

Shima Moradi
AAU31L
Grupp D



HÖGSKOLAN
KRISTIANSTAD

Examensarbete

Hösten 2010

Lärarytbildningen

Att undervisa elever som har svenska som andraspråk

En kvalitativ studie av sex pedagogers
erfarenheter

Författare
Shima Moradi

Handledare
Sigurd Rothstein

Examinator
Anna Flyman Mattsson

www.hkr.se

Shima Moradi
AAU31L
Grupp D

Att undervisa elever som har svenska som andraspråk

En kvalitativ studie av sex pedagogers erfarenheter

Abstract

Syftet med detta examensarbete är att ta reda på hur klasslärare undervisar elever som har svenska som andraspråk för att de ska kunna uppnå målen i kursplanen. I denna undersökning har jag intervjuat sex pedagoger från två olika skolor.

Det här ämnet anser jag är relevant då vi lever i ett mångkulturellt samhälle, vilket gör att jag med stor sannolikhet kommer att möta barn som har svenska som andraspråk i min undervisning. Studien visar att pedagogerna för det mesta använder sig av konkret material samt att de gärna använder sig av diskussioner i klassrummet. De påtalar också att det finns fördelar med att ha flerspråkiga elever i undervisningen, bland annat ger det dem en större utmaning och dessutom kan eleverna få ta del av varandras kulturer och traditioner. Som nackdel nämndes att det går långsamt fram i undervisningen för att de måste förklara ord och begrepp.

För att eleverna skall kunna nå målen måste lärarna ha kompetens inom området språkutveckling – flerspråkighet, enligt forskning. Många lärare som undervisar klasser med flerspråkiga elever saknar svenska 2 utbildning, vilket kan vara orsaken till att så många elever inte når målen.

Ämnesord: svenska som andraspråk, flerspråkighet, språk- och kunskapsutveckling

Innehåll

| | |
|---|----|
| 1. INLEDNING | 6 |
| 1.1 SYFTE..... | 7 |
| 1.2 FRÅGESTÄLLNINGAR | 8 |
| 2. BAKGRUND..... | 9 |
| 2.1 SPRÅKUTVECKLINGSTEORIER | 9 |
| 2.1.1 BEHAVIORISMEN | 9 |
| 2.1.2 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV..... | 9 |
| 2.1.3 KONSTRUKTIVISMEN..... | 10 |
| 3. FORSKNINGSBAKGRUND..... | 11 |
| 3.1 ANDRASPRÅKSINLÄRNING | 11 |
| 3.2 SPRÅKBEHÄRSKNING | 13 |
| 3.3 INTERIMSPRÅK – INLÄRARSPRÅK..... | 14 |
| 3.4 TANKEMÄSSIG OCH SPRÅKLIG SVÅRIGHETSGRAD | 15 |
| 3.5 PROCESSBARHETSTEORIN | 17 |
| 4. LÄRARENS KOMPETENSER | 18 |
| 4.1 STRUKTUR OCH PLANERING..... | 19 |
| 4.2 KARTLÄGGNING OCH BEDÖMNING | 20 |
| 4.3 GRUPPARBETE – ANDRASPRÅKSUTVECKLANDE ARBETSSÄTT | 21 |
| 4.4 EXPLICIT SKRIVUNDERVISNING | 22 |
| 5. METOD OCH METODDISKUSSION..... | 23 |
| 5.1 ETISKA ÖVERVÄGANDEN..... | 23 |
| 5.2 URVAL | 24 |
| 5.3 GENOMFÖRANDE | 25 |
| 6. RESULTAT | 26 |
| 6.1 SKOLA 1..... | 26 |
| 6.2 SKOLA 2 | 29 |
| 7. DISKUSSION..... | 33 |
| 8. SAMMANFATTNING..... | 41 |
| 9. LITTERATURFÖRTECKNING..... | 42 |
| 10. BILAGOR..... | 44 |
| 10.1 BILAGA 1..... | 44 |

Shima Moradi
AAU31L
Grupp D

10.2 BILAGA 2.....45

1. Inledning

En undersökning som gjordes av Skolverket läsåret 2008 visar att nästan 20 % av grundskoleeleverna har svenska som andraspråk. (www.skolverket.se). Hur ska vi lärare se till att dessa elever får den språkutveckling de behöver för att nå målen enligt kursplanen för svenska som andraspråk i årskurs 5? Uppsatsen går ut på att undersöka denna fråga genom att titta på hur lärare undervisar i klasser där flertalet elever har annat modersmål än svenska. Jag har också tittat på forskningsbakgrunden vad det gäller andraspråksinlärning och försökt hitta kopplingar till den i klasslärarnas svar.

Språk behövs för att vi människor ska kunna dela erfarenheter, vara delaktiga i varandras liv samt kunna möta andra människor. Det behövs även för att vi ska kunna förstå varandra och för att själva kunna bli förstådda (Ladberg, 2003 s.7-8). Eftersom Sverige är ett mångkulturellt samhälle är förutsättningarna för barns språkutveckling olika. De kulturella och sociala miljöerna spelar därför en stor roll i barns språkutveckling och språkinlärning. Vissa barn kanske växer upp i miljöer där de träffar många människor och kan därför använda sitt språk i större grad än ett barn som växer upp i miljöer där de sociala kontaktnäten är mindre. En annan faktor som spelar roll i barn och ungdomars språkutveckling är de kulturella miljöerna som de lever i. Olika kulturer ger olika behov av språkanvändning och därför varierar barns språkkunskaper (Bjar och Liberg, 2003 s17-18).

För att samhället ska kunna utvecklas är det därför viktigt att skolan tar del av dess forskning för att på bästa möjliga sätt kunna bemöta och möta alla elever. Detta behövs för att främja och stödja elevers tanke-, språk- och kunskapsutveckling. För att få ett fungerande samhälle krävs det att barn och ungdomar får möjlighet att förbättra och utveckla sina förmågor till att bli aktiva samhällsmedborgare (Bjar och Liberg, 2003 s.17).

Anledningen till att intresset väcktes hos mig att undersöka hur lärare arbetar med elever som har svenska som andraspråk är att det är många elever som inte når upp till målen i kursplanen för svenska som andraspråk. Skolverket har i en rapport som gjordes 2009, visat att elever som har svenska som andraspråk inte har uppnått kravnivåerna i de olika delproven som görs i årskurs 5.

Jag har under mina praktikperioder sett att ingen skola varit den andra lik när det gäller arbetssätt och planering av undervisning för andraspråkselever. I denna studie vill jag få kunskap om hur lärarna följer kursplanen, deras val av arbetssätt och varför de gjort valen.

1.1 Syfte

År 2009 gjorde Skolverket en rapport om ämnesproven i årskurs 5. Ämnesprov görs som fem olika delprov för att pröva mål som ska uppnås i årskurs 5. De fem delproven i svenska som andraspråk är:

A: läsa och förstå litterär text, B: läsa och förstå sakprosa C: skriva och berätta, D: skriva och förklara och E: läsa och samtala. Antal elever som har svenska som andraspråk och som inte uppnådde kraven var i del A)31%, del B)18%, del C)22%, del D)22% och del E)11% (www.skolverket.se). Detta betyder att skolorna bör fokusera på att undervisa i att lära eleverna att läsa och förstå olika texter, eftersom de eleverna inte uppnår detta.

I kursplanen för elever som har svenska som andraspråk står det bland annat att skolan ska sträva efter dessa nedanstående mål i sin undervisning för att eleven:

- Utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- Utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra,
- I dialog med andra uttrycker känslor och tankar som texter med olika syften och olika mottagare väcker och stimuleras till att reflektera och värdera,
- Tillägnar sig kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad, särart i förhållande till andra språk, ständigt pågående utveckling, ursprung och historia, samt utvecklar förståelse för varför människor skriver och talar olika(kursplaner och betygskriterier, 2000, rev 2008, s.104-105).

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur pedagogerna undervisar för att eleverna ska kunna uppnå målen.

1.2 Frågeställningar

- Hur undervisar lärare för att följa läroplanen, i klasser där de flesta eleverna har svenska som andraspråk?
- Vilka hjälpmedel använder lärarna i undervisningen för att hjälpa eleverna i deras språkutveckling?
- Vilka för- och nackdelar upplever lärarna att det finns med flerspråkiga elever i klassrummet?

2. Bakgrund

I den här delen kommer jag att ta upp olika språkutvecklingsteorier. Anledningen till att jag tar upp dessa teorier är att visa exempel på vad som historiskt sett är grunden till vad vi i dag vet om inläring.

2.1 Språkutvecklingsteorier

2.1.1 Behaviorismen

I slutet av 1950 – talet dominerade Skinners synsätt, det behavioristiska synsättet. Detta innebär att människors, barns beteende inklusive det språkliga, bygger på vanor, menar Abrahamsson (2009). Han menar vidare att vana definieras som ”etablerad association” mellan stimuli och respons, alltså att inläring sker genom upprepade stimuli och respons. Söderbergh (1988 s.85-86) hävdar att när barnet ”imiterar” det rätta beteendet (stimuli) förstärks detta rätta beteende genom att omgivningen visar sitt samtycke eller som Söderbergh kallar det för ”gillande” (respons). Detta leder då till att ju mer positiv respons barnet får desto fler rätta upprepningar gör barnet. Detta är det som Skinner kallar för belöning (Abrahamsson, 2009 s.30-31).

Bestraffning däremot menar Skinner är när barnet visar ett oönskat beteende och det får konsekvenser (bestraffning) genom att omgivningen visar ogillande och därför leder detta till att barnet slutar med det oönskade beteendet (Söderberg, 1988 s.85-86).

2.1.2 Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2005) hävdar att barn lär sig språk i gemenskap och i interaktion med varandra och med omvärlden. Han menar vidare att kunskap ingår i en social kontext, vilket innebär att beroende på situationen som barnet befinner sig i har med vad och hur mycket det lär sig. Vidare påpekar han att det finns olika former av lärande: primär och sekundär socialisation. Den primära socialisationen innebär att lärande sker i familjen det vill säga i ”mindre gemenskap”. Det är under dessa omständigheter som barn lär sig regler och färdigheter samt att kunskapen utvecklas.

