

“Han får arbeta i sin SVA-bok istället”

En praktiktäna forskningsstudie som undersöker hur kooperativa arbetsmetoder kan gynna nyanlända elevers delaktighet och ordnlärning i svenskundervisningen



Av: Dilara Akcay och Nihal Bakir

Handledare: Christina Svens

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 2, 15 hp

Svenska | VT 2021

Grundlärarprogrammet med interkulturell profil, årskurs 4–6,
240 hp



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

Title: He gets to work in his SVA book instead

Author: Dilara Akcay & Nihal Bakir

Supervisor: Christina Svens

Today, quality reviews of education for newly arrived students show major deficiencies in the Swedish school system. The newly arrived students do not get equal opportunities to achieve goals as other students in the classroom. Thus, an intervention study has started at two primary schools in central Sweden, where the purpose is to investigate whether cooperative methods can benefit students' participation and vocabulary learning in Swedish teaching. Therefore, the questions in this study are “in what ways can cooperative learning contribute to the participation of newly arrived students in Swedish teaching?” and “does cooperative learning have any visible effect on newly arrived students' vocabulary learning in Swedish?”. To answer the study questions a qualitative research method was conducted, with structured classroom observations, in two different primary schools. The participants in the study were five newly arrived students in fourth and sixth grade. The results were analyzed using three theories, such as social constructivism, a participation model and vocabulary learning as a theoretical concept.

The analysis of the results showed that there are several advantages for the newly arrived students' communicative and linguistic development in cooperative learning, at the same time as it opens up for an increased participation in Swedish lessons. Didactically, the results of the study imply that the work with cooperative teaching methods leads to a progression in vocabulary learning and participation. This can be modeled in different ways, by grouping the newly arrived students in mixed groups or with other newly arrived students. What is further made visible in the study is that the newly arrived students are more active and involved when they are allowed to work and use the language in playful environments.

Keywords: *Participation, newly arrived students, cooperative learning, social constructivism, Swedish language teaching, vocabulary learning.*

Nyckelord: *Delaktighet, nyanlända elever, kooperativt lärande, socialkonstruktivism, svenskundervisning, ordinlärning.*

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Bakgrund	6
2.1 Tidigare granskningar	6
2.2 Bristande kunskaper i undervisning för nyanlända elever	8
3. Syfte och frågeställningar	10
4. Teoretiska angreppssätt	11
4.1 Socialkonstruktivism	11
4.2 Delaktighet som teoretiskt begrepp	13
4.3 Ordinlärning	15
4.4 Sammanfattning av teoretiska angreppssätt	16
5. Tidigare forskning	17
5.1. Kooperativt lärande i svenska klassrum	17
5.2 Nyanlända elevers perspektiv på sociala interaktioner i klassrummet	18
5.3 Kooperativt lärande och ordinlärning	19
5.4 Lekfulla och sociala miljöer i klassrummet	20
5.5 Sammanfattning av tidigare forskning	21
6. Metod	22
6.1 Materialinsamling och forskningsmetod	22
6.2 Urval	23
6.3 Genomförandet av observationer	23
6.4 Metoddiskussion	24
6.5 Etiska överväganden	25
7. Resultat och analys	26
7.1 Delstudie 1: Resultat från observation av den egna undervisningen	26
7.1.1 Observation Lektion 1: Värdegrundsarbete och rollspel	26
7.1.2 Observation Lektion 2: Statyarbete	29
7.1.3 Observation Lektion 3 och 4: Stopmotionfilmer av folksagor	32
7.1.4 Observation lektion 5: Kroppsspråk och teckenspråk	36
7.1.5 Sammanfattning Delstudie 1	38
7.2 Delstudie 2: Resultat från observation av den egna undervisningen	40
7.2.1 Observation Lektion 1: Spel om substantiv	40
7.2.2 Observation Lektion 2 & 3: Serieteckningar om fabler	42
7.2.3 Observation Lektion 4: Dramatisering av fabler	47
7.2.4 Observation Lektion 5: Fråga fråga byt	48

	3
7.2.5 Sammanfattning av Delstudie 2	50
8. Diskussion	51
8.1 Kooperativt lärande i syfte att bidra till elevdelaktighet	51
8.2 Ordinlärningsstrategier som en ingång till svenskundervisningen	53
8.3 Didaktiska implikationer	55
9. Vidare forskning	56
10. Referenslista	57
11. Bilagor	60
11.1 Bilaga 1 - Missivbrev & samtyckesblankett till vårdnadshavarna	60
11.2 Bilaga 2 - Observationsformulär	62

1. Inledning

Alla elever har rätt att ta plats i klassrummet, göra sin röst hörd och lyfta fram egna åsikter och idéer. Det är genom delaktighet som eleven deltar och aktivt bidrar till något i undervisningen. Detta bör gälla för hela elevgruppen, men tyvärr finner vi brister ifråga om detta inom en specifik elevgrupp: nyanlända elever. De brister som synliggörs och som vi själva har uppmärksammat under vår praktik är att nyanlända elever oftast intar en passiv roll, de deltar inte aktivt i skolarbetet och inom den gemenskap som finns i skolan.

Utifrån egna observationer under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) har vi uppmärksammat detta som ett utvecklingsområde. De nyanlända eleverna exkluderas från övriga elever i gruppen. En allmän iakttagelse som vi har gjort i svenskundervisningen under vår VFU är att lärare exempelvis inte tar hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter, förutsättningar och behov. Handledare i respektive skola har exempelvis arbetat med skrivprojekt, arbetsböcker i svenska, läsprojekt med mera. Detta är aktiviteter som de nyanlända eleverna inte får genomföra, eftersom svensklärarna anser att eleverna inte har tillräckliga språkkunskaper för att kunna göra det. Under svenskundervisningen får de nyanlända eleverna istället oftast arbeta med specifika läromedel i svenska som andraspråk (SVA) medan övriga elever i klassen följer lärarens planering. För att problematisera detta och öka nyanlända elevers delaktighet i svenskundervisningen har ett utvecklingsarbete genomförts på två VFU skolor i mellersta Sverige i en åk 4 och en åk 6.

De brister som vi själva har upptäckt har även bekräftats i samtal med både skolledning och personal i båda VFU skolorna. Det framkommer att även de ser detta som ett problemområde som bör utvecklas. Flera påverkande faktorer är brist på tid, resurser, stöttning och kompetens. Flera lärare uttrycker att de saknar kompetens i hur de ska anpassa den ordinarie undervisningen efter nyanlända elevers behov och förutsättningar. Vidare framhäver skolledning och personal det sociala och relationella som essentiella delar av nyanlända elevers skolutveckling. Grupparbeten ger de nyanlända eleverna möjlighet att genomföra det praktiska arbetet tillsammans med klasskompisarna, vara mer deltagande och aktiva, samtidigt som de får öva på att bygga upp det relationella. Fritids lyfts fram som värdefulla tillfällen där nyanlända elever får möjlighet att befinna sig i mer kravlösa och lekfulla miljöer. En kravlös tillvaro där eleverna inte känner sig tvingade att prestera på en högre nivå kunskapsmässigt. Eleverna kan istället delta på sina egna villkor i aktiviteter som stimulerar

delaktighet och social gemenskap. När eleverna känner sig delaktiga i skolarbetet är tröskeln lägre även när det gäller låga språkkunskaper.

Det är intressant att nyanlända elevers sociala utveckling oftast associeras till det som händer utanför lektionstid, under rasterna och på fritids, men inte under lektionstid. Mot den bakgrunden är målet med detta verksamhetsutvecklande arbete att anknyta till och väva in den sociala miljön in i klassrummet, dels för att de nyanlända eleverna ska komma in i gruppen och använda språket på ett mer naturligt sätt, dels för att de samtidigt blir formade av klasskompisarna, de ser hur de gör, lyssnar och lär sig mycket av dem. Under grupparbeten möter dessa elever inte matande information på samma sätt som när läraren står framme i klassrummet och håller en genomgång. Att skapa en lekfull och social miljö i undervisningen kan motverka den exkludering som uppstår i ett klassrum med nyanlända elever. Att känna sig delaktig kan underlätta för nyanlända elever att komma snabbare i fas med de kravnivåer som ställs på dem i åk 4 och åk 6.

Detta utvecklingsarbete tar således avstamp i Lev Vygotskijs teorier om kooperativt lärande. Det har visat sig att när elever arbetar i grupp utvecklas deras sociala relationer mellan varandra, vilket bidrar till att eleverna utvecklar bättre attityder till varandra och även till skolan (Slavin 1994). Kooperativt lärande är även en av de metoder som många lärare har upplevt som effektiva i undervisningen med nyanlända elever som kommer från olika etniska grupper och språkgrupper (Ferguson - Patrick 2020). Målet med detta verksamhetsutvecklande arbete är alltså att väva in det betydelsefulla sociala samspelet i klassrummet i form av kooperativt lärande. Detta för att öka nyanlända elevers delaktighet och motivering till att aktivt delta i svenskundervisningen. I utvecklingsarbetet genomför vi således aktiviteter som alla elever kan utföra, för att motverka det utanförskap som vi har observerat i svenskundervisningen. Detta utvecklingsprojekt är även en ingång till svenskundervisningen för de nyanlända eleverna. Aktiviteterna ger eleverna möjlighet att arbeta med det svenska språket. Ett sätt att arbeta med ordinlärning är att de nyanlända eleverna tillsammans med andra elever, i grupper eller i par, arbetar med begreppen på varierande sätt. Detta genom att praktisera orden till skillnad från att enbart läsa dem i en bok, exempelvis genom att visualisera begreppet i en teckning eller med kroppen. Samtidigt ingår de nyanlända eleverna inom den gemenskap som finns i klassrummet, där de i grupperna får möjlighet att lyssna hur andra elever använder olika begrepp i både tal och skrift. I Lgr 11

framgår det att “Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts” (Skolverket 2011, s. 87).

2. Bakgrund

I följande avsnitt presenteras ett bakgrundsmaterial som består av granskningar på forskningsområdet samt begreppen kooperativt lärande och nyanlända elever.

2.1 Tidigare granskningar

I både läroplanen Lgr 11 och skollagen (2010:800) framgår vikten av elevdelaktighet och elevinflytande i undervisningen. I läroplanen kan vi framförallt läsa att “de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. [...] De ska fortlöpande stimuleras att aktivt ta del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem (Skolverket 2011, s. 13). Ovanstående citat framgår även i 4 kap. 9 § skollagen. Detta citat tar sin grund ur artikel 12 i FN:s barnkonvention, som fastslår barnets rätt till att uttrycka åsikter fritt i alla sammanhang och frågor som handlar om barnet (Skolverket 2015, s. 8). Enligt Skolverket ska elevernas delaktighet samt inflytande vara lika centralt som kunskaper inom olika skolämnen. När eleverna blir delaktiga involveras de i undervisningen, de blir motiverade och lärandet växer (Skolverket 2015).

Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2009) i utbildningen för nyanlända elever visar stora brister i det svenska skolsystemet. Granskningen visar att nyanlända elever inte får likvärdiga möjligheter att nå målen som övriga elever. Skolinspektionen beskriver majoriteten av de lektioner som observerades som ”en undervisning som till sitt innehåll till synes är helt opåverkad av att det finns nyanlända elever i klassen (Skolinspektionen 2009, s. 24).

Samtidigt exkluderas nyanlända elever från den gemenskap som finns i skolan, eftersom de inte är lika delaktiga och därför inte heller kan bidra till denna gemenskap (Skolinspektionen 2009).

Vidare visar en annan granskning av Skolinspektionen (2014) att en majoritet av de observerade lärarna inte anpassar undervisningen till de nyanlända elevernas behov. Lärarna i

granskningen uppger att de saknar både kompetens och kunskap för att undervisa nyanlända elever samt viktiga förutsättningar för att kunna anpassa undervisningen. I elevintervjuer framgår det exempelvis att de nyanlända eleverna inte förstår vad läraren vill förmedla i undervisningen. De nyanlända eleverna förstår varken ämnesinnehållet eller vad som förväntas av dem, då läraren använder ett språk anpassat för elever som har svenska som förstaspråk. I granskningens elevintervjuer framkommer det att en nyanländ elev endast förstår 35 procent av vad lärarna säger under lektionerna. Vidare visar granskningen att de nyanlända eleverna varken ges stöd i diskussioner i helklass eller i mindre grupper eftersom lärarna inte använder genomtänkta strategier för att stötta dem. De nyanlända eleverna har inte heller fått möjlighet att förbereda sig inför att delta i diskussioner i grupp eller helklass. Eleverna blir inte delaktiga i undervisningen och de intar oftast en passiv roll i interaktionen mellan andra klasskamrater (Skolinspektionen 2014).

Granskningarna avslöjar en undervisning som varken anpassar eller tar hänsyn till nyanlända elevers språkliga nivå. Således blir nyanlända elever en grupp som har svårt att aktivt delta i undervisningen på grund av flera påverkande faktorer. Ett sätt att motverka detta är att implementera kooperativt lärande i undervisningen. Robert E. Slavin (1994) beskriver *kooperativt lärande* som en undervisningsmetod där elever får arbeta tillsammans i mindre grupper för att nå ett gemensamt mål. Kooperativt lärande främjar elevers lärande inom flera ämnen, eleverna får samtala med varandra och de får lära sig av varandra, vilket leder till aktivt deltagande i undervisningen. Dessutom får eleverna djupare kunskaper när de lyssnar på de andra i gruppen samtidigt som de får möjlighet att ta del av varandras idéer (Slavin 1994).

Enligt Johnson och Johnson (2002) innehåller kooperativt lärande fem grundprinciper och stödstrukturer. Den första grundprincipen *Positivt ömsesidigt beroende* handlar om att eleverna är beroende av varandra för att lösa uppgiften. Varje elev i gruppen måste alltså lyckas för att hela gruppen ska lyckas. Den andra grundprincipen är *under personligt ansvar*, vilket handlar om att eleverna ska kunna ta ansvar för sitt eget lärande men även för gruppens lärande. Den tredje grundprincipen är *lika delaktighet och samtidig interaktion* som innebär att alla elever i gruppen ska vara lika delaktiga i kommunikativa lärprocesser. Den fjärde grundprincipen är *samarbetsfärdigheter* som innebär att eleverna ska uppmuntra och motivera varandra till att nå det gemensamma målet. Den femte grundprincipen är

återkoppling och reflektion som ska ge eleverna tid till att reflektera och ge återkoppling till varandra gällande samarbetet, det vill säga hur det har fungerat och vad de åstadkommit (Johnson & Johnson 2002). Om läraren utgår från dessa fem grundprinciper om kooperativt lärande kommer eleverna bli mer aktiva och delaktiga i undervisningen (Slavin 1994).

2.2 Bristande kunskaper i undervisning för nyanlända elever

Nyanlända barn och ungdomar förväntas inom kort tid komma ikapp kunskapsmässigt på ett språk de inte förstår samt i en kultur som är främmande. För att deras skolgång ska bli lyckad är det viktigt att både läraren och hela verksamheten tar sitt ansvar (Bergendorff 2014). Kaya (2016) menar att en anledning till att de nyanlända eleverna inte får en likvärdig utbildning är att kunskapen om nyanlända elevers rättigheter, rektors samt huvudmannens skyldigheter och ansvar under en längre period har varit mycket låg. Den låga kunskapsnivån har resulterat i en rad allvarliga konsekvenser. Exempelvis får de nyanlända eleverna inte den utbildningen som de har rätt till. Det fattas gemensamma riktlinjer, kompetensutveckling samt diskussioner i kommunerna om hur undervisningen bör organiseras och genomföras. Vidare placeras de nyanlända eleverna i förberedelseklasser där undervisningen är lika för alla elever oavsett deras bakgrunder, förutsättningar och behov samt där läraren inte tar hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter. Undervisningen för de nyanlända eleverna är oftast avskild från övrig utbildning och övriga elever, de får inte studiehandledning på modersmålet i den mån som de behöver. Personalen i skolan saknar kunskap om nyanlända elevers rätt till utbildning, samtidigt upplever nyanlända elever att de inte blir respekterade för deras olika bakgrunder (Kaya 2016).

Kaya (2016) beskriver en *nyanländ elev* som någon som har varit bosatt utomlands tidigare, men som nu är bor i landet och har påbörjat sin utbildning i Sverige. En elev anses inte vara nyanländ efter fyra års skolgång i Sverige. Definitionen utgår alltså från när eleven börjar i svensk skola och har inget med ankomstdatum till Sverige att göra. Med *nyanlända elever* menas även asylsökande individer och individer som vistas i Sverige utan tillstånd.

Skillnaden är endast att asylsökande barn och unga som vistas i Sverige utan tillstånd inte har skolplikt. I övrigt har de nyanlända exakt samma rätt till utbildning, till särskilt stöd, och undervisning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och samma timplan som de andra eleverna (Kaya 2016). Undervisningen bör främja elevernas fortsatta lärande samt

kunskapsutveckling med fokus på elevernas bakgrund, språk, tidigare erfarenheter samt kunskaper (Skolverket 2019).

