



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# *Att undervisa i svenska som andraspråk*

En studie om hur lärare medvetet kan hjälpa elever att utveckla sitt andraspråk.

Branka Jankovic och Sandra Jonasson

Lärarprogrammet: LAU370  
Handledare: Margareta Holmegaard  
Examinator: Tore Otterup  
Rapportnummer: HT08-1350-09

Abstract

## Examensarbete inom lärarutbildningen 15 poäng

**Titel:** Att undervisa i svenska som andraspråk.

**Författare:** Branka Jankovic och Sandra Jonasson

**Termin och år:** HT 08

**Kursansvarig institution:** För LAU370: Sociologiska institutionen

**Handledare:** Margareta Holmegaard

**Examinator:** Tore Otterup

**Rapportnummer:** HT08-1350-09

**Nyckelord:** Flerspråkighet, kultur, språkutveckling, svenska som andraspråk och undervisning

---

### Sammanfattning

**Syfte:** Att undersöka om klasslärare, i år 1-3, arbetar medvetet med andraspråksutveckling, på två mångkulturella skolor i Göteborg, med olika stort antal flerspråkiga elever. Dessutom vill vi ta reda på vilka antaganden som ligger till grund för lärarnas synsätt, förhållningssätt och arbetssätt.

#### Frågeställningar:

Vilken betydelse har språk för flerspråkiga elevers skolframgång?

Vilka arbetssätt används för att utveckla ett andraspråk?

Hur bedömer lärarna flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling?

Vilken syn har lärare på kulturell mångfald och föräldrasamverkan?

**Metod och material:** Vi gjorde intervjuer i samtalsform med fyra klasslärare. Intervjuerna har bandats för att kunna uppnå bästa reliabilitet. I analysen har vi sammanfattat långa utlåtande till de viktigaste sammanhängande.

**Resultat:** Språket har en avgörande betydelse för lyckad skolframgång. Det mest relevanta arbetssättet för att utveckla ett andraspråk är att använda barnböcker där det finns ett rikt inflöde och om man dessutom samtalar i grupper och med lärare, om de lästa böckerna. Det vill säga att språket används i meningsfulla sammanhang. Flera lärare är inblandade i bedömning av språk- och kunskapsutveckling, på grund av att lärarna inte har utbildning i svenska som andraspråk. Alla lärare har positiv syn på mångfalden och stor respekt för elevernas ursprungliga kultur och föräldrar.

**Betydelse för läraryrket:** Språket är det viktigaste redskapet vi har, om vi inte har språket har vi svårt för att göra våra tankar och känslor synliga för andra, bli förstådda samt förstå andra. Allt fler flerspråkiga elever uppnår inte mål för behörighet till nationella program i gymnasiet. Forskarna har kommit fram till att främst språkliga faktorer ligger bakom deras misslyckande i skolan. Eleverna måste behärska svenska språket väl för att kunna använda det som tankeredskap vilket är nödvändigt för att lyckas i skolan.

## Förord

### *Vem äger språket?*

Språk är mylla.  
Det är mjukt och levande som ditt eget liv,  
bär i sig avtrycken av det levande,  
av dess rörelse och strävanden.  
När vi odlar språket  
är det vår frihet som växer,  
när vi räddar språket  
är det våra liv vi räddar.  
Vem äger språket?  
Den som brukar det,  
Den som låter verkligheten växa  
ur dess fruktbara mull  
Den som låter tiden mogna

i dess kornrika gröda.  
Det är i språket framtiden kommer oss  
nära. Det är i språket det förflutna  
återvänder.  
Men ensam äger ingen språket  
Alla har vi vår rätt  
till vår del av språkets jord  
Också de som står och trampar  
långt borta vid språkranden,  
också de som lever på den magra heden,  
den ordfattiga utmarken

Ur dikten Vem äger språket  
Av **Sandro Key-Åberg**

Vi båda har utländsk bakgrund och det påverkar vår förståelse av ämnet, som innebär att vi vet hur det kan vara att lära sig svenska som andraspråk samt att inhämta, kunskaper på svenska. Dessutom har vi olika perspektiv på detta; en av oss lärde sig svenska som barn och den andra som vuxen. Vi träffades för drygt två år sedan när vi började läsa vår inriktning *Människa, natur och samhälle* för tidigare åldrar. Dessutom läste vi tillsammans LAU 200 och specialiseringen, *Didaktik med inriktning mot tal-, läs- och skrivutveckling*.

Som två skribenter har vi arbetat ihop sida vid sida hela vägen. Vi har tillfrågat fyra lärare om deltagande i vår intervjustudie. Tre av lärarna har vi tillsammans intervjuat. Litteraturen har vi läst både enskilt och tillsammans, vilket har lett till diskussioner.

Det har varit mycket stimulerande att få skriva den här rapporten. Vi vill med denna studie dela med oss av den erfarenhet och kunskap vi har fått. Den är avsedd för alla blivande lärare och lärare, men framför allt till dem som undervisar flerspråkiga elever.

Vi vill tacka lärarna som har deltagit i studien. Utan er hade inte denna rapport blivit av.