Den sekundära socialisationen innebär att lärande förekommer till exempel i skolan. Skillnaden här är att barnet inte har samma band till läraren som till sin familj. Men inläring sker i båda dessa former av lärande (Säljö, 2005 s.40, 67).

Även Vygotskij talar om hur samspel spelar roll när det gäller barns språkinläring (Vygotskij, 1978 i Bråten, 1998). Han betonar vikten av samspelet mellan den vuxne och barnet och menar att det sociala samspelet är meningsfullt för inläringen. Vidare påpekar han att det är genom den språkliga medieringen som barn kan se sambandet mellan sig själv och den kulturella verkligheten (Vygotskij, 1978 i Bråten, 1998 s.14-16).

Det centrala begreppet i Vygotskijs tankar kring barns utveckling benämner han som den proximala utvecklingszonen, zonen för den närmaste utvecklingen. Det betyder att "förståelsen av barnets psykologiska och sociokulturella utveckling" (Vygostkij 1978 i Bråten, 1998 s.104) knyts an till undervisningssituationer. Vygotskij menar vidare att det som eleven klarar av först att göra med hjälp av läraren eller andra elever, lär den sig sedan att klara av själv utan hjälp och vägledning. Med andra ord menar han att i samarbete med vuxna eller andra barn kan barn prestera mer än vad de hade kunnat göra själva när de är ensamma Detta kallar Vygotskij för den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1978 i Bråten, 1998 s.104-105).

2.1.3 Konstruktivismen

Piaget var mannen bakom det konstruktivistiska synsättet och han menade att barn och människor konstruerar sin egen kunskap utifrån deras egna erfarenheter (Stensmo, 2007). Piaget påpekade att, för att uppfatta omvärlden behövs kunskap och kunskap är ett mentalt redskap, vilket "konstrueras i samspel mellan sinnesintryck och förnuft" (Stensmo, 2007,s. 37). Tre viktiga begrepp finns i det konstruktivistiska synsättet och det är det som Piaget kallar för assimilation, ackommodation och adaption. Assimilation innebär att individen tar till sig den nya kunskapen genom till exempel observationer. Ackommodation betyder att individen förändrar sina egna kunskaper för att den ska passa till den nya kunskapen.

Adaption innebär att individen anpassar den nya kunskapen med sin egen kunskap och utifrån det därefter konstruera sin egen kunskap (Stensmo, 2007 s.36-38).

3. Forskningsbakgrund

I den här delen av uppsatsen tar jag upp olika teorier kring andraspråksinläring samt vilken kompetens lärare bör besitta för att kunna undervisa elever som har svenska som andraspråk.

3.1 Andraspråksinläring

Andraspråk definieras som att lära sig ett annat språk än det man talar det vill säga sitt modersmål. Skillnaden mellan förstaspråksinläraren och andraspråksinläraren är att den sistnämnda sedan tidigare har kunskaper om omvärlden som inte förstaspråksinläraren har (Axelsson i Bjar och Liberg, 2003 s.127). En annan skillnad är att modersmålet knyter ett känslomässigt band mellan barnet och föräldrarna eftersom språket de talar, ger dem en tillhörighet. Medan andraspråksinläring sker både informellt och formellt, i och utanför skolan, till exempel när barn kommer hit till Sverige från andra länder. De lär sig det nya språket både i och utanför skolan, både formellt och informellt vilket innebär att det språk som de nu ska lära sig är målspråket som Rosander kallar det för. Dessa barn är då minoriteter av det nya språket (Rosander, 2005 s. 107).

Bas och utbyggnad är två skilda saker inom språkinläring (Viberg 1993 i Rosander, 2005). Basen betecknas som det språk (modersmålet) som barnet kan behärska redan vid 5 – 6 års ålder, alltså det de har lärt sig innan skolgång. I basen ingår grammatik, språkets ljudsystem, kunna berätta berättelser och ett ordförråd på ungefär 8 – 10 000 ord.

Utbyggnaden är det man lär sig under skoltiden. Här ingår bland annat kunskap om samband mellan tal och skrift och även ett utökat ordförråd. Elever som har ett andraspråk och ett modersmål har två olika baser, en bas för det svenska språket och en bas för sitt modersmål. I skolsammanhang och i undervisningssituationer är det därför viktigt för läraren att veta var eleverna befinner sig i språkutvecklingen både i svenska språket och i sitt modersmål (Viberg 1993 i Rosander, 2005). Figuren på nästa sida visar modellen på bas och utbyggnad (Viberg 1993 i Rosander, 2005 s.107-108).

Barn med svenska som modersmål

| |
|---|
| Utbyggnad (Sker i skolan) |
| Bas (Sker när eleven är mellan 5-6 års ålder) |

Svenska

Barn med annat modersmål än svenska

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| Utbyggnad (Modersmål i skolan) | Utbyggnad |
| Bas ? (Modersmål hemma) | Bas ? |

Modersmål svenska som andraspråk

Figur 1. Bas och utbyggnad. Ur Rosander 2005:108. Parenteserna är mina kommentarer.

Författaren menar att basen i svenska ska vara fullt utvecklad innan barnet börjar skolan eftersom det då är enklare för eleven att utveckla sitt språk och sina kunskaper (Viberg 1993 i Rosander, 2005). För det barn som ska lära sig svenska som andra språk i skolan bör skolan arbeta med basen samtidigt som utbyggnaden, det vill säga, pedagogerna bör jobba parallellt med basen och utbyggnaden.

Detta betyder att barnet får gå igenom språkutveckling två gånger. Första gången tillägnar de sig basen, vilket förstaspråksinläraren redan har men inte andraspråksinläraren. Andra gången blir, när de samtidigt som de inhämtar kunskap till basen måste de ta till sig de nya kunskaperna, som enspråkiga elever nu utvecklar eftersom de redan har basen färdigutvecklad (Viberg 1993 i Bjar och Liberg, 2003 s. 142-143).

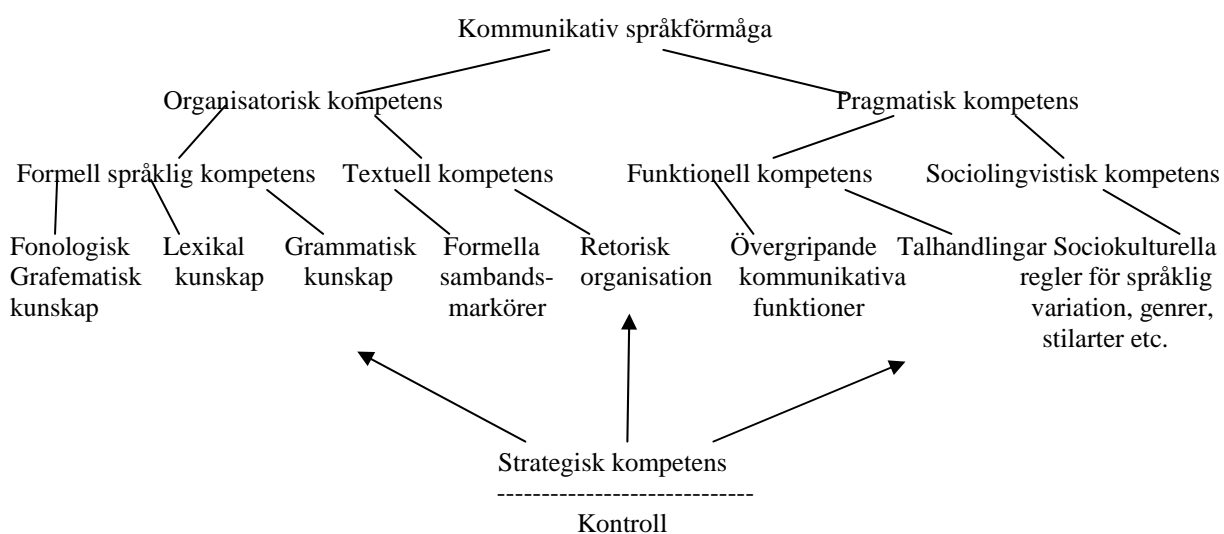
3.2 Språkbehärskning

Språkbehärskning delas in i två delar enligt Cummins (Cummins 1996 i Rosander, 2005). Den ena kallar Cummins för samtalsrelaterad språkbehärskning, vilket är det som behövs för den muntliga kommunikation som utförs i vardagen. Till exempel hälsningsfraser, avskedsfraser, uttrycka känslor och be om hjälp. Andraspråksinläraren kan lära sig detta på ett till två år.

Den andra är kunskapsrelaterad språkbehärskning och med det menar Cummins att språket här ska vara utvecklat så den kan verka som ett inlärningsverktyg, det vill säga "ett språk för lärande" (Rosander 2005, s.108).

Här fungerar språket som ett redskap för studier och för inläring och därför tar den längre tid, mellan fem och sju år för att andraspråksinläraren ska kunna ta till sig det.

Som pedagog bör man veta vad som ingår i språket för att kunna arbeta med elevers språkutveckling (Rosander, 2005). Författaren hänvisar till Bachman och Palmer (1992) där de går igenom den kommunikativa kompetensen (Rosander, 2005 s.104-107).



Figur 2. Komponenterna i den kommunikativa språkförmågan. Ur Rosander 2005:105.

Den organisatoriska kompetensen innehar två huvudrubriker, den formella språkliga kompetensen samt den textuella kompetensen. I den formella språkliga kompetensen ingår den fonologiska kunskapen som har med språkets ljudsystem att göra samt de fenomen och ljud som behövs för användning av språk och hur dessa ljud kan sättas samman till olika ord. Även hur satser och ord kan betonas ingår i den formella språkliga kompetensen.

Den lexikala kunskapen betyder att veta vad olika ord betyder och hur de kan användas i olika sammanhang.

Den grammatiska kunskapen har att göra med hur man böjer ord och hur orden sätts samman. Här kommer de olika ordklasserna in (Bachman, Palmer och Lindberg, 2003 i Rosander, 2005 s.104-107).

Den pragmatiska kompetensen innehar också två huvudrubriker, den funktionella kompetensen samt den sociolingvistiska kompetensen. Den funktionella kompetensen handlar bland annat om hur känslor uttrycks och hur man för ett samtal, det vill säga hur man börjar och avslutar ett samtal. Den sociolingvistiska kompetensen handlar om att veta i vilka sammanhang vissa ord används samt att anpassa språket till att antingen ta avstånd eller tillhöra en grupp (Rosander, 2005 s.104-107).

