som läser svenska som andraspråk.

3.3 Datainsamling

Datainsamlingsmetoden, som används var intervjuer. Informanterna fick bestämma tid, plats, vilket gav informanterna bekvämlighet, i enlighet med vad Denscombe (2018, s.71) hävdar. Intervjufrågorna formulerades innan intervjun. Vi använde de frågor som var mest relevant för studien. Intervjufrågorna har skapats med både slutna frågor och öppna frågor med möjlighet till följdfrågor.

3.3.1 Intervjuer

Två intervjuer har genomfört på plats, och resten har genomfört digitalt via Teams enligt informanternas önskan. Studien är grundad i intervjuer för att få reda på vilka arbetssätt de deltagande lärarna uppger att de använder vid skrivundervisning, varför de deltagande lärarna använder dessa metoder och dess faktorer som påverkar de deltagande lärarnas val av metod. Informanterna fick inte intervjufrågor i förväg, utan de bara fick information att det ska handla om svenskämnet (se bilaga 1). Anledning till det var att vi ville få svaren spontana och personliga. Vi hade en intervjuguide med bestämda frågor (se bilaga 2). Exempelvis en av frågorna var: "När du arbetar med skrivundervisning, vad är den vanligaste strategin som du använder dig av?" Sedan var följd frågan: "kan du berätta hur du går tillväga med den strategin?" Vi ställde följdfrågorna för att få tydligare svar om lärarnas didaktiska val, vilket gav oss möjlighet att få fördjupad information (Håkansson 2021, s.110). Vi som intervjuade hade stor frihet att låta frågorna komma i vilken ordning som helst och vi fick även ställa frågor som inte ingick. Detta gjorde vi för att informanterna skulle ha en stor frihet att utforma sina egna svar (Bryman, 2018 s.563). Trost (2010, s.32) hävdar att spontana reaktioner och resonemang ger rika beskrivningar. De blev informerade om att vi skulle spela in under intervjun. Detta gjordes för att fokusera

på samtalet och senare gå igenom materialet för att transkribera de (Denscombe 2018, s.293).

3.4 Databehandling och analys

Intervjuerna, som spelades in, delades upp mellan de två skribenterna för transkribering. Transkriberingen skedde via word, där lärarnas svar skapades till citat under tre kategorier. De tre kategorierna som besvarar på våra forskningsfrågor är: arbetssätt i skrivundervisningen, varför använder de deltagande lärarna dessa arbetssätt och skillnaden mellan första- och andraspråkslevers skrivundervisning. Vi transkriberade på en standardnivå och därför utelämnade vi tvekljud som “ehm”, “öh” och “eh”. Exempel på hur databehandlingen har gått till; frågan ställdes som sedan bildades ett citat utifrån det inspelade materialet. Detta citat identifieras med hjälp av nyckelordet ”arbetssätt” som kodas under kategorin: *Vilka arbetssätt uppger de deltagande lärarna att de använder vid skrivundervisning?*

Vi använder oss av innehållsanalys där vi letade efter dolda budskap som vi bröt ner i mindre delar som analyserades utifrån ord, meningar och stycken. På det sätt som Denscombe (2018, s.400) beskriver skapade vi tre huvudkategorier utifrån studiens forskningsfrågor. Vid analysen utgick vi ifrån lärarnas intervjusvar. Sammanlagt har vi fått 126 svar att identifiera och av dessa 126 svar användes 14 citat, som vi kommer att använda sig av i resultatavsnitt. Därefter bearbetade och sorterade vi det insamlade materialet under de tre olika kategorierna.

Exemplet nedan synliggör hur analysen har gått till.

Fråga: Använder du dig av någon metod eller modell i skrivundervisningen?

Citat: Jag använde mig av ljud metoden (lärare 1).

Kodning: Arbetssätt.

Kategori: Detta gjordes för att få svar på vår första forskningsfråga: *Vilka arbetssätt uppger de deltagande lärarna att de använder vid skrivundervisning?*

3.5 Forskningsetik

I studien har vi följt Vetenskapsrådets (2017, s.27) forskningsetiska principer. De skriver om etiska skyldigheter och om *samtyckesregeln* och *informationsplikten*. I den här studien har dessa krav varit centrala för att skydda de individer som har

deltagit. Samtyckeskravet avser informanternas samtycke till att delta och har fått bestämt villkoren vid deltagande samt att informanterna har haft rätt att avbryta sitt deltagande när som helst (Vetenskapsrådet, 2017 s.9). *Konfidentialitetskravet* avser att personligauppgifter ska förvaras säkert så att ingen obehörig kan nå dem (Vetenskapsrådet, 2017 s.12). Deltagande har fått anonyma namn när vi började att skriva resultatet och deras personuppgifter har förvarats på ett säkert sätt, all information som har sparats kommer att raderas när arbetet är färdigställt.

4. Resultatanalys

I följande kapitel presenteras resultat utifrån intervjuerna som vi gjorde med nio lärare som undervisar i F-3. Resultaten kommer att placeras under tre olika kapitel som har sin utgångspunkt i studiens forskningsfrågor.