Forskare Nihad Bunar (2010) definierar begreppet *nyanländ elev* på ett något annat sätt. Bunar (2010) menar att en nyanländ elev är någon som har invandrat till Sverige oavsett invandringsskäl, och att individen saknar grundläggande kunskaper i svenska oavsett skolbakgrund. Vidare kommer eleven till grund- eller gymnasieskolan före skolstart (6- år eller 15- år) eller under skoltiden (upp till 18 -år), oavsett om man studerar i förberedelseklass och introduktionsutbildning, eller från början är fysiskt samt pedagogiskt integrerade i ordinarie klasser (Bunar 2010). Vidare lyfter Bunar (2010) fram vikten av att bekräfta nyanlända elevers identitet i klassrummet, genom att framhäva elevernas tidigare erfarenheter och bakgrund. Läraren bör undvika ett förhållningssätt där alla elever betraktas som lika, för att bidra till en likvärdig undervisning. Detta menar Bunar (2010) istället leder till att läraren betraktar elever med utländsk bakgrund, flerspråkiga elever och nyanlända elever i den ordinarie undervisningen som en del av en homogen grupp. Eleverna behandlas således som medelklassvenskar, vilket resulterar till att de nyanlända eleverna inte når målen. Följaktligen behöver läraren göra individuella anpassningar för de nyanlända eleverna och ta hänsyn till att alla elever är olika (Bunar 2010).

3. Syfte och frågeställningar

Med utgångspunkt i undervisningsmetoder som kooperativt lärande, där den nyanlända eleven deltar i grupparbeten i en social miljö, är syftet med detta utvecklingsarbete att praktiskt undersöka hur nyanlända elever kan bli mera delaktiga i svenskundervisningen. Vidare att studera vilken effekt kooperativt lärande kan ha på ordinläringen i svenska.

Frågeställningar:

1. På vilka sätt kan kooperativt lärande bidra till delaktighet för nyanlända elever i svenskundervisningen?
2. Ger kooperativt lärande någon synlig effekt på nyanlända elevers ordinläring i svenska?

4. Teoretiska angreppssätt

I detta avsnitt presenteras studiens teoretiska ramverk som tar avstamp ur Vygotskijs teori socialkonstruktivism, en egen sammanställd delaktighetsmodell utifrån olika delaktighetskriterier, samt en översikt över begreppet *ordinlärning* som tillämpas som ett teoretiskt begrepp i uppsatsen.

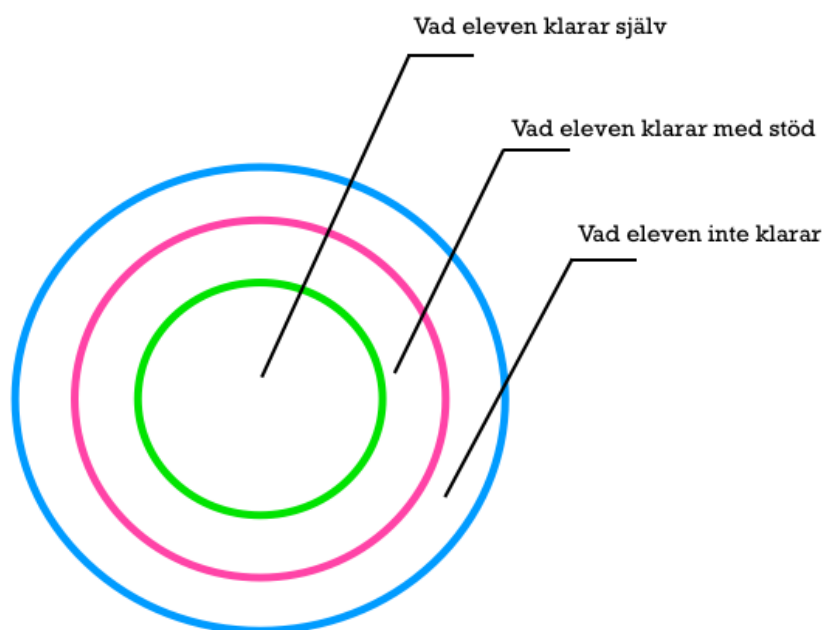
4.1 Socialkonstruktivism

Denicia Padgett (2020) beskriver att socialkonstruktivism är ett perspektiv som handlar om att kunskap konstrueras genom interaktion med omvärlden. Padgett (2020) som hänvisar till Vygotskji menar att det inte sker någon utveckling av språket eller tänkandet om det inte sker någon social kommunikation. Allt lärande sker med hjälp av aktiva kognitiva processer, som kännetecknas av att lärande är subjektivt och sker i sociala sammanhang. Alla människor är kreativa och det är kreativiteten som gör att människor kan skapa något nytt. Det kan handla om att skapa något nytt i den yttre omgivningen men även om det inre skapandet för tänkandet samt känslan. Läraren bör därför skapa förutsättningar för lärande, aktivt deltagande och skapa engagemang i lärandesituationer (Padgett 2020).

Padgett (2020) lyfter fram att social interaktion bör vara en framträdande del i undervisningen. Ett centralt koncept inom socialkonstruktivismen är *proximala utvecklingszonen (zone of proximal development, ZPD)*. Det är ett koncept som handlar om vad eleven kan göra på egen hand utan hjälp och vad eleven kan uppnå med vägledning och uppmuntran från en mer kunnig kamrat eller lärare (Shabani, Khatib & Ebadi 2010). Eleverna lär sig bäst när de får samarbeta med dem vars kunskapsnivå är högre än sin egen, det vill säga i form av kooperativt lärande. Det underlättar för eleverna då de kan slutföra uppgifter som de ännu inte kan göra självständigt. Läraren parar då medvetet ihop de elever som har högre kunskapsnivå med de elever som har en lägre kunskapsnivå och eleverna uppmuntras till samarbete. När eleverna arbetar kooperativt får de möjlighet att samtala om sitt lärande, lösa uppgifter tillsammans och dela med sig av sina kunskaper för varandra (Padgett 2020). Vidare får elever med olika färdigheter och bakgrunder möjlighet att nå en gemensam förståelse av det som behandlas då de arbetar mot ett gemensamt mål och ansvarar för andras lärande såväl som sitt eget. Padgett (2020) påpekar att den undervisning som är mest betydelsefull är den undervisning som leder barnet framåt och kooperativt lärande är en

arbetsmetod som bidrar till kunskapsutveckling exempelvis genom gruppdiskussioner och debatter (Shabani, Khatib & Ebadi 2010).

Huvudmålet med en socialkonstruktivistisk utbildning är att hålla eleverna i sina egna ZPD:er så ofta som möjligt genom att ge dem intressanta och kulturellt meningsfulla inlärnings- och problemlösningssuppgifter som är lite svårare än vad de kan göra ensamma. Således kommer de kommer behöva samarbeta tillsammans med en annan mer kompetent kamrat eller med en lärare eller vuxen för att kunna slutföra uppgiften. Efter att eleven har slutfört uppgiften gemensamt kommer eleven sannolikt att kunna slutföra samma uppgift individuellt nästa gång, och genom den processen kommer elevens ZPD för just den uppgiften att höjas. Denna process upprepas sedan på den högre nivå av uppgiftssvårigheter som elevens nya ZPD kräver. Detta koncept illustreras nedan i figur 1 (Shabani, Khatib & Ebadi 2010).



Figur 1. Den proximala utvecklingszonen

Figuren ovan föreställer den proximala utvecklingszonen. Den yttersta cirkeln illustrerar det eleven inte kan göra själv, den mittersta cirkeln illustrerar vad eleven kan göra med stöd av andra och den innersta cirkeln illustrerar det eleven klarar att göra själv.

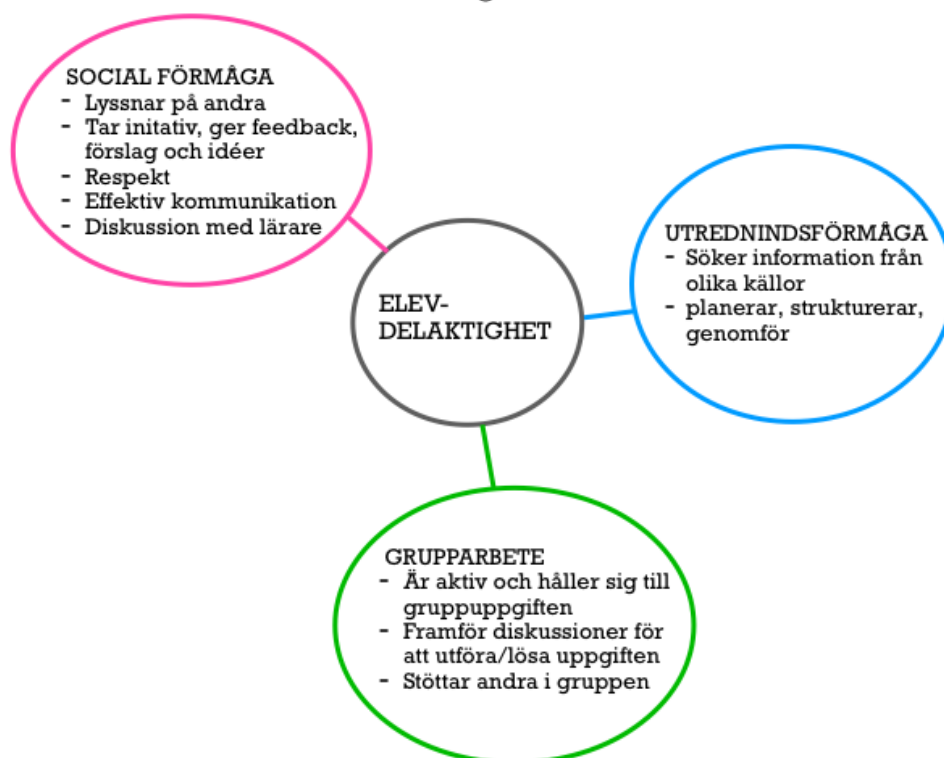
4.2 Delaktighet som teoretiskt begrepp

Triyanto (2019) definierar *delaktighet* som ett demokratiskt fenomen, där människor ingår i både planering och genomförande, samtidigt som de har ett gemensamt ansvar. Delaktighet står för individer och grupper som har utrymme, tid, chans och rätten till att förklara sina åsikter, bli förstådda och bidra med frågor och idéer i olika sammanhang som berör dem (Triyanto 2019).

Elevdelaktighet i undervisningen är en av de avgörande faktorerna för att skapa ett aktivt, roligt och kreativt lärande i klassrummet. Många lärare anser att ju större elevdelaktigheten är, desto bättre blir inläringen. Enligt Celia C. Lo (2010) är aspekter av delaktighet, som kan mätas inom en undervisningsprocess, framförallt samarbetsvilja och engagemang, att ställa frågor, svara på frågor, ge slutsatser och förslag samt arbeta aktivt tillsammans med klassen (Lo 2010). Medan Kris Bosworth (1994) kategoriserar delaktighet och specifikt deltagande i grupparbeten i tre olika kategorier. Dessa är *interpersonal skills* (social förmåga), att kommunicera med andra på ett effektivt sätt genom att lyssna och visa respekt, *group building* (arbetsförmåga i grupp), att ta ansvar för grupparbetet och det gemensamma resultatet, *inquiry skills* (utredningsförmåga) och att söka information från olika källor samt använda olika material för att leda grupparbetet framåt (Bosworth 1994).

En faktor som påverkar elevernas delaktighet i undervisningen är deras personlighet. Det har visat sig att elever med högre självförmåga visar en bättre akademisk prestation och deltagande i klassrummet. De har ett större intresse för att lära sig genom att ställa frågor om undervisningen, ge åsikter och bidra till diskussioner. En annan faktor som påverkar elevdelaktighet är lärarens färdigheter och egenskaper. Lärarens sätt att stötta, förstå, vara tillgänglig och vänlig, både genom verbala och icke-verbala beteenden (Triyanto 2019). Om elevernas självförmåga är hög kommer de även bli mer självsäkra till att vara mer aktiva och prata mer i klassrummet. En del elever kan bli mer passiva i klassrumsdiskussioner på grund av självbegränsningar, såsom rädsla för att göra fel, låga nivåer av självförtroende, att bli kritiserad av lärare och andra elever och pressen att inte kunna visa sina förmågor. Därmed blir de passiva eleverna mindre engagerade till att delta i olika klassrumsdiskussioner (Abdullah, Bakar & Mahbob 2012).

Att vara delaktig kräver både mentalt och emotionellt engagemang och när eleverna är engagerade känslomässigt vill de delta i undervisningen och de tycker om aktiviteterna. Elevernas delaktighet i klassrummet sker oftast spontant och naturligt. Elevdelaktighet i grupp, både helklass och i mindre grupper, sker på olika sätt. Målet med att öka delaktigheten i klassrummet är inte att eleverna ska delta på liknande sätt och i samma takt. Målet är att skapa en miljö i klassrummet där alla elever får möjligheten att lära sig och tillsammans undersöka idéer och frågor på djupet. En del elever kommer att höja sin röst mer än andra, allteftersom klassrummen präglas av mångfald. Denna variation är ett resultat av elevernas skillnader i lärande preferenser, likaväl som i deras personligheter. Teamwork i form av grupparbeten kan bidra till att överkomma de brister som finns i traditionella inlärningsmetoder, där läraren har genomgångar i form av passivt lärande och aktiviteter som genomförs individuellt. Elever lär sig bättre när de deltar aktivt, involveras mentalt och är engagerade i processer där de undersöker, tolkar och upptäcker tillsammans med andra i grupp (Triyanto 2019).



Figur 2. Delaktighetsmodell

Utifrån denna litteraturöversikt har en modell (se figur 2) och olika kriterier för delaktighet sammanställts. Dessa är:

- Tar eleven egna initiativ, bidrar med idéer, åsikter, förslag och feedback vid grupparbeten?
- Ställer eleven frågor om uppgiften/aktiviteten till läraren? Svarar eleven på frågor som ställs av andra, i grupp och helgrupp?
- Hur ser det sociala samspelet ut under grupparbetet? Har eleven god kontakt med klasskamraterna, diskuterar eleven aktivt med andra elever under arbetet och lyssnar och respekterar andra?
- Söker eleven information från olika källor och använder olika material för att leda grupparbetet framåt?
- Visar eleven intresse, samarbetsvilja och engagemang för arbetet?

4.3 Ordinlärning

Ordinlärning är en viktig förutsättning för kunskapsinhämtningen och användningen av ett främmande språk. Det är genom ord som eleven kan få en förståelse för språkets grammatik. Att hjälpa och vägleda eleverna att utveckla en tillräcklig stor vokabulär för att uttrycka sig i ett främmande språk är en viktig förutsättning för en framgångsrik språkinlärning (Llach & Alonso 2020). Ett sätt att arbeta med ordinlärning är genom ordinlärningsstrategier som exempelvis att länka nya ord till personliga intressen, upplevelser och förkunskaper, söka upp ord i ordböcker, upprepa ord om och om igen med mera. Framförallt är en av de möjliga ordinlärningsstrategier att inkludera *sociala strategier* i klassrummet, där eleverna får interagera med individer som talar språket som första språk, samt studera och öva ordets betydelse i grupp. I dessa sociala strategier använder man även *kognitiva strategier* som verbal repetition, där eleven upprepar och imiterar ett ord genom att lyssna hur andra uttalar det (Llach & Alonso 2020).

Qing Ma (2009) har framfört en processinriktad klassificering av ordinlärningsstrategier, där hon listar åtta steg som ska följas successivt. Dessa är:

1. Ett nytt ord påträffas i olika kontexter
2. Betydelsen av ordet utreds och upptäcks
3. Olika aspekter av ordets innebörd och form studeras
4. Information om ordet spelas in eller organiseras
5. Ordet lagras med hjälp av några strategier

6. Ordet granskas för att säkerställa kvarhållande
7. När det sker ett möte av ordet igen, minns eleven ordets betydelse
8. Ordet används upprepande för att befästa dess betydelse

Ordinlärning och meningsskapande kan ske med hjälp *visuella/kinetiska strategier* som icke-verbala uttrycksformer, som dans, gester, miner, bilder, med mera. Således är det visuella stödet till stor hjälp vid ordinlärningen då elever får möjlighet att se ordet i bild och i praktik. Andraspråks elever utvecklar olika former av kunskap inom det aktuella området beroende på om de får rita, dramatisera, berätta om eller skriftligt återge ett händelseförlopp (Fredriksson & Taube 2010).

4.4 Sammanfattning av teoretiska angreppssätt

Sammanfattningsvis kommer vi att utgå ifrån teorin socialkonstruktivismen och de teoretiska begreppen *delaktighet* och *ordinlärning*. Socialkonstruktivistiska teorin handlar om att individer skapar kunskap med hjälp av interaktion med omvärlden. Ett kooperativt lärande underlättar för eleverna att slutföra uppgifter som de ännu inte klarar av självständigt (Padgett 2020). Det kooperativa lärandet medför elevdelaktighet i undervisningen, vilket är en av de avgörande faktorerna för att skapa ett aktivt, roligt och kreativt lärande i klassrummet. Ordinlärning är en viktig förutsättning vid inlärningen av ett främmande språk. Dessa ordinlärningsstrategier ger en överblick på olika sätt att arbeta med ordinlärning i andraspråksundervisning.