Göteborg 2009-01-31

Branka Jankovic och Sandra Jonasson

## Innehåll:

<b>1 Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
1.1 Inledning .....	3
1.2 Syfte och problemformulering .....	4
<b>2 Teoretisk anknytning</b> .....	<b>5</b>
2.1. Flerspråkiga elever och skolan i Sverige .....	5
2.1.1 Språkpolicy .....	6
2.1.2 Svenska och svenska som andraspråk .....	6
2.1.3 Svenska som andraspråk ses som en stödundervisning .....	7
2.1.4 Modersmål .....	7
2.2 Flerspråkighet och språkinlärning .....	7
2.3 Flerspråkighet och kognitiv utveckling .....	8
2.4 Språkbehärskning .....	9
2.4.1 Bas och utbyggnad .....	9
2.4.2 Vad behöver man kunna för att behärska ett språk? .....	10
2.5 Bedömningsunderlag .....	12
2.5.1 Performansanalys .....	12
2.5.2 Läsutvecklingsschema (LUS) .....	13
2.5.3 Observationsschema "Språket lyfter" .....	13
2.6 Inlärningsteorier .....	14
2.7 Modell för andraspråksinlärning .....	14
2.8 Cummins modell .....	15
2.9 Språk och kultur .....	17
2.9.1 Kultur och språk i styrdokument .....	18
2.10 Olika sätt att organisera undervisning för flerspråkiga elever .....	18
<b>3 Metod och material</b> .....	<b>20</b>
3.1 Målgrupp .....	20
3.2 Intervjufrågor .....	21
3.3 Genomförande .....	22
3.4 Studiens tillförlitlighet .....	22
3.5 Etiska aspekter .....	22
3.6 Metoddiskussion .....	23
<b>4 Resultat och analys</b> .....	<b>24</b>
4.1 Vilken betydelse har språk för flerspråkiga elevers skolframgång? .....	24
4.2 Vilka arbetssätt används för att utveckla ett andraspråk? .....	25
4.3 Hur bedömer lärare flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling? .....	26
4.3.1 Organisation av undervisning i svenska som andraspråk .....	27
4.4 Syn på kulturell mångfald och föräldrasamverkan .....	28
<b>5 Slutsatser</b> .....	<b>30</b>
5.1 Språkets betydelse samt lärarens roll för att utveckla ett andraspråk .....	30
5.2 Vilken betydelse har språk för de flerspråkiga elevers skolframgång? .....	30
5.3 Vilka arbetssätt används för att utveckla ett andraspråk? .....	31
5.4 Hur bedömer lärarna flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling? .....	32
5.4.1 Lärarens kompetens .....	33
5.5 Syn på kulturell mångfald och föräldrasamverkan .....	34
5.1 Slutdiskussion .....	35
<b>6 Fortsatt forskning</b> .....	<b>36</b>

# 1 Bakgrund

## 1.1 Inledning

Sedan 1960-talet har antalet invandrare stadigt ökat i Sverige. En intressant fråga är vad det kan innebära för dessa människor att lära sig sitt andraspråk. Forskning har visat att inlärnigen av det nya språket inte är så enkel. Att behärska ett språk innebär inte att man kan en massa ord utan måste förstå ett helt språksystem, som är bärare och uttryck för den nya kulturen. Det kan bli svårare att integreras i det nya samhället utan en adekvat språkbehärskning. Brister i språket kan hindra barn i skolan att tillägna sig nya kunskaper, medan vuxna invandrare inte kan få arbete som motsvarar deras kvalifikationer. Ur samhällets synvinkel skulle detta kunna ses som slöseri med invandrarnas kapacitet både när det gäller ekonomi och kultur. Migration, globalisering och expanderande informationsteknologi kommer att präglade samhällen i hela världen samt skolutvecklingen i framtiden. Skolan har ett viktigt uppdrag att genom undervisning i svenska ge förutsättningar för vuxna invandrare och deras barn att komma in i samhället. Därigenom kan de få en möjlighet till utbildning, arbete och ett socialt liv.

Många barn i Sverige växer upp i flerspråkiga familjer. Enligt aktuell statistik från Skolverket är det drygt 16 procent flerspråkiga elever som går i den svenska grundskolan ([www.skolverket.se/fakta/statistik\\_2008-11-27](http://www.skolverket.se/fakta/statistik_2008-11-27)). "Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället" (Lpo94, 2006:23, s.5). Språket är nyckel till allt lärande och det viktigaste redskapet för mediering enligt sociokulturell teori (Dysthe, 2003, s.31 ff; Säljö, 2005, s.75 ff.). Det är av vikt att barnet lär sig att behärska språket för att kunna förstå vad andra säger och kunna bli förstod av andra. Barnet måste lära sig ordens betydelse, kontrollera ljudsystemet, ordböjning, satsmelodi, med mera. Vi anser att lärare som undervisar andraspråks elever i deras andraspråk ska vara medvetna om hur inläring sker för att kunna bedöma elevernas språkliga kunskaper. Det är nödvändigt för att planera och genomföra undervisning som ska leda eleven till aktiv tvåspråkighet. Enligt Lpo94 ska skolan ge alla elever en likvärdig utbildning. "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling" (Lpo94, 2006: 23 s.4 2008-11-27).