4.1 Arbetssätt i skrivundervisning

I följande avsnitt redovisas de följande arbetssätten: ljudmetoden, skrivverkstad och cirkelmodellen. Dessa nämnde de deltagande lärarna att de använder sig av i skrivundervisningen. Alla citat är transkriptioner från intervjuerna.

4.1.1 Ljudmetoden

Samtliga lärare nämnde att de tillämpar ljudmetoden i arbete med yngre elever. Detta är ett första steg att lära eleverna att skriva, enligt lärarna. Lärare 5 var en av de som nämnde vikten av att först lära eleverna att ljuda bokstäver och sedan skriva hur det låter. Detta uttrycker lärare 5 på följande sätt:

Jag börjar från början med ljudning av bokstäverna, hur de ser ut och hur man formar ordet, vad den heter och hur den låter. Sedan bygger jag ord med den bokstaven, exempelvis tvåstaviga ord. Jag tar upp flera ord som innehåller de ljud och bokstäver som eleven har svårt med.
(Lärare 5)

Lärare 6 är överens med lärare 5 om att utgå från del till helhet när eleverna har svenska som andraspråk, vilket hen uttrycker på följande sätt:

I ettan känner jag att lärare behöver jobba med att lära sina elever att ljuda, eftersom det är en sak att kunna läsa lite eller säga ordet i tal, men det är en helt annan sak att kunna skriva ljudet. Då är det viktigt att gå tillbaka och börja om med ljudningen och fundera vilka ljud är det jag

har, hur ser orden ut och när det är nedskrivet. Jag använder mig av del till helhet när elever har svårt med svenskan och helhet till del när elever inte har svårigheter. (Lärare 6)

Ett annat sätt att arbeta med skrivning för nybörjare, andraspråkselever eller elever som har svårigheter med skrivning är strukturerad skrivning, påpekade lärarna. Dock uttrycker informanterna sig med olika begrepp när de pratar om strukturerad skrivning, vilket sammanfattar; Wittingmetoden, Avlyssningsskrivning, Skriva sig till läsning ”ASL”. Dessa metoder utförs under en längre tidsperiod, där lärarna arbetar med begrepp, korta ord, långa meningar, struktur och ordning tills eleverna kan börja skriva långa texter.

Lärare 2 var en av de som uttryckte att eleverna ska ”spökskriva” ord, vilket innebär att eleverna skriver som de tror att det ska vara.

När ettorna börja hitta bokstäver kan de bilda små korta ord, vilket vi kallar för att ”spökskriva”. Eleverna får ljuda med bokstäverna och hittar på ord för att få i gång rörelsen av att skriva av meningar, för att sedan gå in på grammatiska funktioner som att använda stor bokstav och punkt. När eleverna nästan har behäskat ljudning och grammatiska funktioner kan eleverna börja producera sagor eller faktatexter. Då modellerar jag som lärare hur en berättelse kan se ut med en början, mitten och avslut. Detta är en metod som även kan användas med andraspråkselever. (Lärare 2)

Med detta menar vissa informanter att de brukar jobba från hel till del, nämligen att börja med texter och bryta ner de till olika delar såsom begrepp och meningar. Detta innebär att de analyserar texter utifrån olika perspektiv. Lärare 5 förklarade att det beror på elevernas nivå för det svenska språket.

Jag gör en kombination av både hel till del och tvärtom. Det beror på vilken nivå gruppen ligger på och vilken årskurs. Om det är trean går jag från hel till del och jobbar analytiskt. Det vill säga om gruppen är stark börjar jag med helhet. Men eftersom klassen består av en variation av nivåer så blandar jag för att få bästa resultatet. (Lärare 5)

4.1.2 Skrivverkstad

Två av de deltagande lärarna berättade att de brukar jobba med skrivverkstad. Det första steget är att eleverna börjar med att rita en bild till någon händelse som har hänt med dem. Sedan ska de skriva ett ord eller en kort mening till bilden. Processen ska fortsätta under flera lektioner, där eleverna för varje lektion ska utveckla eller lägga till någonting. Lärare 3 nämnde att det som gör denna metod användbar är att

eleverna inte behöver fantisera, utan de ska utgå från saker som har hänt under sitt vardagsliv.

En annan strategi som jag använder mig av är skriarverkstaden. Det konceptet bygger på saker som har hänt, där läraren gör en modellering. Det innebär att elever får ljuda de bokstäver de hör, att man inte tvekar på längre ord, ritar bilder samt modellerar mellanrum mellan orden. Jag lyfter en positiv miljö, så om det finns elever som inte har gjort mellanrum så lyfter jag dem elever som har gjort mellanrum. Detta gör jag för att eleven ska känna sig säker i det den gör. Sedan går jag vidare med att träna på punkt och detta pågår under flera lektioner. Sedan går man vidare till att skriva faktatexter. Då modellerar jag som lärare hur en faktatext kan se ut. Jag skapar begreppslistor som förtydligar vad det olika delarna kallas när man skriver en berättelse. På så sätt får eleverna bekanta sig med ämnesorden för att skriva en berättelse. (Lärare 3)

4.1.3 Cirkelmodellen

Ett annat arbetssätt som vissa av de deltagande lärarna nämnde är cirkelmodellen. Enligt deltagarna gynnar modellen elevers skrivutveckling. Lärarna beskriver att de använder sig av modellen när sina elever har kommit längre fram i sin skrivutveckling. Lärare 9 var en av de som berättade att eleverna kan börja skriva långa texter, faktatexter och/eller berättande texter.

