

Södertörns högskola | Lärarutbildningen mot yngre åldrar
Examensarbete 15 hp | Språkutvecklande arbetssätt | Vt 2010
Utbildningsvetenskap

Vadå språkutvecklande arbetssätt?

-En studie av tre olika klassers undervisning med fokus
på språkutvecklande arbetssätt

Av: Helena Stenros

Handledare: Jenny Magnusson

English Abstract

Title: Linguistically developing work methods? A case study of three classes with focus on linguistically developing work methods.

Spring term: 2010

Author: Helena Stenros

Instructor: Jenny Magnusson

In a municipality in the county of Stockholm there is a preparatory class which accepts newly arrived children from other countries. In the preparatory class the education is focused on teaching students the Swedish language so that they eventually, after about 3-4 -terms, can be transferred to a “regular” class.

For students with a different native language, it takes about 5-7 years longer to learn the knowledge-based language that is used in school (Gibbons 2009: foreword). This requires education in school to be linguistically developing.

The purpose with this essay is to gain knowledge on how pedagogues can work in a linguistically developing manner with students who have Swedish as their second language. The comparison between education in a preparatory class and education in two regular classes at two different schools is also part of that purpose.

What is the education considering linguistically developing work methods like in the preparatory class and the” regular” classes? Are there differences and similarities between the preparatory class and ”regular” classes education when it comes to linguistically developing work methods? Which part of the education is adapted to a linguistically developing perspective that fits students with Swedish as a second language?

Theories as the socio cultural theory, the proximal zone, and Jim Cummins model, concerning among other things language and knowledge development, is brought up and linked to the study of differences and similarities between schools. It’s important for a pedagogue to let students with Swedish as their second language converse a lot with one another, as they learn the language by interacting with others. (Lindö 2002:46) It is also important to let students speak without correcting their grammatical mistakes, the important thing is letting them use their language and try to navigate through it.

To get answers to my questions I've conducted interviews with the five pedagogues in the three different schools; three "class teachers" and two teachers who teach Swedish as second language. I have also observed a lesson in each of the three class teachers' classrooms.

To work in a theme based manner is also a good work method, because students with Swedish as their second language need to hear words and sayings in different contexts. Students with Swedish as their second language don't have the same frames of reference as students with Swedish as their first language and can therefore have trouble comprehending schoolbook texts that conclude with a Swedish cultural context. Taking in account students' previous knowledge and experience is therefore another important part of linguistically developing work methods.

What the material I had indicated was that the pedagogue in the preparatory class was well aware of linguistically developing work methods and the importance of those methods for their students. In comparison the pedagogues, who I interviewed from and observed in regular classes, were aware of these work methods to a certain degree but not at all to the same degree as the pedagogue in the preparatory class was. In other words when it comes to education there were both similarities and differences between the classes.

Keywords: language, pedagogy, learning

Nyckelord: språk, pedagogik, lärande

Innehållsförteckning

Abstract.....	
Innehållsförteckning.....	
1. Inledning.....	1
1.1. Syfte.....	2
1.2. Frågeställningar.....	2
2. Vadå nyanländ och förberedelseklass?.....	2
3. Svenska som andraspråk.....	3
4. Språkets roll i undervisningen och lärandet.....	3
5. Teoretiska utgångspunkter.....	5
5.1. Den sociokulturella teorin.....	5
5.2. Den potentiella utvecklingszonen	6
5.3. Input, intake och output.....	6
5.4. Språktriangeln.....	6
5.5. Jim Cummins fyrfältare.....	7
5.6. Schemateorin.....	8
5.7. Helspråksundervisning.....	9
5.8. Kort sammanfattning av teorierna.....	10
6. Tidigare forskning.....	11
7. Material och metod.....	12
7.1. Kvalitativa forskningsmetoder.....	12
7.2. Intervju med intervjuformulär.....	13
7.3. Observation.....	13
7.4. Urval.....	14
7.5. Etiska principer.....	16

7.6. Validitet och reliabilitet.....	16
8. Resultat och analys av intervjuerna.....	17
8.1. Användandet av hemspråket i klassrummet.....	18
8.2. Tematiskt arbete	19
8.3. Förkunskaper och erfarenheter	22
9. Resultat och analys av observationer.....	23
9.1. Lektion i förberedelseklassen	23
9.2. Lektion i den ”blå skolan”	25
9.3. Lektion i den ”gröna skolan”	27
10. Slutdiskussion	30
11. Framtida forskning.....	34
12. Käll och litteraturförteckning.....	35
12.1. Tryckta källor.....	35
12.2. Otryckta källor.....	36
13. Bilagor	37
Bilaga 1	37
Bilaga 2.....	38

1. Inledning

När jag gick i skolan hade jag svårt att följa med i undervisningen. De första skolåren gick an men när det i senare stadier krävdes mer kognitivt av mig gick det trögare. Jag är född sent på året och var rätt omogen som barn. Ju högre upp i årskurserna jag kom desto mer omotiverad blev jag. Allting blev svårt och tråkigt, jag hängde inte med! Men trots mina motgångar i skolan hade jag aldrig problem med det svenska språket. Jag är född och uppvuxen i Sverige, har en mamma som är född och uppvuxen här och en pappa som är född utomlands men uppvuxen i Sverige. Mitt hemspråk är svenska och jag är en del av den svenska kulturen.

I dagens svenska skolor är det många elever som inte är födda sent på året, inte är omogna, inte är omotiverade, inte tycker det är tråkigt i skolan men som ändå har det svårt i skolan. Varför? Jo, på grund av deras bristande kunskaper i det svenska språket.

För en andraspråkselev tar det runt två år enligt Carin Rosander som är universitetsadjunkt i svenska som andraspråk att lära sig ett språk som går att använda sig av i vardagen och fem-sju år att lära sig det språk som används i skolan (Gibbons 2009: förord).

Enligt en av pedagogerna jag intervjuade i och med denna studie, är det just ca två år eller tre-fyra terminer nyanlända elever från ett annat land i denna kommun jag gjort min studie i, får gå i en förberedelseklass. Efter den tiden slussas de enligt pedagogen ut till ”vanliga” klasser där de förväntas följa med i den ordinarie undervisningen. Enligt författarinnorna till boken *Framgång genom språket - verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever* (2008) skall dessa elever med andra ord efter ca 2 år inhämta ämneskunskaper på ett språk de till fullo inte behärskar ännu och det samtidigt som de befinner sig inom nya kulturella ramar. Det som sker är att många andraspråkselevs självbild utvecklas negativt. Vid misslyckande lägger de skulden hos sig själva och vänjer sig tillslut vid att inte förstå (Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008:14, 17). För att detta inte skall ske behövs en undervisning där det svenska språket alltid är i fokus vilket också är tanken bakom det som kallas för språkutvecklande arbetssätt.

I *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (2008) står det klart och tydligt att alla lärare förutsätts ha kunskaper om språkutvecklande arbetssätt då ansvaret för elevers språkutveckling ligger hos alla lärare (Myndigheten för skolutveckling 2008:18). Hur kan man då arbeta språkutvecklande och vad betyder det att arbeta språkutvecklande?

I det här examensarbetet har jag för avsikt att studera undervisningen i tre olika klasser med fokus på språkutvecklande arbetssätt. Jag har valt att undersöka och jämföra undervisningen i en förberedelseklass med två ”vanliga” klasser i samma kommun.

1.1 Syfte

Syftet med det här examensarbetet är att få kunskap om hur pedagoger kan arbeta språkutvecklande med elever som har svenska som andraspråk i skolan. Mitt syfte är också att se om det finns likheter och skillnader mellan en förberedelseklass och två ordinarie klasser i en kommun i Stockholms län vad gäller språkutvecklande undervisning.

1.2 Frågeställningar

- 1) Hur ser undervisningen ut i förberedelseklassen och de vanliga klasserna?
- 2) Finns likheter/olikheter mellan förberedelseklassen och de ordinarie klasserna vad gäller arbetssättet?
- 3) Vad i undervisningen är speciellt anpassat till ett språkutvecklande arbetsätt som passar elever med svenska som andraspråk?

2. Vadå nyanländ elev och förberedelseklass?

När ett barn från ett annat land anländer till Sverige under, strax före eller efter sin skoltid benämns dessa barn enligt Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (2008) för ”nyanländ”. De har inte svenska som modersmål och talar eller förstår oftast inte svenska. I Sverige vistas de på olika grunder och har olika erfarenheter från tidigare skolgång i hemlandet beroende på omständigheterna i deras hemländer (Skolverket 2008:6).

Skolverket skriver även om mottagandet av dessa elever och menar på att det är upp till varje kommun att organisera så att nyanlända elever får en plats i skolan. En del kommuner låter de nyanlända eleverna komma in i de ”ordinarie” klasserna direkt medan andra kommuner har

s.k. ”förberedelseklasser” (Skolverket 2008:8). Med förberedelseklass menas en grupp, klass med nyanlända elever där huvudsyftet i undervisningen är att lära eleverna det svenska språket (Skolverket 2008: 4). När dessa elever sedan hamnar i ordinarie klasser får de undervisning i svenska som andraspråk vid sidan om de ordinarie skolämnena (Skolverket 2000:13).

3. Svenska som andra språk

Svenska som andra språk är ett obligatoriskt ämne som eleven läser så länge eleven behöver vilket för många elever innebär hela grundskoletiden. I svenska som andraspråk är det tänkt att eleverna utifrån sin egen nivå får utöka sina referensramar, omvärldskunskaper, ordförråd, och får träna i att läsa texter på svenska. Cerú menar att pedagoger ofta tycker det är synd att eleverna blir tvungna att gå ifrån ordinarie lektion och i samband med det missa den. Det pedagogen behöver fundera på är vilken nytta en elev med svenska som andra språk har av att enbart följa med i ordinarie undervisning när förkunskaper, ordförråd och förståelsen inte är utvecklat i samma omfattning som elever med svenska som första språk. Elever med svenska som andraspråk är i behov av att få arbeta utifrån sin egen nivå vilket i sin förlängning skapar förutsättningar för fortsatta studier (Cerú 1993:24).

4. Språkets roll i undervisningen och lärandet

I Lpo 94 står det att ”Undervisningen skall anpassas till varje enskild elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Lpo 94 s.4). Skolan har även ett särskilt ansvar för de elever som har svårt att nå målen av olika anledningar vilket gör att en undervisning enligt Lpo 94 aldrig kan vara utformad likadan för alla elever (Lpo 94:4,5). Trots detta betraktas flerspråkighet och mångkulturalitet fortfarande år 2008 enligt Löthagen, Lundenmark och Modigh som problem i den svenska skolan. Missuppfattningar som att eleverna skulle vara svaga, lata, utvecklas långsamt och inte anstränga sig förekommer och det händer även att flerspråkiga elever jämförs med dyslektiker och elever med koncentrationssvårigheter. Många skolors lösning på detta problem är att låta andraspråkselever gå tillsammans med elever som har inlärningsproblem.

Att språktillägnet borde ses som en lång process är alla pedagoger tyvärr inte medvetna om utan ses av vissa pedagoger som en svaghet (Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008:14, 16).