Dessa teorier är relevanta för vår studie då vi bygger vidare utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på lärande genom att placera de nyanlända eleverna i grupper och i par tillsammans med elever vars kunskapsnivåer i svenska är betydligt högre än de nyanländas. Delaktighetsmodellen, som vi sammanställt utifrån olika källor om delaktighet, ger exempel på olika delaktighetskriterier som är användbara vid observation och analys av de nyanlända elevernas delaktighet i undervisningen. Olika strategier för ordinlärning används ytterligare vid observation och analys. Dessa teorier kommer alltså att hjälpa oss att tolka, förstå, förklara samt värdera det som framkommit i vår undersökning i relation till en mer principiell nivå.

5. Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning om arbetet med nyanlända elever i grundskolan. Studierna behandlar kooperativt lärande i relation till dels social interaktion i klassrummet, dels ordinlärning.

5.1. Kooperativt lärande i svenska klassrum

I artikeln “Cooperative Learning in Swedish Classrooms” undersöker den australiensiska forskaren Kate Ferguson-Patrick (2020) hur lärare på olika skolor i Sverige arbetar med nyanlända elever i grundskolan. Ferguson-Patrick (2020) noterar att det finns alltför lite forskning om hur man bäst utbildar en sådan kulturblandad grupp. Ferguson-Patrick (2020) noterar att barndomsinvandring kan utlösa en rad ogynnsamma livsförloppsbanor som påverkar framtida socioekonomiska presentationer. Första åren i ett främmande land är en känslig period för många nyanlända barn. Därmed är det viktigt att lärare stöttar dessa elever i en mer inkluderande miljö i skolan (Ferguson-Patrick 2020).

Ferguson-Patrick (2020) undersöker framförallt hur lärarna använder undervisningsmetoder som kooperativt lärande i arbetet med nyanlända elever. Ferguson-Patrick (2020) menar att kooperativt lärande är inkluderande pedagogik som ger eleverna livslånga färdigheter som sociala och emotionella färdigheter. Samtidigt får eleverna inse behovet av att kunna bygga positiva attityder. Ferguson-Patrick (2020) anser att det är genom kooperativt lärande som denna förmåga stärks. Interaktioner som sker mellan elever är avgörande för kooperativt lärande. Gruppinteraktioner skapar positiva relationer där eleverna stöttar och hjälper varandra i arbetet, vilket underlättar lärandet. För att klassrummet ska präglas av positiva relationer bör läraren se till att alla elever är delaktiga och ingår i lärandet. Läraren bör identifiera individuella styrkor och ge varje elev en roll i grupparbetet. På så vis erkänner läraren mångfald i klassrummet som en inlärningsresurs och förändrar de förutsättningar som påverkar nyanlända elevers deltagande i klassrummet (Ferguson-Patrick 2020). Studiens empiriska material består av klassrumsobservationer i fyra svenska klassrum i tre olika skolor. Vidare genomför forskaren semistrukturerade intervjuer med fem deltagande lärare i studien. Lärarna är verksamma i årskurs 1–4 och de använder regelbundet kooperativt lärande i sina klassrum. I studien undersöker Ferguson-Patrick (2020) hur lärarna använder kooperativt lärande i klassrummet samt hur de definierar begreppet. Fältanteckningar dokumenterade tecken på ett välkomnande och bemötande klassrumsmiljö, trygga elever som

visade upp en vilja att lära och hur lärarna skapade en inkluderande miljö med särskilt fokus på kooperativt lärande. Resultatet visar att teman som *relationer* och *engagemang* är de teman som sammanlänkar rättvisa och pedagogik. I synnerhet är kooperativt lärande den pedagogik som både utvecklar relationer och uppmuntrar till engagemang och delaktighet inom en inkluderande miljö. Det visar sig att lärarna i studien har lyckats utveckla starka relationer mellan eleverna. Samtidigt som de har lyckats med att motivera ett starkt engagemang i sina klassrum genom att uppmuntra sina elever till att värdesätta sig själva. De observerade klassrummen består av öppna dialoger mellan lärare och elever och mellan elever. Användningen av kooperativt lärande i klassrummen visar att lärarna har ett stort engagemang för rättvisa, omtanke för andra samt ett socialt ansvar. Detta är särskilt viktigt för nyanlända elever som har en större exponering för sociala, ekonomiska och pedagogiska nackdelar (Ferguson-Patrick 2020).

5.2 Nyanlända elevers perspektiv på sociala interaktioner i klassrummet

I doktorsavhandlingen *Skola med fördröjning - Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"* undersöker Eva Skowronski (2013) vilka möjligheter och hinder nyanlända elever i Malmö har för att bli inkluderade i sociala gemenskaper i skolan. Vidare undersöker studien elevernas sätt att hantera dessa möjligheter och hinder. Studien har ett individuellt perspektiv och det är elevernas erfarenheter och upplevelser av deras sociala skolsituation som är i fokus. För att besvara frågan om nyanlända elevers personliga erfarenheter om deras sociala situation i skolan, genomför Skowronski fältstudier och kvalitativa intervjuer med 29 nyanlända elever i både högstadiet och gymnasiet (Skowronski 2013).

Resultatet visar att de intervjuade nyanlända eleverna känner sig ensamma, vilket beror på en mängd olika faktorer. En faktor består i att de nyanlända eleverna ofta får byta klass under sin skolgång och varje gång måste de på kort tid bygga upp sina sociala nätverk och sociala position i en grupp. De ägnar stor del av sin energi åt att lära känna andra klasskamrater och skapa nya vänskapsband. Vidare upplever de nyanlända eleverna att de andra eleverna i klassen inte pratar så mycket med dem och de känner sig därför utanför. De har svårt med språket, de blir inte inkluderade och är inte delaktiga i den sociala gemenskapen i en klass där andra eleverna har känt varandra länge. I intervjuerna framkommer det att många nyanlända elever känner en rädsla för att prata i klassrummet och vara aktiva i diskussioner i den ordinarie undervisningen. De nyanlända eleverna är rädda för att uttala ord fel och att andra

elever ska skratta åt dem. Eleverna vågar därför inte säga ett ord och blir osäkra på språket. Detta har de flesta av eleverna varit med om, de har både blivit retade och skrattade åt på grund av brister i svenska språket och det har resulterat i att de inte vågar svara på lärarens frågor, trots att de kan svaret. De nyanlända eleverna väljer därför själva att inte vara aktiva och delaktiga under lektionen (Skowronski 2013).

En nyanländ elev berättade att hen känner sig mycket ensam i sin nuvarande klass och är rädd för att bli förolämpad för att uttala ord eller säga något fel. Däremot i sin tidigare klass kände eleven sig mer inkluderad och delaktig i den sociala gemenskapen. Detta beror på att läraren använde sig av strategier som grupparbeten, utflykter och temadagar som hjälpte den nyanlända eleven att lära känna de andra i klassen. Genom grupparbeten fick eleven exempelvis möjlighet att samarbeta med olika elever och lära känna de andra i klassen (Skowronski 2013). Avhandlingen lyfter fram att en stor trygghet för de nyanlända eleverna är när läraren placerar en kamrat i gruppen som också är nyanländ. De kan då dela erfarenheter med varandra och känna samhörighet. Om kamraten dessutom har samma modersmål som den nyanlända eleven själv kan det oftast vara till stor hjälp för den nyanlända eleven att förstå det läraren säger och vad skoluppgifterna handlar om. Dessa klasskamrater kan bli som en hjälplärare för de nyanlända eleverna. Sociala kontakter är en väsentlig del i undervisningen för att en nyanländ elev ska utvecklas i sina studier (Skowronski 2013).

5.3 Kooperativt lärande och ordinläring

I artikeln "The effects of cooperative learning strategies on vocabulary skills of 4th grade students" undersöker Didem Bilen och Zekiye Müge Tivil (2015) vad för effekter kooperativt lärande har på elevernas ordförståelse i andraspråksundervisning. Undervisning i ordinläring är en av de viktigaste delarna av språkundervisning. Förståelsen av olika begrepp spelar en viktig roll i att kunna förmedla ett budskap i en mening. Det förekommer att i klassrum med traditionella undervisningsmetoder har eleverna svårigheter i att lära sig nya ord. Den bakomliggande orsaken till detta är att undervisningsmetoder, som att använda ordböcker och ge definitioner av olika begrepp, oftast leder till att eleverna enbart memorerar orden. Lärare bör därför hitta systematiska metoder som kan stärka elevernas ordinläring. En metod som har visat positiva effekter av ordförståelse är inlärningsstrategier i form av kooperativt lärande. Aktiviteter som sker i grupp eller i par kan hjälpa eleverna att förstå och

använda olika begrepp på rätt sätt, då de får olika perspektiv på hur begreppen kan användas och tolkas (Bilen & Tavid 2015).

I denna studie undersöker Bilen och Tavid (2015) årskurs fyra elevers språkinläring i engelska i Turkiet. I studien deltog 48 elever som delades in i en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Varje grupp bestod alltså av 24 elever, vilket delades in i två klasser. En av lärarna som undervisade experimentgruppen implementerade kooperativa undervisningsmetoder i sin klass, medan den andra läraren som undervisade kontrollgruppen använde sig av traditionella undervisningsmetoder i arbetet med ordförrådsutveckling. Innan studiestart genomfördes ett förtest i ordförståelse i båda klasserna. Studien sträcker sig över en 5-veckorsperiod och avslutas med ett eftertest i båda grupperna. Resultatet visar att eleverna i experimentgruppen påvisade tydliga resultat i utvecklingen av deras ordförståelse och ordförråd, samtidigt som de utvecklade en förbättring i kommunikativa förmågor. I motsats till de elever som ingick i kontrollgruppen, som inte visade lika hög utökning av ordförråd och ordförståelse. Sammanfattningsvis visar studiens resultat att kooperativa inlärningsmetoder har en positiv effekt på elevernas vokabulära färdigheter. Inlärningsaktiviteter som sker i grupp eller i par hjälper eleverna att behålla förståelsen av de ord som de lär sig (Bilen & Tavid 2015).

5.4 Lekfulla och sociala miljöer i klassrummet

I artikeln "Getting them back to class: A project to engage refugee children in school using drama pedagogy" undersöker Magda Vitsou och Maria Papadopoulou (2020) hur dramapedagogik kan stärka nyanlända elevers engagemang, delaktighet, klassrumskommunikation och interaktion mellan elever och lärare samt språkinläring i Grekland. Vitsou och Papadopoulou (2020) lyfter fram lärande och socialisering för nyanlända elever inom en mer lekfull miljö. Utöver dramaaktiviteter har även musik och konstaktiviteter tillämpats för att stödja dramaaktiviteterna.

Studien sträcker sig över en sex månaders period. Elva frivilliga lärarstudenter deltog kurser i dramastrategier, interkulturell kommunikation och teorier för andraspråksundervisning inför studien i vilken 20 elever i åldrarna 6–12 år med kurdiskt, arabiskt och syriskt ursprung deltog. Syftet med studien var att stärka elevernas engagemang till att delta i skolans arbete, stärka deras kommunikativa förmågor och skapa bättre relationer till övriga elever i klassen.

Det empiriska materialet samlades in genom klassrumsobservationer, där forskarna noterade klassrumsinteraktioner, det språk som användes och elevernas delaktighet under dramaaktiviteterna samt genom semi-strukturerade elevintervjuer (Vitsou & Papadopoulou 2020).

Observationerna visade att under dramaaktiviteterna använde eleverna olika kommunikationsformer, både verbala och icke-verbala för att integrera med klasskamraterna, som ansiktsuttryck, gester, ögonkontakt, kroppshållning och rösttoner. Studiens resultat visar positiva effekter av att inkludera de nyanlända eleverna inom en lekfull och social miljö. Framförallt för att främja deras kommunikation samt socioemotionella utveckling. Lektionsaktiviteterna, som har inslag av estetiska uttrycksformer, gav eleverna ett utrymme att kunna uttrycka sina känslor och idéer på ett kreativt sätt. Dramaaktiviteterna som genomfördes under projektets gång stärkte även de nyanlända elevernas delaktighet i undervisningen (Vitsou & Papadopoulou 2020). Estetiska uttrycksformer har visat sig vara effektiva tillvägagångssätt för lärande. Dessa arbetsformer går bortom talat språk, allteftersom social interaktion innefattar flera former av kommunikation, som korsar språkliga och kulturella gränser, både med verbala och icke-verbala kommunikationssätt (Vitsou & Papadopoulou 2020).

5.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis presenterar dessa studier kooperativt lärande som en inkluderande pedagogik. Eleverna får tillgång till livslånga färdigheter, som exempelvis sociala och emotionella färdigheter. Vidare bidrar kooperativt lärande till både engagemang och delaktighet, utökning av ordförråd, samt utveckling av sociala och kommunikativa förmågor. I samtliga studier ingår nyanlända elevers perspektiv på undervisningen och de sociala interaktioner som sker i skolan, där de finner en trygghet i att arbeta tillsammans med andra nyanlända elever. Avslutningsvis lyfts betydelsen av lekfulla miljöer för nyanlända elevers delaktighet och engagemang fram. Dessa studier fungerar som underlag för diskussion, där studiens resultat kommer att diskuteras och jämföras med tidigare forskning.

6. Metod

I följande kapitel presenteras studiens kvalitativa metod, materialurval, genomförandet av samtal och klassrumsobservationer med stöd ur studiens teoretiska delaktighetsmodell. I denna metoddel presenteras även en metoddiskussion där fördelar och nackdelar av studiens metodval diskuteras, därefter presenteras etiska överväganden.

6.1 Materialinsamling och forskningsmetod

Denna studie är en interventionsstudie, vilket innebär klassrumsforskning där man prövar specifika och mer eller mindre teorigrundade utformningar av undervisningen (Rönnerman 2011). Genom en intervention blir lärare mer säkra i sin förmåga att främja elevers lärande, de blir mer aktiva att identifiera samt lösa problem i sin undervisning samt att identifiera områden för förbättring genom att ställa olika frågor till praktiken men också utanför själva forskningsprocessen (Rönnerman 2011). Vår studie prövar olika undervisningsmetoder för att bidra till en förändring i svenskundervisningen. Under studiens gång har vi både planerat, genomfört och observerat flera svensklektioner. I denna interventionsstudie har vi alltså använt oss av kooperativa undervisningsmetoder som sker i både små grupper och i par. I den ena delstudien har de nyanlända eleverna arbetat med värdegrundsarbete, statyarbete, teckenspråk och kroppsspråk samt fått göra stopmotion filmer av olika folksagor i både grupp och i par. I den andra delstudien har de nyanlända eleverna fått spela spel om substantiv, skapat serieteckningar samt dramatiserat olika fabler och genomfört aktiviteten fråga fråga byt där de har cirkulerat i klassrummet och ställt frågor till andra. Det handlar om att skapa förutsättningar för att sedan kunna förstå ord, läsa och skriva, alltså att skapa grunden för deras lärande i svenskämnet. I detta utvecklingsprojekt har vi arbetat med gruppdynamiken i fokus på delaktigheten samtidigt som vi arbetar med ingången till ordinlärning i ämnet svenska.

En kvalitativ metod är aktuell för att besvara studiens forskningsfrågor och det empiriska materialet består av klassrumsobservationer med inblick i nyanlända elevers delaktighet i klassrummet. Enligt Alan Bryman (2018) är kvalitativ metod en forskningsstrategi som tar avstånd ifrån kvantifiering av materialet och fokuserar istället på tolkningar och förståelser av individens sociala verklighet. Detta görs i form av observationer och samtal med lärare och rektorer (Bryman 2018, s. 454). Den kvalitativa metoden är relevant eftersom vi observerar de nyanlända eleverna i svenskundervisningen.

6.2 Urval

Studien genomförs i två VFU skolor, där en åk 4 och en åk 6 har observerats. Allteftersom studien fokuserar på nyanlända elever togs det hänsyn till att klasserna bestod av nyanlända elever. I årskurs 6 observerades tre nyanlända elever, medan i årskurs 4 observerades två nyanlända elever, alla elever benämns med fiktiva namn (Se figur 3). Eleverna går i ordinarie klasser som består av 27 elever vardera. Urvalet riktar sig specifikt mot de nyanlända eleverna i klasserna. Enligt Bryman (2018) innefattar kvalitativa forskningsmetoder målstyrda urval som beskrivs i enheter. Dessa kan vara människor, organisationer, verksamheter med mera. Forskningsfrågorna ska tydligt presentera vilken analysenhet som undersöks, i detta fall är det enheten *nyanlända elever* som undersöks (Bryman 2018).

Delstudie 1: Elever åk 6	Delstudie 2: Elever åk 4
Maksim	Mehmet
Aran	Deniz
Indira	

Figur 3. Tabell som illustrerar deltagande nyanlända elever med fiktiva namn i båda delstudierna.