Jag använder mig av cirkelmodellen då det ger mig kännedom om hur eleverna ligger till och vad de klarar av, eftersom det finns en chans för alla att göra ett moment oavsett om vi gör det gemensamt eller om eleverna gör det individuellt. Men många gånger använder jag mig av cirkelmodellen omedvetet och plockar ibland vissa bitar från den. (Lärare 9)

4.2 Varför använder de deltagande lärarna dessa arbetssätt?

I följande avsnitt förklarar deltagarna om de arbetssätten som nämns ovan och varför de använder sig av dem. Utifrån deras erfarenheter anser de att dessa arbetssätt bidrar till bland annat variation, stöttning och engagemang vid skrivundervisning.

4.2.1 Variation

Samtliga lärare är överens om att de anpassar olika metoder och strategier för att variera innehållet till sin klass. Lärarna nämnde att de brukar implementera bilder, digitala verktyg och färdiga exempel på texter för att få igång sina elever. Genom

dessa olika sätt varierar lärarna skrivundervisningen för att gynna och stimulera eleverns lärande. Detta uttrycker lärare 4 på följande sätt:

Jag anpassar jättemycket, oavsett om eleverna är nyanlända eller har en språkstörning, efter deras kunskap. De elever som är nyanlända jobbar jag mycket med bild och ord. Anpassningarna gör jag efter vilken nivå klassen är på. Då kan jag antingen gå snabbt eller långsamt fram. Vissa behöver jag repetera mycket med och vissa behöver jag inte alls göra det. (Lärare 4)

Bilder och digitala verktyg är ett sätt att variera skrivundervisning. Lärare 5 nämnde att bilder och digitala verktyg kan stimulera elevernas inläring och gynna deras utveckling.

För mig är det viktigt att skapa en variation så de får lära känna bokstaven i olika sammanhang och stimulerar alla sinnen. Ett annat sätt som jag varierar min undervisning på är att använda digitala verktyg, där jag använder appen skolplus och där eleverna får använda sig av bokstavståget. Eleverna får träna på en bokstav i taget där de tränar på bokstaven genom olika sinnen, exempelvis bilda ord genom att dra med fingret, koppla bokstaven till bilder och ljud vilket gör att de befäster bokstäverna bättre. När eleven får laborera med bokstäverna på olika sätt anser jag att de kan känna igen de i andra sammanhang, vilket är mitt mål, speciellt för andraspråkselever som inte får språket hemifrån. (Lärare 5)

4.2.2 Stöttning

Lärare 5, 2 och 7 nämner att läraren behöver skapa gemenskap så att eleverna känner trygghet. Detta behövs speciellt när kunskaper i skrivprocessen brister. Lärarna uttryckte att vissa metoder och strategier kan bidra till stöttning. Lärare 5 förklarade att hen brukar använda sig av olika arbetssätt såsom cirkelmodellen som ett stöd för att ha kännedom om vilken nivå sina elever ligger på och vad de har för svårigheter. Med hjälp av olika modeller kan lärarna ge sina elever det stöd som de behöver och utveckla sin förståelse för skrivprocessen, vilket lärare 5 uttrycker på följande sätt:

Jag använder mig av cirkelmodellen för att den skapar stöttning och gemenskap oavsett språkkunskaper. (Lärare 5)

Ett annat sätt för stöttning som informanterna nämnde under intervjuerna är att låta eleverna använda sitt modersmål eller det språk som de är starkast på och börja därifrån för sin vidareutveckling. Detta innebär enligt lärare 2 att elever får skriva på sitt starka språk och därefter översätta ordet eller texten till svenska.

Det är absolut okej att eleverna använder sitt modersmål som en resurs. Jag låter eleven skriva på sitt språk beroende på syftet i lektionen. Om eleven kan skriva på sitt språk, låter jag eleven göra det. Det kan vara svårt om du inte talar det språket, men med dagens teknologi kan du översätta eller låta eleven översätta med hjälp av modersmållärare. (Lärare 2)

Samtliga lärare nämnde att samverka med andra lärare är även ett sätt att stötta sina elever. Lärare 7 berättade att hen brukar samverka med SVA-lärare, kollegor och andra resurser som finns tillgängliga i skolan för att stötta eleverna.