Den strategiska kompetensen enligt Viberg (1993) är den viktigaste delen för andraspråksinlärare eftersom den integrerar resten av delarna i den kommunikativa kompetensen. Den gör det även möjligt att använda de befintliga kunskaperna som människan redan har. Viberg (1993 i Rosander, 2005) påpekar vidare att kontroll betyder egenskapen att använda de tillgängliga och befintliga kunskaperna man har. Ett exempel på kontroll är när de grammatiska strukturerna sker automatiskt det vill säga utan hjälpmedel och när ord kan behärskas av inläraren.

3.3 Interimspråk – inlärarspråk

Interim betyder ”under tiden” och är ett språkssystem som alla inlärare använder sig av. Detta språkssystem innebär att inläraren aktivt provar olika regler och modeller för att utveckla språket. Inläraren gör även hypoteser om reglerna som språket har och dessa har inläraren fått med sig när han/hon tillägnade sig kunskaper om språket.

Dessa hypoteser testas på omgivningen och det är med hjälp av omgivningens respons som inläraren får bekräftelse eller avvikelse på sin hypotes. Så sker utvecklingen av språket. Inlärarspråk är det språkssystem som också kallas för interim och som även innebär det steget som inläraren tar från att använda sig av enskilda ord till det att kunna behärska språket i alla situationer och sammanhang som de möter (Hyltenstam 1979; Rosander, 2005 s.110-111).

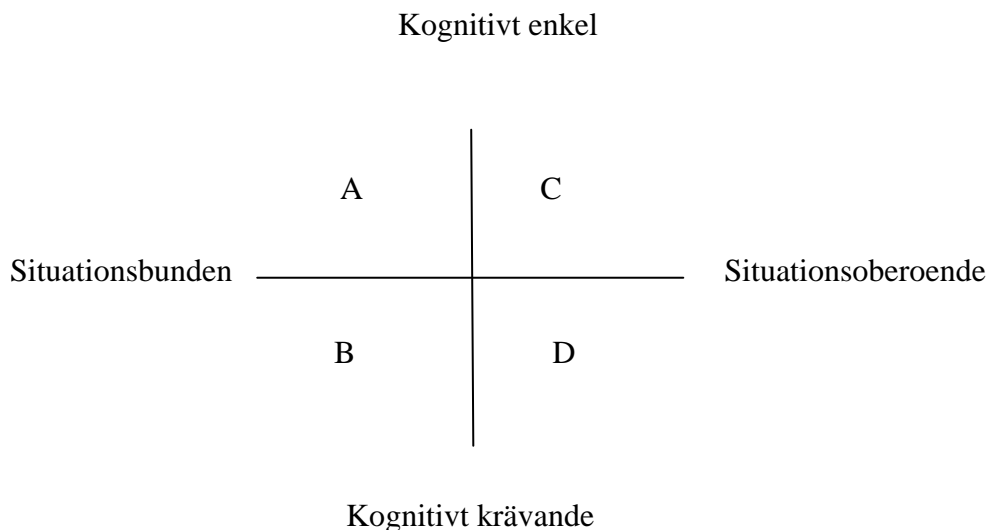
3.4 Tankemässig och språklig svårighetsgrad

Den kognitiva svårighetsgraden och graden av kontextbundenhet är två olika delar i svårighetsgrader på uppgifter i skolan. Eftersom uppgifterna ställer olika krav på elevernas språkförmåga har därför Cummins presenterat dessa svårighetsgrader (Cummins 1996, 2000 i Rosander, 2005).

Den kognitiva (tankemässiga) svårighetsgraden handlar om hur stor insats som behövs för att kunna genomföra och förstå uppgifter. Den hjälp eleven kan få med hjälp av eller utifrån situationen definieras i graden av kontextbundenhet. Det viktiga är att eleven får stöd av sammanhanget, alltså kontexten, när eleven utvecklar sitt språk. Elevens upplevelse av situationen har att göra med om uppgiften är kontextbunden eller inte och detta påverkas av de yttre och inre faktorerna. De yttre faktorerna innefattar stöd från omgivningen, till exempel att använda sig av konkret material eller att be om hjälp. De inre faktorerna är individens motivation och erfarenheter (Cummins 2000 i Rosander, 2005 s.109-110).

Figuren på nästa sida förenklar och beskriver vilka faktorer som påverkar elevernas möjligheter till att uppnå de kognitiva och språkliga krav som de ställs inför. I fält A är eleven beroende av det stöd som omgivningen ger för att kunna lösa uppgifterna. Här kan eleven be om hjälp och ställa frågor vilket betyder att kommunikationen är situationsbunden. Exempel på aktiviteter i fält A är vardagliga samtal. Det mesta av skolarbetet rekommenderas ske i Fält B eftersom uppgifterna i fältet är kognitivt krävande, samtidigt som eleven får stöd ifrån situationen. Exempel på uppgifter här är att berätta för någon att ens egen åsikt är den rätta. I fält C är uppgifterna relativt enkla det vill säga de är kognitivt enkla och är inte situationsbundna.

Exempel på uppgifter i detta fält är att fylla i stenciler eller att skriva av från tavlan. I fält D krävs större kognitiv insats av elevens språkbehärskning eftersom det inte finns stöd från omgivningen, situationsoberoende. Exempel på uppgift här är att skriva en uppsats. (Bjar och Liberg, 2003 s.144-145).



Figur 3. Kognitiv svårighetsgrad och grad av kontextbundenhet. Cummins modell. Ur Bjar och Liberg 2003:144.

Modellen visar och tydliggör vägen som främjar andraspråkselevs förståelse för språket som leder till kunskapsutveckling. Utgångspunkt för undervisningen ska vara i "här och nu", i ett sammanhang för andraspråkselever eftersom det är det eleverna känner till och som har låg kognitiv svårighetsgrad. Efter hand kan man börja söka sig till det högre kognitiva svårighetsgraden (Cummins 2000 i Rosander, 2005).

Fält C bör undvikas eftersom den kognitiva svårighetsgraden är låg vilket innebär att inläraren inte behöver anstränga sig för att använda språket, då det innehåller ifyllnadsuppgifter. Detta innebär att inläraren inte utmanas i sin kognitiva förmåga (Bjar och Liberg, 2003). Vidare påpekar författarna att Cummins menar att den lämpliga vägen att gå för att eleverna ska kunna utveckla sitt språk är att gå från fält A till B och till D. För att kunna öka elevernas intresse för språk- och kunskapsinläring krävs det av undervisningen att hela tiden utmana elevens tänkande och eventuellt höja ”ribban” (Cummins 2000 i Bjar och Liberg, 2003 s.144-146).

3.5 Processbarhetsteorin

Pienemanns processbarhetsteori beskriver och förklarar hur inläraren lär sig och utvecklar grammatikens struktur (Abrahamsson, 2009). Teorin menar att utveckling av grammatik kräver att inläraren går igenom fem obligatoriska nivåer för att kunna behärska det svenska språkets grammatik.

Inläraren måste först klara av nivå ett och kunna behärska den, den är då processad, för att därefter kunna gå upp till nästa nivå. De första utvecklingsnivåerna kännetecknas av att orden produceras och framställs som enskilda enheter medan de högre utvecklingsnivåerna uttrycker de grammatiska relationerna.

Nivå 1 – Eleven lär sig orden i språket för att sedan kunna klara av att använda grammatiken. Eleverna använder orden enskilt och klarar inte av bestämd artikel eller böjning av orden. Eleverna kommunicerar helst inte när de befinner sig på denna nivå.

Nivå 2 – här ska eleven processa (bearbeta) de olika ordklasserna. För att grammatiken ska utvecklas är detta nödvändigt. Här kommer eleverna även in på ordklassernas ändelser. Eleverna använder sig av singular och plural, när de befinner sig på denna nivå.

Nivå 3 – eleverna kan på denna nivå prata och skriva med rak ordföljd, alltså att subjektet kommer först och predikatet efter. Att adjektivet anpassar sig efter substantivet, det vill säga, attributiv kongruens, behärskas av eleverna i det här stadiet.

Nivå 4 – på den här nivån klarar eleven användningen av rak ordföljd där subjektet är först i satsen som till exempel jag äter nu. Inläraren har även tillämpat sig den omvända ordföljden det vill säga när något annat kommer först i satsen, till exempel nu äter jag. Med andra ord har inläraren översikt på hela satsen, vilket innebär att de kan överföra den grammatiska informationen mellan subjektsdelen och predikatdelen.

Nivå 5 – inläraren kan på denna nivå förutom att processera grammatisk information mellan ord och fraser, även processera grammatisk information mellan satser. Den här nivån är den sista utvecklingsnivån av svenskans grammatiska regler (Håkansson, 2004, Abrahamsson, 2009 s.122-127).

4. Lärarens kompetenser

Rosander (2005) påpekar att flera forskare har belyst pedagogens betydelse för elevers utveckling. Författaren menar att forskarna påpekar att för att eleven ska kunna nå framgång i skolan och kunna delta i olika aktiviteter är språk en viktig förutsättning. Vidare hävdar författaren att forskarna menar att det är därför pedagogernas kompetens är avgörande för elevers språkutveckling.

Läraren måste ha kompetens för att kunna bedöma hur långt eleverna har kommit i sin språkutveckling för att därefter kunna planera, organisera och genomföra undervisningen. För att detta ska kunna genomföras måste därför pedagoger ha kunskaper om just andraspråsutveckling (Rosander, 2005 s.100-102).

Det pedagoger bör göra är bland annat att sätta upp långsiktiga mål för eleverna som har svenska som andraspråk. Man bör ha så konkreta material som möjligt eftersom ordförrådet hos eleverna inte alltid räcker till för att göra sig förstådd (Benckert, 2000 s.84-86). Författaren hävdar vidare att de konkreta materialen bör ses i sin verkliga miljö samtidigt som språket används underlätta för eleverna.