6.3 Genomförandet av observationer

Under perioden observerades fem svensklektioner var i respektive VFU skola, vilket motsvarar totalt 10 klassrumsobservationer. Lektionerna som observerades planerades och genomfördes av författarna själva. Dessa svensklektioner planerades specifikt utifrån studiens syfte, därmed implementerades kooperativa undervisningsmetoder. I båda delstudierna har ordinlärning varit centralt inom samtliga lektioner, med varierande ordinlärningsstrategier. Ordinlärningen har tillämpats inom olika kontexter, där eleverna har fått arbeta med orden mer praktiskt, exempelvis genom att dramatisera ordet, se bilder, spela spel om ordet, se filmer om ordet och skapat material i koppling till orden.

Under observationerna har vi som forskare agerat som både lärare och observatörer. Att observera och dokumentera sin egen undervisning ger möjlighet att ta med sin egen expertis in till sitt klassrum och använda den kunskap som man har fått genom forskning för att kunna utveckla undervisningen. Som forskare går man in i forskningsfältet med den teoretiska

bakgrund som man har hittat samt med egna antaganden (Johannessen 2020). Framförallt har observationerna genomförts när eleverna arbetar i grupper. Under observationerna har vi gått runt i klassrummet med ett observationsformulär (se bilaga 2), som innehåller specifika punkter utifrån delaktighetskriterier i delaktighetsmodellen. Dessa kriterier är: Social förmåga, arbetsförmåga i grupp och utredningsförmåga. Observationsformuläret innehåller även strategier för ordinlärning, *sociala strategier*, *kognitiva strategier* och *visuella/kinetiska strategier* som har använts i syfte att observera elevernas ordinlärning.

Studien har således genomförts med *strukturerade observationer* som följer ett tydligt observationsformulär för att så konkret som möjligt notera handlingar och beteenden på deltagarna i studien (Stukát 2005). Vi har tagit kortfattade anteckningar med stödord, och renskrivit noteringarna direkt efter lektionsavslut.

6.4 Metoddiskussion

Studiens val av metod, där vi agerar som både lärare och observatörer vid klassrumsobservationer har både styrkor och svagheter. En fördel med att agera både som forskare och lärare är att man får möjlighet att se brister i den egna undervisningen. Vad som fungerar bättre eller sämre synliggörs, vilket är väsentlig information i utvecklingen av ens egen lärarprofession. I en praktisknära studie vet forskaren bäst om vad som ska observeras och vad som är viktigt för studiens empiriska material. Därmed är det relevant att forskaren själv observerar i sin intervention, oavsett om man agerar både som lärare och forskare (Johannessen 2020).

Däremot kan en nackdel vara att forskare inte riktigt hinner observera allt som händer i klassrummet. Därmed kan forskaren som observatör missa delar av undervisningen som möjligen hade gynnat studiens empiriska material. Samtidigt kan det upplevas som hektiskt från lärarens håll, som både håller i undervisningen och samtidigt ska hinna observera. Vidare går utvecklingsarbetets resultat inte att generaliseras, allteftersom det enbart studeras en liten grupp nyanlända elever i två grundskolor.

6.5 Etiska överväganden

Samtliga vårdnadshavare har tilldelats missivbrev innan studiens start (se bilaga 1). I dessa har vi följt fyra forskningsetiska principer. Missivbrevet uppfyller *Informationskravet*, som innebär att lärare och vårdnadshandhavare får information om den aktuella forskningsuppgiftens syfte, vilka villkor som gäller, att det är frivilligt att delta och att de har rätt till att avbryta sin medverkan. Vidare tar vi hänsyn till *Samtyckeskravet* som handlar om att information endast får inhämtas efter deltagarens samtycke och att deltagarna har rätten till att bestämma över hur länge och på vilket villkor de vill delta i undersökningen. Detta har inhämtats genom vårdnadshavarnas samtycke och underskrift för att barnet/barnen ska kunna delta i studien. *Konfidentialitetskravet* som innebär att deltagarna ska ges den största konfidentialiteten och personuppgifterna ska hanteras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av uppgifterna och uppfylls genom att anonymisera elever och skolor genom fiktiva namn, i båda delstudie 1 och delstudie 2. *Nyttjandekravet* handlar om att de insamlade uppgifterna endast ska användas i forskningsändamål. Empirin sparas i författarnas ögon och raderas efter godkänt arbete (Vetenskapsrådet 2017).

7. Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras och analyseras resultatet av studiens två delstudier. Resultatet analyseras utifrån kriterier i delaktighetsmodellen, socialkonstruktivistiska teorin samt teoretiska begreppet *ordinlärning*. Eleverna i delstudie 1 är Maksim, Aran och Indira och i delstudie 2 Mehmet och Deniz.

7.1 Delstudie 1: Resultat från observation av den egna undervisningen

7.1.1 Observation Lektion 1: **Värdegrundsarbete och rollspel**

Under den första svensklektionen fick eleverna arbeta med olika fall som de sedan dramatisera. Fallen handlade om en nyanländ elev som blir mobbad av övriga i klassen, en elev som fuskar på ett prov, elever som upptäcker en annan elev bli slagen ute på skolgården, en elev som blir filmad i omklädningsrummet och en elev som kommer för sent för första gången och får skäll av läraren, trots att en annan elev kommer försent varje dag men aldrig blir tillsagd av läraren.

Lektionen inleddes med en genomgång av skolans värdegrund, då varje fall hade i avsikt att väcka intressanta diskussioner om mobbning, utanförskap och diskriminering. Gemensamt diskuterades innebörder av fem aspekter av skolans värdegrund: trygghet, ansvar, respekt, hänsyn och omtanke samt vad de innebär att utsätta någon för utanförskap samt mobba och diskriminera någon. Parallellt presenterades ämnena i en Powerpointpresentation, exempelvis med bilder på en grupp barn som pekar och skrattar åt ett annat barn. I liknelse med Fredriksson och Taube (2010) är ett sätt att arbeta med ordinlärning att använda *visuella/kinetiska strategier*, som i sin tur ger eleverna möjlighet att se ordet i bild (Fredriksson & Taube 2010). Uppgiften presenterades med att förtydliga att målet inte var att kunna spela teater, utan det handlade mer om elevernas muntliga förmågor, att kunna berätta någonting, tala och framföra egna åsikter, framförallt då vi efter varje fall tillsammans ska diskutera hur vi kan lösa dem. Vidare att det även var viktigt att alla i gruppen sa någonting under presentationerna. Om eleverna kände att det var jobbigt att prata inför klassen kunde de få en mindre roll, med minst en replik. Vi gick även igenom hur man skriver ett manus, då instruktionerna för uppgiften krävde ett tydligt manus som skulle användas när eleverna övade inför sina teaterföreställningar. Manuset skulle bestå av två olika typer av texter, en som beskriver vad som händer och vad personerna gör, och en som beskriver vad varje

person säger. Det ska alltså vara lätt att förstå vem som gör vad och vem som säger vad. Manusen samlades in efter lektionsavslut. Därefter delades eleverna in i fem grupper om 4–5 elever var. Varje grupp tilldelades ett fall som de skulle dramatisera för övriga elever i klassen. Instruktioner för uppgiften löd:

1. Läs igenom fallet tillsammans med din grupp
2. Skapa sedan ett manus för dramatiseringen, se till att alla i gruppen får en roll och någonting att säga
3. Fallet ska ni sedan presentera för klassen i form av teater, glöm inte att alla i gruppen måste säga någonting

De nyanlända eleverna delades in i blandade grupper, målet är alltså att arbeta kooperativt, där de nyanlända eleverna får arbeta med elever vars kunskapsnivåer inom svenska är högre. I det socialkonstruktivistiska perspektivet, som lyfts fram av Padgett (2020), är de sociala interaktioner som sker i samhället avgörande faktorer för utveckling av både språk och tänkande. Det är i sociala sammanhang med vägledning och stöttning från den mer kunnige kamraten eller läraren som eleven uppnår en kunskapsutveckling. Således paras de nyanlända eleverna (med lägre kunskapsnivåer i svenska) medvetet ihop med övriga elever (med högre kunskapsnivåer i svenska) i undervisningen

Två av tre elever, Maksim och Aran var närvarande under lektion 1. Direkt efter genomgången fick eleverna påbörja manusskrivandet och planering av teaterföreställningen. Enligt sammanfattande noteringar var eleverna både aktiva och passiva under denna lektion. Under själva teaterföreställningen var både Maksim och Aran tysta, stående i ett hörn i en mer iakttagande position. Däremot var de nyanlända eleverna mer aktiva under planeringen av föreställningen som skedde i smågrupperna, där de tillsammans med klasskamraterna planerade och strukturerade arbetet. De nyanlända eleverna iakttog i första hand hur de övriga eleverna i gruppen arbetade. De lyssnade och tittade på hur de andra eleverna planerade in sina repliker, hur de skulle stå och vad de skulle säga i dramatiseringen. Därefter kom både Maksim och Aran med förslag till sina grupper, exempelvis vilka roller de kunde ta i framträdandet och hur de kunde presentera arbetet. Till exempel gav Maksim förslag på hur de i gruppen kunde förmedla känslan av att bli diskriminerad. Maksim, som skulle spela en av de utsatta eleverna i rollspelet, visade hur han kunde förmedla detta med ansiktsuttryck

och kroppshållning, genom att böja huvudet ner och se ledsen ut. Aran fastslog i sin grupp att han ville ha minst repliker och dialoger i framträdandet. Han föreslog att han kunde vara den som står och filmar en annan elev i omklädningsrummet.

Observationerna visar att de nyanlända eleverna i första hand lyssnade och observerade hur andra elever använde ord, för att sedan själva använda det. Detta rimmar väl med Llach och Alonsos (2020) ordinlärningsstrategier *sociala strategier* och *verbal repetition*. De nyanlända eleverna studerar begreppens betydelse i grupp, samtidigt som de upprepar och imiterar hur övriga i gruppen uttalar eller använder ordet (Llach & Alonso 2020). Under lektionen kunde det konstateras att eleverna hade fått en förståelse för begreppen mobba, diskriminering och utanförskap genom att de själva använde begreppen och visade med kroppen hur de kunde se utsatta ut eller hur de kunde diskriminera någon. Detta går i enlighet med Fredriksson och Taube (2010) som lyfter fram progression av ordinläring genom *visuella/kinetiska strategier* med icke-verbala uttrycksformer, i detta fall med gester, miner och kroppsörelser.

I grupperna noterades även relationen till de övriga eleverna som positivt, vilket skapade en bekväm miljö i klassrummet. Detta korrelerar med Bosworths (1994) delaktighetskriterium *group building*, det vill säga att ta ansvar för grupparbetet och det gemensamma resultatet. Eleverna visade ett ansvarsfullt beteende genom att ständigt försöka leda arbetet framåt med förslag på vilka roller de kunde ta och hur de kunde agera i framträdandet. Det rimmar även med Bosworths (1994) andra delaktighetskriterium *interpersonal skills*, som betonar elevernas sociala förmågor i grupparbetet. De nyanlända eleverna lyssnade och kommunicerade med övriga i gruppen på ett effektivt sätt.

Däremot framförde både Maksim och Aran hur jobbigt och obekvämt det skulle bli att prata inför klassen. Eleverna kom med kommentarer som "måste vi prata framför alla" och "kan vi inte bara visa för dig". När lektionens andra del började noterades de nyanlända eleverna som nervösa. Trots att de gemensamt kommit fram till att de enbart skulle memorera och säga en mening var i grupperna sade de ingenting inför helklass. De nyanlända eleverna var passiva i helklass och visade tecken på låg självförmåga. De visade en rädsla för att presentera framträdandet i helklass och ville helst undvika det. Precis som Triyanto (2019) förordar agerar de nyanlända eleverna passiva i aktiviteter som sker i helklass, på grund av självbegränsningar och låg självförmåga som exempelvis en rädsla av att skämma ut sig

framför övriga och bli kritiserade för sitt agerande (Triyanto 2019). Således uppfyller eleverna en del kriterier i delaktighetsmodellen, men tappar en aning när arbetet ska presenteras i helklass. Lektion 1 visar att delaktigheten för de nyanlända eleverna kan stärkas i form av arbeten i mindre grupper där de får möjlighet att aktivt samtala och arbeta med andra elever i klassrummet, men att eleverna inte riktigt är redo för att vara lika aktiva i en större grupp.

7.1.2 Observation Lektion 2: Statyarbete

Under den andra svensklektionen fick eleverna ännu en gång arbeta estetiskt i form av drama. Däremot utvecklades arbetet utifrån den första svensklektionen, då eleverna vid detta tillfälle inte behövde prata framför övriga elever i helklass. Denna gång fick eleverna istället i grupp arbeta med statyarbete, vilket innebär att eleverna enbart använder kroppsspråket för att kunna förmedla någonting. I ett statyarbete står eleverna helt stilla, och bildar tillsammans med gruppen en stillbild av en specifik händelse. Eleverna delades in i grupper, med cirka fyra elever i varje. I likhet med föregående lektion blandades de nyanlända eleverna i olika grupper med övriga elever i klassrummet. Varje grupp fick därefter dra varsitt kort där olika yrken som läkare, polis, kock, lärare, artist med mera stod. Eleverna fick i uppgift att i grupperna gestalta ett yrke i form av ett statyarbete. Under denna lektion fick de nyanlända eleverna arbeta med begreppen mer praktiskt genom att de demonstrerar och gestaltar varje yrke visuellt. Konkret får eleverna möjlighet att exempelvis se och uppleva ordet läkare i en kontext där ordet illustreras med en konstform som drama. Vilket faller inom ramen för Mas (2009) första steg i en processinriktad klassificering av ordinlärningsstrategier, där det nya ordet bör påträffas i olika kontexter (Ma 2009).

Eleverna fick enligt tidigare rutin halva lektionstiden på sig att planera arbetet och framträdandet. I uppgiftsinstruktionerna ingick ej att material skulle skapas, utan det var någonting eleverna själva tog initiativ till att göra. Det skapades gitarrer av papper och linjal, kockmössa och köksredskap av papper och lim, polisbrickor och synliga sår på rånaren med röda tuschpennor samt doktorsredskap och utrustning med framförallt munskydd och handskar. Det som noterades var att de nyanlända eleverna var delaktiga i skapandet av dessa material. Som tidigare observerar de i första hand vad övriga i gruppen gör. När exempelvis Indira ser att en av eleverna i hennes grupp skapar en kockmössa, förstår hon att det handlar om just yrket kock och går därifrån för att skapa en gaffel och slev. Således fungerar Llach

och Alonsos (2020) *sociala strategier* i ordinläringen ytterligare som en fördel för de nyanlända elevernas språkutveckling. De nyanlända eleverna får möjlighet att lyssna och se hur andra använder och arbetar med ordet under lektionen (Llach & Alonso 2020). Samtidigt får eleverna se ordet i en annan kontext, där ordets betydelse länkas samman med de material som skapas.

I jämförelse med föregående lektion var de nyanlända eleverna mer delaktiga under denna lektion. Eleverna genomförde uppgiften och förstod vad de skulle göra. Vid observation noterades Maksim som mycket engagerad och intresserad av uppgiften. Eleven visade hur han skulle demonstrera yrket polis genom att visa olika sätt att stå med kroppen, exempelvis genom att rikta ett vapen mot ett håll, vilket ger en förståelse av att eleven har uppfattat ordets betydelse under grupparbetet. I grupparbetet fungerade samarbetsviljan bra med övriga elever, då han kom fram med förslag på hur de övriga eleverna kunde stå i stillbilden. Maksim var även villig att tillsammans med klasskamraterna skapa material som polisbrickor inför presentationen. Han visade hur han skulle skapa polisbrickan, och bestämde att hans namn skulle stå på den. Därefter följer övriga elever i gruppen med och skriver även de ner sina namn på polisbrickorna.

I övrigt noterades betydliga skillnader gällande delaktigheten hos Maksim i jämförelse med föregående lektion. Maksim hade inga problem med att presentera statyarbetet i helklass, och visade upp arbetet tillsammans med övriga i gruppen på ett självsäkert sätt. Detta korrelerar med Bosworths (1994) delaktighetskriterium *inquiry skills*, där Maksim visar en hög utredningsförmåga. Eleven planerar, strukturerar och genomför arbetet successivt genom att först planera hur han ska gestalta yrket polis för övriga i klassen, för att sedan presentera för övriga i gruppen hur de olika rollerna i statyarbetet kan förtydligas genom att använda polisbrickor med olika namn på. Eleven ger således förslag på hur de i grupp kan genomföra arbetet och använder ytterligare olika material för att leda grupparbetet framåt.

Maksim visade en utvecklad kommunikations - och utredningsförmåga genom att aktivt samtala med övriga elever i gruppen för att planera och strukturera arbetet på ett genomtänkt sätt. Samtidigt som han får med sig övriga i gruppen, som aktivt lyssnar och följer hans förslag och idéer. Maksim visade även ett intresse för att gestalta yrket polis. Eleven uttrycker sig med meningar som "jag tycker det är coolt" när han ger egna synpunkter om yrket. Ett

personligt intresse för aktiviteten kan således bidra till ett aktivt deltagande i undervisningen och ett engagemang till att genomföra och slutföra uppgiften. Detta går i enlighet med Triyanto (2019) som betonar att när eleverna är engagerade känslomässigt vill de delta i undervisningen och de tycker om aktiviteterna som framförs i klassrummet.