Det är en viktig uppgift för oss som blivande lärare att hjälpa flerspråkiga elever utveckla svenska språket och underlätta deras lärande på svenska i alla ämnen. Därför vill vi fördjupa våra kunskaper om andraspråksutveckling samt undersöka om lärare arbetar medvetet med detta på två mångkulturella skolor i Göteborg.

## **1.2 Syfte och problemformulering**

Studiens syfte är att undersöka om klasslärare, i år 1-3 på två mångkulturella skolor, med olika stort antal flerspråkiga elever, arbetar medvetet med andraspråksutveckling. Med medvetet arbete anser vi att lärarna har reflekterat och planerat undervisningen utifrån ett visst syfte. Dessutom vill vi ta reda på vilka antaganden som ligger till grund för lärarnas synsätt, förhållningssätt och arbetssätt.

Syftet belyses med hjälp av följande frågeställningar:

1. Vilken betydelse har språk för flerspråkiga elevers skolframgång?
2. Vilka arbetssätt används för att utveckla ett andraspråk?
3. Hur bedömer lärarna flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling?
4. Vilken syn har lärare på kulturell mångfald och föräldrasamverkan?

## 2 Teoretisk anknytning

### 2.1. Flerspråkiga elever och skolan i Sverige

Kursplanen i svenska som andraspråk beskriver att ämnet skiljs åt från alla andra ämnen i skolan genom att:

I alla årskurser i grundskolan börjar elever med ett annat modersmål än svenska och med en annan kulturbakgrund. Spännvidden i språkbehärskning mellan eleverna är stor. Elever som nyligen anlänt till Sverige saknar oftast kunskaper i svenska. Även elever med annat modersmål än svenska som är födda i Sverige kan ha svårt att förstå och delta i undervisningen och redovisa kunskaper. Abstrakta begrepp uttrycks exempelvis ofta på ett konkret och förenklat språk och skillnaderna i språkbehärskning kan vara stora. Utvecklingen av språket innebär också en utveckling av tänkandet och är därigenom av avgörande betydelse för lärandet. I skolan är undervisningsspråket svenska för majoriteten av eleverna. Det nya språket måste användas som tankeinstrument i skolan, även om det under en inlärningsfas inte alltid fungerar helt och fullt (Kursplan i svenska som andraspråk, 2008-12-20).

Varje år kommer flerspråkiga elever som har olikartade kunskaper både i svenska och också i sitt modersmål till svenska skolan. Därutöver har de mycket olika kulturell och social bakgrund (Viberg, 1996, s.110 ff.). Viberg talar om att inläring av ett andraspråk skiljer sig både från modersmålsinläring samt en traditionell inläring av ett främmande språk. Man börjar lära sig sitt andraspråk då att man redan har lärt sig sitt förstaspråk. Dessutom sker andraspråksinläring i ett land där språket talas. Inläraren möter språket utanför skolan till skillnad från den traditionella inläringen av ett främmande språk. Samhället ställer krav på andraspråks elever att uppnå åldersadekvat nivå på målspråket och tillägna sig kunskaper i olika ämnen i skolan. Enligt kursplanen i svenska som andraspråk måste undervisningen anpassas efter varje elev. Andraspråks elever har mycket varierande förutsättningar och Viberg anser att ingen annan undervisning i skolan kräver att man uppfyller så många olika behov (Ibid.).

Flerspråkiga elever är överrepresenterade bland elever som inte uppnår mål för behörighet till nationella program i gymnasiet skriver Hyltenstam (2007, s.46). Han finner vidare att skolan inte har lyckats ge flerspråkiga elever en lika bra utbildning som de eleverna med svenska som modersmål får. Det finns flera och komplexa problem bakom som har både psykosocial och kulturell karaktär, menar han. I psykosociala faktorer ingår elevernas sociala integration, deras motivation, attityder till skolmiljö samt vilka förhållningssätt deras klasskompisar och lärare har mot dem.

I de kulturella faktorerna ingår elevernas och deras föräldrars föreställning om utbildningen och dess betydelse för utveckling. Alla dessa faktorer bidrar till identitetsskapande vilket påverkar elevernas resultat och sociala situation i skolan. Hyltenstam anser att de ovan nämnda faktorerna indirekt påverkar elevernas skolresultat men att språkliga faktorer, det vill säga hur väl eleverna behärskar svenska språket, har störst betydelse för elevernas förmåga att tillägna sig kunskaper i skolan (Hyltenstam, 2007, s.46).

### **2.1.1 Språkpolicy**

Cummins (2001, s.6. ff.) diskuterar frågan varför skolan behöver en språkpolicy för att säkerställa en likvärdig utbildning för andraspråkselever. Han menar att allt fler lärare kommer att undervisa allt fler andraspråkselever på sina ”vanliga” lektioner. Utifrån detta resonemang ska lärarutbildningen ansvara för att alla nyexaminerade lärare ska ha kompetens att anpassa det språkliga innehållet i alla ämnen, för att bli förståeligt för andraspråkselever. Rektorn, andraspråklärare och övriga lärare på skolan ska sammanställa gemensamma strategier för att underlätta andraspråkselevs deltagande i ordinarie undervisning (Ibid.).