För andraspråkselever är inhämtandet av kunskaper i skolan beroende av deras utveckling i det svenska språket. Forskning visar på att det tar ca 2 år att lära sig ett vardagsrelaterat språk och upp till fem-sju år att lära sig det kunskapsrelaterade språket som används i skolan. För en andraspråkselev betyder detta att de skall lära sig det nya språket samtidigt som de skall inhämta kunskaper på det. Detta ställer stora krav på eleverna men också på undervisningen i skolan (Gibbons 2009: förord). I sin bok hänvisar Gibbons till Baynham som menar att andraspråkselevs språkinlärning inte går längs med en raksträcka utan utvidgas genom en kommunikativ bredd (Gibbons 2009: 21). Att säga att någon behärskar ett språk är med andra ord ett risktagande då vi måste tänka på i vilket sammanhang språket används. Gibbons menar att ju mer explicit d.v.s. ju tydligare och mer beskrivande ett yttrande är desto lättare går det att förstå innebörden i yttrandet. Med explicit menas att ett yttrande formas efter mottagaren och sammanhanget yttrandet yttras i. Som exempel har författaren tagit fyra meningar som beskriver samma sak men är anpassade efter olika sammanhang (Gibbons 2009:20).

Citat ”:

- Titta, den gör så att de rör sig. De där fastnade inte.
- Vi upptäckte att nålarna fastnade på magneten.
- Vårt experiment visade att magneter attraherar vissa metaller.
- Magnetisk attraktion inträffar enbart mellan ferromagnetiska ämnen” (Gibbons 2009 s.20).

Den första meningen kräver att personen som lyssnar måste närvara vid den andre personens yttrande för att förstå något av meningen. Yttrandet utgår från ett ” här och nu”, ett sammanhang där gester och miner underlättar kommunikationen. Den sista meningen är hämtad ur en uppslagsbok för barn och skiljer sig åt i stora avseenden från den första

meningen men beskriver ändå samma sak. Detta exempel på utvecklandet av språket kan jämföras med den utvecklande språkprocess elever förväntas genomgå under sin skolgång (Gibbons 2009:20).

5. Teoretiska utgångspunkter

I mitt examensarbete har jag valt att belysa de empiriska data jag fått fram genom att koppla empirin till de teorier jag utgår från. Dessa teorier är viktiga då de alla på ett eller annat sätt har betydelse för andraspråksinlärares utveckling av ett nytt språk.

Jag förklarar teorierna kort och kopplar även in relevanta begrepp.

5.1. Den sociokulturella teorin

Gibbons menar att de sociala sammanhang andraspråks elever befinner sig i är avgörande för hur väl dessa elever lär sig använda och anpassa sitt nyinlärda språk. De lär sig anpassa språket efter olika sammanhang samtidigt som kunskaperna inom språket utvecklas. Gibbons skriver i sin bok om Lev, S Vygotskij. Vygotskij var psykolog och forskare och levde i början av 1900-talet i dåvarande Ryssland. Gibbons skriver med hänvisning till Vygotskij om den sociokulturella teorin och menar att människan lär i olika sociala sammanhang. Den mänskliga utvecklingen är inte individualistisk den är social enligt Vygotskij (Gibbons 2009:18). Lindö som också hänvisar till Vygotskij tar upp samspelet mellan eleverna som viktigt, hon skriver om Vygotskijs teori som går ut på att vi lär av varandra tillsammans med andra (Lindö 2002:46). Gibbons skriver fortsättningsvis att individens utveckling är en produkt av undervisningen och individens sociala, kulturella och historiska erfarenheter blir i och med detta ett resultat. Vår språkutveckling beror med andra ord på med vem och vilka vi umgås med och i vilka situationer vi befinner oss i tillsammans med dessa personer. Men att låta andraspråks elever enbart följa med i ordinarie undervisning ger inte eleven automatiskt tillfällen att använda sig av språket och utvecklas. Det som krävs är att undervisningen i alla ämnen har språket i fokus vilket hjälper eleverna i sitt långsiktiga lärande (Gibbons 2009: 22, 26).

5.2. Den potentiella utvecklingszonen

Gibbons skriver vidare om Vygotskij och Vygotskijs syn på lärandet i olika trappsteg som han kallade för den potentiella utvecklingszonen. Med Vygotskijs potentiella utvecklingszon menas att det finns ett ”trappsteg” mellan det vi kan och det vi inte kan. Med hjälp från en person, ett barn, en vuxen, någon som står på ”trappsteget” ovan oss kan vi få hjälp att komma ett steg framåt i vår utveckling, lärande. Gibbons som hänvisar till Vygotskij menar att det ultimata lärandet är när eleven får arbeta inom zonen för sitt nästkommande trappsteg (Gibbons 2009: 29). ...eller som Vygotskij själv menade: ”Det ett barn idag kan göra med stöd, kan hon eller han göra på egen hand imorgon.” (Gibbons 2009 s.29).

5.3. Input, intake och output

Lindö hänvisar även hon till Vygotskij som menar att språk och tanke hör ihop. När vi skall berätta något för en annan person blir vi tvungna att fördjupa oss och fundera på hur vi skall formulera oss för att personen vi skall förklara för skall förstå. Enligt Vygotskij utvecklas tanken samtidigt som vi talar (Lindö 2002:45). Löthagen, Lundenmark och Modigh skriver om en språkforskare vid namn Stephen Krashen som introducerade begreppen input, intake och output. Med dessa begrepp menas att det språk eleven möter tas in (input) och landar och förstås (intake) hos eleven för att sedan formuleras och användas (output). Ju rikare och mer varierat språkflöde eleverna möter desto större möjligheter har eleverna att producera ett rikt och varierat språk. När elever talar och formuleringen inte är den bästa är det viktigt att man som pedagog väntar in eleven och ger eleven tid att omformulera sig då elevens output är under pågående process (Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008: 80-82).

5.4. Språktriangeln

I Löthagen, Lundenmark och Modighs bok går att läsa om en språktriangel utförd av Pirkko Bergman. Språktriangeln är indelad i tre olika delar där grunden på triangeln består av elevernas tankar. Den mittersta delen består av elevens formulering och toppen på triangeln består av korrekthet. Denna triangel visar på var vikten i undervisningen skall ligga, nämligen

på den tankemässiga komplexiteten. Det viktiga är att elevens budskap går fram. Hur budskapet formuleras kommer i andra hand och sist den korrigerande formuleringen. Med andra ord menas att elevernas utflöde måste få ta plats och tillåtas vara inkorrekt. I annat fall är det stor risk att elevernas självförtroende får sig en törn och deras utveckling hämmas. Eleverna måste få lära sig att vara risktagare enligt författarna. Deras kognitiva och språkliga förmåga utvecklas om de blir bemötta på detta sätt (Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008: 82,83).

5.5. Jim Cummins fyrfältare

Jim Cummins är en pedagog och språkforskare från Kanada som utarbetat en modell för planering och arbetsområden för pedagoger som vill arbeta språkutvecklande. Enligt Cummins är det två faktorer som påverkar andraspråksinlärnarnas språk och kunskapsutveckling. Det ena är den kognitiva svårighetsgraden vilken syftar på den tankemässiga verksamhet som krävs för att utföra en uppgift. Denna tankemässiga svårighetsgrad varierar mellan låg och hög svårighetsgrad. Den andra är den situationsberoende faktorn som innebär vilken hjälp en andraspråkslev kan få i sin förståelse av själva kontexten i uppgiften. Detta är något som författarna till boken *Framgång genom språket – verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkslever* (2008) skrivit om i sin bok. Modellen är indelad i fyra rutor med en av bokstäverna A, B, C och D i varje ruta.

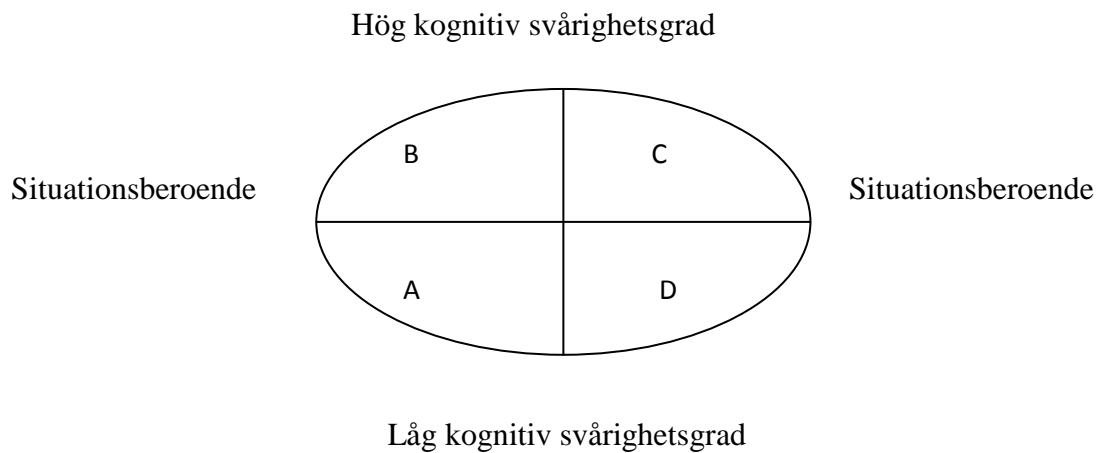
I ruta A befinner sig andraspråkslever i vardagssituationer. Tankeverksamheten är relativt passiv samtidigt som mycket stöd går att hämta i kontexten. Med stöd i kontexten menas, stöd från en bild, en film, en tidigare diskussion m.m.

I ruta B krävs mer kognitivt av eleven men stöd finns ändå att hämta i kontexten. Det är också här den största delen av elevernas undervisning/arbete i skolan bör ligga för att eleven skall utvecklas språkligt samtidigt som ämneskunskaper lärs in.

I ruta C finns inget stöd att hämta i kontexten och uppgifterna är väldigt kognitivt krävande.

I ruta D finns inget stöd i kontexten att ta hjälp av samtidigt som den kognitiva svårighetsgraden är väldigt låg. Exempel på uppgifter i ruta D är exempelvis fylleriövningar.

Eleverna behöver inte använda sin kognitiva förmåga för att veta vad de gör. I denna ”ruta” skall så lite undervisning som möjligt ligga (Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008:65,66).



(Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008:66)

5.6. Schemateorin

När vi människor läser en text, tar vi hjälp av tre olika typer av kunskap för att förstå det vi läser. Det är kunskapen om betydelsen för uttryck i språket (semantiskt), hur språket är uppbyggt (synaktiskt) och förhållandet mellan ljuden och bokstäverna (grafematiskt). Enligt Gibbons som hänvisar till Goodman använder vana läsare alla dessa tre typer av kunskap samtidigt. Vana läsare använder sig även av sina förkunskaper och kunskaperna om språkets uppbyggnad och funktion när det läser en text. För andraspråkselever blir detta ett problem i skolan då dessa elever inte har samma kulturella bakgrund och/eller samma syn på omvärlden som textförfattaren (Gibbons 2009:112, 113). Cerú skriver även hon om de svenska skolornas läroböcker och menar på att de bygger på en svensk kulturell grund vilket medför en svårighet för andraspråkseleverna att förstå texten i dessa läroböcker då de inte har samma grund som infödda svenska elever har (Cerú 1993: 22).

Enligt schemateorin blir det lättare för elever att förstå vad som står i en text om de fått arbeta med innehållet i texten innan de ger sig på själva läsningen av texten. Eleverna får på så sätt nödvändiga förkunskaper och blir inte lika beroende av den skrivna texten. Detta hjälper även eleverna att ta sig igenom en text med mer kognitiv svårighetsgrad (Gibbons 2009:121).