Aran var däremot i likhet med föregående lektion lika tillbakadragen och tyst, men denna gång både i planering av grupparbetet och under presentationen. Eleven visade ingen samarbetsvilja i grupparbetet och satt oftast tyst och iakttog övriga elever i gruppen. Vid presentation av grupparbetet var eleven passiv och inte närvarande. Detta bidrog till att eleven inte var en del av gruppen. Under lektionen påmindes övriga elever i gruppen att inkludera Aran, som noterades som mindre delaktig i grupparbetet. De övriga eleverna i gruppen försökte inkludera Aran i arbetet genom att ställa frågor till honom, men trots detta visade eleven inget engagemang till att delta.

En avgörande faktor till att eleven denna gång var passiv i planeringen av grupparbetet var att han placerades med elever som han inte har en nära vänskapsrelation med. Det som var essentiellt i planeringen av svensklektionerna var att placera de nyanlända eleverna med elever vars kunskapsnivå i svenska är högre. Vilket ligger i linje med konceptet ZPD, *zone of proximal development*, ett koncept som betonar vad de nyanlända eleverna klarar av att genomföra själva och vad de kan uppnå med hjälp av andra (Shabani, Khatib & Ebadi 2010). Aran placerades under denna lektion i en grupp med elever som är mycket starka och framåt i ämnet svenska. Detta för att leda lärandet framåt med stöttning från andra vars kunskapsnivåer är betydligt högre (Padgett 2020). Detta verkar ha lett till ett bakslag, då eleven i stället väljer att enbart lyssna och titta på vad de andra gör. Eleven hade även svårt att hänga med de övriga i gruppen, som planerade och strukturerade arbetet i högt tempo och på den nivå som passar dem. Det framgår att de nyanlända eleverna behöver arbeta i ett mer lugnt tempo och vägledas successivt genom arbetet, vilket de övriga eleverna i gruppen inte tillämpade. Således bidrog denna gruppering, där en nyanländ elev placeras med andra elever som alla är starka i ämnet, till ett hinder för delaktighet i undervisningen. Ytterligare handlar det om vem eller vilka de nyanlända eleverna placeras med, då de är betydligt mer aktiva när de placeras med klasskamrater som de har en nära relation till.

Däremot visade Indira, i liknelse med Maksim, ett stort intresse och engagemang för statyarbetet. Indira visade samarbetsvilja i grupparbetet och hade god kontakt med övriga elever i gruppen. Däremot bidrog eleven inte med egna förslag och idéer, utan följde mer det klasskamraterna gjorde och sa. Trots detta var eleven aktiv under hela lektionen, genom att hjälpa övriga elever i gruppen att tillverka material och presentera arbetet framför klassen på ett självsäkert sätt. Detta rymmer väl med Bosworths (1994) delaktighetkriterium *interpersonal skills*, där eleven visade en hög social förmåga och kommunicerar med övriga i gruppen väl. Framförallt genom att ställa frågor om hur hon ska stå för att statyarbetet ska se sammanhängande ut. Dessvärre visade eleven en låg förmåga av att ta egna initiativ i grupparbetet genom att enbart följa andra elevers förslag i arbetet. Trots detta uppfyller eleven Los (2010) delaktighetskriterier som *samarbetsvilja* och *engagemang*, där eleven aktivt samarbetar med övriga i gruppen och visar ett engagemang till att slutföra arbetet.

7.1.3 Observation Lektion 3 och 4: Stopmotionfilmer av folksagor

Under den tredje svensklektionen fick de nyanlända eleverna arbeta med folksagor från olika länder. Arbetet planerades in som två lektioner. Den första lektionen startades upp med en genomgång av vad folksagor är för något. Vi ritade gemensamt en tankekartan på tavlan och kom fram till att folksagor är gamla berättelser som har berättats i hundratals år, från person till person. Så pass gamla att man inte vet vem författarna till sagorna är. Folksagor inleds oftast med "det var en gång" och vi tog upp exempel på sagor som eleverna kanske känner igen sen tidigare som *Snövit*, *Askungen*, *Rödluvan*, *Hans och Greta* samt *Törnrosa*. Dessa är folksagor som även är välkända i länder som de nyanlända eleverna kommer ifrån, vilket väckte ett intresse för att lyssna på vad de andra i klassen pratade om. De nyanlända eleverna intog en mer passiv roll under genomgången, där de lyssnade mer och nickade då och då till frågor som ställdes till hela klassen. Efter genomgången presenteras självaste uppgiften för eleverna. Uppgiftsinstruktionerna löd:

1. Ni ska i par få en folksaga, som ni ska skapa en stopmotion film av. Ni kommer att rita och skapa allting själva, det finns olika material, som färgade papper, sax, kartonger och lim.
2. Läs igenom folksagan tillsammans, ladda sedan ner applikationen "Imotion" på en mobiltelefon

3. Tänk på att rita flera ansiktsuttryck till de karaktärer som finns i er saga, samt olika bakgrundsbilder och föremål.
4. Ladda sedan upp stopmotion filmen på Google Classroom.

Folksagorna som delades ut till de nyanlända eleverna var folksagor från olika länder, bland annat från Sydafrika, Ryssland, Japan, Finland, Skottland, England, Saudiarabien, Norge, Irland med mera. Eleverna fick arbeta i par, där de nyanlända eleverna parades ihop med övriga elever i klassrummet. Varje par fick varsin folksaga att arbeta med. Vidare översattes två folksagor samt uppgiftsinstruktioner till elevernas modersmål. Detta för att bidra till stöttande material för de nyanlända eleverna, då de denna gång ska arbeta med långa skriftliga texter som kan vara svårt att tolka i första hand som nyanländ och andraspråkselev. Det översatta materialet kompletteras med originalsagorna på svenska, där originaltexten på svenska presenteras efter varje stycke. Detta för att ge de nyanlända eleverna möjlighet att även se orden på svenska.

Vid frågan om det översatta materialet underlättade för deras förståelse av handlingarna i sagorna, svarade de nyanlända eleverna ja. Det översatta materialet bidrar till en djupare förståelse för vad som ska diskuteras, samtidigt som det medför till ökad delaktighet då de nyanlända eleverna får möjlighet att förstå vad som ska göras och hur. De läser texterna för att sedan diskutera innehållet med en klasskamrat i par. Vilket rimmar väl med ordinlärningsstrategier som Fredriksson och Taube (2010) presenterar, där eleverna får återberätta ett händelseförlopp för någon annan (Fredriksson & Taube 2010). Vid observation var de nyanlända eleverna delaktiga i diskussion om novellen, där *kognitiva strategier* som verbal repetition upptäcktes. Kognitiva strategier är en ordinlärningsstrategi där eleverna upprepar, lyssnar och imiterar ett ord som sägs av någon annan (Llach & Alonso 2020). Exempelvis kunde en elev säga "sagan verkar handla om en liten gubbe eller en älv" och peka på bilden som fanns bredvid texten, den nyanlända eleven kunde svara med "ja den handlar om en gubbe". Således sker det ett möte med nya främmande ord som tillsammans utreds och upptäcks.

I detta fall arbetade de nyanlända eleverna i mindre grupper i form av par, vilket var intressant att observera. Under lektionen var Maksim och Aran närvarande, Indira var tyvärr inte närvarande vid den första lektionen. Maksim förstod vad han skulle göra, då han

förtydligade att översättningen av folksagan och instruktionerna underlättade för honom. Dock tog eleven inget eget initiativ under arbetet utan det var arbetskamraten som tog mer plats och gjorde det mesta. Maksim satt mer tyst och var mer tillbakadragen. När arbetskamraten frågade om han kunde skapa exempelvis en sol till stopmotion filmen gjorde eleven det. Däremot när Maksim var klar satt han bara och väntade på nästa instruktion från arbetskamraten. Maksim gav inte heller förslag eller egna idéer på hur de kunde göra under arbetet, utan det var arbetskamraten som hade mer inflytande och ledde arbetet framåt. Maksim saknade både engagemang och intresse för arbetet, oavsett om alla resurser som översatt material och lärarstöttning var tillgängliga. Detta framhåller även Triyanto (2019) som menar att delaktighet kräver både mentalt och emotionellt engagemang (Triyanto 2019). Eleven saknade detta och visade ingen motivation till att lära sig om varken folksagor eller att arbeta med stopmotionfilmen. Trots att de nyanlända eleverna kontinuerligt stöttades och motiverades under arbetets gång, genom att ständigt få feedback och återkoppling, var de passiva och ointresserade av ämnet. En ytterligare faktor som Triyanto (2019) lyfter för delaktighet är just lärarens stöttning (Triyanto 2019).

Aran var däremot mer engagerad till att delta i arbetet. Eleven tackade för översättningen och tyckte att det underlättade mycket, det blev enligt eleven tydligare på vad som skulle göras under lektionen. Eleven hade en aktiv diskussion med sin arbetskamrat om hur de skulle kunna genomföra arbetet, kom med egna förslag och idéer och tog hela tiden eget initiativ under grupparbetet genom att kunna bestämma och genomföra saker självständigt. Eleven uppfyller delaktighetskriterier som *interpersonal skills*, att aktivt samtala och socialisera sig med arbetskamraten samt lyssna och visa respekt i det gemensamma arbetet (Bosworth 1994). Vidare framförde eleven egna åsikter om arbetet och gav förslag på hur de kunde göra i gruppen för att leda arbetet framåt, vilket går i linje med Los (2010) aspekter av delaktighet. I jämförelse med tidigare svensklektioner var eleven betydligt mer delaktig under denna lektion. En anledning till detta kan just handla om grupperingen, där eleven nu får arbeta i mindre grupper i form av par. I pararbete får eleven möjlighet att socialisera sig med en annan elev utan att känna behovet av högre sociala färdigheter, som krävs i smågrupperna där eleven behöver kommunicera med flera. Eleven får dessutom mer utrymme till att tala i pararbeten. Precis som Padgett (2020) förordar ger de kooperativa arbetsmetoderna, som pararbeten möjligheter för eleven att tillsammans med andra samtala om sitt lärande och lösa

den givna uppgiften gemensamt (Padgett 2020). För Aran framstår pararbeten fungera relativt bättre än grupparbeten som sker i grupper med flera elever.

Under lektion 2 av arbetet med stopmotion filmerna var alla tre nyanlända elever närvarande. I liknelse med föregående lektion var Maksim fortfarande inte aktiv och visade ett mindre intresse för arbetet. Eleven tog fortfarande inte eget initiativ, utan följde mer det arbetskamraten sa. Vid inspelning av stopmotionfilmen satt eleven mer och tittade på, vilket kunde upprepas flera gånger under lektionen. Aran fick under den andra lektionen en ny klasskamrat att arbeta med, eftersom klasskamraten han arbetade med innan inte var närvarande under denna lektion. Aran hade svårigheter i att förklara uppgiften och hur långt de hade kommit i arbetet för den nya arbetskamraten.

När allting klargjordes och när klasskamraten hade fått en förståelse för vad som skulle göras kunde arbetet sättas igång. Däremot var Aran inte lika engagerad i att slutföra arbetet med en ny arbetskamrat. De hade inte heller lika bra kommunikation med varandra, och arbetade mer tysta och var båda passiva. En anledning till elevens passiva beteenden kan vara att han inte har en lika nära relation till den nya arbetskamraten som den förra. Detta framhåller även Triyanto (2019) som beskriver att en av de påverkande faktorerna till elevens aktiva deltagande i klassrummet är elevens personlighet. Elever som har en hög självförmåga kommer att delta i undervisningen med självsäkra steg, genom att framföra öppna dialoger i klassrummet, både med andra elever och lärare. Samtidigt som de visar en bättre akademisk prestation och intresse för lektionen genom att ställa frågor om undervisningen, bidra med egna åsikter och idéer samt delta i klassrumsdiskussioner (Triyanto 2019). Aran visar en låg självförmåga med elever som han i vanliga fall inte integrerar med socialt.

Indira, som inte var närvarande vid första lektionen med arbetet av stopmotionfilmerna, parades ihop med två andra elever som redan hade satt igång med arbetet från första lektionen. Saker som var intressant att observera var hur Indira uppförde sig när hon kommer in i en grupp som redan påbörjat ett arbete, men även hur klasskamraterna i grupper tar emot Indira i det redan påbörjade arbetet. Indira frågade direkt gruppen vad hon skulle göra och vad de gjorde. Därefter började hon att arbeta direkt, och visade stor samarbetsvilja med övriga elever i gruppen. Indira hade även bra kommunikation med arbetskamraterna, tog egna initiativ och kom med egna idéer och förslag. Eleven visade stolt vad hon hade gjort under

arbetet, som var en yxa till huvudkaraktären. Indira ställde även frågor om uppgiften, hur de skulle göra och hur de skulle presentera. Det som observerades var att de övriga eleverna tog emot Indira i gruppen på ett bra sätt, men förklarade inte uppgiften för henne eller hur långt de hunnit komma med arbetet. Trots att eleven missade första lektionen med genomgång av uppgiften samt placerades i en grupp som redan påbörjat ett arbete uppfyllde eleven flera av de delaktighetskriterier som presenteras i delaktighetsmodellen. Indira visade både *interpersonal skills* genom att aktivt kommunicera med övriga i gruppen, *group building* genom att visa ansvar för grupparbetet och det gemensamma resultatet samt *inquiry skills* genom att använda olika material för att skapa saker som leder grupparbetet framåt (Bosworth 1994).

Sammanfattningsvis noterades Aran och Indira som delaktiga under arbetet med stopmotionfilmerna. Däremot blev Aran mindre delaktig med en ny arbetskamrat under den andra lektionen och Maksim visade inget engagemang på vare sig första eller andra lektionen. En slutsats efter mina observationer av dessa lektioner är att översatt material fungerar väl för att på ett smidigare sätt nå ut till de nyanlända eleverna i klassrummet och därmed bidra till tydlighet på vad som ska göras under lektionen. Samtidigt som de nyanlända eleverna får möjlighet att praktisera ordet folksaga genom att skapa material, som figurer, miljöer och föremål till stopmotionfilmerna. De nyanlända eleverna får även möjlighet att se ordet visuellt i film. Detta framhåller även Fredriksson och Taube (2010) som förespråkar att andraspråkselever utvecklar olika former av kunskaper genom *visuella/kinetiska strategier* där de får exempelvis rita, dramatisera och berätta (Fredriksson & Taube 2010).

7.1.4 Observation lektion 5: Kroppsspråk och teckenspråk

Under den sista planerade svensklektionen för delstudien fick de nyanlända eleverna arbeta med teckenspråk. Alla fem lektioner har gemensamt en röd tråd i och med att fokus ligger på det kroppsliga språket till skillnad från det muntliga och skriftliga språket som för de nyanlända eleverna är svårare att hantera. Lektionen började med en genomgång av vad kroppsspråk är för någonting samt hur kroppsspråket ser ut i olika länder. Det vi alla har gemensamt är att vi oftast kommunicerar och visar känslor med kroppen, med ansiktsuttryck, kroppshållning, gester, ögonrörelse med mera. Vårt sätt att uttrycka känslor som sorg, glädje, ilska och rädsla är ganska lika i alla kulturer och länder. Dock förekommer det många

skillnader som kan leda till missförstånd, tillsammans tittade vi på några exempel av sådana händelser.

Vi gick igenom hur olika handtecken har annorlunda betydelser i olika länder och kulturer. Exempelvis att fikontecknet i USA är ett tecken för en lek “jag fångade din näsa”, medan i Turkiet representerar tecknet någonting oförskämt, som “dra åt helvete”. Det observerades att de nyanlända eleverna uppskattade att deras länder representerades i PowerPoint presentationen, då de reagerade positivt när deras hemland nämndes genom att le och peka. De kände även igen några handtecken som just representerade deras land. De lyssnade och var intresserade av ämnet under hela genomgången. Detta faller inom ramen för Llach och Alonsos (2020) ordinlärningsstrategier där nya ord länkas till elevernas personliga intressen och förkunskaper. Således får eleverna en djupare förståelse för orden kroppsspråk, handtecken och teckenspråk genom personliga intressen och visuella stöd som bilder.

Efter genomgången fick de nyanlända eleverna genomföra en parövning, där de tillsammans i par skulle kommunicera med varandra genom teckenspråk. Som stöd fanns en alfabetisk bild för teckenspråk tillgängligt, där varje bokstav i alfabetet presenterades med ett handtecken. De nyanlända eleverna fick i uppgift att först börja med enkla och korta ord, som “hej”, därefter fortsätta med lite längre meningar som “mitt namn är...”. Målet var att underlätta för de nyanlända eleverna som behärskar en mer enkel svenska med enkla hälsningsfraser. Som under tidigare svensklektioner parades de nyanlända eleverna ihop med övriga elever i klassrummet. Detta för att para ihop eleven med en annan elev som har högre språklig kompetens, detta fungerade som en slags stöttning för de nyanlända eleverna vilket går i enlighet med socialkonstruktivistiska perspektivet (Padgett 2020).