Vi jobbar tätt med modersmållärare, SVA-lärare, specialpedagog och handledare. Vi samverkar med alla resurser som går att få tag i. Jag anser att det är gynnsamt med att ha en SVA-lärare som undervisar hela klassen, även med elever som har svenska som modersmål. Detta då de också får lära sig nya ord som de inte känner till, eftersom det är skillnad på skolord och vardagsorden som eleverna använder sig av. (Lärare 7)

4.2.3 Engagemang

De deltagande lärarna nämnde att skrivning kan vara en utmaning i början av skrivprocessen och då krävs det av läraren att hen hittar sätt som får eleverna att engagera sig. Lärare 4 var en av de som uttryckte sig på följande sätt:

Jag ser att elever som har svenska som andraspråk har större ämneskunskaper än de elever som har svenska som förstaspråk. Det kan ha att göra med erfarenheter och nyfikenhet. Eleverna som har svenska som modersmål har mindre engagemang i undervisningen, där engagemanget oftast inget har med språkkunskaper att göra. (Lärare 4)

4.3 Skillnaden mellan första- och andraspråkselevers skrivundervisning

I följande avsnitt synliggör vi om det finns någon skillnad mellan första- och andra språks elevers skrivundervisning enligt de deltagande lärarna. Informanterna som nämner hel till del menade att de börjar från hela ord eller texter som ofta förekommer i samband med att ha en klass som består av förstaspråkelever. Vissa av lärarna ändrar vanligtvis sitt arbetssätt när de undervisar andraspråkselever. De anser att de inte behöver börja om från början med förstaspråkselever, då dessa elever har ett visst grundläggande ordförråd och dess betydelse hemifrån.

Lärare 8 nämnde hur hen behöver finnas mer till hands för andraspråkselever. Då behöver hen beskriva begrepp, förtydliga med bilder och byta ut avancerade ord till

de ord som eleverna känner till. Till skillnad från andraspråkselever förväntar läraren sig att förstaspråkselever har med sig språket och därför hävdar läraren att hen inte behöver lyfta vissa grunder som anses behöva lyftas med andraspråkselever, vilket lärare 8 nämnde:

Jag hade arbetat annorlunda om jag inte hade haft lika mycket andraspråkselever. Jag hade inte behövt gå igenom vissa delar om jag inte hade haft lika mycket andraspråkselever då jag inte hade behövt rätta de lika mycket för att eleverna får språket hemifrån, de läser fler böcker och de kan förstå begreppen och associera det direkt till skillnad från de som inte har sett eller hört ordet sen innan. (Lärare 8)

Fyra av de intervjuade lärarna säger däremot att de inte använder ett annat arbetsätt med andraspråkselever. Lärare 3 var en av de som betonade vikten av att lärare alltid bör börja med att ljuda bokstäver och sedan skriva de. Därefter kan lärare börja med enkla ord, meningar och texter, påpekar lärare 3. Hen belyser att oavsett om elever har svenska som förstaspråk bör eleverna få lära sig att ljuda bokstäverna på rätt sätt eftersom skrivning och läsning hör ihop.

Om jag hade haft en klass som bara hade svenska som modersmål, då skulle jag inte stöta på grammatiska funktioner där eleven kan böja verb fel, vilket händer med andraspråkselever. Jag byter ut avancerade ord och går igenom betydelse. Oavsett om eleverna är första- eller andraspråkselever bör de träna på hur man ljudar bokstäverna. (Lärare 3)

Sammanfattning

Olika modeller som ljudmetoden, skrivverkstad och cirkelmodellen har använts av de deltagande lärarna utifrån deras erfarenheter och/eller elevers bakgrund eller kunskapsnivå. Dessa modeller använder lärarna för att de anser att med hjälp av modellerna kan variera skrivundervisningen. Lärarna beskriver att de får nytta av att använda flera olika modeller, för att skapa stöttning för alla elever oavsett språkkunskaper. Det bidrar till större engagemang, genom att läraren kan anpassa den valda modellen utifrån elevens nivå utan att begränsa ämneskunskaperna när hen har elever med bristande språkkunskaper.

Dessa metoder använder de inte enskilt utan tar vissa delar och använder de som passar in i sin respektive klass. Samtidigt har vissa modeller använts som stöttning, där läraren kan få en tydlig bild på vad eleven har för svårigheter och kan utveckla vidare. Att eleven använder sitt första språk och/eller att läraren samverkar med

andra personal i skolan är olika sätt att stötta eleverna på, medan andra lärare har använt sig av bilder och/eller digitala verktyg för att variera skrivundervisningen.

När det gäller första- och andraspråkselever nämnde en del av informanterna att det inte spelar någon roll vilka elever de har, då de alltid börjar med att ljuda bokstäver och skriva ner bokstäverna. Dock betonar vissa lärare att de ska ändra sitt sätt och anpassa det efter de elever som de har haft. Därför nämnde vissa lärare att de börjar från del till hel medan andra nämnde snarare börjar med det motsatta.