Cummins (i Gibbons, 2006, s.10) anser att det är oacceptabelt att jämföra kvalitet på undervisning mellan skolor som har helt olika bakgrund, samt elevernas inläring utifrån resultat på standardprov. Standardproven är anpassade efter majoritetens förutsättningar konstaterar han. Cummins menar att det inte är konstigt att en andraspråkselev, som har läst sitt andraspråk i ett par år, får sämre resultat på standardprov än en elev som har fått undervisningen på sitt modersmål. Han resonerar vidare att andraspråklärare vet att standardprov kan ge en vilseledande bild av både elevernas skolframgång samt kvalitet på undervisning i de skolorna där finns ett stort antal andraspråkselever. Lärarnas synpunkter på vad andraspråkselever behöver tas inte på allvar av politiker och övriga i samhället och lärarna måste arbeta inom de givna förhållandena (Ibid.).

### **2.1.2 Svenska och svenska som andraspråk**

Sedan 1970-talet har ämnet svenska som andraspråk utvecklats till att bli ett sammansatt kunskapsfält. Internationell forskning samt svensk forskning och erfarenhet av ämnet har bidragit till den positiva utvecklingen av nya kunskaper om hur inläringen bäst stöds av undervisningen. Trots detta finns det missuppfattningar om varför det behövs ett särskilt ämne, svenska som andraspråk, i svenska skolor (Hyltenstam, 2007, s.50).

I svenska skolor erbjuds ämnena svenska och svenska som andraspråk. Ämnet svenska vänder sig till elever med svenska som modersmål, som redan kan språket och behärskar språkets bas. Ämnets karaktär går ut på att de eleverna tillägnar sig språkets utbyggnad genom undervisning i ämnet (Hyltenstam, 2007, s.50; Viberg, 1996, s.110 ff.). Kursplanen i svenska framför tydligt detta: ”Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas. Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande” (Kursplan i svenska, 2008-11-27). Enligt kursplanen ligger huvudansvaret för elevernas språkutveckling inom svenskämnet, som skall förstärka elevernas förmågor att använda språket uttrycksfullt såväl i tal och skrift samt förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur (Kursplan i svenska, 2008-11-27).

Ämnet svenska som andraspråk finns för eleverna som har ett annat förstaspråk än svenska och syftet med ämnet är att andraspråkselever lär sig behärska det svenska språket samt uppnå åldersadekvat nivå i svenska. Det innebär att flerspråkiga elever har samma mål som svensktalande elever men på sikt. Genom undervisning i svenska som andraspråk ska andraspråkseleverna tillägna sig en sådan språkbehärskning så att de kan tillgodogöra sig utbildningen och vara förberedda för att aktivt delta i samhället. Alla pedagoger som arbetar med andraspråkselever har ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärandet, men huvudansvaret ligger hos andraspråkläraren (Kursplan i svenska som i andraspråk, 2008-11-27).



### **2.1.3 Svenska som andraspråk ses som en stödundervisning.**

Sedan 1995 är svenska som andraspråk ett eget ämne. I rapport 321 (Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet, 2008, s.14 ff.) skildras resultat av en studie som skolverket har gjort. Resultatet har visat att svenska som andraspråk används som stödundervisning mer än som ett eget ämne. Detta innebär att de flesta skolor i undersökningen inte erbjuder alla andraspråkselever undervisning i svenska som andraspråk, utan enbart de som är lågpresterande. Eleverna får begränsad stödundervisning samtidigt som de deltar i svenskundervisningen. När eleverna har uppnått en viss nivå enligt performansanalys i svenska övergår de till undervisningen i svenska. Resultatet har också visat att ett större antal flerspråkiga elever medverkar i undervisningen i svenska som andraspråk på de skolorna där det finns en högre andel flerspråkiga elever (Ibid.).

### **2.1.4 Modersmål**

Målsättningen för modersmålsundervisning är att elever med annat modersmål ska kunna ta till sig arbeten i skolan och även successivt kunna utveckla sin identitet och kompetens i tvåspråkighet. ”Lärande är starkt förknippat med modersmålet och att befästa kunskaper i det egna språket är en väg till att lära på svenska” (Kursplan i modersmål, 2008-11-27). För att få insikt i elevers kunskaper i modersmålet kan klasslärare få hjälp av modersmållärare.

Enligt rapport 321, ”Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet”, skrivs det att modersmålsundervisningen styrs av grundförordningen. Kommunen har i plikt att erbjuda elever med ett annat modersmål modersmålsundervisning enligt grundförordningen (Med annat modersmål-, 2008, s.35).