I en forskningsrapport som har utförts av Skolverket 2008, beskrivs vikten av att som lärare kunna anpassa sin undervisning efter elever som har svenska som andraspråk. Lärarna i rapporten menar att man måste utforma undervisningen så att den gynnar elevens språkutveckling och alltså inte ställa för låga krav genom att till exempel ha för enkla uppgifter. Rapporten menar att ” En bättre anpassad undervisning för denna grupp elever ställer krav på skolan att utnyttja och/eller bygga upp kompetens inom området språkutveckling – flerspråkighet” (Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet, s. 19). (www.skolverket.se)

För att kunna förbättra undervisningen för flerspråkiga elever finns det fyra förutsättningar som måste finnas med i undervisningen och det är enligt Chamot och O’Mallery, (1994 i Rosander, 2005):

1. höga förväntningar måste ställas av omgivningen på andraspråks elever
2. Pedagoger ska ge eleverna olika inlärningsstrategier och därför måste undervisningen vara kontextbunden och måste omfatta ett kunskapsrelaterat språk
3. Pedagogerna måste få kompetensutveckling fortlöpande inom området, flerspråkiga barns språk – och kunskapsutveckling
4. ”synen på bedömning ska stämma överens med undervisningsmodellen och ge lärare möjlighet att utvärdera och planera sin undervisning” (Chamot och O’Mallery, 1994 i Rosander, 2005:102).

4.1 Struktur och planering

Det krävs mycket noggrann undervisningsplanering och struktur för lärare som arbetar med flerspråkiga elever för att eleverna ska tillägna sig stoffet. För att få eleverna att förstå textens innehåll krävs det samtal om innehållet. Därför är det viktigt att välja läromedel där textinnehållet inte är för svårt för eleven att förstå.

Det som också är nödvändigt är att låta eleverna samtala och ställa frågor om texten för att läraren ska få en uppfattning om vad det är eleverna har förstått (Axelsson, 2004).

Benckert (2000 s.84-86) hävdar att en strukturerad organisation är en god förutsättning för elever som har svenska som andraspråk. Vidare menar hon att den strukturerade organisationen skapar en god känsla av trygghet för eleverna och det kan pedagogerna skapa genom att ha fasta ramar och ett genomtänkt planering av undervisningen. På detta sätt främjas elevernas språkutveckling.

4.2 Kartläggning och bedömning

En lärare möter elever som ligger på olika utvecklingsnivåer i svenska vilket innebär att det inte är förutsägbart vilken klass eleven går i eller elevens ålder. Därför behöver läraren kunna bedöma var i utvecklingen eleven befinner sig för att kunna planera och genomföra sin undervisning utifrån det, så att eleven får det stöd som hon behöver för vidare språkutveckling (Bergman & Abrahamsson, 2004).

Rosander (2005 s.120-121) påpekar också vikten av bedömning i undervisningen för elever som har svenska som andraspråk. Hon menar att med bedömningens hjälp kan pedagogen följa elevens språkutveckling och språkförmåga.

Bergman & Abrahamsson (2004) betonar vikten av lärarens kompetens att göra en bedömning. De menar vidare att om pedagogen inte har den rätta kompetensen till att bedöma eller inte vet hur språkinläring stöds på bästa sätt bör pedagogen avstå från bedömning eftersom en felaktig bedömning kan öka risken till att eleven tappar motivation för inläring, vilket kan leda till att språkinläringen hämmas.

Lärare kan använda sig av ett bedömningsredskap som heter performansanalys vilket bygger på interimspråksteorin. Syftet med performansanalysen är att den ska fungera som diagnos och som prognos. Som diagnos hjälper den läraren att se var eleven befinner sig och hur långt han/hon har kommit i sin språkutveckling. Som prognos för att fortsätta att utveckla elevens språkinläring har bedömningen en central roll för planering av undervisningsinnehåll (Bergman & Abrahamsson 2004 s.606-608).

4.3 Grupparbete – andraspråksutvecklande arbetssätt

Att arbeta med grupparbete i klassrummet gynnar tvåspråkiga elevers språkinläring. För att eleverna ska få en positiv effekt på språkinläringen krävs noga förberedelser av läraren. Enligt McGroarty (1993 i Gibbons 2009) främjas elevernas språkinläring med hjälp av grupparbeten eftersom eleverna får höra språket av flera personer än läraren, vilket leder till att inflödet och variationen ökar.

Utflödet ökar också eftersom eleverna interagerar mer med andra, vilket leder till ett ökat ansvar för att försöka göra sig förstådd. Språkinläringen sköts av eleverna själva, utan lärarens hjälp. Gibbons (2009) hävdar att grupparbeten har fler fördelar än det som presenteras ovan. Hon menar att elevernas chans till att utbyta idéer och tankar med varandra gynnar språkinläringen eftersom ord och meningar sätts i sammanhang. Detta leder till att eleverna får höra meningar och ord flera gånger och på olika sätt, vilket underlättar förståelsen. Gibbons (2009) påpekar vidare att de känslomässiga aspekterna spelar en stor roll när eleverna får arbeta i grupper eftersom de flesta tvåspråkiga elever känner sig tryggare och säkrare när de samarbetar med sina kamrater, vilket gynnar språkinläringen (Gibbons, 2009 s.39-40).

Det som krävs av läraren, när det gäller grupparbeten, är att ge de så tydliga instruktioner som möjligt, både muntlig och skriftlig instruktion rekommenderas, enligt Gibbons (2009). Vidare påpekar författaren att instruktionerna helst bör ges i helklass för att därefter låta en elev återberätta instruktionerna. När det är gjort kan man skriva instruktionerna på tavlan för att eleverna ska kunna komma ihåg och läsa instruktionerna, vilket gör språket lättare att förstå (Gibbons, 2009 s.40-43).

4.4 Explicit skrivundervisning

Explicit skrivundervisning innebär att eleverna ska bli uppmuntrade till att komma på hur man använder språket till olika ändamål och syfte och att texten har en ”riktig” läsare. Den ”riktiga” läsaren kan vara antingen läraren eller en annan elev.

Explicit skrivundervisning handlar om att kunna använda sina kunskaper i verkliga livet, språkförståelsen utvecklas alltså samtidigt som språket används i ett naturligt sammanhang. Den vill uppmuntra till aktivt deltagande i inläringen, till självständigt skrivande och till förmågan att se kritiskt på det sätt som språket används i autentiska sammanhang, t.ex. i manipulativt syfte (Gibbons, 2009 s.91)

Den explicita skrivundervisningen bygger på en så kallad processorienterad metod, vilket innebär att eleven alltid ska vara i centrum vid inläring. Grundtanken är att eleverna lär sig bäst när de får möjlighet att skriva och uttrycka sig med egna ord. Här är det viktigt att läraren tittar på själva innehållet i texten och inte på formen. Detta betyder att om eleven har skrivit en kortare text bör läraren inte rätta stavning och så vidare, utan ge uppmuntrande kommentarer till det eleven har skrivit. Detta lyfter eleven, vilken i sin tur ger eleven självförtroende till att fortsätta att skriva. En annan sak som läraren bör tänka på är att låta eleverna skriva ofta och att det sker i ett sammanhang där texten har en ”riktig” läsare. Eleven måste få veta att texten ska läsas av en ”riktig” person och att den här personen ska ge respons på texten. På detta sätt gör metoden att eleven anstränger och engagerar sig mer i sitt skrivande. (Gibbons s.87-91).

5. Metod och metoddiskussion

Jag har valt att göra en kvalitativ undersökning i detta arbete, i form av intervju, eftersom mitt syfte var att ta reda på hur lärare arbetar med elever som har svenska som andraspråk. Enligt Patel och Davidson (2003, sid.78-82) kan man få en djupare förståelse och uppfattning om intervjuarens svar och erfarenheter kring ett visst fenomen när man gör en kvalitativ undersökning i form av intervju. Vidare skriver författarna att om man vill ta reda på den intervjuades uppfattning om en viss sak är intervju den bästa metoden för att få svar (Patel & Davidson, 2003, sid 78-82). Med intervjuer har jag större möjlighet att ställa följdfrågor till respondenten om det skulle behövas och respondenten har möjlighet att ställa frågor till mig om något skulle vara oklart.

Intervjun gjordes med hjälp av en bandspelare. Fördelen med bandspelare är att respondentens svar registreras exakt och att jag när som helst kan lyssna av om och om igen för att få en djupare uppfattning i respondentens svar. Nackdelen är dock att bandspelarens närvaro kan påverka svaren som ges.

Anledningen till varför jag valde bort kvantitativ undersökning är att min undersökning inte är mätbar. Med mätning anser Patel och Davidson (2003) att "tilldela numeriska värden, dvs. siffervärden, på ett entydigt sätt till det objekt vi studerar" (Patel & Davidson, 2003, sid. 98). Med mätning påpekar Patel och Davidson (2003) att det som studeras har ett sant värde, och det som jag undersöker har att göra med lärarnas erfarenheter kring arbete med elever som har svenska som andraspråk, vilket inte är mätbart med siffror.

5.1 Etiska överväganden

Jag har tagit del av och utgått från de fyra huvudkraven som Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) tar upp gällande forskning. Dessa krav är:

Informationskravet: personen som ska delta i undersökningen ska informeras väl om att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta deltagandet när som helst. Forskaren ska även informera vilken roll deras medverkan har.

Samtyckeskravet: personen som ska delta i undersökningen ska själv få bestämma om de vill medverka i undersökningen eller inte. Är personen under 15 år gammal ska samtycke hämtas från föräldrarna/vårdnadshavande.

Konfidentialitetskravet: innebär att personen som deltar i undersökningen ska ges största möjliga konfidentialitet och all material och information ska förvaras på säkert ställe så ingen obehörig kan komma åt dessa.

Nyttjandekravet: betyder att all information som samlas in endast används till forskningsändamål.

Detta informerade jag alla personer om som deltog i intervjun. Innan intervjun gick vi tillsammans igenom dessa krav.

5.2 Urval

Jag har valt att genomföra undersökningen i två olika skolor i samma kommun. Kommunen är belägen i en större stad. Intervjuerna genomfördes med tre pedagoger på varje skola, det vill säga sex pedagoger sammanlagt. Alla pedagoger är behöriga lärare och arbetar inom årskurserna 1 – 6. Anledningen till att jag valt pedagoger som arbetar i dessa årskurser är att jag själv har denna åldersinriktning i mitt kommande yrke.

Jag har valt två skolor där majoriteten av eleverna har utländsk bakgrund och pedagogerna har erfarenhet av undervisning i svenska som andraspråk.