5. Diskussion

I avsnitt 5.1 diskuteras studiens resultat som är indelat i tre rubriker. Först kommer de deltagande lärarnas val av arbetssätt vid skrivundervisning diskuteras, följt av anledningarna till att de deltagande lärarna använder de angivna metoderna. Avslutningsvis diskuteras skillnaden som kan uppstå för lärare som undervisar första- och andraspråkselever vid skrivundervisning. Därefter följer avsnitt 5.2, där vi diskuterar studiens valda metod och till sist beskriver vi i 5.3 hur denna studie bidrar till tidigare forskning.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka vad lärare uppger om vilka arbetssätt som de använder sig av vid skrivundervisning för första- och andraspråkselever. I första avsnittet av studiens diskussion kommer vi att diskutera studiens första forskningsfråga: *Vilka arbetssätt uppger de deltagande lärarna att de använder vid skrivundervisning?* Sedan kommer vi att diskutera studiens andra forskningsfråga: *Varför använder de deltagande lärarna dessa arbetssätt?* Därefter avslutar vi med att diskutera studiens tredje forskningsfråga: *Skiljer sig arbetssättet mellan första- och andraspråkselevers skrivundervisning?*

5.1.1 De deltagande lärarnas val av arbetssätt vid skrivundervisning

Intervjuernas resultat visade att de deltagande lärarna föredrar att börja med ljudmetoden i skrivprocessen oavsett om de undervisar första- eller andraspråkselever. Det innebär att de lär sig att skriva från del till helhet och vidare

från helhet till del. Detta stämmer överens med Fridolfsson (2020, s.167) som beskriver att eleven ska kunna överföra tecken till språkljud och överföra språkljud till tecken, för att gå vidare i sin skrivprocess. Vi kan dra som slutsats utifrån informanterna att ljudmetoden anses vara framgångsrik för första- och andraspråks elever när de ska börja lära sig att skriva.

Utifrån resultatanalysen har vi kommit fram till att Wittingmetoden, avlyssningsskrivning och skriva sig till läsning "ASL" är också arbetsätt som används i skrivundervisning. Dessa begrepp användes av informanterna för att förklara skrivundervisning. Fridolfsson (2020 s.189) och Hultin och Westman (2014, s.41) skriver att dessa metoder och modeller har struktur i sig, och av den anledningen hamnar Witting- och ASL metoden under samlingsbegreppet strukturerad skrivundervisning.

En annan aspekt som synliggjordes utifrån studiens resultat är att lärares yrkesspråk skiljer sig när lärarna pratar om att möta nya skribenter. När lärarna uttryckte sig angående sina arbetsätt kunde de mena och syfta till samma sak, men använde sig av olika begrepp när de förklarade sitt arbetsätt. Orsaken till detta kan vara att läraren blir van vid sitt yrkesspråk och använder sig av vardagsord som de är mer bekväma med. Detta gjorde det svårare att analysera resultatet för hur lärarna arbetar med skrivundervisningen och vilka metoder de använde sig av, då de använde sig av sitt vardagsspråk under intervjun, snarare än etablerade beteckningar för läs- och skrivinlärningsmetoder.

5.1.2 Varför de deltagande lärarna använder de angivna metoderna

Dessa metoder anser de deltagande lärarna att kunna tillämpa när elever har språkstörning eller har svårigheter att skriva på svenska. Fridolfsson (2020 s.189) skriver att läraren bevarar då barnens egna kunskaper och skapar interaktion mellan lärare och elev samt utvecklar elevernas begreppsförmåga. Ett annat strukturerat sätt som studiens resultat visar är skrivverkstad, där eleverna ska rita en bild som har koppling till något som har hänt och skriva ett ord eller en kort mening. Något att ha i åtanke är att denna process ska bearbetas under en längre tid. Detta ska utveckla elevernas skrivprocess genom att lägga till ord, mening och bild. På samma sätt

belyser Hajer (2003, s.55) att skrivverkstad är ett skrivutvecklande arbetssätt som kan göra en förändring för både första- och andraspråkselever. Fördelen med skrivverkstad är att en klass som har både första- och andraspråkselever kan delta oavsett språkkunskap. Vidare visar resultatet att cirkelmodell är ett till sätt som de deltagande lärarna brukar använda sig av för att lära sina elever skriva. Modellen används när eleverna har kommit långt i sin skrivprocess och kan skriva långa texter, faktatexter och/eller berättande texter. Detta framhävs av Fristedt (2016, s.16) studie som förklarar att eleverna behöver kunna samla in kunskap för att sedan bearbeta kunskaperna i att utforma en text. Det synliggjordes utifrån resultatet att lärarna som väljer att tillämpa cirkelmodellen tidigt är de som har en majoritet av förstaspråkselever. Visserligen kan det bero på att modellen kräver att eleverna behöver kunna samla in kunskap som de redan förstår. Till skillnad från andraspråkselever kan de känna svårighet att använda sig av den modellen. Fristedt (2016, s. 17) och Gibbons (2018 s. 100) håller även med om detta.