I Eva Cerús bok *Mina tankar – mina språk. Svenska som andraspråk i klassrummet* (1993) tar Cerús upp viktiga infallsvinklar att tänka på när man undervisar elever med ett annat hemspråk. Författarinnan talar om ytflyt. En elev som läser en text med ett perfekt uttal och intonation kan för en pedagog lätt tas för en god läsare med bra läsförståelse. Men ofta saknas förståelse för det lästa, eleven avkodar texten men har ingen aning om vad denne läst. Många av dessa elever får gissa sig till ordets betydelse, de får nöja sig med att ”förstå på ett ungefär”.

5.7. Helspråksundervisning

Då vi tillägnar oss språket i samspel blir språket en nyckel till alla kunskapskällor. Detta säger Lindö i sin bok där hon argumenterar för helspråksundervisning (Lindö 2002). Författarinnan menar att eleven i helspråksundervisning får använda sig av språket i naturliga och kommunikativa sammanhang vilket medför att undervisningen både blir en språkutvecklande och kunskapsinhämtande lektion. Kunskapen menar Lindö är något som varierar mellan elev och elev samt sammanhanget eleven lär sig i. Med språket som tankeverktyg bygger vi vidare på den kunskap vi redan besitter och vi erfar alltid ny kunskap i ett socialt, intellektuellt och emotionellt sammanhang. För yngre barn som är på väg att knäcka skriftspråkskoden är det därför viktigt att utgå från det sammanhang (den omedelbara kontexten) eleverna befinner sig i. Genom att hjälpa eleverna att förflytta sig i tanke och språk från den omedelbara kontexten till ett mer abstrakt och generellt symbolplan hjälper pedagogen eleven att dekontextualisera vilket innebär att pedagogen hjälper eleven att skriva, tala, läsa om något som inte erfars i själva stunden. Lindö tar upp fem olika punkter då det gäller syn på språkande och lärande citat: ”

- Tilltro till varje individs förmåga att vilja och lära.
- Att skapa autentiska och meningsfulla situationer och miljöer för lärande.
- Att utgå från barns och ungas erfarenheter, upplevelser och intressen.
- Att bejaka mångfalden – barn har många olika språk och sätt att lära.
- Att ta den lärandes perspektiv” (Lindö 2002 s.19,20).

Lindö menar vidare att det är när eleven får använda sig av sitt språkande, får uttrycka sina tankar i ett möte mellan elevens erfarenhetsvärld och omvärlden som utvecklingen sker (Lindö 2002:20).

5.8. Kort sammanfattning av teorierna

Med den sociokulturella teorin menas att det vi lär oss är beroende av det sammanhang vi befinner oss i och de personer vi umgås med (Gibbons 2009). Den potentiella utvecklingszonen är den zon eleven kunskapsmässigt befinner sig i. För att ett lärande skall ske behöver eleven få uppgifter som ligger snäppet ovan elevens utvecklingszon. (Gibbons 2009)

För elever med svenska som andraspråk är det viktigt att få höra många ord och meningar i många olika sammanhang. I och med detta förstärks elevernas input vilket bidrar till ett större output. (Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008:80-82). Författarna menar med hänvisning till Bergmans språktriangel att det även är viktigt att eleverna får tala och använda sina kunskaper de lyckats erövra i det nya språket utan att bli stoppade av grammatiska fel då detta bara hämmar deras utveckling. (Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008:82, 83).

När en elev skall utvecklas både kunskapsmässigt och språkmässigt är det bra om undervisningen utmanar eleven kognitivt samtidigt som eleven kan få hjälp i kontexten vilket Jim Cummins modell visar på. (Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008:65,66).

Elevers erfarenheter och förkunskaper är också viktiga delar i ett språkutvecklande arbetssätt. Elever med svenska som andraspråk har andra kulturella ramar än de elever som har svenska som sitt första språk. Därför är det viktigt att låta andraspråkseleverna arbeta med ett ämne de skall läsa om i en lärobok innan de tar itu med texten i läroboken. Detta för att få en förkunskap kring själva ämnet vilket underlättar läsningen av läromedelstexten (Gibbons 2009:121). Det är annars lätt hänt att pedagogen tror att en elev förstår då denne kan ha ett bra ytflyt men ofta brister de i läsförståelsen (Cerú 1993:22).

Att bygga undervisningen på elevernas förkunskaper och erfarenheter underlättar också kunskapsinhämtandet för andraspråkselever då de bygger vidare sina kunskaper på det de redan känner igen (Lindö 2002:20).

6. Tidigare forskning

Gibbons skriver i sin bok om en studie som gjordes i USA där forskarna studerade vad som påverkade om en elev skulle klara sina studier eller ej. Det de kom fram till var att det främst berodde på tre saker. 1) Stöttning i modersmålet samtidigt som stöttning i det ”nya inlärningsspråket” i undervisningen av skolämnena pågick. 2) Aktuella modeller för språk och kunskapsundervisning på två språk användes. 3) Ett bra klimat i skolan rådde där eleverna fick känna sig delaktiga och där deras erfarenheter togs tillvara (Gibbons 2009:30). ”Där lärarnas förväntningar på eleverna var höga lyckades också andraspråkseleverna väl.” (Gibbons 2009 s.30).

Gibbons skriver vidare om tidigare forskning och menar på att det är i ett klassrum elever från en annan kultur och med ett annat hemspråk, guidas in i det nya landets kultur samtidigt som språkkunskaperna utvecklas och ämnes kunskaper tas in (Gibbons 2009:36).

Då undervisningen är individualiserad får eleverna arbeta utifrån sin egen erfarenhet och kunskapsmässiga nivå. Pirkko Bergman och Lena Sjöqvist visar i sin undersökning av en 60 minuters svensklektion som går att läsa om i ”Att tänka på sitt andra språk- kan man lära ut det?” (2000) hur elever kan få nytta av sina erfarenheter genom att läsa, reflektera och diskutera skönlitterära böcker. Klassen är en mångkulturell klass och tankar och idéer skrivs ner i en s.k. läslogg och diskuteras sedan både i grupper och helklass. Bergman och Sjöqvist kopplar sin undersökning till Cummins modell för andra språkelevnas språk och kunskapsutveckling och visar på vilket sätt eleverna utvecklades både språkligt och kognitivt genom diskussionerna och reflektionerna under lektionens gång. Då lektionen baserades på en och samma bok för alla (Michelle Magorians bok ”God natt Mr. Tom”) startade alla elever på samma grund. Det individuella perspektivet i lektionen kom in då alla fick reflektera fritt kring de frågor läraren ställde till det lästa. Då alla elever har olika individuella ryggsäckar på ryggen blir resultaten i elevernas läsloggar olika. Erfarenheterna och loggarna blir i och med olikheterna en tillgång i diskussionerna i gruppen och klassen. Att få höra vad andra tycker och tänker sätter enligt författarna igång ens eget tänkande (Bergman, Sjöqvist 2000).

Elevers erfarenheter och kulturella bakgrund är även något som Christina Rodell Olgac anser måste lyftas upp och tas med in i undervisningen. Hon har skrivit artikeln *Interkulturella arbetssätt i en förberedelseklass- att lära av sina romska och somaliska elever* (1999)

Författaren menar att det är viktigt att använda sig av arbetsformer som knyter an till elevernas kulturella bakgrunder och erfarenheter då elever i förberedelseklasser till en början inte har tillräckliga kunskaper i det svenska språket för att kunna kommunicera på annat språk än sitt modersmål. Ett arbetssätt är cooperative learning som går ut på att två eller fler elever arbetar tillsammans mot ett gemensamt mål. Elevernas olika kunskaper hjälper eleverna mot det gemensamma målet. Det kan t.ex. vara en elev med kunskaper i det svenska språket med svårigheter i läsningen som samarbetar med en elev med knappa kunskaper i det svenska språket och bra flyt i läsningen. Ett arbetssätt som detta medför ofta att självförtroenden stärks, deras kompetens tas tillvara, eleverna känner att de lyckas och kan. Ett arbetsklimat där alla vågar komma till tals gynnar andraspråksutvecklingen hos eleverna då diskussionerna i klassrummet kommer upp till en högre nivå (Rodell Olgac 1999).

7. Material och metod

7.1. Kvalitativa forskningsmetoder

I min studie kring undervisningen av andraspråkslevers språkutveckling har jag valt att använda mig av den kvalitativa metoden. Larsen skriver i sin bok *”Metod helt enkelt”* om fördelarna med den kvalitativa metoden och menar på att en helhetsförståelse av ett fenomen lättare kan förstås vid en kvalitativ metod samt att det är enklare att gå in på djupet när så behövs (Larsen 2009:27). I Thomassens bok *”Vetenskap, kunskap och praxis”* står det om den kvalitativa metoden vilken härstammar från hermeneutiken. Hermeneutikerna tolkar och försöker förstå sitt insamlade material genom att gå från helheten till delarna och från delarna tillbaka till helheten (Thomassen 2008). Mitt val av metod gav mig en någorlunda helhetsbild av hur fem pedagoger i en kommun i Stockholms län arbetade språkutvecklande vilket också var vad jag sökte svar på.

I mitt examensarbete har jag valt att både intervjua och observera. Genom att intervjua pedagogerna har jag velat få fram relevant information som jag sedan kunnat observera och fördjupat mig i, i klassrummet. Av observationerna förväntade jag mig även att få se konkreta exempel på det som intervjupersonerna talat om i intervjun. Det som är en nackdel med den kvalitativa metoden enligt Larsen är att intervjupersonens svar inte alltid behöver beskriva

verkligheten som den är, det är lätt att intervjupersonen omedvetet ger ett svar som låter bättre än vad verkligheten egentligen är (Larsen 2009:27). Denna risk för oärlighet eller förskönande har också varit en orsak till att jag valt att observera undervisningen i klassrummen.

7.2. Intervju med intervjuformulär

I Kvale och Brinkmans bok *”Den kvalitativa forskningsintervjun”* beskriver författarna begreppet intervju som ett samtal med ett syfte och struktur där målet är att producera kunskap. Kunskapen konstrueras enligt Kvale och Brinkman i interaktionen mellan intervjuaren och intervjupersonen där åsikter om ett speciellt tema utbyts (2009:18). Larsen skriver om olika intervjuformer och en av dessa är intervju med frågeformulär. Detta är även något jag valde att använda mig av i min forskning. En strukturerad intervju går ut på att färdigställa ett intervjuformulär med färdigställda frågor vilka sedan används till alla inblandade intervjupersoner. Frågorna kommer i en viss bestämd ordning vilket underlättar när svaren sedan skall sammanställas. Då frågorna inte kändes tillräckliga ändrade jag dock innehållet i frågorna efter varje intervju för att få ut mer information. Jag anpassade dem även till viss del då jag intervjuade pedagogerna med svenska som andraspråk.

Något som ställde till problem för mig var att jag vid ett intervjutillfälle glömde bandspelaren hemma och vid två andra tillfällen valde pedagogerna att inte ställa upp på att bli intervjuade med bandspelare. Detta gjorde det svårt för mig att känna mig trevlig under intervjutillfället då jag fick titta ner i anteckningsblocket större delen av tiden. Det var även svårt att få med allt som sades och jag blev därför tvungen att vid renskrivandet ringa upp två av pedagogerna och be dem förtydliga sina svar.

Sammanlagt har jag intervjuat 5 personer vilka går att läsa om kort under urval.

7.3. Observation

För att få ytterligare svar på mina frågor har jag observerat en lektion i 60 minuter i förberedelseklassen. Jag har även observerat en lektion i 40 minuter i en av de ”vanliga klasserna” och 1 timme och 40 minuter i den andra ”vanliga klassen” på den tredje skolan.