Nedan följer en kort presentation av lärarna och skolorna. Självklart har alla fingerade namn. Lärarna är mellan 27 – 45 år gamla och alla förutom en har mer än 8 års yrkeserfarenhet. Alla har erfarenhet av andraspråkselever men ingen har formell svenska 2 behörighet.

På skola 1 jobbar Anna 43 år gammal, Malin 40 år gammal och Fanny 38 år gammal. Anna och Malin deltog i den inspelade intervjun men Fanny ville bara svara på intervjufrågorna medan jag förde anteckningar.

På skola 2 jobbar Marina 27 år gammal, Leila 45 år gammal och Nancy 36 år gammal. Här var det bara Marina som deltog i den inspelade intervjun medan de andra två svarade på frågorna och jag förde anteckningar samtidigt.

5.3 Genomförande

Den första delen av genomförandet innebar att jag frågade tre pedagoger på skola 1 om det gick bra att intervjua dem till min uppsats. Intervjun skedde enskilt med pedagogen i ett av klassrummen på skolan. Innan intervjun informerade jag pedagogen om de etiska principerna. Därefter fick pedagogen några minuter på sig att gå genom intervjufrågorna (se bilaga 1). Intervjun genomfördes därefter. Eftersom den ena pedagogen inte ville bli inspelad fick jag föra anteckningar och intervjun skedde i lärarrummet.

Jag kontaktade skola 2 per telefon först för att höra om det fanns lärare på skolan som ville ställa upp på en intervju. Då jag fick klartecken gick jag till skolan och fick prata med tre pedagoger som kunde tänka sig och ställa upp. Jag delade ut missivbrevet (se bilaga 2) på första träffen. Efteråt bestämde jag och pedagogerna dag och tid då intervjun skulle genomföras. Intervjuerna skedde i enskilt rum med var och en, även här fick pedagogerna tid att gå genom intervjufrågorna innan själva intervjun ägde rum. Här ville två pedagoger inte bli inspelade, vilket innebar att jag fick föra anteckningar. Efter varje intervjutillfälle transkriberade jag intervjusvaren.

6. Resultat

Jag har valt att redovisa resultatdelen med att ha skola 1 och skola 2 som var sin rubrik. Detta för att underlätta för läsaren. Efter intervjufrågorna (se bilaga 3) följer svaren från samtliga lärare på skolan.

6.1 Skola 1

Fråga 1

Lärare 1 svarade att hon har en del erfarenhet då hon har träffat på en del olika elever. Detta berodde då på hur länge eleverna har varit här. Lärare 2:s erfarenheter var att antingen var eleverna integrerade i klassverksamheten det vill säga att de tog ut de från klassrummet och hade svenska 2 undervisning med de i ca två timmar per vecka eller så är det helt integrerat.

Lärare 3 sa att hon har träffat på många olika elever och att de kräver olika mycket uppmärksamhet av både henne och av undervisningen, beroende på hur länge eleverna har varit här.

Fråga 2

Lärare 1 menade att hon varierar sin undervisning så att den anpassas efter alla elever. Hon låter gärna eleverna läsa och prata mycket. Hon använder sig gärna av bilder och låter eleverna förklara och hjälpa varandra. Hon är noga med att ta upp nya ord som kan vara svårt att förstå. Lärare 2 tyckte inte att det fanns någon skillnad på undervisningen förutom att hon var övertydlig med hjälp av till exempel streckgubbar. Lärare 3 har låtit elever som har svenska som andraspråk att följa med i den vanliga undervisningen men att hon då anpassade undervisningen efter alla elever. I hennes undervisning låter hon eleverna hjälpa och förklara svåra ord för varandra. Hon repeterar ofta de nya ord som dyker upp för att få eleverna att förstå.

Fråga 3

Lärare 1 tyckte att hon la ner mycket tid åt att jobba med planeringen på flera olika plan för att undervisningen ska kunna täcka upp på olika plan. Detta för att den ska individuell. Hon betonade ytterligare vikten med att undervisningen ska bli så individuell som möjligt.

Lärare 2 ansåg att det tar längre tid för eleverna att förstå begreppen och därför gav hon de mer tid att repetera och göra om olika uppgifter igen. Lärare 3 menade att det går långsamt fram i undervisningen och anledningen är för att man måste förklara vad saker och ting betyder. Hon tyckte att detta var bra för alla elever, även de som har svenska som sitt modersmål eftersom de får höra orden hela tiden, vilket gör att de får grunderna.

Fråga 4

Lärare 1 ansåg att motgångar som två/flerspråkiga möter i sin språkutveckling är olika beroende på individen, till exempel de som inte förstår vår omgivning eller uttal. Speciellt uttal är svårt att förstå om man inte är född här. Framgångarna ansåg hon att om eleven är en språkmänniska så kan han/hon ta nytta av det språket i det nya språket, vilket kan medföra att de ger sig själva en större utveckling. Lärare 2 menade att motgångarna är att det tar längre tid och mer omständligt att lära sig ett nytt språk.

Framgångarna ansåg hon vara då man kan jämföra till exempel hur man böjer verb i sitt språk och i det svenska språket. Lärare 3 påpekade att motgångarna som eleverna möter är stavning och meningsbyggnad, vilket ställer till det för dem. Framgångarna tyckte hon att det är när eleverna kan känna igen ord från sitt modersmål, vilket gör att de lättare kan förstå och hänga med.

Fråga 5

Lärare 1 beskrev olika situationer som hon ansåg vara gynnsamma för tvåspråkiga elever, vilka hon nämner här: "...alltså man får upplevelse både fysiskt om man får jobba med det i klassrummet till exempel om man åker till museet och tittar på någonting och att man får uppleva och se och höra och kanske till och med känna och sen så i klassrummet så kan man prata om det som man var med om." Hon nämnde även att eleverna får laborera mycket, speciellt i matematik och svenska. Även lärare 2 påpekade att eleverna får använda sig av sina sinnen och intryck som till exempel syn, hörsel och känsel. Lärare 3 tyckte att det som är mest gynnsamt är att eleverna kan känna igen ord från sitt modersmål.

Fråga 6

Lärare 1 berättade att hon gärna använder sig av specialpedagogen på skolan (som hjälpmedel eller resurs). Hon nämnde punktinsatser, vilket hon ansåg vara bra för eleverna eftersom de då får ett språkbad. Hon sa också att de jobbar mycket med läsinläring under en kort period och då tar hon hjälp av specialpedagogen och elevens föräldrar. Hon brukar även ta ut dem från klassrummet och detta gör hon för att eleverna ska badas i språket, både i bokstäver och i ord. Läraren tyckte att inköpt och eget material är de resurser och hjälpmedel hon använder sig mest av och påpekade att materialet ska vara tydligt och konkret så att det är på elevernas nivå. Hon nämnde även att resurserna och hjälpmedlen bör komma så tidigt som möjligt.

Lärare 2 sa att det bäst är när man är två pedagoger i klassrummet och konkret material i till exempel matematik. Lärare 3 använder sig gärna av lättlästa böcker. Hon brukar gå igenom svårare texter i helklass så att alla hänger med.

Fråga 7

Lärare 1 har upplevt att språk lärs bäst genom att låta eleverna använda språket på riktigt i riktiga situationer. Med det menade hon att till exempel skriva brev, att det är viktigt att brevet har en riktig mottagare/läsare, eftersom eleven anstränger sig mer då den vet att någon ska läsa och titta på det han/hon har producerat. Lärare 2 ansåg att i dialog, samspel och i interaktion med andra lär man sig språk bäst, men även att prata, läsa och skriva mycket. Hon nämnde att kommunikation också var viktigt och att höra. Hon rekommenderade att eleverna tittar på film. Lärare 3 påpekade att läsa, lyssna och prata med andra är det bästa sättet att lära sig ett språk.

Fråga 8

Lärare 1 ansåg att fördelarna med att ha flerspråkiga elever i klassrummet är att hon får en beredd av variation och alla lär av varandra. Men även att hitta likheter och olikheter i språket tyckte hon var en fördel. Nackdelarna med att ha flerspråkiga elever i klassrummet är att man måste tänka på var man sätter eleverna i klassrummet, var material finns och att olika nivåer på böcker ska finnas med så att det finns något som passar alla. Det krävs även mer planering, tyckte hon. Lärare 2 menade att fördelen är att man får olika kunskaper om olika delar av världen och att man får en öppnare bild av människor.

Nackdelen är att spännvidden mellan elevernas kunskapsområde och mognadsnivå är väldigt stor. ”En del som börjar ettan läser ju Harry Potter flytande medan en del har ingen aning om vad ett b är eller hur det ser ut eller hur det låter.” En annan nackdel ansåg hon är när kulturmöten/kulturkrock sker. Lärare 3 ansåg att det inte alls fanns någon skillnad på organisation och planering, vare sig fördel eller nackdel.

Fråga 9

Lärare 1 har upplevt att begränsningar med att ha tvåspråkiga elever i klassrummet är att undervisningen inte går fram lika fort än som det hade varit en homogen klass. Möjligheterna ansåg hon som hon har nämnt i fråga 8, det vill säga att man får en beredd av variation. Lärare 2 sa att begränsningarna är att ta steget tillbaka och inte ta för givet att alla elever har förstått, till exempel vad en slätt är. Hon menade att man som lärare bör hela tiden tänka efter för att vissa saker är kanske självklara för vissa elever men inte för alla.

Möjligheterna är att man kan ta del av andras kulturer och traditioner. Man får också ett rikare språk när man har en eller får impulser från kulturer och språk, påpekade läraren. Lärare 3 ansåg att begränsningarna är att det går långsammare i till exempel grammatiken och det beror på de nya termer som eleverna kan stöta på. Läraren tyckte att det även går långsamt tidsmässigt eftersom alla elever inte alltid hänger med. Möjligheterna sa hon är att det uppkommer intressanta diskussioner i ord och uttryck från olika länder.

6.2 Skola 2

Fråga 1

Lärare 1 menade att det krävs mycket tålamod från läraren, som hon har upplevt det. Lärare 2 har varit med om att föräldrarnas kunskaper har påverkat barnets språkutveckling, vilket gör att hon har anpassat sin undervisning efter elevernas språkbehov. Lärare 3 har upplevt att flerspråkiga elever är villigare att utföra skoluppgifter vilket har varit tidsmässigt krävande då eleverna har ställt frågor och har haft funderingar.