Utifrån resultatet kan skrivundervisningen underlättas med digitala verktyg. Det kan möjliggöra för eleverna att repetera ord, öva stavning, använda dikteringsfunktioner och lyssna hur ord eller meningar låter. Det ger även möjlighet planera en mer flytande text. Å ena sidan menar de flesta lärare att de inte föredrar att använda digitala verktyg, särskilt när de har en årskurs etta eller tvåa. Å andra sidan används digitala verktyg av de lärare som är bekväma med tekniken i skrivundervisningen när de tar sig an ASL metoden. Detta då fördelen är att eleven inte behöver oroa sig över motoriken. Detta hävdas även av Taube och Olofsson (2015, s.97–98) som i sin studie menar att digitala verktyg bidrar till variation och att eleven inte behöver bekymra sig över motoriken, stavning och funktionen av att kunna ändra enkla meningar. Däremot blir det en nackdel om eleven aldrig får öva att skriva förhand.

5.1.3 Skillnaden mellan första- och andraspråksskrivundervisning

Enligt studiens resultat synliggjorde vi två tydliga skillnader mellan första- och andraspråksskrivundervisning utifrån vad informanterna nämnde under intervjuerna. Den ena skillnaden är att lärare som inte har erfarenhet av att arbeta med andraspråkselever väljer att inte ändra sitt undervisningsätt när de har andraspråkselever i klassrummet. Medan de lärare som har erfarenhet av

andraspråkselever väljer att ändra sitt undervisningssätt och anpassa sig efter elevernas nivå och behov. Likheter som synliggörs mellan de som ska ändra och inte är att både använder sig av ljudmetoden, däremot skiljer lärarnas syfte i hur de använder sig av metoden.

Informanterna som hävdar att de inte ska ändra sitt förhållningssätt oavsett om de har första- eller andraspråkselever använder sig av ljudmetoden. Det vill säga att eleverna börjar med att ljuda bokstäver, enkla ord, sedan skapa meningar och texter. De anser att metoden ska bidra med grundläggande kunskaperna vid skrivträning och som utvecklar elevernas grundkunskaper som formulering, bokstavsform, ordböjning, meningsbyggnader och interpunktion (Fridolfsson, 2020, s.169). Medan informanterna som hävdar att de ändrar menar på att de inte kan börja ljuda bokstäver eller ord om läraren inte först förklarar vad det är eller betyder. De anser att det är viktigt med att tydliggöra ämnesbegrepp till elevnära situationer så att eleven förstår vad hen ljudar i sin skrivning.

En annan skillnad utifrån resultatet är lärarna överens om att förstaspråkselever inte behöver explicita instruktioner som andraspråkselever, då läraren anser att förstaspråkselever blir understimulerade, vilket kan vara en nackdel. Medan informanterna anser att andraspråkselever behöver explicita instruktioner som läraren modellerar via exempelvis bilder eller digitala verktyg. Hajer (2003, s.47) skriver att lärare som inte stöttar andraspråkselever kan orsaka konsekvenser som förkortar delar av undervisningsinnehållet för eleven som har bristande språkkunskaper och därmed förlorar kunskap intaget. Hajer menar att läraren bör förenkla instruktionerna med ord som eleven känner till eller anpassar med bilder så eleven förstår hur undervisningsaktiviteterna ska utföras. Informanterna uttrycker att de väljer att ta sig an modeller som de brukar modellera med i undervisningen. Detta synliggjordes speciellt bland de lärare som har en majoritet av andraspråkselever. Fördelen med att modellera är att läraren får kännedom om vilka svårigheter eleverna har och vad de behöver träna mer på.

Vidare visar resultatet att lärare som har erfarenhet av både första- och andraspråkselever har förmånen att stötta sina elever på olika sätt, dels genom att låta elever använda sitt modersmål i skrivundervisningen, dels genom att samverka

med SVA-lärare, speciallärare eller andra resurser som finns tillgängliga i skolan. Fördelen med att lärare som väljer att ändra sitt undervisningssätt är att de kan hjälpa andraspråks elever med att se skillnaderna mellan sitt modersmål och andraspråk (svenska stavningsmönster) (Rubin 2005). Om eleverna får den hjälp som de behöver bidrar det i sin tur till att eleverna ska engagera sig till att ta an sig innehållet och utvecklas. Detta stämmer överens med Torpsten (2008, s.128) och Rubin (2005) som förklarar att det kan bli lättare för eleven att skriva på svenska om eleven har fått lära sig att skriva på sitt modersmål först. De menar nämligen att uppmuntra barn att använda förstaspråk som en resurs. Detta visar även hur viktigt det är att samverka med kollegor och att erfarenheter spelar roll för framtida yrkespraktiken. Detta förklaras av Tjernberg (2013, s.187) som skriver att lärare delar med sig av sina pedagogiska idéer och erfarenheter med kollegor. Syftet med detta är att lära sig av varandra, vilket leder det till att hitta fram och utveckla nya undervisningsidéer och strategier.