Rapport 321 (Med annat modersmål-, 2008, s.35, 2009-01-05) visar att elever eller föräldrar har tackat nej till modersmålsundervisningen på grund av att undervisningen läggs utanför skolans ramar. Dessutom har modersmålsundervisningen krockat med elevernas fritidsaktiviteter. Vissa föräldrar har en negativ inställning till modersmålsundervisningen, på grund av att de tycker att barn inte tar till sig svenska språket lika bra då (Ibid.). Elever som har en kontinuerlig modersmålsundervisning har i snitt haft bättre resultat i svenska och engelska än de elever som inte har haft modersmålsundervisning (Hill, 1995 i Hyltenstam & Tuomela, 1996. s.99 f.). Dessa elever kan behärska svenska bättre och har även mer positiv inställning till modersmålsspråket samt till flerspråkighet än de flerspråkiga elever som inte har goda kunskaper i modersmålet (Ibid.).

## **2.2 Flerspråkighet och språkinläring**

När det gäller andraspråksinläring kan man ange vissa åldrar när barn passerar ett antal milstolpar i språkutvecklingen (Hyltenstam, 2007, s.47). Språkforskare skiljer på simultan och successiv språkinläring. Om ett barn lär sig två språk samtidigt före tre års ålder kallas detta för simultan språkinläring. Det kan vara så att barnets föräldrar har olika modersmål och från början talar sina respektive språk med barnet eller om ett barn med en utländsk bakgrund från början har kontakt med svensktalande (Ibid.).

Successiv språkinläring innebär att barnet börjar lära in sitt andraspråk efter tre års ålder. Då anser forskare att det första språket redan har etablerats (Benckert, 2008, s.10; Hyltenstam, 2007, s.46ff; Viberg, 1993, s18 ).

Viberg (1993, s.14) påstår att om ett barn börjar lära sig svenska tidigt i förskoleåldern kan barnet lära in svenska på samma sätt som modersmålet. Om inläringen påbörjas lite senare, ändrar inläringen karaktär och då kan man tala om andraspråksinläring. Det finns flera skäl till att inläringen ändrar karaktär. Först och främst beror det på barnets biologiska mognadsprocess, hjärnans utveckling, talapparaten och hörsel. Den andra viktiga faktorn är att åldern påverkar i vilken social miljö inläringen sker. Förstaspråksinläring börjar i hemmet som sedan utvecklas med stigande ålder i andra miljöer som lekplatsen, förskolan, skolan, kamratkretsen, med mera. Då får barnet på ett naturligt sätt använda och utveckla språket både med vuxna samt andra barn. Andraspråksinläring begränsas ofta till en eller två av dessa miljöer (Viberg, 1993, s.14). Inläring av det andraspråket påverkas också i stor grad av hur ofta andraspråksinlärare kommer i kontakt och får använda språket med svensktalande. För barns språkutveckling är det viktigt att de får möjlighet att träffa och använda sina språk både med vuxna samt andra barn och i olika sammanhang. Det avgör om barnet ska utveckla sina båda språk likvärdigt eller att ett av språken blir svagare (Ibid.). "Förskolan skall medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål" (Skolverket, Lpfö 98, s.6). Det innebär att förskolan har ansvar för att flerspråkiga barn lär sig behärska basen i svenska innan de börjar skolan (Benckert, 2008, s.10). Hyltenstam (2000, s.9 f.) skriver att det inte finns forskning som påvisar att barnets kognitiva kapacitet hindrar barnet att lära sig två språk samtidigt och han menar att problemet ligger i den sociala organiseringen av inläringen.

## **2.3 Flerspråkighet och kognitiv utveckling**

Benckert (2008, s.9) konstaterar att flerspråkighet och kognitiv utveckling har intresserat många forskare. Forskarna har påvisat positiva sammanband mellan flerspråkighet och kognitiv utveckling. Vygotskij (1999 i Benckert, 2008, s.9) hävdar att flerspråkiga barn utvecklar lingvistiskt tänkande i högre grad än de barn som endast talar ett språk. Flerspråkighet i sig gynnar mer anpassbart tänkande vilket gör att flerspråkiga elever lättare hittar alternativa lösningar på olika problem. De upptäcker att det finns flera olika formuleringar för samma företeelse vilket främjar det abstrakta och symboliska tänkandet (Ibid.).

Dessutom utsätts flerspråkiga barn för två eller flera kulturers inverkan vilket resulterar i att de utvecklas till mer flexibla och kreativa människor. Genom att uttrycka idéer på olika språk och olika sätt ser flerspråkiga barn på företeelser ur olika perspektiv (Arnberg, 2004, s.44). Cummins (i Arnberg, 2004, s.44) anser att en avgörande faktor för kognitiv utveckling hos tvåspråkiga barn är sättet på vilket barn får utveckla sin tvåspråkighet. Han anser att om barn får lära sig sitt andraspråk på bekostnad av förstaspråket, då blir det en negativ effekt på kognitiv utveckling. När första- och andraspråket utvecklas sida vid sida bidrar det till språkutveckling på båda språk samt till att barns kognitiva kapaciteter ökar. Det krävs att barnet har åldersadekvat nivå i minst ett språk för att den kognitiva utvecklingen inte skall påverkas negativt (Ibid.).