Fråga 2

Lärare 1 låter eleverna läsa en del och berätta muntligt om till exempel olika situationer med hjälp av bilder som de kan relatera till. Hon använder sig mycket av att låta eleverna prata och skriva mycket. Lärare 2 är noga med förklaringar och tar inte för givet att alla elever förstår. Hon tar hjälp av frågor och diskussioner för att ta reda på om eleverna har förstått och utformar undervisningen efter det. Lärare 3 sa att hon undervisar på samma sätt som när hon har enspråkiga elever. Hon frågar om eleven har förstått eller har funderingar kring en uppgift.

Fråga 3

Lärare 1 tycker inte att det påverkar undervisningen med att ha elever i klassrummet. Hon utformar undervisningen efter elevernas motivation. Lärare 2 ansåg att konsekvenserna var att det inte går lika fort fram eftersom de måste stanna upp och förklara ord och begrepp så att eleverna hänger med. Lärare 3 svarade med att säga: ”Den enda konsekvensen är att jag får planera mer tid åt varje uppgift då det ofta tar längre tid att förklara för eleverna vad det är de ska göra.”

Fråga 4

Lärare 1 ansåg att motgångar som flerspråkiga möter är när de ska lära sig ytterligare ett nytt språk, som till exempel engelska. Förutom det ansåg hon att man som lärare tappar något. Framgångarna ansåg hon vara att ge dem positiv feedback, vilket kan få eleverna att lära sig något. Lärare 2 tyckte att motgångarna är att undervisningsnivån inte blir densamma som när man har enspråkiga elever. Anledningen ansåg hon vara för att man hela tiden måste stanna upp och förklara saker och ting, vilket gör att det går långsammare fram. Framgångarna var att flerspråkiga elever har större förståelse för språkets uppbyggnad eftersom de redan har ett språk och då kan de lättare jämföra sitt modersmål med det nya språket. Lärare 3 menade att motgångarna är att eleverna ofta har fel i meningsbyggnaden då de lätt kan kasta om ord, vilket gör att det blir svårare när de ska skriva. En annan motgång tyckte läraren var att eftersom eleverna utvecklar två språk samtidigt tar det längre tid för dem att få till de nya språken. Framgången upplevde hon är att eleverna tar till sig lättare det nya språket eftersom de redan har ett eller flera språk.

Fråga 5

Lärare 1 tyckte att det som är gynnsamt för eleverna är att som lärare vara kreativ och hitta på uppgifter som lyfter upp tvåspråkiga elever. Hon menade att skrivuppgifter där eleverna kan relatera till sig själva är gynnsamma för eleverna eftersom de blir motiverade till att skriva då de har något att relatera till. Lärare 2 tyckte att det är gynnsamt då eleverna kan jämföra olika språk och att vid diskussioner måste de tänka på hur de ska formulera sig för att förmedla sin tankegång. Lärare 3 menade att tvåspråkiga har kunskaper om en annan kultur, vilket gör att de har förståelse för olika situationer. De kan även förklara och uttrycka sig på olika sätt.

Fråga 6

Lärare 1 använder sig av konkret material och det som hon hittar själv. Lärare 2 använder sig mycket av böcker och filmer, speciellt svensktalande filmer. Detta ansåg hon är bra då eleverna får höra hur språket låter. Lättlästa böcker använder hon sig av för att det ska vara på elevernas nivå. Lärare 3 tar hjälp av texter och låter eleverna läsa högt i klassen så att de får höra och läsa på svenska, vilket är lättare för eleverna att höra hur det ska låta och att hon då kan rätta de om dem säger fel.

Fråga 7

Lärare 1 tycker att allt är viktigt för att lära sig språk, speciellt att prata och att skriva mycket. Hon nämnde att böcker, stenciler, filmer (utan text), musik och drama är viktiga faktorer att använda sig av. Lärare 2 ansåg att tala mycket, läsa och översätta texter är språkutvecklande. Hon påpekade att genom att översätta texter påverkas elevernas språk eftersom de då kan relatera till sina egna modersmål när det till exempel dyker upp ord som kanske liknar ord från deras språk. Lärare 3 tycker att eleverna utvecklar sitt språk genom att läsa högt och prata mycket med andra, speciellt när eleverna får skriva om var de kommer ifrån. Läraren har upplevt att eleverna verkligen försöker då de vill att kompisarna ska förstå var de kommer ifrån. Eleverna får här lyssna och diskutera samtidigt som de lär sig fakta om andra kulturer och länder.

Fråga 8

Lärare 1 sa att hon inte tänker på att det finns nackdelar, utan hon ser det som fördel eftersom det är en utmaning att ha tvåspråkiga elever i klassrummet, vilket är roligare att planera. Lärare 2 ansåg att fördelen är att läraren själv får större frihet i att planera eftersom eleverna inte riktigt kan följa läroplanen till punkt och pricka. Nackdelarna tyckte hon är att man måste tänka extra noga och mycket när det gäller planering av undervisning. Hon sa även att ”en annan nackdel är att följa läroplanen eftersom det är mycket man ska hinna med under terminen och då blir det svårt att hinna med det eftersom det går långsamt fram för dessa elever.” Lärare 3 har upplevt att fördelen är att det inte går att ha en strikt planering eftersom det kan dyka upp oförutsedda händelser som till exempel när eleven inte förstår. Då menade läraren att man måste ta nya vägar, vilket hon såg som en utmaning.

Fråga 9

Lärare 1 har upplevt att begränsningarna med att ha flerspråkiga elever i klassrummet är att det inte går fort fram och att man inte hinner eftersom det tar längre tid. Möjligheterna är att till exempel vid diskussioner eller grupparbeten att man blandar eleverna så att den som kan mer kan förklara för den som kan mindre. Hon tycker även att eleverna lär sig bättre av sina kompisar eftersom de är på samma nivå och kan varandras språk.

Lärare 2 ansåg att begränsningarna är att det inte går fort fram för att man hela tiden måste stanna upp för att se om eleverna har förstått och om de hänger med. Möjligheterna tyckte hon är att man kan använda elevernas kunskaper och kulturvetenskaper i undervisningen. Lärare 3 har upplevt att begränsningen är att det tar längre tid för eleverna att hänga med i undervisningen och möjligheterna är att eleverna har många referenser, vilket man kan låta eleverna lära sig av varandra.

7. Diskussion

I den här delen av uppsatsen kommer jag att diskutera resultatet av intervjuerna och vad jag har hittat i forskningsbakgrunden om språkutveckling.

Samtliga pedagoger var överens om att det krävs mycket tydliga instruktioner vid undervisning av elever som har svenska som andraspråk för att eleverna ska förstå vad de ska göra och för att kunna följa med. Tydliga instruktioner kan ges enligt respondenterna genom att skriva på tavlan och/eller med hjälp av bilder. Gibbons (2009) (punkt 4.4) tar upp detta och menar att instruktioner som ges på tavlan gör språket lättare att förstå vilket i sin tur leder till att eleverna lättare kan följa med i undervisningen. Detta anser jag är viktigt att göra, att ge tydliga instruktioner för att få med alla elever. Det man också kan göra efter att ha gått igenom i helklass, är att ge samma instruktioner i mindre grupper. Det förtydligar ytterligare för alla elever, speciellt för elever som har det svårt med språket, enligt min egen erfarenhet. Det var tre pedagoger som svarade att genom att läsa och återberätta texter till andra elever, får de möjlighet att använda sig av språket. De får också höra hur språket låter. Läraren kan också då bilda sig en uppfattning om hur mycket av texten eleverna har förstått. Detta kan kopplas till struktur och planering (punkt 4.1) där bland annat Axelsson (2004 i Hyltenstam & Lindberg 2004) tar upp och påvisar att om eleverna ska förstå textens innehåll är det viktigt att låta eleverna samtala om texten och innehållet. Detta för att läraren ska få en uppfattning om hur mycket eleverna har förstått av den. Uppfattningen kan läraren sedan använda sig av för att bedöma eleven. Rosander (2005) poängterar detta och menar på att eftersom eleverna ligger på olika utvecklingsnivåer behöver läraren kompetenser i hur man bedömer. Bedömningen behövs för att kunna utforma och planera undervisningen efter elevernas utvecklingsnivåer och behov samt för att ge det stöd eleverna behöver för sin språkutveckling att kunna nå målen i kursplanen. Läraren kan här även använda sig av perfomansanalys, dels för att utveckla elevens språkinlärning genom att använda perfomansanalysen som prognos, dels för att det ska hjälpa läraren att se var eleven befinner sig och hur långt han/hon har kommit i sin språkutveckling. Då används perfomansanalysen som diagnos. I undersökningen nämnde ingen av pedagogerna att de hade eller saknade kompetens i hur man bedömer.

Några lärare tog upp läromedel så som film och studiebesök som hjälpmedel för att gynna elevers språkinläring. Dessa lärare menade att filmer och studiebesök är nödvändiga inte enbart för flerspråkiga elever, men även för enspråkiga elever. Dessa konkreta material menade respondenterna förtydligar det barnen inte förstår.

Benckert (2000) menar att man bör använda sig av så mycket konkret material som möjligt eftersom elevernas ordförråd inte alltid räcker till för att de skall kunna göra sig förstådda (punkt 4). Jag håller med om att detta är mycket viktigt för att få med eleverna att förstå vad det är vi gör och ge dem möjlighet till att följa med i undervisningen. Det var enbart två pedagoger som nämnde studiebesök och använder sig av studiebesök. Lärarna menade att när man till exempel gör studiebesök på museer får eleverna chans att använda språket i sitt sammanhang och får se saker och ting i sin verkliga miljö. Med andra ord menade de att eleverna får uppleva och använda sig av sina sinnen och intryck, vilket främjar elevers språkutveckling. Det beskrivs i det konstruktivistiska synsättet (punkt 2.1.3): och menar att barn konstruerar sina kunskaper efter sina egna erfarenheter och kunskap är som ett mentalt redskap vilket konstrueras i samspel mellan sinnesintryck och förnuft. Detta sker efter att eleven har assimilerat, ackommoderat och adapterat. Dessa steg innebär enligt Piaget att individen först tar till sig den nya kunskapen (assimilation) genom till exempel observationer eller studiebesök. Därefter förändrar eleven sina egna kunskaper (ackommodation) när de till exempel diskuterar med andra, för att därefter anpassa den nya kunskapen med sin egen kunskap (adaption). På så sätt, utifrån dessa steg kan eleven konstruera sin egen kunskap. Böcker nämndes också som ett pedagogiskt hjälpmedel av de flesta av de intervjuade pedagogerna. Några använder sig av böcker eftersom eleverna kan samtala, diskutera och ta upp svåra ord från innehållet. Detta kan man göra antingen gemensamt i helklass eller i smågrupper anser jag, eftersom diskussioner både i helklass och i grupper gynnar elevers språkutveckling och språkinläring. På detta sätt kommer eleverna i kontakt med varandra, med texten och med de svåra ord och begrepp som förekommer i böckerna, sa en av pedagogerna. Jag tolkar pedagogens svar som hon följer målen i kursplanen där det står att man ska utveckla elevens lust och fantasi att lära sig genom att läsa litteratur, på egen hand och av eget intresse.