Jag skulle även velat observera i de båda pedagogernas svenska som andraspråks undervisning men då jag kände att tiden tyvärr inte räckte till avstod jag från det.

Att observera är något en forskare ägnar sig åt när denne vill få svar på sina frågor i sin forskning. Det finns enligt Larsen (2009) två olika forskningsgrenar. Den ena grenen är *kontrollerande observation* vilken oftast används i experimentella syften, t.ex. då forskaren vill ha svar på hur en grupp människor beter sig i olika situationer. Den andra grenen är *fältundersökning*. Denna form av undersökning används mest av dessa två grenar och lämpade sig bäst för mig i mitt syfte då jag hade för avsikt att undersöka undervisningen i klassrummen. Jag som forskare blev en del av situationen jag observerade i vilket gav mig tillfälle att kunna känna stämningen i klassrummet, höra betydelsefulla små ”utrop” såsom suckar, skratt m.m. samt se gester och mimik m.m.

Situationen som forskaren skall undersöka skall i deltagande passiv observation helst inte påverkas av forskarens närvaro. Forskaren fokuserar på det som sker i rummet utan att bli indragen i situationen (Larsen 2009:89, 90).

I mina observationer valde jag att vara passiv för att hinna skriva ner så mycket som möjligt men det var lättare sagt än gjort då alla tre pedagoger jag hälsade på hos drog in mig i verksamheten och gjorde mig delaktig i situationen. Detta gjorde det svårt för mig att hinna med och anteckna men dock kändes det inte som att min närvaro bidrog till någon större förändring i situationen som rådde.

7.4. Urval

Då jag är intresserad av att ta reda på hur pedagoger kan arbeta språkutvecklande i undervisningen ute i skolorna har jag valt att göra ett icke sannolikhetsurval. Med detta menas att mitt resultat inte är generellt för alla klasser utan just för dessa specifika klasser som jag valt att undersöka (Larsen 2009: 77). Kvale och Brinkman menar att det räcker med en enda person för att få svar på hur en person upplever någonting, om syftet med undersökningen är just personen i frågas upplevelse av något. Med andra ord menar författarna att det är syftet med undersökningen som styr antalet intervjupersoner (Kvale och Brinkman 2009: 129).

Jag har valt att intervjua fem pedagoger. De fem pedagogerna är:

Pedagog A: Arbetar i förberedelseklassen, i en åk 2-3. Har arbetat som pedagog i ca 25 år och i förberedelseklass sedan 14 år. Elevantalet i klassen ändras från vecka till vecka då det hela tiden dyker upp nya elever, samt ”gamla” elever flyttar ut till ordinarie klasser. Men elevantalet varierar runt 20.

Pedagog B: Arbetar i skola ”blå” i en åk 3. Har arbetat som pedagog i ca 35 år. Har 2 elever från förberedelseklassen och ca 6 elever med ett annat hemspråk.

Pedagog C: Arbetar i skola ”blå” som svenska som andraspråkslärare. Har arbetat som pedagog i ca 25 år och svenska som andraspråk i ca 10 år. Har alla undervisningsgrupperna i svenska som andraspråk i skolan, vilka sträcker sig från åk 1- åk 9. Elevantalet varierar från varje grupp elever. Pedagogen är ibland med inne i klassrummen och hjälper eleverna med diverse arbetsuppgifter och vid andra tillfällen tas eleverna ut ur klassrummet. Ibland tas även ”stökiga” elever och elever som kommit efter med arbetsuppgifterna med ut ur klassrummet.

Pedagog D: Arbetar i skola ”grön” i en åk 4. Har arbetat som pedagog i ca 35 år. Har 2 elever från förberedelseklassen och sammanlagt 6 elever med ett annat hemspråk.

Pedagog E: Arbetar i skola ”grön” som svenskasomandraspråkspedagog. Har arbetat som pedagog i ca 35 år och som svenska som andraspråkspedagog i ca 17 år. Skolan som pedagogen arbetar på har lagt ned svenska som andraspråksundervisningen då alla pedagoger på skolan har gått utbildning i språkutvecklande arbetssätt. Dock har pedagogen ca 3 små grupper som pedagogen fortfarande får arbeta med där det går ca 3 elever i varje grupp.

Det är sammanlagt 3 olika klasser i tre olika skolor jag gjort mina intervjuer och observationer i. I de två ”vanliga” skolorna har jag även intervjuat de båda pedagogerna som arbetar med svenska som andraspråk. Alla tre skolorna ligger i samma kommun. Denna studie blir med detta urval inte representativt för skolorna i denna kommun då studien bara bygger på en klass i vardera skola men det blir en studie av tre olika klassers undervisning där kunskap om och synsätt på språkutvecklande arbetssätt för andraspråks elever sätts i fokus.

Att jag valde just dessa tre skolor beror på att jag vill jämföra och se om det finns likheter och skillnader mellan undervisningen när det gäller språkutvecklande arbetssätt i de olika klasserna. De två olika ”ordinarie” skolorna jag valde att studera, valde jag då de flesta av eleverna från förberedelseklassen slussas ut efter genomgången undervisning i förberedelseklassen till dessa skolor. Anledningen till att det blev en studie av just dessa tre

klasser var att det var dessa tre pedagoger som var villiga att ställa upp när jag tog kontakt med skolorna.

Förberedelseklassen ligger i ett mångkulturellt område och är inbyggd i en ”vanlig” skola som dock inte är med i denna studie.

Skola ”blå”, ca 10% av elevantalet i skolan har svenska som andraspråk.

Skola ”grön” ligger i ett mångkulturellt område och ca 30 % av elevantalet har svenska som andraspråk.

7.5. Etiska principer

I *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukat 2009) går att läsa om etiska regler en forskare bör tänka på under sin forskning. Det står bl.a. att en forskare måste informera personerna som skall delta i forskningen om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan dra sig ur forskningen (Stukat 2009: 131). Detta var något jag var noggrann med att informera mina deltagare om i min studie. Jag kontaktade mina personer via mail och var från början noggrann med att informera dem om mitt syfte med min forskning samt att de när som helst kunde hoppa av och/eller avbryta sitt deltagande vilket ingår i informationskravet som Stukat tar upp i sin bok. Konfidentialitetskravet är en annan viktig del att tänka på under pågående forskning. De personer som deltar i forskningen måste bli informerade om att de i skriven text alltid är anonymiserade (2009:131, 132). Innan jag började mina intervjuer berättade jag även att det vid intresse från intervjupersonens sida skulle gå att läsa mitt arbete innan det lämnades in för ev. godkännande i skolan. Detta går att läsa som en rekommendation i ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning” (Vetenskapsrådet 2002:15).

7.6. Validitet och reliabilitet

För att göra en så trovärdig undersökning som möjligt är det viktigt att försäkra sig om en så hög grad av validitet och reliabilitet som möjligt. Enligt Larsen görs detta bäst genom att ställa relevanta och rätta frågor utifrån undersökningens syfte och frågeställningar (Larsen

2009: 41). Frågorna jag ställde under intervjuerna var fokuserade på språkutvecklande arbetssätt och jag gjorde frågorna utifrån mitt syfte och mina frågeställningar. Dock ändrade jag frågorna efter varje intervjutillfälle då jag aldrig kände mig riktigt nöjd med frågorna. En gång kändes en fråga exempelvis ledande, en annan gång skedde missförstånd m.m. Trots detta är jag nöjd med mitt empiriska material.

Att vara objektiv i sin undersökning är ett av problemen med att analysera empirisk data enligt Larsen. Att vara helt objektiv är nästintill omöjligt men att vara så neutral som möjligt i sina tolkningar är något att sträva efter (Larsen 2009:69). Att diskutera och komma fram till olika förklaringar ökar trovärdigheten i undersökningen och är även något jag försökt göra i detta arbete. Att vara flexibel i sina intervjuer och låta intervjupersonerna ta upp intressanta saker de själva vill tillägga och tycker är relevanta ökar även validiteten (Larsen 2009:69, 80). Detta var något jag gjorde vid slutet av varje intervjutillfälle. Jag frågade intervjupersonen om det fanns något denne ville tillägga som denne tyckte jag glömt eller på något annat sätt var viktigt att få med vid intervjun och alla intervjupersoner hade något att tillägga vilket jag tycker var intressant. Forskaren kan även gå in i sitt frågeformulär och göra ändringar under tidens gång för att anpassa frågorna bättre till syftet. Olika metoder får gärna kombineras då validiteten och reliabiliteten enligt Larsen blir bättre (Larsen 2009:80). Reliabilitetens värde i undersökningen beror på hur tydlig forskaren varit i insamlandet av forskarens empiriska data då denne ställt sina frågor i intervjusammanhangen och hur forskaren i efterhand tolkat detta (Larsen 2009: 41,81). Som jag skrev tidigare blev jag tvungen att ringa upp två av intervjupersonerna efter avslutad intervju då jag inte alls lyckades tolka det de sagt överhuvudtaget.

8. Resultat och analys av intervjuerna

Nedan redogör jag för det material jag fick fram i mina intervjuer med pedagogerna. För att undvika upprepning har jag valt att analysera den empiriska data direkt och kopplar denna till den litteratur jag tidigare tog upp.

8.1. Användning av hemspråket i klassrummet

Pedagog A menade i min intervju med denne att användning av hemspråket i klassrummet var en självklarhet. Pedagog C och E var också medvetna om betydelsen av elevernas användning av hemspråket i klassrummet dock ansåg pedagog C att det viktigaste var att eleverna talade svenska i klassrummet då det var svenska de skulle lära sig. Men eleverna var tillåtna att använda sig av hemspråket till viss del. Pedagogernas uppfattning har tydlig koppling till det som Löthagen, Lundenmark och Modigh tar upp i sin bok. Genom att låta elever arbeta tillsammans i interaktion med varandra, diskutera och samtala med varandra växer deras språk då bekanta ord och begrepp prövas och blandas med nya. Eleverna får i interaktionen med varandra tillfälle att stötta varandra både innehållsmässigt och språkmässigt då de tillsammans förhandlar fram vilka ord och begrepp som är mest användbara i sammanhanget. När eleverna får arbeta tillsammans och behovet av varandra blir uppenbart för eleverna blir de även engagerade och motiverade (Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008:73). Även pedagog B var medveten om detta då pedagogen medvetet placerat en nykommen elev från förberedelseklassen bredvid en elev med samma modersmål som den nya eleven. Just för att den nya eleven skulle få hjälp med språket.