## 2.4 Språkbehärskning

Vad är språkbehärskning? Viberg (1996, s.124) undrar om det är en fråga om färdighet eller identitet. Han tar upp ett citat från Bibeln som illustration:

Så bado de honom säga Schibboleth: så sade han Schibboleth och kunde inte rätt säga ut det. Så togo de honom fatt och dråpo honom (Domareboken 12:6, hämtad från Viberg, 1996, s.124).

Citatet handlar om hur Jeftas folk genomskådade efraimiterna genom brytningen i uttalet. Små nyanser i uttalet kan avslöja varifrån någon kommer. Viberg resonerar att detta inte har så stor roll för att använda språket funktionellt som kommunikationsmedel utan det är en identitetsfråga och starkt koppla till sociala värderingar. Men han nämner att även personer som i princip är toleranta mot enstaka avvikelser av målspråket lätt kan missbedöma en persons faktiska kompetens på grund av några få språkfel (Ibid.).

Enligt kursplanen i svenska som andraspråk har andraspråkselever som mål att uppnå infödd åldersadekvat nivå i svenska. Målet att låta som en infödd är kopplat till identitet anser Viberg (1996, s.125). Det att låta som infödd är också avgörande, bedömer han, för att dessa elever ska få god kontakt med jämnåriga svenskar. För andraspråkselever som är födda i Sverige är det viktigt att de blir accepterade som svenskar samtidigt som de känner att de hör till den egna etniska gruppen. Skolan ska erbjuda andraspråkselever goda möjligheter att lära sig tala svenska som en infödd, men det är svårt att tro att skolans undervisning kan kompensera otillräckliga kontakter med jämnåriga barn som har svenska som modersmål (Viberg, 1996, s.125).

### 2.4.1 Bas och utbyggnad

Oavsett vilket språk det gäller genomgår barnet ett normalförlopp i sin språkutveckling. Den grundläggande delen av sitt förstaspråk lär barnet under sina första levnadsår (Viberg, 1996, s.122). Alla barn som talar sitt modersmål tillägnar sig basen redan innan de börjar skolan. Då behärskar barnet språkets ljudsystem, grammatiska regler, har ett ordförråd upp till 10 000 ord och kan berätta enkla berättelser (Viberg, 1993, s.64). Ordförrådet utvecklas genom hela livet men under gynnsamma förutsättningar kan barn lära sig två till tre tusen nya ord på modersmålet varje år under tiden de går i skolan. Ordförrådet är den viktigaste enskilda faktorn i andraspråksinläringen anser Viberg. Utbyggnaden ägnar barnet sig åt i skolan och ordförrådet är knuten till skolans ämnen där språket utvecklas parallellt med läs- och skrivutveckling. I utbyggnaden ingår bland annat textstruktur, hur man väver samman meningar till längre texter och samtalsstruktur, hur man anpassar språket efter den man vänder sig till. Textstruktur och samtalsstruktur kallar Viberg för diskurs.

För att kunna förstå inlärningsproblem som andraspråksinlärare möter under inläringen anser Viberg (1993, s.63) att man behöver göra en åtskillnad mellan bas och utbyggnad. Han tycker att resonemangen runt basen och utbyggnaden påvisar skillnader mellan undervisning i svenska som modersmål och svenska som andraspråk. Andraspråkselever måste utveckla basen i svenska och samtidigt tillägna sig utbyggnaden. Läraren måste räkna med att andraspråkselever har luckor i basen på svenska oavsett om de inte är alltid synliga. Det är inte säkert att de barnen som är födda i Sverige har tillägnat sig basen på sitt modersmål heller (Bergman, 2000, s.26ff).

I referensmaterialet ”Att undervisa elever med svenska som andraspråk” står det att nyanlända elever oftast har tillägnat sig basen i sitt modersmål. Det är en fördel för inläring av svenska.

Om eleven får undervisning i modersmålet då utvecklas också utbyggnaden på modersmålet. Elever som har utvecklat utbyggnaden i sitt förstaspråk kan lättare lära på svenska. Då behöver eleverna endast lära sig svenska benämningar på företeelser som de redan känner till på sitt modersmål (Bergman, 2000, s.26).

Axelsson, Rosander och Sellgren (2006, s.108 ff.) påpekar att lärare bör ta reda på hur långt barnen har kommit i sin språkutveckling i svenska samt i modersmålet. Genom att samarbeta med modersmållärare och fråga föräldrar får pedagogerna en detaljerad bild av barnets språkutveckling. Uppgifterna ska dokumenteras i en språkjournal eller på ett språkkort, som senare ingår i barnets individuella utvecklingsplan. Arnberg (2004, s.212) skriver att föräldrar är en bra informationskälla för att ta reda på vilket språk som talas hemma, vilket språk syskonen talar med varandra och i vilka situationer, vilket är barnets starkaste språk, med mera.

Collier (1987) har redovisat om hur lång tid det krävs för en elev med annat modersmål att uppnå åldersadekvat nivå i olika skolämnen. Det vill säga för att kunna veta hur lång tid det tar att andraspråkselever behärskar språket så bra för att kunna inhämta kunskaper i olika ämne i skolan (Collier, 1987 i Hyltenstam 2007, s.51).