Det sociokulturella perspektivet (punkt 2.1.2) betonar vikten av diskussioner och menar att samtal, dialog och interaktion med andra gynnar och främjar elevers språkliga förmåga, vilket innebär att de lär sig språket när de är i ett socialt samspel (Säljö, 2005).

Gibbons (2009) (punkt 4.4) tar upp det här med att arbeta i grupper och påpekar att när eleverna arbetar tillsammans i grupp med sina klasskamrater känner de sig tryggare och säkrare i att använda språket, vilket påverkar deras språkutveckling positivt. Gibbons (2009) hänvisar till McGroartry (1993) och menar att grupparbeten är effektivt för eleverna eftersom de får höra språket av flera personer än bara läraren, vilket leder till att inflödet och variationen ökar. Eleverna får ta större ansvar att göra sig förstådda, vilket gör att de blir tvungna till att använda sig av språket. I min studie tog dock bara en av de tillfrågade lärarna upp grupparbete som en gynnsam inlärningsprocess trots att forskning visar att detta är positivt för språkutvecklingen.

Genom grupparbete klättrar eleverna även i de obligatoriska nivåerna enligt Pienemanns processbarhetsteori (punkt 3.5), vilket innebär att eleven bygger på den svenska grammatikens struktur. Pienemann menar att inläraren måste gå igenom alla fem nivåer för att kunna behärska språket till fullo. Diskussionerna gör att de utmanas att tänka samt att använda sig av språket genom att till exempel utbyta idéer och tankar. Författaren hävdar att detta gynnar elevernas språkinläring eftersom ord och meningar sätts i sammanhang. För att eleven ska kunna utföra diskussioner och samtal krävs det att eleven behärskar språket (punkt 3.2), vilket kan kopplas till Cummins modell. Rosander (2005) går igenom Cummins modell och menar att om eleven ska kunna utföra muntliga kommunikationer korrekt får de gå igenom en så kallad samtalsrelaterad språkbehärskning, vilket sker under ett till två år. Eleverna här går igenom det som Rosander (2005) kallar för den fonologiska och den lexikala kunskapen, vilket betyder att eleven måste kunna klara av språkets ljudsystem för att kunna samtala och förstå. För att förstå måste eleven kunna behärska den lexikala kunskapen, vilket innebär att man måste veta vad olika ord betyder och hur de sätts i olika sammanhang. Jag anser att eleverna kan göra detta genom att diskutera i grupper där de utbyter tankar och idéer. Det handlar om den funktionella kompetensen, vilket innebär att eleven nu vet hur man börjar och avslutar ett samtal. Detta måste eleverna klara av, anser jag, för att kunna föra resonliga och realistiska samtal och diskussioner med andra. Flertalet lärare i min undersökning nämnde också just diskussion och samtal som en inlärningsmetod.

En av lärarna beskrev sin erfarenhet av hur språk lärs på bästa sätt med orden: I dialog med andra. I samspel med andra, läsa, skriva och prata mycket. Kommunikation och att höra det mycket.” Detta är ett exempel på att läraren arbetar efter strävans mål som finns i kursplanen för elever som har svenska som andraspråk. Där står det att man ska uttrycka sina känslor och tankar i dialog med andra som olika texter med olika syften och mottagare väcker och stimulerar till att reflektera och värdera.

När det gäller elevers skriftspråk i samband med språkinläring var det en pedagog som beskrev hur viktigt det var med att låta eleven skriva ”på riktigt”. Respondenten menade att om man till exempel skriver ett brev så är det viktigt att eleven vet att brevet kommer att läsas av en ”riktig mottagare”, vilket kan vara antingen läraren eller klasskamraterna. Genom att göra så här menade pedagogen att eleven kommer att anstränga sig mer då de vet att det finns en verklig mottagare som ska läsa och ge kommentarer. Den explicita skrivundervisningen (punkt 4.4) handlar om just detta och Gibbons (2009) menar att eleven blir uppmuntrad till att skriva när han/hon vet att det finns någon som ska läsa det som har producerats av eleven. Vidare påpekar Gibbons (2009) att det ger en ökad möjlighet för eleven att skriva när det finns ett syfte och ett mål vilket gör att eleven anstränger sig. Det som också påpekas av författaren är att läraren inte borde gå in och rätta stavfel utan ska mer titta på innehållet och ge uppmuntrade kommentarer eftersom eleven då får en bättre självkänsla, vilket man kan koppla till det behavioristiska synsättet (punkt 2.1.1). Abrahamsson (2009) beskriver Skinners synsätt och menar att inläring sker genom upprepad stimuli och respons. Detta betyder att ju mer positiv respons, så som positiv feedback eleven får, desto fler stimuli (rätt beteende) i detta fall i form av skrivande, kommer eleven att upprepa.

Alltså om eleven producerar en text och får positiv respons på den, kommer han/hon att vilja skriva mer eftersom belöningen har varit att få positiv feedback. Detta kommer enligt min åsikt stärka elevens självkänsla och förmodligen kommer eleven att känna trygghet och glädje i att skriva när den får positiv feedback och respons. En pedagog nämnde också vikten av att ge positiv feedback. Även här kommer Cummins modell in som beskrivs av Rosander (2005) (punkt 3.2). Cummins menar att andraspråksinlärares kunskapsrelaterade språkbehärskning ska vara utvecklad för att det ska fungera som ett redskap för lärande, vilket sker mellan fem till sju år.

Detta kan vara individuellt, anser jag, eftersom barn är olika och lär olika fort, vilket kan betyda att det finns elever som kan klara av den kunskapsrelaterade språkbehärskningen innan fem år för att språket skall fungera som ett redskap för lärande.

Att det går långsamt i undervisningen och i planeringen togs upp av många respondenter, vilket de såg som en begränsning och/eller motgång. De flesta hävdade att anledningen till att det går långsamt är att flerspråkiga elever behöver mer tid på sig för att till exempel läsa eller skriva, med andra ord att följa med. Detta har med hur långt de har kommit i språkutvecklingen och hur väl de behärskar språket.

Viberg (1993 i Rosander 2005) (punkt 3.1) går igenom detta och menar att det beror på hur stor bas eleverna har med sig. Basen är den delen i språkinläringen där eleven kan behärska språket, det vill säga sitt modersmål, vilket de lär hemma. När de kommer till skolan byggs basen på med den delen som kallas för utbyggnaden. Denna del är språket som man lär sig i skolan.

Vidare hävdar författaren att man i skolan skall försöka arbeta med basen samtidigt som utbyggnaden eftersom eleverna då kan relatera sitt språk (modersmålet) med det nya språket. Detta leder till att de lär sig det nya språket lättare. Extra viktigt för läraren är här att veta om att flerspråkiga elever har två olika baser, en för sitt modersmål och en för det svenska språket. Samtidigt bör läraren också veta var i de olika baserna eleven befinner sig för att kunna planera sin undervisning efter elevernas nivå och för att kunna anpassa undervisningen efter elevernas behov. Detta ställer höga krav både för pedagogen och för skolan, enligt forskningsrapporten som gjordes av Skolverket 2008 (punkt 1). Rapporten menar på att för att klara av dessa krav som ställs bör personalen bygga upp kompetenser inom området språkutveckling, för att kunna ge den stöd och ett utvecklande arbetssätt som behövs för att flerspråkiga elever ska kunna utmanas i deras språkutveckling. Även Rosander (2005) skriver om detta och hänvisar till Chamot och O'Mallery (1994) (punkt 4) och påpekar att för att förbättra undervisningen för flerspråkiga elever finns det fyra förutsättningar och en av dem är just det att lärarna bör få kompetensutveckling fortlöpande inom området flerspråkiga barns språk -och kunskapsutveckling. Bristen på kompetensutveckling nämndes dock bara av en av lärarna. Hon sa att: "Jag har ju själv inte den utbildningen mer än att jag har nuddat vid den så som alla vi har fått på vår skola. En liten titt in i svenska som andraspråk."

Detta är något som är oroväckande då jag anser att det är en nödvändighet att få fortlöpande kompetensutveckling, som ger eleven förutsättningar att få den undervisning han/hon är berättigad till. Ovan nämnda forskare påpekar vikten av lärarens kompetens för elevens språkutveckling och att pedagoger måste ha kunskaper om andraspråksutveckling. Det vore intressant att forska vilken kompetens lärarna har som undervisar i klasser där det finns elever som har svenska som andraspråk.

Att ha flerspråkiga elever i klassrummet ger möjlighet att ha många och rika diskussioner kring kulturer och traditioner, enligt respondenterna. Detta ansågs bland några respondenter som gynnsamt för elevernas språkutveckling och kunskapsutveckling. I kursplanen för elever med svenska som andraspråk nämns i strävans mål, vikten av att eleverna ska: ”tillägna sig kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad, särart i förhållande till andra språk, ständigt pågående utveckling, ursprung och historia, samt utveckla förståelse för varför människor skriver och talar olika” (Kursplan och betygskriterier, 2000, rev 2008, sid.105)

Några av pedagogerna hävdade att man kan variera sin undervisning på olika sätt när man pratar om elevernas olika traditioner och kulturer.