I en artikel vid namn ”Myter om tvåspråkighet” som går att läsa i ”Grundskoletidningen nr 3” från 2005 står att forskarna är eniga om att vi människor lär bäst på det språk vi bäst behärskar och kan (Lindgren 2005:17). Lindö skriver också om språket och menar att vi med hjälp av språket bygger broar till varandra där vi i det pågående samtalet försöker göra världen begriplig (Lindö 2002:242). För en elev med ett annat modersmål än svenska borde det vara en självklarhet att låta den eleven få använda sig av sitt eget språk i den mån det går för att på så sätt kunna utvecklas i det svenska språket speciellt med tanke på Pirkko Bergmans språktriangel som jag tog upp i teoridelen. Grunden i triangeln är elevernas tankar vilka enligt Bergman är de viktigaste. Mittendelen består av elevens formulering medan toppen består av korrektheten i språket. Enligt Bergman skall vikten på undervisningen ligga på den tankemässiga delen. Det viktiga enligt Bergman är att elevens budskap går fram vilket får elevens självförtroende att stärkas. Att då få sitta med en kamrat som talar samma språk som en själv och våga testa och kunna göra sig förstådd är även precis det som Lpo 94 uppmanar undervisningen till att göra. En anpassning till elevers förutsättningar och behov skall tillgodoses, undervisningen skall främja elevers lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Skolan har även ett särskilt ansvar för de elever som har svårt att nå målen av olika anledningar (Lpo

94:4). Pedagog A var den som mest talade om fördelarna med att eleverna fick använda sig av sitt hemspråk i klassrummet i intervjun. Pedagogen menade på att eleverna fick känna sig stolta över sitt språk, att de fick användning av det då de skulle hjälpa en annan elev med samma hemspråk och att de kunde jämföra och se skillnader mellan sitt eget och kamraternas språk. Att få känna sig stolt över sitt språk och att få känna att det är något positivt att ha ett eget språk (och så småningom två eller fler) innebär en trygghet för elever med ett annat hemspråk än svenska. Och med tanke på att det är eleven som skall lära in (och inte pedagogen som lär ut) så är det lättare för en trygg elev att lära in än för en otrygg (Cerú 1993:18,19). För pedagog D verkar detta helt främmande. Enligt pedagog D får eleverna *bara*, med betoning på *bara* tala svenska i klassrummet. Det är ingen av eleverna som tagit upp frågan till diskussion eller ens tänkt tanken. Det jag undrar är hur pedagogen kan veta att ingen tänkt tanken om pedagogen inte ens tagit upp det i klassrummet? För mig kändes det mer som att pedagogen själv aldrig tänkt tanken förrän jag ställde frågan.

8.2. Tematiskt arbete

”Det är inte fult att ha roligt i skolan!” (Cerú 1993 s.19) Detta menar Cerú då hon skriver om pedagogers oro kring elevers lek och skapande i skolan. Många gånger stoppas eleverna i sitt kreativa arbete då pedagogen blir stressad av att eleverna inte arbetar och lär sig något. Men det är just i det kreativa arbetet menar författarinnan som språket utvecklas (Cerú 1993:19). Cerús menar med hänvisning till Sune Martinsson att ”*Kreativt beteende stimulerar till verbala ansträngningar.*” (Cerú 1993 s.16). När eleverna har roligt, talar med varandra i ett meningsfullt sammanhang och känner lusten, behovet och glädjen i det de gör fokuserar de inte på att uttala ord och grammatik rätt. De får istället ett utflöde i språket samtidigt som deras inläring blir större (Cerú 1993:19). Att arbeta kreativt var något som pedagog A menade att de gjorde på hela skolan pedagog A arbetade i. Hela skolan arbetade utifrån ett gemensamt tema vilket fortlöpte under en halv termin innan de byttes ut mot ett nytt. Tema arbetet hjälpte pedagogerna på skolan att hålla en röd tråd genom hela undervisningen. Enligt Cerú är det många andraspråkselever som får nöja sig med att ”förstå på ett ungefär” i skolan. Det bästa för eleverna är upprepning och gärna i olika sammanhang (Cerú 1993:22). Sång, teater, bokläsning, sagoskrivande och utställningar med elevernas arbeten m.m. genomfördes enligt pedagog A vid varje tema. Tema arbetet fungerade som ett verktyg för pedagogerna i

skolan. Och för eleverna blev tema arbetet ett bra sätt att ”samla ord på” då eleverna fick se och höra orden om och om igen och i olika sammanhang. Pedagog A talade även om input och output precis som Löthagen, Lundenmark och Modigh skriver om med hänvisning till språkforskaren Stephen Krashen. Att få höra ord och begrepp i olika sammanhang hjälper eleverna till ett större ordförråd, deras input förstärks vilket medför ett större output (2008:80-82).

Pedagog C i skola ”blå” däremot ansåg inte att tema hörde till pedagogens del av undervisningen, det var något som föll på klassläraren... Pedagog C spelade istället mycket spel med eleverna och vid vissa tillfällen fick eleverna träna på att skriva, de fick då bl.a. skriva brev till pedagogen. De samtalade också mycket om vad som hänt på rasten och vad de skulle göra i helgen etc.

Som svar på frågan om pedagog B (klassläraren i pedagog C:s skola) arbetade temainriktat i sin undervisning svarade pedagog B att det förekom men det var inget som genomsyrade undervisningen. Det förekom även att hela arbetslaget ibland kunde arbeta utifrån ett gemensamt tema. Pedagog B berättade även att svenska som andraspråksläraren på skolan (pedagog C) mest arbetade med matematiken med eleverna i svenska som andraspråksgrupperna.

Undervisningen i svenska som andraspråk ser olika ut från skola till skola enligt skolverket men enligt kursplanen för ”Svenska som andraspråk” står det att undervisningens syfte är att få andraspråkseleverna att komma upp i samma nivå i det svenska språket som elever med svenska som första språk (Skolverket 2000). I *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (2008) står det om vikten av att skolan använder sig av ett arbetssätt där språkutveckling och ämnesinnehåll står i fokus (Skolverket 2008:14). I kursplanen för ”Svenska som andra språk” står det att eleverna behöver få använda sig av sitt språkande i olika meningsfulla sammanhang för att språket skall utvecklas och befästas (Skolverket 2000). I studien Gibbons hänvisar till i sin bok om forskare som studerat vad som påverkade om en elev med ett annat hemspråk skulle lyckas med studierna eller ej står det att studien visade på tre olika punkter vilka var avgörande för elevens studier. En punkt var bl.a. att ett stöd i sitt hemspråk fortgick samtidigt som stöttning i det nya inlärningspråket i undervisningen av skolämnena pågick (Gibbons 2009:30). Vad som egentligen undervisades i under dessa svenska som andraspråksgrupperna i denna skola funderar jag på fortfarande.

När det gällde den ”gröna” skolan svarade pedagog D att de arbetade tematiskt en gång i veckan. Detta arbetspass var något som hela arbetslaget arbetade med tillsammans och eleverna i de olika årskurserna var då blandade i olika grupper. Det var också under det tematiska arbetet eleverna fick tillfällen att arbeta laborativt och kreativt. Vad gäller den svenska som andraspråkspedagogens arbete med de resterande grupperna pedagog E hade handlade hela pedagog E:s undervisning om tema på ett eller annat sätt. Pedagog E byggde både dockskåp, dockskåpsmöbler och husgeråd av olika enkla material tillsammans med eleverna för att få eleverna att lära sig vardagsnära ord på ett lustfyllt sätt. De samtalade om de olika rummens funktioner och var de olika möblerna skulle stå och varför. Pedagog E dramatiserade även med eleverna efter olika skönlitterära böcker de läst tillsammans.

Många av de svenska läroböckerna bygger på en svensk kulturell grund vilket medför en svårighet för eleverna då det gäller att förstå texten i läroboken då de inte har samma grund som infödda svenska elever har (Cerú 1993: 22). Att arbeta tematiskt kan vara ett sätt att undervisa på och underlätta för andraspråkselever då undervisningen inte utgår från svåra och ointressanta läroböcker utan bygger på elevernas egna idéer och tankar.

Att arbeta temainriktat är även socialt anpassat vilket är viktigt att andraspråkselever får ta del av. I de olika sociala situationerna lär sig eleverna att anpassa språket samtidigt som kunskaperna lärs in vilket är det positiva med temainriktad undervisning (Gibbons 2009:18). Där kommer språket och begrepp in i olika sammanhang och upprepas flera gånger i olika kontexter. Enligt Vygotskij är den mänskliga utvecklingen social, inte individualistisk vilket också pekar på fördelarna med ett temainriktat arbetssätt (Gibbons 2009:18). I den sociokulturella teorin skriver även Lindö med hänvisning till Vygotskij att vi lär av varandra tillsammans med andra (Lindö 2002:46). Vår språkutveckling är beroende av vilka vi umgås med och i vilka situationer vi befinner oss i tillsammans med dessa personer (Gibbons 2009: 20, 22, 26).

Som jag skrev tidigare är en tematisk undervisning ett sätt att arbeta på. Ett sätt som främjar och utvecklar elevernas språkutveckling. Två av fem pedagoger i min studie var helt med på dessa tankar. Detta resultat kan tolkas olika beroende på vem som tolkar och läser detta. Min tolkning är dock att detta beror lite på hur man är som person. En del människor är väldigt kreativa av sig och tycker om att arbeta med händerna, sprudlar av idéer och tycker om att

skapa medan andra inte är lika intresserade. Alla har även olika uppfattningar om vad kunskap är. Alla är vi olika både elever och pedagoger.

8.3. Förkunskaper och erfarenheter

Gibbons menar i sin text att individens utveckling är en produkt av undervisningen och individens sociala, kulturella och historiska erfarenheter blir i och med detta ett resultat (Gibbons 2009:26). Detta är precis vad pedagog A talade om i intervjun. Pedagog A menade på att elevernas erfarenheter är den viktigaste utgångspunkten i undervisningen. Att bygga undervisningen på elevernas erfarenheter och intresse gör undervisningen lustfylld och meningsfull för eleverna. Detta är något som Pestalozzi som var en praktiker och efterträdare till en teoretiker vid namn Comenius redan på slutet av 1700-talet hade tankar om då det gällde undervisningen. Han ansåg att undervisningen skulle ses som en erfarenhetsbaserad språngbräda där pedagogen skulle gå från det konkreta till det abstrakta (Lindö 2002:15). Lindö menar vidare att det är när eleven får använda sig av sitt språkande, får uttrycka sina tankar i ett möte mellan elevens erfarenhetsvärld och omvärlden som utvecklingen sker. Lindö menar även med synen på lärande och språkande att det är viktigt att utgå från barns och ungas erfarenheter, upplevelser och intressen för att hjälpa eleverna att gå från det konkreta till ett mer abstrakt och generellt symbolplan, något som inte upplevs i själva stunden (Lindö 2002:19,20). Pedagog B i skola ”blå” menade i likhet med pedagog A att elevernas erfarenheter blir tydliga i undervisningen då de skall börja med ett nytt moment. Eleverna får då berätta vad de kan om detta ämne och vad de vill veta. Pedagog D i den ”gröna” skolan däremot menar till en början att elever i pedagog D:s klass inte hade mycket i deras ”ryggsäckar”.

Ser vi på Bergmans och Sjöqvists undersökning i *”Att tänka på sitt andraspråk- kan man lära ut det”* visar deras undersökning hur en pedagog kan ta in elevers förkunskaper och erfarenheter på ett naturligt sätt i undervisningen vilket även gör att eleverna arbetar utifrån sin egen potentiella zon. Undervisningen gick ut på att arbeta utifrån en skönlitterär bok och sedan skriva loggbok kring det lästa (Bergman och Sjöqvist 2000). Detta är även något som det står om i mål att sträva mot i Lpo 94 ”eleverna skall... lära sig att lyssna, diskutera,

argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att...” - reflektera över erfarenheter...” (Lpo 94 s.10).

Vidare i intervjun började pedagog D tala om högtider och menade på att det var när det blev högtider (oftast muslimska högtider) som elevernas erfarenheter togs med. Eleverna som firat någon högtid fick då berätta vad eleven gjort m.m. Enligt pedagog D kunde det många gånger bli en ren religionsundervisning. Pedagog C i ”blå” skola talade också om högtider och att det är då elevernas förkunskaper kommer in i lektionen på ett naturligt sätt.

9. Resultat och analys av observationer

I min studie gjorde jag observationer i de tre olika klasserna. Nedan redogör jag för observationerna kort och diskuterar dessa med hjälp av teorierna jag tog upp i teoridelen.