Sammanfattningsvis konstateras att de deltagande lärarna säger sig arbeta likadant, men där de anpassar undervisningen på olika sätt. Varierande modeller har använts av de deltagande lärarna för att modellera skrivundervisningen och göra anpassningar för sina elevers skrivutveckling. De flesta informanterna föredrar att tillämpa cirkelmodellen, eftersom det kan vara ett stöd som hjälper lärare att känna till elevernas svårigheter och vad de bör utveckla. Bilder och digitala verktyg är andra hjälpmedel som används av informanterna för att stödja sina elever i skrivundervisning. Slutligen finns även en skillnad kring hur man jobbar med grundläggande förkunskaper som eleverna förväntas ha mellan lärare som dagligen arbetar med andraspråks elever jämfört med lärare som enbart jobbar med förstaspråks elever.

5.2 Metoddiskussion

Denna studie har genomförts med hjälp av kvalitativ forskningsmetod, eftersom vi ville ta reda på vad de deltagande lärarna uppger att de använder för metoder i skrivundervisning när de har elever som har svenska som andraspråk och vad som kan styra lärarens val i skrivprocessen. Vi ansåg därför att det var relevant att använda sig av en datainsamlingsmetod som är kvalitativ för att tolka och få

förståelse för lärarnas tankar om skrivundervisningen för första- och andraspråkselevens skrivprocess (Bryman, 2018 s.62).

Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer, eftersom vi ville ställa följdfrågor för att ha möjlighet att utveckla informanternas tankar. En annan anledning till att vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer var att vi redan hade bestämda teman som svaren skulle delas in i. Dock var kodningen av databearbetningen mer avancerad, eftersom materialet hade ett relativt öppet format och tog tid när analysen skulle genomföras (Denscombe, 2018 s.294). När vi använde oss av semistrukturerade intervjuer hade vi möjlighet att utveckla och ändra frågorna, vilket också kan vara en nackdel. Följden blir att informanterna som blev intervjuade i början inte får samma förutsättningar som de vi intervjuade i slutet, vilket kan påverka tillförlitligheten (Denscombe, 2018 s.269). En annan nackdel med intervjuer är att datan är baserad på vad informanterna berättar att de gör och inte självfallet att de gör som de berättar. Det betyder inte att uttalande återspeglar sanningen för att de säger att de föredrar de ena eller det andra, vilket påverkar validiteten i det inhämtade materialet (Denscombe, 2018 s.293). Vad vi hade kunna gjort annorlunda är bland annat att testköra intervjufrågorna för att undvika missuppfattningar och hålla ett snävare fokus på studiens ämne. Detta påverkade de tre första intervjuerna, eftersom vi gjorde en justering i hur vi skulle ställa frågorna. Det hade möjligen kunnat gett oss ett annat resultat, vilket även kan påverka tillförlitligheten för läsaren. Bell & Waters (2016, s.228) skriver också om att testköra sitt metodval kan bidra till en säkrare validering i resultatet. Två intervjuer gjordes på plats och vi märkte att det är tidskrävande, därför beslutade vi att göra de sju andra intervjuerna via Teams. Fördelen med att göra via Teams är att vi båda två skribenter kan vara med och ställa frågor. En nackdel med att använda teams är att teknologin inte alltid fungerar, vilket kan resultera i att man får boka om intervjun. Om vi kunde göra på ett annat sätt hade vi valt att lägga till observationer. Fördelen med att använda sig av observation är att det möjligen hade stärkt resultatet. I brist av tid hade vi dock inte möjlighet att utföra observationer.

5.3 Hur denna studie bidrar till tidigare forskning

I tidigare studier har fokuset varit på hur lärare kan arbeta med första- och andraspråkselever och vad läraren kan ta till med vid läs- och skrivutveckling (Rubin & Carlan, 2005; Torpsten, 2008; Tjernberg, 2013). Denna studie har ett lärarfokus då det undersöks om läraren behöver ändra arbetssätt i skrivundervisningen när de möts av första- som andraspråkselever. Denna studie redogör även för hur läraren kan möta första- och andraspråkselever med arbetssätt som utvecklar elevers skrivande. Studien lyfter även risker som kan undvikas när eleverna inte har fullständiga grunder i skrivprocessen, vilket kan påverka ämneskunskaperna negativt om man ständigt ska oroa sig för hur något ska skrivas korrekt. Av den anledningen lyfter vi lärarens gynnsamma arbetssätt för att möjliggöra vidareutbildning i läs- och skrivutveckling.

6. Slutsats

Syftet med denna studie är att undersöka vad lärare uppger om vilka arbetssätt som de använder sig av vid skrivundervisning för första- och andraspråkselever.

Resultatet från denna studie visar att informanterna använder sig av olika arbetssätt för att främja skrivinlärning hos sina elever, genom att bland annat tillämpa ljudmetoden oavsett om de har första- eller andraspråkselever. Lärarna uppger en del arbetssätt som påminner om varandra, men yrkesspråket skiljer sig bland de nio informanterna. De föredrar att börja lära sina elever att ljuda bokstäver, men plockar däremot delar från andra metoder för att anpassa till sin klass och undervisning. Lärarna utvecklar vidare elevernas skrivprocess tills de börjar lära sig att skriva meningar och långa texter. De gör anpassningar som i sin tur kan stötta elevers skrivinlärning och anpassar innehållet efter deras nivå. Det kan innebära för svenska skolor att läraren börjar med ljudmetoden för att stärka elevernas grundkunskaper i skrivundervisningen oavsett om det är första- eller andraspråkselever.