Vissa påpekade att man kan ha diskussioner medan andra hävdade att man kan ha olika redovisningar om deras språk och land. Detta ser jag själv som att integrera olika ämnen med varandra då man bland annat kan komma in på till exempel samhällskunskap, historia och religion, vilket är språk- och kunskapsutvecklande för alla elever. Språk- och kunskapsutvecklande blir då för eleverna att de får prata och använda det svenska språket samtidigt som de lär sig om olika länder och kulturer (fakta och kunskap). Att använda sig av det svenska språket ger möjligheter för flerspråkiga elever att pröva sig fram i hur språket används och detta tar interimspråket upp (punkt 3.3). Teorin menar att under tiden som eleven lär sig språket provar han/hon olika regler för att kunna utveckla språket. Det gör eleven med hjälp av hypoteser. När inläraren testar sina hypoteser på sin omgivning är det genom respons som inläraren får bekräftelse eller avvikelse på sin hypotes. Vidare menar teorin att det är på detta sätt utvecklingen av språket sker. Detta är nära förknippat med behaviorismen som jag tidigare tog upp, att få respons och stimuli för sitt beteende och sin hypotes. En lärare i undersökningen bekräftade detta genom att prata om att ge eleven positiv feedback i till exempel det han/hon skriver.

Hon menade vidare att man säger till eleven att innehållet i texten är bra men du har lite stavfel. Att helt enkelt ge de positiv feedback oavsett vilka brister eleven har. Vad interimspråket även tar upp är det steg som inläraren tar från att använda sig av enstaka ord till att kunna behärska språket i all situationer och sammanhang. Detta kopplar jag till då elever kan behärska språket så mycket att de kan diskutera, vilket även kan kopplas till Vygotskijs proximala utvecklingszon.

Vygotskij (1978 i Bråten, 1998) hävdar att den proximala utvecklingszonen är det steg som individen tar från att klara sig med hjälp av läraren eller andra elever till det steg att klara av ”uppgifter” utan någon som helst hjälp. Alltså att ta steget från att vara beroende av hjälp till att bli självständig i lärandet. Som exempel på att få eleven att bli självständig i lärandet nämner en av lärarna att hon utmanar eleven. Detta gör hon genom att låtsas att hon inte förstår, varför eleven tvingas förklara sig och uttrycka sig.

Innan de blir självständiga befinner de sig i Fält A i Cummins modell som beskrivs under punkt 3.4, vilket innebär att eleven är beroende av omgivningen för att kunna klara av uppgifter. Detta gör att kommunikationen är situationsbunden. Att eleverna får hjälpa varandra att till exempel hitta svar på frågor utan lärarens hjälp nämns utav ett par av lärarna i undersökningen.

När de väl har blivit självständiga är det samarbetet som är i fokus då eleverna kan prestera mer när de arbetar med varandra än att arbeta själva och då befinner de sig i Fält D. Detta innebär att den kognitiva insatsen är större eftersom det inte finns stöd från omgivningen (situationsberoende), vilket betyder att eleven kan klara sig själv utan omgivningens hjälp.

Jag har i undersökningen fått höra hur lärarna undervisar enligt strävans mål som finns i kursplanen för elever med svenska som andraspråk och kommit fram till att de använder sig av att låta eleverna hjälpa varandra, prata, läsa och skriva mycket. Lärarna är noga med förklaringar av svåra ord och nämner även att de anpassar undervisningen efter elevernas språkbehov. Jag fann dock ingen lärare som nämnde ordet bedömning som ett underlag för planering och utformning av undervisningen.

Lärarna nämnde att de använder sig av bland annat bilder, film och studiebesök som hjälpmedel för att hjälpa eleverna i deras språkutveckling. De fördelar som nämns med att ha flerspråkiga elever i klassrummet var enligt en del lärare i undersökningen att de fick en större utmaning genom att till exempel ”ta nya vägar” och ”roligare att planera”. En av lärarna tyckte också att man får nya kunskaper om olika delar av världen. Bland nackdelar fanns bland respondenternas svar bland annat: spännvidden mellan elevernas kunskapsnivå och mognadsnivå är väldigt stor och att det går långsamt fram och svårt att följa läroplanen till punkt och pricka.

Trots att lärarna har gett exempel på arbetssätt som följer kursplanen för att öka elevernas språkutveckling, vet vi att många elever inte målen i årskurs 5. Forskarna anser att det är pedagogernas kompetens som är avgörande för elevernas språkutveckling. I en forskningsrapport från Skolverket 2008, står det att det ställs krav på skola att utnyttja och bygga upp en kompetens inom området: språkutveckling – flerspråkighet. Min undersökning styrker denna uppfattning.

8. Sammanfattning

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka hur klasslärare undervisar för att få elever som har svenska som andraspråk att uppnå målen. För att komma fram till ett eller flera svar har jag med hjälp av relevant forskning diskuterat olika metoder och tillvägagångssätt som kan tänkas användas i undervisningen. För att veta hur det ser ut i verkligheten i olika verksamheter har jag intervjuat sex pedagoger från två olika skolor. Därefter har jag diskuterat forskningen och respondenternas svar. Jag fann många kopplingar mellan pedagogernas exempel på hur de undervisar och de språkutvecklingsteorier som jag har redogjort för. Det jag har kommit fram till är att lärarna gärna använder sig av konkreta material i sin undervisning samt att de låter eleverna diskutera och hjälpa varandra. De låter även eleverna få använda sig av alla sina sinnen och intryck. Att vara tydlig och ibland övertydlig var något som pedagogerna var enade om. Diskussioner, konkret material, tydlighet samt att använda sig av sina sinnen är gynnsam för flerspråkiga elevers språkutveckling visar också forskning. Svaren angående fördelarna med att ha elever som har svenska som andraspråk i klassrummet varierade mellan respondenterna. En av fördelarna var att de fick en större utmaning och lärarna tillsammans med eleverna kunde ta del av varandras kulturer och traditioner. Det alla respondenter var överens om var att nackdelen är att det går långsamt fram i undervisningen. Enligt dem beror detta då på att eleverna inte alltid "hänger med" och att man som lärare stannar upp för att se om eleverna har förstått och för att reda ut nya ord och begrepp som eleverna inte har förstått och gå igenom det i helklass. Detta anses vara tidsmässigt krävande, vilket i sin tur gör att det går långsamt fram.

9. Litteraturförteckning

Abrahamsson, Nicklas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur

Axelsson, Monica (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. K. Hyltenstam & I. Lindberg (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Bergman, Pirkko & Abrahamsson, Tua (2004). Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Bråten, Ivar (red) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002). Vetenskapsrådet. Stockholm: Vetenskapsrådet. Sid 7-14 Tillgänglig <http://codex.vr.sr/texts/HSFR.pdf> (dokumentet laddades ner 2010-11-21 kl. 13.29)

Grundskolans kursplaner och betygskriterier (2000). Reviderad version 2008. Stockholm: Fritzes

Gibbons, Pauline (2009). *Stärk trådarna – stärk lärandet – språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren och Fallgren

Håkansson, Gisela (2004). Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk - Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber AB

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Rosander, Carin (2005). Perfomansanalysen som redskap – barnets språkutveckling och pedagogens arbete. M. Axelsson, C. Rosander & M. Sellgren (red) *Stärk trådarna – flerspråkiga barn och elever utvecklar sitt språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Författarna och språkforskningsinstitutet i Rinkeby

Skolverket 2000. Benckert, Susanne. Hur man kan arbeta med svenska som andraspråk med yngre elever, några exempel. *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial.* Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig <http://skolverket.se/publikationer?id=1867> (Dokumentet laddades ner 2010-11-25 kl. 16.23)

Skolverket 2008. *Ämnesproven 2009 i grundskolans årskurs 5.* Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2349> (Dokumentet laddades ner 2011-01-28 kl. 22.00)

Skolverket 2009. *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet.* Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig <http://skolverket.se/publikationer?id=2116> (Dokumentet laddades ner 2010-12-05 kl. 14.16 se sid 5 samt sid 19)

Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi.* Uppsala: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2005). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Nordstedts akademiska förlag

Söderbergh, Ragnhild (1988). *Barnets tidiga språkutveckling.* Lund: Gleerups Utbildning AB

10. Bilagor

Nedan följer alla bilagor som finns med i uppsatsen det vill säga intervjufrågorna, missivbrevet samt respondenternas svar som jag har transkriberat.

10.1 Bilaga 1

Intervjufrågor:

1. Vad har du fått för erfarenheter och upplevelser kring undervisning ute i verksamheten med elever som har svenska som andraspråk?
2. Hur undervisar du elever som har svenska som andraspråk?
3. Vad får det faktum att du har flerspråkiga elever i en klass för konsekvenser för hur du utformar undervisningen?
4. Vilka motgångar eller framgångar möter två/flerspråkiga elever i sin språkutveckling, anser/upplever du?
5. Kan du beskriva olika situationer som du upplever är gynnsamma för tvåspråkiga elever?
6. Vilka (pedagogiska) hjälpmedel (resurser) finns till hands och vilka tar du hjälp av för att hjälpa tvåspråkiga elever med deras språkutveckling?
7. Beskriv dina erfarenheter av hur språk lärs på bästa sätt!
8. Vilka för- och nackdelar upplever du att det finns med flerspråkiga elever i klassrummet? Med tanke på organisering och planering!
9. Vilka möjligheter och begränsningar anser du att det finns med flerspråkiga elever i klassrummet?

Shima Moradi
AAU31L
Grupp D

10.2 Bilaga 2

Missivbrev

Hej!

Mitt namn är Shima och jag går min sista termin på lärarutbildningen på Högskolan i Kristianstad. Jag skriver mitt examensarbete där syftet är att ta reda på hur lärare arbetar och förhåller sig till elever som har svenska som andraspråk. Arbetet utgår från lärandeperspektiv.

Jag undrar om det finns möjlighet för mig att komma till er skola och genomföra intervjuer med tre pedagoger som arbetar i skolåren 1 – 6. Intervjun kommer att ta ca 30 minuter och all information kommer att behandlas konfidentiellt och kommer att endast användas i uppsatsen. Jag följer de forskningsetiska principerna enligt Vetenskapsrådet.

Deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Har ni frågor och funderingar kan ni kontakta mig.

Med Vänlig Hälsning

Shima Moradi

E-post: shima_moradi82@hotmail.com