I planeringens sista och femte svensklektion var enbart Aran och Indira närvarande. Det som observerades var att Aran, som under tidigare svensklektioner, noterades som tillbakadragen och blygsam under grupparbetet. Trots detta flöt grupparbetet på väl, då Aran var mer bekväm lite längre in i arbetet. Eleven hade god kommunikation med sin arbetspartner och ställde många frågor, som exempelvis “är det såhär vi ska göra?” och “gör vi rätt?”. Eleverna fick förslaget att använda papper och penna för att underlätta arbetet, genom att skriva ner de bokstäver kamraten tecknar på pappret. Således uppfyller eleven delaktighetskriterier som *interpersonal skills*, där eleven aktivt samtalar med sin arbetskamrat under arbetets gång,

trots att det tar ett tag för detta att hända (Bosworth 1994). Eleven ställde även många frågor om arbetet vilket ligger i linje med de aspekter av delaktighet som Lo (2010) presenterar, som att ställa frågor om undervisningen och samarbeta aktivt med sin arbetskamrat.

Däremot var Indira mindre engagerad och hade samtidigt svårt att förstå uppgiften och komma igång. Eleven hade det svårt att kommunicera med arbetskamraten, då även den andre eleven oftast är tyst och tillbakadragen under lektionerna. Det som är värt att notera är att paren valdes ut genom namnstickor, i jämförelse med övriga lektioner där de nyanlända eleverna parades ihop med andra i förväg med tanke på vilka elever de kan arbeta bäst med. Indira ställde även många frågor om arbetet, exempelvis om hur man kan göra dubbeltecken på teckenspråk. Det som noterades var att eleven hade intresse och engagemang till att utföra arbetet. Allteftersom eleven, som under tidigare svensklektioner, oftast har en positiv attityd till lektionen. Eleven hade en positiv attityd och ville oftast lära sig mer om det som undervisas. Eleven hade således en vilja att vara delaktig i undervisningen, och visade även på en god social förmåga genom att ställa frågor och lyssna på andra, detta går i enlighet med de delaktighetskriterier som både Bosworth (1994) och Lo (2010) presenterar.

Däremot saknades samarbetsvilja med den andre klasskamraten i gruppen. Eleven agerade passivt och var således inte delaktig i grupparbetet. En påverkande faktor till detta kan vara elevens låga självförmåga som oftast dyker fram i arbetet med klasskamrater som inte är vänner, vilket ligger i linje med Triyantos (2019) påverkande faktorer för delaktighet (Triyanto 2019). Samtidigt är även klasskamraten själv passiv och tyst, vilket resulterar till att det inte finns någon i gruppen som kan leda arbetet framåt. Att gruppera de nyanlända eleverna slumpmässigt utgör således ett hinder för de nyanlända elevernas delaktighet, där de finns möjlighet att de placeras med elever som de inte är nära med. Att placera de nyanlända eleverna i grupper eller i par måste därmed ske med omtanke och undvika grupperingar med hjälp av namnstickor, som användes under denna lektion.

7.1.5 Sammanfattning Delstudie 1

Resultatet av delstudie 1 visar att de nyanlända eleverna har med hjälp av ordinlärningsstrategier fått en djupare förståelse för olika begrepp som har behandlats under lektionerna. Lektionerna i planeringen har fungerat som en ingång till svenskundervisningen,

där de nyanlända eleverna tillsammans i grupper och i par arbetat med olika områden i svenskämnet. Under dessa grupparbeten har de nyanlända eleverna oftast fått i uppgift att demonstrera begreppen visuellt, exempelvis i form av dramatiseringar, som rollspel och statyrbeten, eller stopmotionfilmer. De nyanlända eleverna har varit mer eller mindre delaktiga under dessa fem svensklektioner. De har under svensklektionerna uppfyllt flera delaktighetskriterier och har visat både samarbetsvilja, engagemang och intresse inför aktiviteterna som presenterades. Däremot varierar denna delaktighet, beroende på lektionsaktivitet och vilka de arbetar med. Resultatet i studien visar att ett personligt intresse för uppgifterna och grupperingar där de nyanlända eleverna får arbeta med en kamrat som de har en vänskaplig relation till är påverkande faktorer för de nyanlända elevernas delaktighet. Genomförandet och samarbetet med andra elever i grupparbetet sker således på ett naturligare sätt, där eleven vågar stiga fram och ta för sig i grupparbetet. De lektioner som grupperna planerades i förväg innan lektionsstart, har därmed fungerat relativt väl, i jämförelse med de lektioner där grupperna bestämdes i form av namnstickor.

7.2 Delstudie 2: Resultat från observation av den egna undervisningen

7.2.1 Observation Lektion 1: Spel om substantiv

På den första svensklektionen fick de nyanlända eleverna arbeta med ordklassen substantiv. Lektionen började med information om lektionsupplägget för att skapa struktur i undervisningen och för att ge de nyanlända eleverna i klassen en större förståelse för vad de ska göra. Eleverna fick under denna lektion se en film från UR om substantiv och till sist spela spel om substantiv. Under lektionsstart ställdes det fram olika föremål som är substantiv, exempelvis en nallebjörn, en sked, en mobil och ett sudd för att konkretisera begreppet substantiv för de nyanlända eleverna. Föremålen betraktades nyfiket av de nyanlända eleverna. Därefter fick eleverna i uppgift att diskutera vad substantiv är för något i par, föremålen som presenterades fungerade som en vägledning till vad ett substantiv kan vara för något.

Eleverna parades ihop i grupper om två och de två nyanlända eleverna i klassen fick arbeta tillsammans i par. Detta korrelerar med ZDP, *zone of proximal development*, ett koncept som belyser vad eleven kan genomföra självständigt och vad eleven kan genomföra med stöttning av någon annan vars kunskapsnivå är högre (Padgett 2020). I detta fall grupperas de nyanlända eleverna med varandra, där den ena eleven är starkare och mer framåt i svenska i jämförelse med den andra eleven som varit i bosatt i Sverige under en kortare tid. Samtidigt talar de nyanlända eleverna samma modersmål vilket bidrar ytterligare till en form av stöttning i undervisningen.

Under lektionen noterades att de nyanlända eleverna var aktiva när de diskuterade med varandra på svenska. De ställde frågor till varandra och lyssnade på varandra. En fråga som Mehmet ställde var: "Kan substantiv vara saker man kan ta på?", Deniz svarade att han tror att de kan vara det. Deniz frågade i sin tur om ett hus är ett substantiv. Båda eleverna ställde alltså frågor till varandra. Vidare fanns samarbetsvilja då både Mehmet och Deniz gav förslag och idéer på vad substantiv kan vara för något. Vilket rimmar väl med Los (2010) aspekter av delaktighet (Lo 2010). De nyanlända eleverna uppfyller även delaktighetskriterierna *interpersonal skills* och *group building* (Bosworth 1994). Dessa delaktighetskriterier uppfylls genom att de nyanlända eleverna aktivt framför egna förslag och idéer under grupparbetet om vad substantiv kan vara för något. Vidare ställde de nyanlända eleverna frågor till varandra

om substantiv och de var aktiva i diskussion. De tog ansvar för grupparbetet och kom fram till ett gemensamt resultat om vad substantiv är för något. Dock var de nyanlända eleverna inte aktiva när substantiv diskuterades i helklass. De intog en passiv roll under helklassdiskussionen, i enlighet med Abdullah, Bakar & Mahbob (2012) kan detta bero på *självbegränsningar* som exempelvis en rädsla för att säga något fel framför andra och bli kritiserade (Abdullah, Bakar & Mahbob 2012). Att de nyanlända eleverna inte vågade säga något under lektionen kan mycket väl handla om att de har en farhåga för att uttrycka sig på grund av att de kan uttala orden fel och andra kan kritisera dem. De nyanlända eleverna var exempelvis bekymmersamma under helklassdiskussionen men när de fick arbeta i par tillsammans med varandra var de inte alls lika ångestladdade eller rädda för att uttrycka sig. De nyanlända eleverna noterades som trygga i varandras sällskap och mindre passiva än under helklassdiskussionen.

Efter att eleverna tittat på en kort film om substantiv fick de spela ett spel om ordklassen. Varje grupp fick en tärning tillsammans med två pjäser. Eleverna fick turas om att slå tärningen och när de hamnade på rutorna i spelet skulle de läsa högt vad som står i rutan och besvara frågan. Det är frågor som exempelvis: Nämn två substantiv som finns i klassrummet, nämn ett substantiv som börjar på bokstaven S, nämn ett substantiv som rimmar med substantivet hatt och så vidare. Spelet var mycket uppskattat av de nyanlända eleverna. De nyanlända eleverna framförde att de tyckte om aktiviteten och att de skulle vilja spela flera spel under svensklektionerna. De var delaktiga under spelet och visade både engagemang och intresse vilket rimmar väl med Los (2010) aspekter av delaktighet (Lo 2010).

Vidare ställdes frågan ”vad är ett substantiv?”, detta för att kontrollera om de hade fått en förståelse för begreppet. Mehmet svarade att det är saker man kan ta på och Deniz gav exempel och berättade att det kan vara en boll, en mus och en buss. Det som observerades var att lekfulla aktiviteter, som spel, stärkte de nyanlända elevernas intresse för att delta i undervisningen. Därav planerades övriga lektioner i planeringen med liknande lekfulla aktiviteter. Detta för att stärka de nyanlända elevernas delaktighet i svenskundervisningen. Samtidigt som grupparbetet mellan de nyanlända eleverna fungerade bra under första svensklektionen, planerades övriga svensklektioner med tanke på att de nyanlända eleverna oftast skulle paras ihop och arbeta med varandra. Detta rimmar väl med Triyanto (2010) som förespråkar att grupparbeten kan stärka elevernas delaktighet och utveckla ett lärande i grupp.

De nyanlända eleverna involveras då i processer där de undersöker, tolkar och upptäcker tillsammans med andra (Triyanto 2019).

Genom att exempelvis spela spel under denna lektion får de nyanlända eleverna möjlighet att delta aktivt under lektionen, de får arbeta i par och måste hela tiden samtala med varandra och vara aktiva för att kunna genomföra spelet. I enlighet med Triyanto (2019 lyfter även Padgett (2020) fram vikten av grupparbeten. Forskaren menar utifrån det socialkonstruktivistiska perspektivet att allt lärande sker genom sociala interaktioner (Padgett 2020). Under denna lektion lärde de nyanlända eleverna sig av varandra genom social interaktion. De nyanlända eleverna utvecklar sitt lärande genom att samtala med varandra både i början av lektionen när de skulle diskutera begreppet substantiv men även när de spelade spel. Vilket ligger i linje med Llach och Alonsos (2020) ordinlärningsstrategi *sociala strategier*. De nyanlända eleverna integrerades med andra elever och fick studera ordets betydelse i par. Det noterades att de nyanlända eleverna upprepade och imiterade ord i samtal med varandra. Mehmet kunde exempelvis rada upp flera olika substantiv under spelet som Deniz senare upprepade. Mot slutet av lektionen fick de nyanlända eleverna göra exit ticket, de fick svara på frågorna: "Vad är ett substantiv? och "Kan du ge exempel på två olika substantiv?". Vid insamlingen av lapparna noterades att båda de nyanlända eleverna hade svarat på frågorna med exempel. Lapparna bekräftade att eleverna hade fått en förståelse för begreppet substantiv efter lektionen.

7.2.2 Observation Lektion 2 & 3: **Serieteckningar om fabler**

På den andra svensklektionen introducerades ett nytt område för eleverna, vilket handlade om fabler. Målet med lektionen var att de nyanlända eleverna skulle veta hur en fabel är uppbyggd, veta vad en liknelse är samt planera och rita en egen fabel. Detta går i enlighet med Fredriksson och Taube (2010) som förespråkar att andraspråkselever utvecklar olika former av kunskap genom att exempelvis rita centrala begrepp som behandlas under lektionen (Fredriksson & Taube 2010).

Vid lektionsstart fick eleverna svara på frågan om vad de tror att fabler är för något. Utifrån den kooperativa metoden EPA (enskilt, par, alla) fick de nyanlända eleverna först fundera själva, därefter fick de diskutera i par och efter en stund gick vi igenom i helklass. Avsikten med EPA modellen var att göra de nyanlända eleverna mer delaktiga i undervisningen. De

nyanlända eleverna får möjlighet att fundera både själva och i par om fablernas betydelse, samt även möjlighet att diskutera egna idéer och tankar med en annan kamrat. Efter att eleverna kommit med förslag om vad fabler kan vara för något förtydligades begreppet med hjälp av en Powerpointpresentation, med färgglada bilder på olika djur. Genom bilder förstår de uppgiften mycket bättre och det blir som ett minnesstöd för de nyanlända eleverna. Detta rimmer väl med det som Llach & Alonso (2020) förespråkar om ordinlärning. Där ordinlärning kan ske med hjälp av *visuella/ kinetiska strategier* såsom bilder, dans, gester, miner med mera. Under denna lektion fick de nyanlända eleverna båda samtala om begreppet fabel samt även se ordets betydelse genom bilder på PowerPointen, vilket blev som ett *visuellt stöd* för eleverna (Fredriksson & Taube 2010). Under lektionen implementerades ordinlärningsstrategin *sociala strategier*. De nyanlända eleverna fick möjlighet att studera och öva ordets betydelse i grupp. Vidare fick de nyanlända eleverna möta ett ord i olika kontexter, ordet upprepas under flera tillfällen och dess betydelse fäster till slut för eleverna (Llach & Alonso 2020).

Efter att de nyanlända eleverna fick möta begreppet fabel i olika kontexter gick vi igenom *liknelser* tillsammans i helklass. På PowerPointen stod det exempelvis "arg som ett...", "klok som en..." och så fick eleverna fundera över vilket djur som passar in i meningen. Dessutom lästes det upp en fabel för eleverna med frågor som exempelvis: "Hur vet vi att texten är en fabel?" och "Vad har myran och gräshoppan för egenskaper?". När genomgången var klar var det dags för eleverna att arbeta. Elever fick ta del av ett instruktionsblad där det stod vad eleverna skulle göra under lektionen samt under nästkommande lektion. Avsikten var att eleverna skulle göra en serieteckning av en fabel som eleverna själva hittat på i grupper, men innan de skapar sina serieteckningar ska de diskutera följande punkter:

- Vilka djur ska vara med i er fabel? (Välj minst två djur)
- Vilka egenskaper ska djuren ha som ni valt?
- Vad ska fabeln handla om?

På instruktionsbladet fanns det även en lista med djurliknelser som eleverna kunde välja bland. De nyanlända eleverna placerades i samma grupp då grupparbetet fungerade bra under föregående lektion. Instruktionsbladet som delades ut till de nyanlända eleverna översattes till deras modersmål, eftersom de nyanlända eleverna ska få en bättre förståelse för vad de ska göra, framförallt för Deniz som är svagare i svenska i jämförelse med Mehmet. De nyanlända

eleverna var båda delaktiga och engagerade i samarbetet. Mehmet läste instruktionerna högt på deras gemensamma modersmål för Deniz, för att sedan läsa om instruktionerna på svenska. Därefter diskuterade de nyanlända eleverna uppgiftsfrågorna. Deniz sa att fabel handlar om djur och Mehmet nickade och svarade att det är korta berättelser som innehåller djur. De nyanlända eleverna började sedan diskutera vilket djur de ska ha med i sin fabel, vilka egenskaper djuren ska ha och vad fabeln ska handla om. På frågan om vilka djur de ville ha med i sin fabel svarade Deniz djuret "björn" på sitt förstaspråk. Mehmet förklarade därefter vad djuret heter på svenska för Deniz och delade alltså med sig av sina kunskaper genom att förklara vad ordet heter i det svenska språket. Deniz räckte upp handen och sa att han var osäker på vad en liknelse är för något. Mehmet besvarade på frågan och förklarade att det är "en sak som är som en annan till exempel envis som en åsna". Deniz svarade "just det". Observationen visar att de nyanlända eleverna stöttade varandra och drog nytta av varandras kunskaper.

De delaktighetskriterier som uppfylls under denna lektion är *interpersonal skills* och *group building*, eftersom eleverna visade respekt för varandra, tog ansvar för arbetet och aktivt ställde frågor till varandra (Bosworth 1994). Deniz ställde exempelvis frågan om vad en liknelse är för något, vilket besvarades av Mehmet. De nyanlända eleverna hade god kontakt med varandra och de diskuterade aktivt om exempelvis vilka djur som de ska ha med i sin fabel och så vidare. Vidare lyssnade de nyanlända eleverna på varandra, de avbröt inte varandra och visade respekt. De delade med sig av sina kunskaper för varandra och de fick lösa uppgifter tillsammans, vilket går i linje med socialkonstruktivistiska teorin som lyfter fram sociala interaktioner som stöttning i lärandet (Padgett 2020).

Denna lektion visade de nyanlända eleverna att de hade fått en förståelse för ett nytt begrepp, både Deniz och Mehmet hade lärt sig om vad fabel är för något. Detta noterades när de diskuterade med varandra om begreppets betydelse. Vidare var Deniz osäker på begreppet liknelse men Mehmet hade fått en förståelse för begreppet och förklarade för Deniz om vad det är för något. Arbetssättet med ordinläring påvisade goda resultat där de nyanlända eleverna hade lärt sig ett nytt ord. Precis som Llach & Alonso (2020) förordar utvecklar eleverna en djupare förståelse för olika ord när de får möta orden i olika kontexter (Llach & Alonso 2020). De nyanlända eleverna fick under denna lektion arbeta med ordet fabel genom

att rita och visualisera ordet i form av en serieteckning. Detta rimmar väl med ordinlärningsstrategin *visuell/kinetisk strategi* (Fredriksson & Taube 2010).