7. Vidare forskning

Ett betydelsefullt ämnesområde att forska vidare om kan vara lärares yrkesspråk, eftersom vi märkte att informanterna uttryckte sig på olika sätt under intervjuerna för en och samma sak. Vi anser att det är viktigt att läraren förhåller sig till att använda samma begrepp när de talar om sitt yrke, eftersom det annars kan bli missuppfattningar och feltolkningar vid undersökningar. Ett annat område som vi skulle vilja veta mer om kan vara att undersöka skrivinlärning hos första- och andraspråkselever utifrån elevers perspektiv. Detta anser vi kan vara viktigt då en undersökning kan synliggöra praktiska skillnader mellan första- och andraspråkselevs skrivundervisning.

Referenslista

Bell, J. & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

Elmeroth, E. (2017). *Möte med andraspråkselever*. Studentlitteratur.

Franker, Q. Skolverket. (2016). *Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar*. *Grundläggande litteracitet för nyanlända elever*, 1(1), 1–14. Hämtat den 2022-11-16 från

[Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar \(skolverket.se\)](https://skolverket.se/Grundlaggande-litteracitet-for-nyanlandna-ungdomar)

Fristedt, D. (2016). Språk och genrer i skolan. *Språk i alla ämnen för alla elever*, 2(1), 13–20.

Fridolfsson, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur.

Hajer, M. (2003). Språkutvecklande ämnesundervisning—ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I Olofsson, *Symposium* (pp. 44–60).

Hellman, C. (2021). *Tidig läs-och skrivutveckling i förskoleklass ur ett flerspråkighetsperspektiv*. Skolverket.

Hultin, E. & Westman, M. (red.) (2014). *Att skriva sig till läsning: erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. Gleerup

Hoel, T.L. (2010). *Skriva på universitet och högskolor: en bok för lärare och studenter*. Studentlitteratur.

Håkansson, J. (2021). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem: strategier och metoder*. Studentlitteratur.

Johansson, V. (2013). Writing – it's like learning a new language! I A. Flyman Mattson, & C. Norrby (Red.), *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts* (s. 70-79).

Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Studentlitteratur.

Kempe. (2017). *Cirkelmodellen*. Lärarnas Riksförbunds.

<https://www.lr.se/inspiration/lasa/bloggar/mia-kempe/2017-03-27-att-skriva-raknehandlingar>

Rubin, R., & Carlan, V. G. (2005). Using writing to understand bilingual children's literacy development. *The reading teacher*, 58(8), 728-739.

Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Skolverket

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 (reviderad 2022)*.

Språkrådet (2017). *Svenska skrivregler*. Liber.

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs-och skrivundervisning för yngre elever*. Vetenskapsrådet

Tjernberg, C. (2013). Framgångsfaktorer i läs-och skrivlärande. *En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (Doctoral dissertation).

Torpsten, A. C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola* (Doctoral dissertation).

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Hämtade från:

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/Godforskningssed_VR_2017.pdf

Bilaga 1.

Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter från grundlärarprogrammet på Mälardalens Universitet som kommer att skriva vårt självständiga arbete i svenska. Vi behöver därför genomföra en intervju med en lärare som undervisar i årskurs F-3. Skulle du kunna tänka dig att bli intervjuad? Intervjun kan ske digitalt eller på plats utifrån ditt önskemål. Intervjun kommer att bestå av ca 10 frågor och vår förhoppning är att en givande diskussion kommer att uppstå. Intervjun tar mellan 20–30 minuter och vi hoppas att du på något sätt har möjlighet att delta.

Vid intervjun kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska Principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och om du så skulle vilja så kan du när som helst avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss eller vår handledare för mer information.

Vänligen svara på detta brev för att bekräfta ditt deltagande med tid och dag.

Hoppas vi ses!

Med Vänliga Hälsningar

Vanessa Bahar: Vanessabahar@hotmail.com

Narmin Alzepare: nae19001@student.mdh.se

Handledare: christa.roux.sparreskog@mdu.se

Bilaga 2.

Intervjufrågor

- Kan du berätta om din utbildning.
- Har du andraspråkselever i din klass?
- Hur ser din erfarenhet ut av att arbeta med andraspråkselever?
- När du arbetar med skrivundervisning vad är den vanligaste strategin som du använder dig av?
- Hur använder du den strategin?
- Varför då?
- Ser du någon skillnad på att använda den valda metod/strategin med första- som andraspråkselever?
- Behöver du ta hänsyn till något speciellt när du undervisar i svenska en klass med både första- och andraspråkselever?
- Vad är det du tar hänsyn till och varför tar du hänsyn till dessa?
- Beskriv din läs- och skrivundervisning där andraspråkselever ingår?
- Används något särskilt material, hjälpmedel eller något annat för att stödja andraspråkselever?