9.1. Lektion i förberedelseklassen

Den första lektionen jag observerade var i förberedelseklassen. Klassen som bestod av 5 elever var de elever som varit kortast tid i Sverige. Bland dessa fanns en elev som varit i klassen i mindre än en vecka. Resten av klassen befann sig i andra grupper hos andra pedagoger under denna lektion. Eleverna var en blandad åk 2-3 klass. Lektionen började med att eleverna fick i instruktion att ta sina stolar och komma fram till tavlan och sätta sig i en halvcirkel. (Bänkarna i klassrummet var placerade som en ”rak hästsko”). Problem uppstod då det bara var en elev som förstod instruktionerna. Pedagogen log och nickade mot de kvarvarande eleverna och uppmuntrade dem till att göra likadant som deras klasskamrat just gjort. Pedagogen visade med hela kroppen samtidigt som hon berättade återigen hur de skulle göra.

Väl framme vid tavlan fick eleverna arbeta med ett datorprogram som var kopplat från datorn till en stor vit tavla. Programmet gick ut på att en röst sa ett ord, exempelvis ”uggla”. Eleverna skulle ”gissa” sig till vilken av de fyra olika bilderna på tavlan, exempelvis: mygga, papegoja, kråka och uggla som var rätt. Beroende på om eleven svarat rätt eller fel kom olika ljud. Efter att pedagogen gjort övningen på eleverna fick eleverna komma fram och göra övningen på sina kamrater. När talet 14 dök upp frågar pedagogen den ”nyaste” eleven vad 14 heter på den elevens språk? Pedagogen försöker uttala 14 på elevens språk samtidigt som hon uppmanar

resten av klassen att prova. Efter detta ” hänger de gubbe” via datorn. Sex bokstäver saknas. Pedagogen pekar på strecken där bokstäverna skall stå och räknar högt, 1, 2, 3...6. Under strecken står hela svenska alfabetet och eleverna får säga en bokstav i taget. För varje bokstav eleverna vill använda blir de ”tvungna” att uttala bokstavens ljud först. Snart växer ordet ”fabrik” fram. Pedagogen förklarar att det är där man kan göra/tillverka olika saker. Eleverna får komma med olika förslag på vad man kan tillverka i en fabrik.

Sista momentet på lektion var matematik. Eleverna hade alla olika matteböcker som de arbetade i. Två av eleverna började småtjattra med varandra på deras modersmål medan en elev, den nyaste av dem alla kom fram till mig och pedagogen jag intervjuat och läste sin läsläxa högt för oss... på svenska!

Klockan 11 var lektionen slut och vi gick för att äta lunch.

I detta klassrum kan vi se hur pedagogen arbetar på ett individanpassat arbetssätt. Pedagogen börjar lektionen med att förklara för eleverna att de skall ta sina stolar och komma fram till tavlan. En elev förstår instruktionerna medan de andra står kvar och ser frågande ut. Ett ”här och nu” språk förstärks menar Gibbons av gester och miner vilket underlättar förståelsen för eleverna. Pedagoger ser på eleverna att de inte förstår och visar tillslut med hela kroppen vad det är eleverna skall göra samtidigt som pedagoger talar tydligt. Med tanke på att gruppen elever som befinner sig i lektionen är de som gått i skolan kortast tid och därför inte har hunnit lära sig mycket svenska ännu är det en erfarenhet och knepig uppgift nog att förstå den första instruktionen på lektionen. Ser man på Cummins modell håller sig pedagoger på en balansgång mellan ruta A och B. I ruta A befinner sig andraspråks elever i vardagssituationer och deras tankeverksamhet är inte ansträngande samtidigt som mycket stöd går att hämta i kontexten. Med stöd i kontexten menas, stöd från en bild, en film, en tidigare diskussion m.m. I ruta B krävs det mer kognitivt av eleven medan stöd finns att hämta i kontexten. Det är också här den största delen av elevernas undervisning/arbete i skolan bör ligga för att eleven skall utvecklas språkligt samtidigt som ämneskunskaper lärs in (Löthagen, Lundenmark, Modigh 2008:65,66). Här handlade det inte om några ämneskunskaper utan bara en enkel instruktion. Men för att komma till ruta B är det nog bra att börja i ruta A där mycket stöd i kontexten, här i form av pedagogens gester och miner, går att hämta.

I det andra momentet då eleverna arbetar med datorprogrammet tillsammans kan vi se hur eleverna får träna sig i att lära sig ord och begrepp genom att höra orden och upprepa dem

samtidigt som de får se bild på ordet. De tar in ordet; intake som Löthagen, Lundenmark och Modigh skriver om för att sedan säga det högt, output och i och med det få prova själva hur det låter. Cerú menar att elever med ett annat hemspråk måste få tillägna sig ord i det nya språket på djupet, få höra och uppleva de många gånger och i olika sammanhang. Få smaka på orden och få tillfälle att prova dem vilket kan tyda på att dessa elever gjorde under detta moment (Cerú 1993:17). Detta gäller även momentet med bokstavsträningen där eleverna skulle lära sig bokstävernas ljud. Att orden eleverna skulle lära sig, träna på var relativt enkla vardagsord är med tanke på forskningen om andraspråkselevs språkinläring som säger att det tar ca två år att lära sig ett vardagsrelaterat språk något lätt att förstå. Med tanke på Vygotskijs potentiella utvecklingszon är det också en nödvändighet att veta hur de svenska bokstäverna låter innan eleverna får gå vidare i det svenska språket (Gibbons 2009:förord). Det viktigaste för dessa nya elever borde vara att få en grund i språket där de kan göra sig förstådda. Att börja med svåra komplicerade ord skulle vara att arbeta långt utanför elevernas potentiella zon och med andra ord vara helt meningslöst. Att pedagogen sedan knyter an till den nye elevens språk, genom att fråga vad 14 heter på elevens språk, försöker upprepa och uttala ordet på det främmande språket visar på det som Pirjo Lahdenperä menar att man som pedagog skall göra med hänvisning till Cummins i boken *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald* (2008). Pedagogen måste ta hänsyn till elevernas språk, kultur och erfarenheter för att elever med annan etnisk bakgrund inte skall försummas. Undervisningen bör därför bygga på elevernas kulturella bakgrund, erfarenheter och språk vilket också motiverar eleverna och gör undervisningen betydelsefull för dem (Lahdenperä 2008:100).

9.2. Lektion i den ”blå skolan”

Den andra lektionen jag observerade var i den ”blå skolan”. Det var strax efter lunch och eleverna hade svensklektion. De arbetade med läroboken ”Veckans ord”. Pedagogen gick först igenom orden på tavlan. Hon skrev upp orden och eleverna fick berätta vad de betydde om de kunde orden. Alla orden började med bokstaven ”K” och det som skulle läras in var hur olika ”kj-ljud” skrevs på ett korrekt sätt. De gick igenom orden ett och ett. Sedan fick eleverna sätta igång och arbeta. Jag gick runt och hjälpte eleverna som alla fastnade på samma sak. De skulle skriva orden som hade ett y efter eller före ett kj-ljud på samma rad. Ord som hade vokalen o före eller efter ett kj-ljud under en annan rad o.s.v. Eleverna småpratade hela

tiden med varandra samtidigt som pedagogen gick och hyssjade dem. Eleverna såg ut att skynda sig igenom sidorna, de jämförde med varandra hur långt de kommit och när de var klara smällde de ihop boken och tog itu med papperet med engelska glosor på som pedagogen delat ut under tiden. Alla blev klara i olika takt och innan alla var färdiga avslutades lektionen med att de som inte hann klart skulle få fortsätta nästa gång. Eleverna packade ihop och gick ut på rast.

Detta lektionspass kan utifrån Bergmans språktriangel anses ligga på toppen av triangeln. Korrektheten av kj-ljudet var det väsentliga i detta lektionspass. Ord skulle läras in via uppgifter som skulle göras i en bok där målet hos eleverna var att bli klar. Varken tanke eller formulering som ingår i de andra delarna i Bergmans triangel fanns med i detta lektionspass, det var enbart ett mekaniskt stavande. Ser vi på Cummins modell skulle detta lektionspass ganska säkert hamna i kategori D där hjälpen i kontexten är liten och den kognitiva svårighetsgraden låg. I boken fanns bilder men vissa av bilderna var svåra att tyda och förstod man inte ordets betydelse hjälpte knappt bilden som var svår att tyda.

Att ta hjälp av en kamrat var inte heller det lättaste då pedagogen gick runt och hyssjade eleverna. Ett klassrum där tystnad råder är lugnt och skönt menar svenska som andraspråkspedagogen Helen Törnqvist som skrivit en del av förordet i Gibbons bok. Men samtidigt ställer sig Törnqvist frågan hur mycket språkutveckling som pågår i klassrummet (Gibbons 2009: förord)?! Jag undrar detsamma. Sune Martinsson som Cerú hänvisar till i sin bok menar ”att kunskap utan känsla är data (Cerú 1993 s.13) ”!” Cerú menar att det är först när eleverna förstår på djupet, förstår på ett känslomässigt plan som kunskapen blir befäst. Men istället för att låta eleverna få chans att göra detta ”...krossas ungarna av grammatik!” (Cerú 1993 s.13).

I Lindös bok går att få en historisk överblick över språkundervisningen i skolan. Lindö går tillbaka ända till mitten av 1600-talet och citerar teoretikern Comenius som redan 1657 menar att språkundervisningen i skolan borde slopa meningslösa grammatikövningar och istället utgå från elevernas verklighet och låta eleverna använda sig av sina sinnen vid inläringen (Lindö 2002: 29). Vidare hänvisar Lindö till Lgr 62. Där kan vi läsa att meningslösa faktakunskaper enbart tråkar ut eleverna och helst skall undvikas (Lindö 2002: 32,33). Med tanke på detta kan vi fundera på varför dessa mekaniska övningar fortfarande 2010 är en del av undervisningen? Då Lgr 80 kom ut fortsatte diskussionen kring undervisningen.

Skolarbetet skulle nu bestå av ett slags undersökande och experimentellt arbetssätt. En individualisering av någon form var även aktuell samt ett arbetssätt som byggde på elevernas verklighet och erfarenheter (Lindö 2002:49).

Att arbeta med en lärobok där alla elever gör samma sak kräver ingen tid av pedagogens lektionsplanering och är enkelt att plocka fram, eleverna är sysselsatta med något men ingen individanpassning finns då alla göra samma sak. Man kan då ställa sig frågan om alla elever ligger på samma nivå? Och vad lär de sig?

9.3. Lektion i den ”gröna skolan”

Tredje och sista lektionen som observerades ägde rum i den ”gröna” skolan efter lunchtid. Första momentet var loggbokskrivande. Eleverna fick komma med förslag på vad som skulle stå om veckans händelser. Pedagogerna skrev på tavlan varpå eleverna fick skriva av i sina loggböcker. I dessa loggböcker fanns små uppgifter för varje vecka. Denna vecka var det dags att böja verb i superlativ. Pedagogerna berättade att eleverna inte behövde göra uppgiften i fråga, de skulle ta den muntligt istället. Pedagogerna frågade eleverna; *”Vad heter yngst i grundform, från början?”* De få elever som kunde räckte upp handen och svarade. Pedagogerna tog emot svaret och kommenterade det kort.