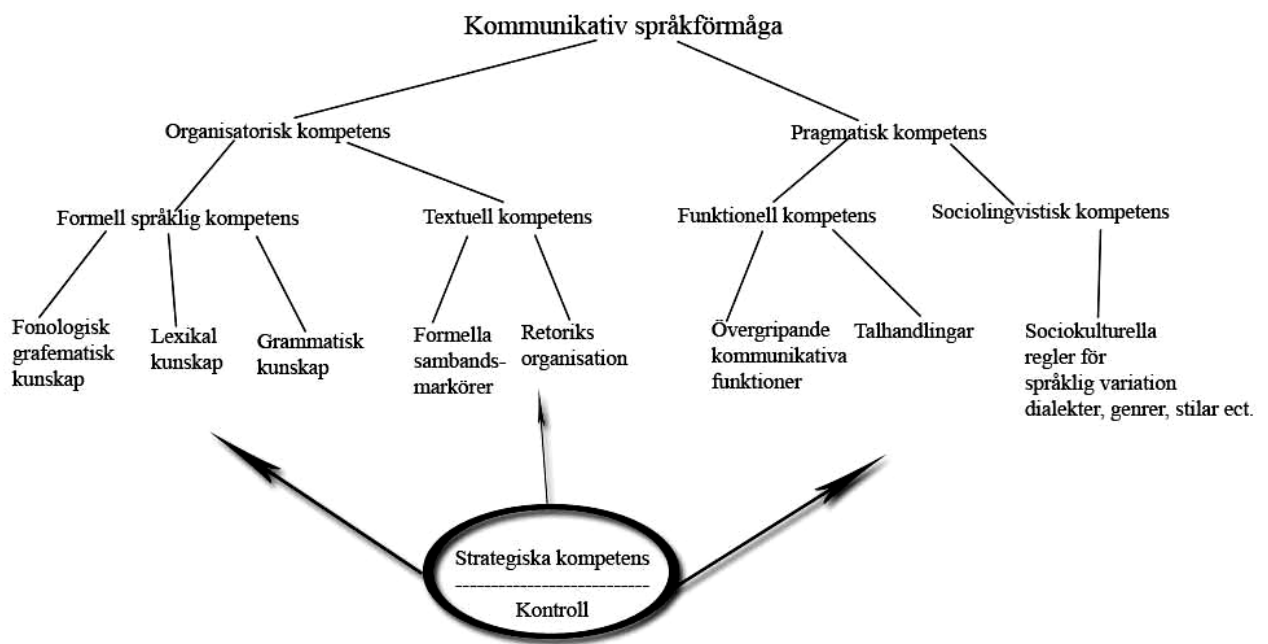
Ankomstålder	Tidsåtgång
5-7 år	3-8 år
8-11 år	2-5 år
2-5 år	6-8 år

*Tabell 1: Tabell visar hur lång tid det tar att uppnå åldersadekvat nivå i det andra språket efter Collier 1987 i Hyltenstam 2007, s.51.*

#### **2.4.2 Vad behöver man kunna för att behärska ett språk?**

Språkets sociala och kommunikativa sidor betonas idag. Inför planering av undervisningen måste läraren tänka på vad elever behöver språket till samt vilka komponenter som ingår i en kommunikativ språkförmåga (Lindberg, 2005, s.32 ff.). Bachman och Palmer har utvecklat en modell som bygger på Michael Canales modell om fyra språkliga kompetenser; grammatisk-, sociolingvistisk-, strategisk- och diskurskompetens. I deras modell visar Lindberg att de skiljer på tre huvuddelar som ingår i den kommunikativa språkförmågan: den organisatoriska, den pragmatiska och den strategiska kompetensen.

Axelsson m.fl. (2006) har modifierat deras modell och tillagt kontroll, efter Viberg (1996, s.118, se fig.1). Han menar att kontroll också är en viktig del av den språkliga kompetensen. Kontroll är förmågan att använda det man redan har lärt in av språket och står för det som kallas automatisering och flyt i språkanvändning.



Figur 1:

Komponenter som ingår i den kommunikativa språkförmågan hämtad från Axelsson, 2006, s.105

Den **organisatoriska kompetensen** delas in i **formell språklig kompetens** och **textuell kompetens** (se. fig.1).

Om man behärskar **organisatoriska kompetensen** kan man förstå och själv göra egna texter eller tala på ett grammatisk korrekt sätt och förmedla sina tankar och kunskaper.

**Formell språklig kompetens** har som innehåll:

- **fonologiska grafematisk kunskap** som innebär att man kan de ljud och fonem som ord består av därtill kunna hur ord och satser betonas.
- **lexikala kunskapen** som handlar om ordets betydelse och i vilken sammanhang de kan användas. Ordet kan ha underliggande, konnotativa, betydelser. För att kunna förstå ett ords betydelse måste man ha kunskaper om vilka tankar, känslor och associationer ordet väcker i den kultur där språket talas.
- **grammatiska kunskapen** rör ordböjning, meningsbyggnad och ordföljd (Axelsson, m.fl. 2006, s.105).