Under den tredje lektionen fortsatte arbetet med serieteckningarna. Lektionen började med återkoppling till föregående lektion, då eleverna arbetade med fabler och liknelser. Därefter fick de nyanlända eleverna vända sig om till ett annat par och samtala om vad en fabel och liknelse är för något. Målet med detta var att de nyanlända eleverna skulle få möjlighet att samarbeta med andra elever i klassen. De nyanlända eleverna skulle vänja sig vid att arbeta med andra klasskamrater, då de under nästkommande lektion kommer att samarbeta med andra elever.

Under lektionen noterades det att de nyanlända eleverna var passiva i smågruppdiskussionerna. De nyanlända eleverna var tysta i gruppen och det noterades att de inte vågade tala inför en större grupp. Detta kan bero på självbegränsningar som tidigare nämnts under lektion 1. Elever känner rädsla för att göra fel och det blir ett hinder för lärandet (Abdullah, Bakar & Mahbob 2012). Dock var de nyanlända eleverna aktiva och delaktiga i undervisningen när de arbetade tillsammans i par. Detta resulterar i att de nyanlända eleverna som inte kan språket väl undviker att säga något överhuvudtaget för att inte bli utskrattade. Efter diskussioner i smågrupper repeterade vi om vad fabel och liknelse var för något i helklass, sedan fick de nyanlända eleverna fortsätta arbeta med sina serieteckningar. De fick rita egna bilder till serieteckningen och välja liknelser till fabeln samt skriva egna dialoger till karaktärerna i fabeln.

Det som noterades under lektion 3 var att Deniz ritade bilderna till serieteckningen och Mehmet skrev tidsorden och de liknelser som de ville ha med i sin fabel. Deniz stod mer för det visuella i arbetet, medan Mehmet stod för det språkliga, då han behärskar det svenska språket bättre. De nyanlända eleverna delade alltså upp arbetet mellan sig på ett logiskt sätt. De ställde även frågor till varandra och hade god kommunikation. Deniz frågade om hur han kan rita en åsna och Mehmet frågade om det finns fler liknelser som passar till åsnan förutom att åsnan är envis. De nyanlända eleverna presenterade andra liknelser som de kommit på för djuren som de hade med i sin fabel. De hade exempelvis skrivit "stark som en björn". Vid frågan om varför de nyanlända eleverna hade valt egenskapen stark för björnen svarade Mehmet "för björnar är stora och starka". Deniz svarade "för att de kan klättra på träd". De

var aktiva under lektionen samtidigt som de stöttade och hjälpte varandra. Detta rimmar väl med socialkonstruktivistiska teorin som förespråkar att stöttning sker mellan elever som har lägre kunskapsnivåer och högre kunskapsnivåer (Padgett 2020). Under denna lektion blev både de nyanlända eleverna och de andra eleverna klara med sina serieteckningar. Vidare hängdes elevernas serieteckningar upp på väggen så att alla elever kunde ta del av dem. Det som noterades var att de nyanlända eleverna var stolta över deras serieteckning, de ville gärna berätta om deras fabel för de andra eleverna i klassen.

Under denna del av lektionen arbetade de nyanlända eleverna mycket effektivt med sina serieteckningar. De var inte alls lika passiva som föregående lektion utan de var delaktiga och uppfyllde många delaktighetskriterier. Till exempel ställde de nyanlända eleverna aktivt frågor till varandra och hade ständigt en dialog, vilket uppfyller delaktighetskriterien *interpersonal skills* (Bosworth 1994). De visade intresse genom att aktivt arbeta under grupparbetet. De nyanlända eleverna tog även ansvar för grupparbetet vilket uppfyller delaktighetskriterien *group building* (Bosworth 1994). Vidare visade de nyanlända eleverna samarbetsvilja och engagemang för arbetet då de hade en plan för hur de kunde samarbeta, de delade exempelvis upp arbetet vilket rimmar väl med Bosworths (1994) delaktighetskriterie *inquiry skills*. Dessutom lyssnade de på varandra, visade respekt och bidrog med idéer, åsikter och förslag till arbetet vilket är de aspekter av delaktighet som Lo (2010) lyfter fram (Lo 2010).

Ordinlärningsstrategin *sociala strategier* i klassrummet implementerades även denna lektion. De nyanlända eleverna fick återigen möjlighet att öva på begreppet fabel och dess betydelse i grupp och i helklass. Begreppet fabel upprepades om och om igen både muntligt och skriftligt, därmed skapade lektionen förutsättningar för de nyanlända eleverna till att minnas ordets betydelse. Detta rimmar väl med Llach och Alonso (2020) som förespråkar att ordinläring sker genom att exempelvis upprepa ord om och om igen (Llach & Alonso 2020). De nyanlända eleverna förstod exempelvis vad liknelse är för något, de kom med förslag för vad en liknelse för åsnan och björnen kan vara och förklarade hur de tänkte när de skrev en liknelse för björnen.

7.2.3 Observation Lektion 4: Dramatisering av fabler

Under lektion 4 fick de nyanlända eleverna i grupper om fyra välja en fabel och dramatisera den. De fick välja bland de fabler som de själva hittat på föregående lektion. För att fördjupa de nyanlända elevernas kunskaper i området fick de alltså dramatisera en fabel under denna lektion. De fick möta begreppet fabel i en helt annan kontext vilket ligger i linje med Mas (2009) processinriktade klassificering av ordinlärningsstrategi, där eleverna först möter ordet i olika kontexter, för att sedan utreda och upptäcka ordets betydelse tillsammans (Ma 2009).

De nyanlända eleverna placerades i olika grupper denna gång, för att iaktta om de kan samarbeta med andra elever i klassen och om de är lika delaktiga. När de nyanlända eleverna delades in i grupper lades det märke till att Deniz såg mycket bekymmersam och nervös ut. Deniz hade nästan alltid samarbetat med Mehmet under tidigare svensklektioner och var inte van vid att arbeta med dem andra eleverna i klassen. Detta var alltså något nytt för eleven vilket skapade en oro.

Efter att de nya grupperna hade skapats fick de bestämma en fabel som de ville dramatisera. Eleverna fick i grupperna välja bland de fabler som de själva skapat under föregående lektion. Det som observerades under lektionen var att Deniz inte var lika delaktig i diskussionen med övriga elever i gruppen. Gruppen diskuterade exempelvis om vilken fabel de skulle välja och vilka roller de ville ha. Deniz var till mesta del tyst och passiv och sa inte ett ord. Vid frågan om vilken fabel Deniz tyckte att de skulle dramatisera, svarade han inte på frågan. Således valde de andra tre eleverna i gruppen en fabel utan elevens samtycke då han inte ville säga något. Efter att eleverna bestämt vilken fabel de vill dramatisera var nästa steg att de skulle bestämma vilka karaktärer de skulle vara i fabeln. Det noterades att Deniz inte var trygg i gruppen och vågade således inte ta för sig i grupparbetet då han placerades i en större arbetsgrupp denna gång. När de nyanlända eleverna skulle visa upp rollspelet för resten av klassen noterades det att Deniz var nervös, han hade fått rollen som hare och hade två förutbestämda repliker som han skulle säga. Deniz sa sina repliker om än tillbakadraget, och var således delaktig i rollspelet, men inte delaktig i diskussionerna om förberedelser inför rollspelet. Det som har noterats är den ambition Deniz har för att lära sig och vara aktiv under svensklektionerna, men att en rad påverkande faktorer, som det sociala samspelet med andra, leder till att eleven agerar mer passivt. Mehmet var till viss del delaktig i diskussionerna i gruppen. Eleven svarade ja eller nej när gruppen ställde frågor på hur de kunde lägga upp

rollspelet, dock kom eleven inte med egna idéer och förslag till hur de kan göra för att dramatisera fabeln, förutom att eleven förklarade för de andra att han vilken roll han ville ta i rollspelet. Talutrymmet i gruppen var inte lika, Mehmet sa inte så mycket utan svarade mer med enkla fraser, trots att han i jämförelse med Deniz behärskar det svenska språket väl. Under självaste dramatiseringen av fabeln noterades Mehmet som engagerad, då han sa sina fyra repliker med inlevelse. De nyanlända eleverna gillar drama men har svårt att samarbeta med andra i större grupper där de måste tala inför gruppen och de uppmärksammades som rädda för att säga fel. När de dramatiserar har de åtminstone bestämda repliker då de vet vad de ska säga och kan inte göra fel.

Sammanfattningsvis vågade de inte ta för sig i gruppen och kommunicera med andra. Dock var båda eleverna delaktiga under rollspelet, detta kan bero på att replikerna var förutbestämda. Det var en trygghet för de nyanlända eleverna att det var förutbestämda repliker då de visste vad de skulle säga och kunde inte säga "något" fel och göra bort sig. Det enda delaktighetskriterium som uppfylls under denna lektion var *group building* (Bosworth 1994). De nyanlända eleverna tog ansvar för grupparbetet genom att de framförde sina repliker och dramatiserade sin roll som de hade i dramat. Däremot var de mindre delaktiga under planeringen av grupparbetet, de var passiva och kommunicerade inte med övriga elever i gruppen.

7.2.4 Observation Lektion 5: Fråga fråga byt

Under lektion 5 fick de nyanlända eleverna genomföra aktiviteten "fråga fråga byt". Då de nyanlända eleverna inte varit så aktiva och delaktiga under föregående lektion, passade denna aktivitet mycket väl eftersom aktiviteten kräver att alla elever är aktiva. Aktiviteten går ut på att läraren delar ut ett kort till varje elev. På ena sidan av kortet finns det en fråga eller ett begrepp och på den andra sidan av kortet finns det rätt svar. Eleverna ska sedan cirkulera i klassrummet med höjd arm för att visa att de är lediga och när de möter en ledig kamrat bildar de ett par. Därefter läser eleven som börjar först sin fråga för kamraten som därefter svarar och när båda svarar rätt byter de kort, tackar varandra och letar efter en ny kamrat.

Under denna lektion fick de nyanlända eleverna tillverka korten själva i par, varje par tilldelades en fråga och fick skriva ner frågan på ett kort samt tre alternativa svar. De fick även rita tre bilder till svarsalternativen. Mehmet och Deniz parades ihop med elever som de

inte tidigare arbetat med. Både Mehmet och Deniz var passiva och de andra i gruppen gjorde allt arbete. Vid frågan om varför de inte gjorde något svarade Deniz att han inte hade lust till att göra detta. Trots att instruktionerna förklarats tydligt steg för steg och att de skrivits ut, översatts till elevernas modersmål och överlämnats till båda eleverna var de fortfarande inte delaktiga. En anledning till de nyanlända elevernas passiva beteenden kan bero på att eleverna denna gång fick arbeta med andra elever i gruppen. Detta är ett mönster som synliggörs i de svensklektioner som presenteras i denna delstudie. Detta går i enlighet med Abdullah, Bakar och Mahbob (2012) som framhåller att självbegränsningar kan vara en avgörande faktor för delaktighet (Abdullah, Bakar & Mahbob 2012). Det har visat sig att när Deniz och Mehmet arbetar i par med varandra känner de en mindre press på att visa sina förmågor, i jämförelse med arbeten som sker i större grupper. De nyanlända eleverna är inte riktigt redo att delta i större grupparbeten och behöver successivt vägledas därefter.

Vidare var de nyanlända eleverna även denna lektion bekymrade, detta noterades under aktiviteten där de behövde vara aktiva och samtala med de andra eleverna i klassrummet. En del grupper blev klara med korten tidigare än andra och fick läsa tyst i sina böcker. När alla elever var klara var det dags för eleverna att cirkulera runt i klassrummet. De frågor som var med på kortet var det som tagits upp föregående lektioner, det vill säga om substantiv och fabler. Frågorna på kortet var exempelvis "vilket ord är substantiv?" med svarsalternativen dansar, boll eller grön, och "vad är en fabel?" med svarsalternativen en berättelse som innehåller djur, en dikt eller en bibel. Här fick kamraten välja bland tre alternativ. Frågorna på kortet anpassades för de nyanlända eleverna genom att de fick i par rita komplimenterande bilder till svarsalternativen. Detta för att underlätta för de nyanlända eleverna. Detta rimmar väl med Fredriksson och Taube (2010) som lyfter fram betydelsen av bilder och visuella stöd vid ordinlärning genom *visuella/kinetiska strategier* (Fredriksson & Taube 2010). Det noterades att de nyanlända eleverna använde bilderna för att förstå svarsalternativen. Deniz frågade exempelvis "vad är en dansar?", för att förtydliga ordet pekade Mehmet på bilden och sa att "det här är dansar".

De nyanlända eleverna började med att ställa frågor till varandra sedan var de blyga och stod bredvid varandra ett tag och cirkulerade inte runt i klassrummet. Deniz frågade om han måste cirkulera runt och ställa de andra eleverna frågor. Mehmet och Deniz ställde frågor till enbart en annan elev. De nyanlända eleverna var delvis delaktiga i undervisningen, de lyssnade och

svarade på frågorna som stod på korten. I enlighet med Bosworth (1994) uppnår de nyanlända eleverna delaktighetskriteriet *interpersonal skills*, där de aktivt kommunicerar och lyssnar på varandra. Dock visade de varken intresse eller engagemang till att utföra aktiviteten. Ytterligare visade de tydligt på att de inte ville cirkulera runt i klassrummet och samtala med andra elever. Eftersom de nyanlända eleverna endast samtalade med varandra samt ytterligare med en annan elev fick de inte möjlighet att svara på fler frågor. Dessutom fick de nyanlända eleverna inte heller möjlighet att öva på begreppen fabel, liknelse, substantiv med mera i lika stor utsträckning som de andra eleverna.

7.2.5 Sammanfattning av Delstudie 2

Resultatet av delstudie 2 visar att de nyanlända eleverna genom olika ordinlärningsstrategier skapat en djupare förståelse för nya begrepp. Under dessa fem lektioner har de fått spela spel om substantiv, skapat en serieteckning av fabel, dramatisera en fabel och genomfört aktiviteten fråga fråga byt om substantiv och fabel. Genom lekfulla aktiviteter och kooperativt lärande har de nyanlända eleverna varit mer eller mindre delaktiga i undervisningen. Det mönster som noterades under lektionerna var att de var passiva i helgruppdiskussioner samt diskussioner som sker i stora grupper. De nyanlända eleverna noterades som framförallt delaktiga i undervisningen när de fick arbeta tillsammans med varandra, där de uppfyller flera delaktighetskriterier. De noterades som trygga och bekväma i varandras sällskap och kunde därför hjälpa och stötta varandra i arbetet.

8. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning samt aktuella frågeställningar. Dels på vilka sätt kooperativt lärande bidrar till delaktighet för nyanlända elever i svenskundervisningen, dels om kooperativt lärande ger någon synlig effekt på nyanlända elevers ordinlärning i svenska.

8.1 Kooperativt lärande i syfte att bidra till elevdelaktighet

I studien har flera påverkande faktorer för nyanlända elevers delaktighet identifierats. Dessa är elevernas relationer till andra, konstruktion av grupper, lärarstöttning och lekfulla aktiviteter. Resultatet visar att de nyanlända eleverna är mer aktiva och mer engagerade i undervisningen när de arbetar med elever som de har skapat en vänskaplig relation med sedan tidigare. När de grupperas med elever som de inte känner lika väl agerar de passivt under lektionerna. Det framkommer att relationer utgör en viktig aspekt av nyanlända elevers delaktighet i undervisningen. Detta rimmar väl med Ferguson-Patricks (2020) studie som lyfter *relationer* och *engagemang* som de teman som sammanlänkar inkluderande pedagogik (Ferguson-Patrick 2020). Vänskapliga relationer är således nödvändigt för att det kooperativa arbetet ska fungera för nyanlända elever.