Nästa moment handlade om Sveriges landskap. Eleverna hade vid ett tidigare tillfälle fått se en film på en lektion om Sala silvergruva och nu började lektionen med en återkoppling till denna film. Pedagogerna ställde kontrollerande frågor som pedagogerna själv visste svaret på och eleverna fick rätta upp handen och svara de som kunde. *”Var låg silvergruvan?”*, *”I vilket landskap?”* o.s.v. Efter detta fick eleverna tillsammans två och två svara på en stencil om Sala silvergruva. Till hjälp hade de en lärobok om landskapen i Sverige. Det var väldigt småpratigt men pedagogerna verkade tycka det var ok. Efter detta blev det återsamling och fler frågor om Sala och denna gång även om Västmanland. De som kunde svarade på frågorna, de som inte kunde satt tysta.

Innan lektionen avslutades blev det högläsning. Pedagogerna började med att återberätta lite vad som hände i förra kapitlet. Sedan började pedagogerna läsa. Pedagogerna stannade till vid svåra ord och frågade eleverna om de visste vad orden betydde? Som ex. togs ordet ”grövre” upp. Pedagogerna kastade ut frågan till klassen. *”Vad menas med grövre? Mannen var lite*

grövre i kroppen?” En elev räckte upp handen och svarade ”kraftig”. Pedagogens svarade att eleven var duktig och fortsatte sedan att läsa. Pedagogens stannade snart igen och frågade eleverna varför människorna i boken saltade fisken? En elev svarade att det var för att fisken inte skulle ruttna. Pedagogens tog emot förslaget och svarade att det stämde. Innan de hann läsa klart kapitlet tog lektionen slut och eleverna fick gå hem.

I denna klassrumsaktivitet förekommer även här ifyllnadsövningar i böcker. Loggbokens uppgift att böja ord i superlativ hoppas över men tas däremot muntligt. De elever som kunde räckte upp handen, de som inte kunde satt tysta. Hur tog de in kunskapen om vad ordet yngst heter i grundform? Hur visste pedagogens att de lyssnade och var med och förstod vad ordet yngst ens betydde? Yngst... utan sammanhang blir ett ord svårare att förstå. Enligt Lindö blir språket nyckeln till alla kunskapskällor då vi tillägnar oss språket i samspel. I helspråksundervisning får eleven använda sig av språket i naturliga och kommunikativa sammanhang vilket gör undervisningen inte enbart kunskapsinhämtande utan även språkutvecklande (Lindö 2002) men i detta klassrum förekom inget sammanhang eller någon som helst kontext att hänga upp ordet yngst på. Ordet yngst blev ett ord, utan betydelse. Med tanke på Bergmans språktriangel kom denna uppgift, att böja verbet yngst också att hamna i toppen av triangeln. I Cummins modell skulle detta moment antagligen hamna i ruta C, där inget stöd i kontexten går att stödja sig på och uppgiften att böja ett verb i superlativ är väldigt kognitivt krävande. Cerú menar i sin bok *Mina tankar – mina språk Svenska som andra språk i klassrummet* (1993) att många av eleverna med svenska som andra språk ofta får nöja sig med att ”förstå på ett ungefär” då det ofta är ord eleverna möter som de inte förstår innerbörden av. Vid detta tillfälle undrar jag om det var någon som förstod något överhuvudtaget av dessa elever?! Att ta den lärandes perspektiv menar Lindö i helspråksundervisningen är en viktig del då det gäller synen på språkande och lärande samt ”Att skapa autentiska och meningsfulla situationer och miljöer för lärande.” (Lindö 2002:19). I detta moment saknades både en lärandes perspektiv samt meningsfull situation och miljö enligt mitt material.

Nästa moment i lektionen, momentet om Sala silvergruva återkopplade pedagogens lektionen till den förra lektionen då eleverna fått se en film om gruvan. Detta är något som Gibbons förespråkar i den s.k. schemateorin. Elever som får arbeta med ämnet som senare skall läsas i en text får det lättare för sig om de innan läsningen får arbeta med ämnet ifråga. Eleverna får nödvändiga förkunskaper vilket underlättar läsningen vid ett senare skede, de blir inte heller

lika beroende av den skrivna texten (Gibbons 2009:121). Att pedagogen sedan använde sig av kontrollerande frågor, frågor hon själv visste svaret på fick lektionsmomentet att kännas mer som ett förhör än ett språkutvecklande lektionsmoment. Gibbons hänvisar i sin bok till forskning som säger att andraspråksinlärares utveckling i språket beror mycket på hur samtalen i klassrummet är uppbyggda. Gibbons menar vidare att kontrollfrågor som ofta används i traditionell undervisning berövar eleverna deras utflöde i språket då svaren ofta blir korta. När pedagogen ställer kontrollfrågor förväntas ett svar på frågan, detta svar består ofta av ett ord, inte något utförligt produktivt långt svar som ger eleverna chans att fokusera på hur de skall uttrycka sig (Gibbons 2009:38, 39).

Att eleverna fick arbeta tillsammans med varandra var positivt att se med tanke på Vygotskijs teori som Lindö hänvisar till vilken går ut på att vi lär av varandra tillsammans med andra (Lindö 2002:46). Surret av allt pratande i klassrummet under tiden observationen pågick tyder åtminstone på att ett språkande ägde rum.

Nästa moment var högläsning vilken även den ”startade” med en återkoppling till den förra lektionen, förra kapitlet. När pedagogen väl börjat läsa stannade pedagogen också upp vid vissa ord. Som exempel kom ordet *grövre* upp. Pedagogen frågade även varför människorna i boken saltade fisken? Som svar på ordet *grövre* fick pedagogen svaret kraftig och på frågan om fisken som saltades fick pedagogen svaret att det gjordes för att undvika att fisken skulle ruttna. Båda orden *kraftig* och *ruttna* är i mina öron med tanke på en andraspråkelevs perspektiv lika svåra att förstå. Kraftig och grövre är synonymer och ruttna ... vad är det? Återigen saknas kontext, en bild eller något annat konkret som kan få eleven att förstå innebörden av ordet på ett annat sätt. Det är i pedagog D:s skola som hela personalstyrkan gått på kurs i språkutvecklande arbetssätt för att bli mer medvetna om språkets betydelse i undervisningen. I mitt material går det att se spår av en medvetenhet i pedagogs D:s undervisning då pedagogen tar upp svåra ord under högläsningens gång. Dock anser jag att materialet även visar att medvetenheten skulle behöva utvidgas än mer.

En annan viktig sak att tänka på är att svenska språket har många homonymer. Ord som har en konkret betydelse och en abstrakt betydelse som exempelvis ringa och ris. Detta kan ställa till med stor förvirring för andraspråks elever speciellt i läsning av texter (Cerú 1993:23). Viktigt att tänka på är också att ord kan ha flera betydelser. En klippa i havet är något helt annat än att klippa med en sax eller att klippa med ögonen när man är trött. En grönsak är inte

alltid grön och en morot är inte i alla sammanhang en grönsak (Cerú 1993:17). För människor med svenska som första språk är det inget konstigt, vi förstår orden i dess sammanhang vilket inte får glömmas bort av pedagogerna. För en andraspråkselev är detta långt ifrån självklart!

10. Slutdiskussion

Mitt syfte med detta arbete var att få större kunskap om hur pedagoger kan arbeta språkutvecklande med elever som har svenska som andraspråk i skolan. Mitt syfte var också att jämföra om det fanns likheter och skillnader mellan undervisningen vad gäller språkutvecklande arbetsätt i en förberedelseklass och två ”vanliga” klasser.

Om vi börjar med att se på pedagog A:s undervisning visar mitt material att pedagog A är väl medveten om behovet av ett språkutvecklande arbetssätt. Språket är ständigt i fokus vare sig det gäller en instruktion som skall utföras eller en uppgift som skall genomföras. Pedagogen är väl medveten om betydelsen av elevernas hemspråk och vilken nytta de kan ha av detta i undervisningen. Tema-arbeten är den röda tråden som leder pedagogerna på skolan genom terminen och hjälper eleverna att utvidga sitt ordförråd. För att undervisningen skall bli lustfylld och meningsfull för eleverna är det enligt pedagog A också viktigt att undervisningen bygger på elevernas förkunskaper och erfarenheter.

Ser vi på undervisningen i den ”blå skolan” visar mitt material att läroböcker är det som skall utveckla elevernas ordförråd och då genom korrekt stavning. Modersmålet får användas till viss del, det är dock svenska som skall läras in därför måste det vara svenska som eleverna talar. Då det gäller tema arbete i klassen förekom det men det var inget som genomsyrade undervisningen. Dock arbetade hela arbetslaget vid vissa tillfällen tematiskt. I svenska som andraspråks undervisningen förekom inget tematiskt arbete.

Elevernas förkunskaper togs med i undervisningen då nya moment skulle introduceras enligt pedagog B. Det var då eleverna fick berätta vad de kunde om ämnet i fråga samt diskutera vad de ville veta mer om etc. Pedagog C ansåg att elevernas förkunskaper och erfarenheter togs med i lektionen vid högtider av olika slag. Pedagog C arbetade enligt pedagog B mycket med matematiken med svenska som andraspråkseleverna. Pedagog C menade att de spelade

mycket spel och samtalade mycket om vardagshändelser. Eleverna skrev även brev till pedagogen.

Den ”blå skolan” har stora likheter med den ”gröna skolan”. I klassrummet pratade eleverna *bara* svenska, det var en självklarhet enligt pedagog D. I svenska som andraspråks undervisningen fick dock eleverna tala sitt hemspråk när behov uppstod. I pedagog D:s klassrum lärdes nya ord in utan stöd i någon kontext. Genom kontrollerande frågor fick eleverna ”tillträde” att tala dock blev svaren korta och mer som ett förhör än något språkutvecklande arbetssätt. De fick dock samtala ”fritt” under arbetets gång när de arbetade tillsammans utan att pedagogen tystade dem.

Tema-arbete förekom en gång i veckan då hela arbetslaget samarbetade och eleverna blandades i de olika årskurserna. Det var under tema-arbetena eleverna fick arbeta kreativt och laborativt. Däremot arbetade svenska som andraspråksläraren (pedagog E) genomgående väldigt kreativt i sitt arbete med eleverna. Eleverna lärde hos pedagog E in nya ord genom kreativt arbete och meningsfulla sammanhang.

Vad gäller förkunskaper menade pedagog D att eleverna inte hade mycket erfarenheter att bygga undervisningen på. Det var mest när högtider firades som elevernas förkunskaper kunde tas tillvara.

Likheter mellan förberedelseklassen och de ”vanliga” klasserna finns vad gäller språkutvecklande arbetssätt. Pedagog A ansåg att det var en självklarhet att eleverna skulle få tala sitt hemspråk i undervisningen medan de resterande pedagogerna tillät det till viss del. En av pedagogerna på skola ”grön” ansåg dock till skillnad från de andra pedagogerna att det bara var svenska som talades i klassrummet.

Vad gäller tematiskt arbete arbetade alla pedagoger utom en tema-inriktat men dock olika mycket.

Vad gäller förkunskaper och erfarenheter tas dessa tillvara till viss del när det gäller skola ”blå” och ”grön” men mest handlade det då om elevernas kultur och religion.

Den stora skillnaden ligger i den medvetenhet pedagog A har kring betydelsen av språkutvecklande arbetssätt för andraspråkselever jämfört med de andra pedagogerna. Pedagog A:s undervisning har språket i fokus i all sin undervisning, undervisningen badar i

det svenska språket medan de två klasslärarna på skola ”blå” och ”grön” doppar tårna i det och detta enbart ibland. Pedagog E i skola ”grön” däremot var den pedagog som hade mest likhet med pedagog A då pedagog E också arbetade väldigt tema-inriktat och kreativt. Enligt mitt material var även pedagog E insatt i elevernas behov av språkutvecklande arbetssätt. Vad gäller pedagog C skulle jag vilja säga att denne pedagog var den som hade minst likhet med pedagog A:s undervisning. Pedagog C:s undervisning var enligt mitt material något förvirrande.

Det som i undervisningen var speciellt anpassat till ett språkutvecklande arbetssätt vad gällde elever med svenska som andraspråk var i pedagog A:s undervisning en individanpassad undervisning. Eleverna var indelade i olika ”nivågrupper” där de som vistats kortast tid i Sverige fick gå i en grupp och lära sig det nödvändigaste, vardagsnära orden för att senare kunna bygga vidare på dessa kunskaper. De andra eleverna fick samtidigt vara med andra pedagoger och fortsätta bygga på sina kunskaper utifrån det de redan lärt sig.

Pedagog A:s undervisning kretsade även kring ett tema som hela skolan även arbetade utifrån vilket gjorde att eleverna fick uppleva, höra, se och känna olika ord i olika sammanhang vilket är viktigt att andraspråkselever får göra så att orden befästs.

Eleverna var även tillåtna att tala sitt modersmål i klassrummet vilket lyfter elevens självförtroende och skapar trygghet hos eleverna.

I skola ”blå” var inte undervisningen anpassad till ett språkutvecklande arbetssätt mer än att tema arbete förekom ibland. Samt att hemspråket fick användas av eleverna till viss del.

Då det gäller svenska som andraspråksundervisningen kan jag inte heller säga att den var särskilt språkutvecklande enligt mitt material då det knappt ens framgick vad som egentligen gjordes under dessa svenska som andraspråkslektioner.

I skola ”grön” var undervisningen inte heller särskilt anpassad till ett språkutvecklande arbetssätt. Eleverna fick dock samtala med varandra då de arbetade tillsammans men då var det på det svenska språket. En medvetenhet om att vissa ord kunde vara svåra för eleverna fanns också då pedagogen stannade till i sin läsning av högläsningboken för att reda ut orden med hjälp av eleverna. Sedan om eleverna i klassen blev klokare på de ord som gavs som förklaringar är en annan fråga.

Däremot var den svenska som andraspråksundervisningen i skola ”Grön” väldigt anpassad efter ett språkutvecklande arbetssätt då pedagog E enligt mitt material hade språket i fokus i sin undervisning. Tyvärr hade skolan lagt ner sin undervisning i detta ämne till större delen då alla pedagoger i skolan hade gått kurs i språkutvecklande arbetssätt och skulle därför nu vara medvetna om språket i sitt planerande av lektionerna.

För pedagoger kan det vara svårt att hänga med i alla nya influenser som genomsyrar skolan. Är det inte tankar kring pedagogers bemötande vad gäller kön så är det Montessori eller språkutvecklande arbetssätt... Jag vill tro att alla pedagoger gör så gott de kan och att de alltid vill elevernas bästa. Att arbeta med elever som har svenska som andraspråk kräver dock en viss insyn i språkutvecklande arbetssätt. Att låta elever med svenska som andraspråk följa med i ordinarie undervisning och tro att de skall följa med i samma takt som elever med svenska som första språk är en stor fälla och gör skolgången för dessa elever väldigt bucklig och snårig. Det finns många olika utbildningar och kurser att gå men med små medel kommer man också långt. Till en början kan man som pedagog ta en andraspråkselevs perspektiv och se möjligheterna i klassrummet och undervisningen. Sätta sig in i eleverna och tänka utifrån dem. Jämföra med sig själv och fundera på hur ”jag” skulle uppleva detta om jag kom till ett främmande land, skulle lära mig ett främmande språk och försöka följa med i en undervisning på detta språk jag till fullo inte behärskar ännu. Hur skulle jag vilja ha det? Att som exempel inte få tala sitt modersmål som är ens tankeredskap måste upplevas kränkande?!

Att arbeta temainriktat där samtal blir en naturlig del i lärandet, där det sociala sammanhanget blir en del i lektionen och samspelet mellan eleverna och deras proximala zon utvecklas kräver ett visst förhållningssätt från läraren. Det är inte lämpligt att gå omkring och hyssja eleverna, de måste få prata med varandra för att komma vidare i sitt tänkande och på så sätt utveckla språket. Det är heller inte lämpligt att prata om grammatik och böja verb hit och dit utan att prata om vad ett verb är och sätta in det i ett sammanhang så att eleverna förstår. Även om pedagogen talat om verb tidigare, även om eleverna arbetat med verb blir uppgiften ändå lättare att begripa om ordet i sig sätts in i en mening eller ett sammanhang. ”Vem är yngst i klassen? ”Kalle” är född 1 december, men Shawn är född 15 december, han är yngre än Kalle, Shawn är yngst, o.s.v. Med små medel och lite fantasi går det att göra undervisningen både intressant, lärorik och språkutvecklande. Att ta in eleverna i undervisningen är också att utgå från eleverna själva, det blir intressant då det handlar om dem själva och ordens betydelse får en innebörd.

Att arbeta tematiskt är ett arbetssätt där pedagogen kan ta tillvara elevernas kreativitet och där kunskap och språkutveckling genom genomtänkt planering kan gå hand i hand. Det finns säkert även andra bra arbetssätt att arbeta både språk- och kunskapsutvecklande på men att mena att tematiskt arbete inte hör till svenska som andraspråk ställer jag mig frågande till. Jag ställer mig även frågande till vad svenska som andraspråksundervisningen på den ”blå skolan” gick ut på? Enligt pedagog B arbetades det mycket med matematik medan det enligt pedagog C spelades mycket spel och skrevs brev?!

Att arbeta i läromedelsböcker är ofta dyrt för skolan och många elever tycker det är tråkigt och jag ställer mig ibland frågande till vad det är de egentligen lär sig? Ofta handlar det om att bli klar, om de sedan lärt sig något i och om språket i sig är en annan fråga. ”Uppfinningarna är nödens moder” heter det och när det gäller språkutvecklande arbetssätt anser jag att det är det, det handlar om. Att vara kreativ i sitt arbetssätt och finna lösningar och vara flexibel, se till varje elevs behov och utgå från individerna själva. Ser vi på pedagog E:s arbetssätt, ser vi att pedagog E använde sig av sin fantasi och ett enkelt material för att utveckla elevernas språk och detta på ett meningsfullt och lustfyllt sätt för eleverna. Visst är det enklast att ta fram en lärobok ibland i brist på annat men att alltid använda sig av det... en pedagog behöver reflektera över sitt arbetssätt, vad lär sig eleverna om jag gör så här, hur kan jag göra på ett annat sätt så att det blir lättare att förstå? Hur kan jag göra detta konkret? O.s.v. Detta sätt att arbeta gynnar inte enbart andraspråkselevs språkutveckling, ett språkutvecklande arbetssätt måste väl vara bra för *alla* elever?!

11. Framtida forskning

I framtiden skulle det vara intressant att forska om hur svenska som andraspråksundervisningen fungerar ute i skolorna. Hur ser undervisningen i svenska som andraspråk ut i olika skolor? Det skulle även vara intressant att följa en andraspråkselev från förberedelseklassens första dag och fyra, fem år framåt. Se på hans/hennes språkutveckling, vad han/hon stöter på för hinder i skolan samt möjligheter etc.

12. Käll och litteraturförteckning

Bergman Pirkko, Sjöqvist Lena (2000) *Att tänka på sitt andraspråk- kan man lära ut det? I Svenskan i tiden- verklighet och visioner* Hans Åhl Nationellt centrum HCS förlag Erlanders Graphic systems, Göteborg

Cerú, E (1993) *Mina tankar - mina språk* Svenska som andra språk i klassrummet Centraltryckeriet, Borås

Gibbons, P (2009) *Stärk språket stärk lärandet*. Ljungbergs tryckeri Klippan

Kvale S, Brinkmann S (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Lahdenperä, P (2008) *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald* Studentlitteratur Pozkal, Polen

Larsen, A (2009) *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Kristianstad: Gleerupsutbildning AB

Lindö, Rigmor (2002) *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv* Studentlitteratur, Lund

Lpo 94 Skolverket

Löthagen, A, Lundenmark, P, Modigh, A (2008) *Framgång genom språket verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever* Elanders Sverige AB Hallgren och Fallgren Studieförlag AB

Rodell Olgac Christina (1999) *Interkulturella arbetssätt i en förberedelseklass – att lära av sina romska och somaliska elever*. I Axelsson Monica *Tvåspråkiga barn och skolframgång- mångfalden som resurs*. Reprint AB Stockholm

Stukát, S (2009) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* Studentlitteratur AB, Lund

Thomassen, M (2007) *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi* Dalby: PrePress Litho Montage AB Gleerups

12.1. Tryckta källor

Lindberg Inger (2005) Grundskoletidningen nr 3

Skolverket (2000) *Kursplan för Svenska som andra språk*

Skolverket 2008:6 - Nyanländ Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet

12.2. Otryckta källor

Intervju med pedagog A torsdagen den 11 mars 2010 klockan: 9.15

Intervju med pedagog B måndagen den 10 mars 2010 klockan: 13.40

Intervju med pedagog C torsdag den 18 mars 2010 klockan 10.00

Intervju med pedagog D tisdagen 23 mars 2010 klockan: 15.30

Intervju med pedagog E tisdagen den 23 mars 2010 klockan: 16.15

Bilaga 1

Hej,

jag heter Helena Stenros och har gått hos er som vfuare för inte så länge sedan. Jag gick i xxxxxs klass...

Det är nu dags för oss att skriva vår c-uppsats och jag har valt att skriva om andraspråksinlärares språkutveckling. Jag tänkte höra med dig om det finns någon möjlighet för mig att komma och observera en dag i en åk 4a och även göra en intervju med pedagogen? Jag hade tänkt fokusera mig främst på de elever som kommer från förberedelseklassen, har åk 4:a i xxxskolan någon elev från förberedelseklassen annars går det bra med en åk 3:a också om det är ok för deras pedagog?

Allt jag skriver och dokumenterar kommer att anonymiseras och min uppsats går även att få läsas igenom för godkännande av pedagogen om hon/han skulle vilja det.

Jag skulle bli väldigt tacksam om jag skulle kunna få komma till någon av dessa klasser.

Gärna redan vecka 10 eller 11 om det är möjligt?!

Mvh/Helena Stenros

Mobil:0735-268285

Email:hel_ros@yahoo.se

Bilaga 2 (Intervjuguide)

- 1) Hur gammal är du?
- 2) Hur länge har du arbetat som pedagog? / I förberedelseklass? / Med svenska som andra språk?
- 3) Hur många elever har du i din klass?
- 4) Hur många elever har du med ett annat hemspråk än svenska?
- 5) Har du någon elev från förberedelseklassen?
- 6) Får eleverna tala sitt hemspråk i klassrummet?
- 7) Hur arbetar svenska som andraspråkslärarna i skolan?
- 8) Vad anser du om grupparbeten?
- 9) Hur lägger du upp arbetet/planeringen så att den blir individanpassad?
- 10) Vilka tankar har du kring elevers förkunskaper och erfarenheter?
- 11) Arbetar du tema-inriktat i din undervisning?
- 12) Hur arbetar du med skrivande i skolan?
- 13) Hur arbetar du med läsning i skolan?
- 14) Har du någon högläsningbok?
- 15) Använder du dig av boksamtal i din undervisning?
- 16) Känner du till forskaren Jim Cummins?

17) Finns det något du skulle vilja tillägga som du anser att jag glömt?