I studien har de lektioner vars grupperingar planerats medvetet i förväg fungerat relativt bättre än de lektioner där de nyanlända eleverna har placerats i grupp eller i par slumpmässigt. I delstudie 2 noteras det att de nyanlända eleverna är aktiva i grupparbeten när de får arbeta tillsammans, både i par och i lite större grupper. Detta rimmar väl med Eva Skowronskis (2013) avhandling som lyfter fram betydelsen av att gruppera de nyanlända eleverna med andra nyanlända elever i klassrummet. De får då möjlighet att dela liknande erfarenheter med varandra och känna samhörighet. Dessutom kan det vara till stor hjälp om eleverna har samma modersmål, då de kan stötta och hjälpa varandra (Skowronski 2013). I delstudie 2 har de nyanlända eleverna samma modersmål, vilket bidrog till att de kunde hjälpa och stötta varandra. Ett exempel utgör de nyanlända eleverna som förtydligade uppgiftsinstruktioner för den andre på deras modersmål. Samtidigt som de besvarar varandras frågor för att reda ut oklarheter. Tillsammans klargjorde de även betydelsen av olika begrepp. Således är det en fördel att gruppera nyanlända elever tillsammans med andra elever som också är nyanlända eller delar samma modersmål. Emellertid kan denna form av gruppering

medföra en rad nackdelar, exempelvis att de nyanlända eleverna endast arbetar med och lär sig av varandra samtidigt som de inte får socialisera sig och lära känna andra elever i klassrummet. Att nyanlända elever enbart arbetar med andra nyanlända elever får således en negativ effekt på den sociala delaktigheten i klassrummet. Ytterligare behöver lärare vara medvetna om svårighetsgrader i det kooperativa lärandet, då en del övningar uppmärksammades som svåra för de nyanlända eleverna att utföra, exempelvis dramaövningen i delstudie 1 där de behöver framföra repliker i helklass. De nyanlända eleverna agerade som passiva och var inte redo för helklassdiskussioner. Detta noterades även i delstudie 2, där de nyanlända eleverna agerade passivt i helklassaktiviteten fråga fråga byt, där de hade i uppgift att cirkulera runt i klassrummet och kommunicera med flera. Däremot noterades de nyanlända eleverna som mer delaktiga i aktiviteter där de inte behövde uttrycka sig muntligt framför hela gruppen, exempelvis statyarbetet i delstudie 1 eller när de arbetar i par i båda delstudierna.

Mot den bakgrunden krävs det ett mer nyanserat tankemönster vid konstruering av grupperna. I utvecklingsarbetet framgår det att pararbeten fungerar relativt bättre, i jämförelse med arbetet som sker i större grupper. Det blir relevant att beakta att i det kooperativa arbetet har de nyanlända eleverna emellanåt svårt att hänga med övriga elever i smågrupperna, som arbetar i högt tempo. Detta resulterar i att de nyanlända eleverna hamnar efter i arbetet. De nyanlända eleverna behöver således arbeta i ett lugnt tempo och vägledas successivt genom arbetet. Pararbeten möjliggör detta, dels för att båda eleverna behövs i arbetet, vilket leder till att det sällan blir någon som känner sig utanför under arbetets gång. Dels för att de inte behöver känna behovet av att visa högre sociala färdigheter som krävs i större grupper, där de behöver kommunicera med flera för att leda arbetet framåt. Samtidigt får de nyanlända eleverna oftast mer talutrymme när de arbetar i par. Det som blir relevant utifrån utvecklingsarbetet är att det kooperativa arbetet med nyanlända bör ske successivt, där man först grupperar de nyanlända eleverna i par, för att sedan gruppera dem i större grupper och tillslut i helklass. I studien har det kooperativa arbetet skett varierande, där eleverna har arbetat både tillsammans och med andra elever i par och i större grupper.

Det som synliggörs i studien är att de nyanlända eleverna är mer aktiva och delaktiga när de får arbeta och använda språket i lekfulla miljöer. De har visat ett stort intresse vid aktiviteter som spel om substantiv, dramaövningar, där de nyanlända eleverna har kreativt skapat olika

material, rita serieteckningar om fabler med mera. Dessa inslag utgör njutningsfulla aktiviteter för de nyanlända eleverna samtidigt som de är enkla att delta i. Således bör lärare identifiera elevernas intressen och förkunskaper i planering av lektionsaktiviteter i ändamål att främja nyanlända elevers delaktighet i svenskundervisningen. Detta rimmar väl med Vitsou och Papadopoulos (2020) studie som belyser olika uttrycksformer i undervisningen. Studien resultat visar positiva effekter i att inkludera de nyanlända eleverna i en lekfull och social miljö, som stärker de nyanlända elevernas delaktighet, språkinläring, engagemang och klassrumskommunikation samt interaktion med andra (Vitsou & Papadopoulou 2020). Denna effekt blir även synlig i utvecklingsarbetet, då de nyanlända eleverna är mer delaktiga i aktiviteter som de visar ett personligt intresse för.

8.2 Ordinlärningsstrategier som en ingång till svenskundervisningen

Resultatet visar en utveckling i elevernas förståelse av olika begrepp. Under lektionerna har de nyanlända eleverna använt sig av olika sinnen såsom att lyssna och se olika begrepp för att skapa en bredare förståelse för dess definition. Således blir ordinlärningsundervisningen mer autentisk där de nyanlända eleverna använder orden inom olika kontexter, exempelvis genom att dramatisera ordet, se på bilder, spela spel om ordet, se filmer om ordet där de får både se och lyssna med mera. De nyanlända eleverna får på så sätt arbeta med olika begrepp inom svenskan genom flera olika uttrycksformer. Arbetssättet med ordinläring i olika kontexter går i linje med Bilen och Tavils (2015) studie som påpekar att elever har svårare att lära sig nya ord i klassrum där traditionella undervisningsmetoder implementeras och förespråkar att lärare bör hitta undervisningsmetoder som kan stärka elevernas ordinläring. Studiens resultat visar att kooperativt lärande är en metod som kan stärka nyanlända elevernas ordinläring. De nyanlända eleverna har visat en djupare förståelse för olika begrepp i svenskämnet.

I delstudie 1 noterades det att de nyanlända eleverna lyssnar och observerar hur andra elever i gruppen använder specifika ord, för att sedan själva använda orden. De nyanlända eleverna visar en förståelse för begrepp genom att med kroppen demonstrera hur de kan se utsatta ut eller hur de kan diskriminera någon. Exempelvis hade eleverna i uppgift att gestalta yrket kock. Genom att observera hur andra elever har skapat en kockmössa får den nyanlända eleven en förståelse för vad kock betyder och skapar därefter självständigt en gaffel och slev inför demonstrationen. Vidare noterades verbal repetition, där de nyanlända eleverna

upprepar och imiterar ord som sägs av andra. På detta sätt blir det kooperativa arbetets funktion för ordinlärning i svenska synligt, där de nyanlända eleverna härigenom får möjlighet att se, lyssna, imitera och slutligen använda ordet själva.

I delstudie 2 noterades det att de nyanlända eleverna upprepar och imiterar ord i samtal med varandra. När de nyanlända eleverna får spela spel om substantiv ger den ena nyanlända eleven flera olika exempel på substantiv som den andra nyanlända eleven sedan upprepar. Vidare avslutades lektionen med en exit ticket där lapparna bekräftar att de nyanlända eleverna har fått en förståelse för begreppet substantiv efter lektionen. Ytterligare har de nyanlända eleverna förklarat olika begrepp för varandra, som exempelvis vad en liknelse är för något och gett exempel på olika liknelser. Däremot kan detta arbetssätt, där de nyanlända eleverna enbart arbetar med varandra, i längden möjligtvis hämma de nyanlända elevernas ordinlärning, då de inte får möjligheten att arbeta med andra elever vars kunskapsnivåer i svenska är högre. Att variera grupperna kan därmed bli essentiellt för de nyanlända elevernas ordinlärning.

Studien resultat visar att metoder som kooperativa arbetsmetoder kan stärka de nyanlända elevernas ordinlärning. Detta faller inom ramen för Bilén och Tavil's (2015) forskning som lyfter fram att som lärare bör man hitta systematiska metoder som kan stärka andraspråkselevens ordinlärning. Bilén och Tavil's (2015) resultat visar positiva effekter på ordinlärning är inlärningsstrategier i form av kooperativt lärande (Bilén & Tavil 2015). I utvecklingsarbetet har det kooperativa arbetet, som sker i både grupper och i par, hjälpt de nyanlända eleverna att arbeta med och använda begreppen på rätt sätt. Allteftersom de får flera och olika perspektiv på hur dessa begrepp kan användas inom olika kontexter.

8.3 Didaktiska implikationer

Lärare som har nyanlända elever i klassrummet bör lägga stor vikt vid att individanpassa lektionen för de nyanlända eleverna och därmed ta hänsyn till deras intressen, behov och förutsättningar. Exempelvis bör arbetsgrupperna konstrueras i förväg för att undvika slumpmässiga grupperingar. Detta för att de nyanlända eleverna agerar passivt med elever som de inte har en vänskaplig relation med. Därmed är det essentiellt att gruppera de nyanlända eleverna med andra elever som de är bekväma att arbeta med. Detta för att skapa en trygg arbetsmiljö där de nyanlända eleverna uppmuntras till att våga uttrycka sig i både mindre och större grupper.

Denna interventionsstudie indikerar betydelsen av kooperativt lärande i arbetet med nyanlända elever, där det visar sig att de är mer involverade i lektionsaktiviteter när de får genomföra dessa med andra i par eller i grupp. Genom kooperativt lärande blir de nyanlända eleverna delaktiga på flera olika sätt, de får delta i sociala interaktioner och utveckla det relationella, de får dela med sig av kunskaper, samtala och framföra egna åsikter och förslag samtidigt som de får en inblick i hur andra elever arbetar med det svenska språket. De får ett större helhetsperspektiv på användningen av olika begrepp i svenskämnet då de hör hur andra elever pratar. Således får de nyanlända eleverna en större stöttning genom att arbeta tillsammans med andra elever i klassrummet.

Didaktiskt implicerar vårt resultat att detta bör ske stegvis, där lärare bör se över svårighetsgrader i det kooperativa lärandet och inledningsvis gruppera de nyanlända eleverna i mindre grupper i form av par, därefter i större grupper och slutligen involvera de nyanlända eleverna i helklass. Lärare bör alltså arbeta successivt för att de nyanlända eleverna ska känna sig trygga och komma in i gruppen på ett naturligt sätt, där de först socialiserar sig och tar för sig mer i mindre grupper, för att därefter vara mer aktiva i större grupper. Samtidigt bör man som lärare arbeta mer varierande och skapa mera lekfulla miljöer i klassrummet. Att de nyanlända eleverna enbart ska arbeta i deras SVA-böcker under svensklektionerna fungerar inte i längden. De nyanlända eleverna uppmuntras inte till lärande då deras möjligheter till lärande begränsas. I stället för att begränsa elevers förmågor i svenska, genom att fokusera på vad de kan genomföra och inte genomföra, bör läraren anpassa undervisningen på ett sådant sätt som gör det möjligt för de nyanlända eleverna att delta i undervisningen. Anpassningar som har presenterats i denna interventionsstudie är användningen av översatt material,

visuellt stöd och kooperativa arbetsformer där eleverna kan stötta och ta hjälp av varandra. I det kooperativa arbetet framgår det flera fördelar för de nyanlända elevernas kommunikativa och språkliga utveckling, samtidigt som det öppnar upp för en ökad delaktighet i svenskundervisningen. Didaktiskt implicerar studiens resultat att arbetet med kooperativa undervisningsmetoder leder till en progression i ordinlärning och delaktighet. Detta kan modelleras på olika sätt, genom att man grupperar de nyanlända eleverna i blandade grupper eller med andra nyanlända elever.

Avslutningsvis bör lärare involvera de nyanlända eleverna i klassrummet, oavsett deras bakgrunder, förutsättningar och kunskaper. Lärare bör undvika ett förhållningssätt där alla elever betraktas som lika, detta för att bidra till en likvärdig undervisning. Således krävs det anpassningar i form av kooperativt lärande, där de nyanlända eleverna kan ta stöd av andra i klassrummet och vara delaktiga i undervisningen.

9. Vidare forskning

Tidigare forskning påtalar att det saknas forskning om utbildning för nyanlända elever. Denna studie ämnar till att bidra och utöka detta forskningsfält, där fokus är nyanlända elevers delaktighet i svenskundervisningen med hjälp av kooperativa arbetsmetoder. Vidare om kooperativt lärande ger någon synlig effekt på nyanlända elevers ordinlärning i svenska för att fungera som en ingång till svenskämnet. För framtida studier kan det vara intressant att undersöka kooperativa arbetsmetodernas inverkan på nyanlända elevers delaktighet och ordinlärning under en längre period, möjligtvis med ett för-och eftertest på ordinlärning.

10. Referenslista

Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A., & Mahbob, M. H. (2012). Student's Participation in Classroom: What Motivates them to Speak up? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 516–522. [URL](#) [Hämtad 2021- 03- 10].

Bergendorff, I. (2014). "Nyanlända elever i Sverige". I Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (red). *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.

Bilen, D., & Tavit, Z. M. (2015). The Effects of Cooperative Learning Strategies on Vocabulary Skills of 4th Grade Students. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6). [URL](#) [Hämtad 2021- 03- 18].

Bosworth K. (1994). Developing collaborative skills in college students. *New Directions for Teaching & Learning*, 1994(59):25–31. [URL](#) [Hämtad 2021 - 05 -14].

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (tredje upplagan). Stockholm: Liber.

Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ferguson-Patrick, K. (2020). Cooperative Learning in Swedish Classrooms: Engagement and Relationships as a Focus for Culturally Diverse Students. *Education Sciences*, 10(11), 312. [URL](#) [Hämtad 2021- 03- 29].

Fredriksson, U. & Taube, K. (2010). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I: Bjar, Louise & Lidberg, Caroline (red). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2020). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Upplaga 2). Stockholm: Liber.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105. [URL](#) [Hämtad 202 -04 -04].

Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända: metoder, reflektioner och erfarenheter*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur

Llach, M. A. P & Alonso, A. C. (2020). *Vocabulary Strategy Training to Enhance Second Language Acquisition in English as a Foreign Language* (1st ed.). Cambridge Scholars Publishing.

Lo C.C. (2010). Student learning and student satisfaction in an interactive classroom. *The Journal of General Education*, 59(4):238–263. [URL](#) [Hämtad 202 -05 -04].

Ma, Q. (2009). *Second language vocabulary acquisition*. Bern: Peter Lang.

Padgett, D. (2020) *Learning Theories: Understanding the 4 Major Ones for the Classroom*. Leader in me. [URL](#)

Rönnerman, K. (red.) (2011). *Aktionsforskning i praktiken erfarenheter och reflektioner*. Johanneshov: TPB.

Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English Language Teaching*, 3(4). [URL](#) [Hämtad 2021- 04- 08].

Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801). (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Skolverket (2015). *Delaktighet för lärande*. (1. uppl.) Stockholm: Skolverket. Finns tillgänglig på nätet: [URL](#) [Hämtad 2021- 04- 12].

Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. [Stockholm]: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*: reviderad 2019. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2020). *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2020/21*. Sveriges officiella statistik. Finns tillgänglig på nätet: [URL](#) [Hämtad 2021-03-10]

Skolinspektionen (2014). *Utbildningen för nyanlända elever*. Finns tillgänglig på nätet: [URL](#)[Hämtad 2021 -04 -08].

Skolinspektionen (2009) *Utbildning för nyanlända elever– rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Finns tillgänglig på nätet: [URL](#) [Hämtad 2021 -04 -13].

Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2013. Lund.

Slavin, R. E. (1994). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice* (2nd Edition) (2nd ed.). Pearson.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Triyanto, T. (2019). Understanding student participation within a group learning. *South African Journal of Education*, 39(2), 1–8. [URL](#) [Hämtad 2021-05-01].

Vitsou, M., & Papadopoulou, M. (2020). Getting them back to class: A project to engage refugee children in school using drama pedagogy. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, XIV(2), 42–59. [URL](#) [Hämtad 2021- 03- 16].

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.

11. Bilagor

11.1 Bilaga 1 - Missivbrev & samtyckesblankett till vårdnadshavarna

Hej!



Vi heter Nihal Bakir och Dilara Akcay och vi är två studenter på ett av lärarprogrammen vid Södertörns högskola. Denna termin på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för grundskolans praktik och vårt kommande yrke som lärare. Studien kommer att handla om nyanlända elevers delaktighet i svenskundervisningen.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja utföra klassrumsobservationer. Vi skulle då vilja be om samtycke från er. Allt detta är anonymt och elevens namn kommer inte vara synligt någonstans i uppsatsen.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Enligt Lärarutbildningens rutiner förstörs materialet efter avslutad utbildning. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. I sådant fall kommer även barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Med vänliga hälsningar,

Nihal Bakir

Tel:

Mail:

Dilara Akcay

Tel:

Mail:

Handledare: Christina Svens

Södertörns Högskola

Mail:

Formulär för samtycke till deltagande i studie.

Jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn deltar i studien.

JA NEJ

Vårdnadshavarens underskrift _____

11.2 Bilaga 2 - Observationsformulär

Delaktighet

- **Social förmåga** - lyssnar eleven på andra? Tar eleven initiativ, ger feedback, förslag och idéer? Kommunicerar eleven effektivt med lärare och övriga elever i gruppen?

- **Arbetsförmåga i grupp** - Är eleven aktiv och håller sig till gruppuppgiften? Framför eleven diskussioner för att utföra/lösa uppgiften, stöttar eleven andra i gruppen?

- **Utredningsförmåga** - söker eleven information från olika källor, planerar, strukturerar och genomför eleven arbetet? Använder eleven olika material för att leda arbetet framåt?

Ordinlärning

- **Sociala strategier** - Eleven förklarar/visar en förståelse för olika ord genom att samtala om orden med andra.

- **Kognitiva strategier** - Eleven upprepar och imiterar ord genom att lyssna hur andra uttalar det.

- **Visuella/kinetiska strategier** - Eleven använder sig av visuella och icke-verbala redskap som bilder, teckningar, gester, ansiktsuttryck för att visa en förståelse för ord.