Den **textuella kompetensen** omfattar:

- kunskaper om på vilket sätt man sätter samman meningar till hela berättelser med början, händelse och slut,
- hur man binder samman meningar till längre texter och på olika omväxlande sätt för att få flyt samt variation i sitt berättande,
- hur man kan göra olika benämningar på samma företeelse eller person.

Den **pragmatiska kompetensen** delas in i två beståndsdelar: den **funktionella** och **sociolingvistiska** kompetensen. Den pragmatiska **kompetensen** hjälper oss att anpassa språket efter situationen vi befinner oss i, ämnet samt person/personer vi talar med.

**Den strategiska kompetensen** innebär att vi kan använda oss av tidigare kunskaper på det bästa sättet för att budskapen når fram (Axelsson, m.fl. 2006, s.106 ff.). **Kontroll** ingår i alla dessa ovan nämnda kompetenser. ”När kontrollen över språket ökar blir behovet av den strategiska kompetensen mindre (Abrahamsson & Bergman, 2006, s.107).

## **2.5 Bedömningsunderlag**

Abrahamsson & Bergman (2006, s.32) framhäver att språkutvecklingen är sammanhängande, och det behövs ett professionellt underlag för att kunna redogöra för den. Vidare betonar de att en lärare måste kombinera olika sätt för att kunna följa språkutveckling genom: anteckningar, checklista, observationer och samtal. Hyltenstam (2000, s.10) finner att bedömningen är en viktig grund för arbetet med andraspråks elever. Om lärare inte bedömer andraspråks elever rätt kan eleverna utsättas för en rad felaktiga åtgärder. Han påpekar att bristande kunskaper i språket ska behandlas som språkliga problem och inte som att eleven generellt har inlärningssvårigheter. I detta avsnitt tar vi upp tre underlag för bedömning.

### **2.5.1 Performansanalys**

För att ta reda på hur ett andraspråk växer fram kan man utgå från interimspråksteorin (Abrahamsson & Bergman, 2006, s.20). Ordet ”interim” betyder, det som gäller tills vidare (Ne.se-2008-12-28). Genom att se avvikelserna i inlärares språk som delar av helheten, där regelrätta och felaktiga former tillsammans gör ett mönster, kan man förstå regelsystem som inlärares använder sig av i sin språkproduktion. En sådan analys av interimsspråket kallas för performansanalys (Bergman, 2004, s.8). Performansanalys är en bedömningsmodell för andraspråks elevers skriftliga och muntliga produktion (Bergman & Abrahamsson, 2006, s.35 ff.). Ibland benämner man performansanalys för språkutvecklingsanalys. Modellen fokuserar på ordförrådet i varje ordklass för sig i elevers skriftliga och muntliga språkproduktion och man får en helhetsbild av elevens nuvarande språkliga kompetens. Med denna modell plockar man isär elevens språk och analyserar de olika komponenterna och får fram vad inlärares klarar av att framföra.

Vid bedömning av andraspråks elever ska lärare enligt performansanalys utgå från fem punkter: kommunikativ-, innehållslig-, och språklig kvalitet, kommunikationsstrategier och underlag för utvecklingssamtal.

I den första punkten bedömer lärare den **kommunikativa kvaliteten**, där läraren observerar och antecknar den kommunikativa kvaliteten i elevens språkproduktion och finns det tillräcklig information för att läsare eller åhörare ska förstå innehållet. Det vill säga är eleven medveten om vem mottagaren är och kan anpassa språket efter mottagare och situation (Ibid.).

**Innehållslig kvalitet** kategoriseras i två delar: 1) begriplighet och struktur samt 2) svårighetsgrad. Här tittar lärare på om eleven har en röd tråd och en klar struktur i språket samt presenteras personer och händelser på ett förståeligt sätt. Läraren tar hänsyn till på vilken kognitiv svårighetsgrad språket måste produceras, kontextreducering och om eleven har några egna slutsatser, anknytningar och värderingar. Språklig kvalitet handlar om hur elevers språk är sammansatt samt används i relation till komplexiteten. Kommunikationsstrategier som eleven använder sig av visar mönster i elevs språkproduktion. När läraren analyserar dessa strategier får hon/han veta vilken kunskap eleven redan har erövat (Ibid.).

Om inläraren använder sig av kommunikationsstrategier betyder det att hon tar en risk och prövar sitt språk. Viberg (1993, s.52) anser att det finns likheter mellan första- och andraspråksinläring särskilt i de tidiga stadierna som kännetecknas av förenklingar, grammatiska formord och ändelser som utelämnas samt vissa ord som favoriseras. Viberg talar om att inläraren bygger upp generella regler på olika nivåer till exempel: komde eller gånge istället kom och gick, en bord istället ett bord. Inlärare övergeneraliserar och anpassar en regel, som hon redan har erövrat, i nya sammanhang. Komde eller gånge tyder på att inläraren redan kan böja regelbundna verb som har ändelse- de i preteritum (Ibid.).

Den femte delen är ett underlag för utvecklingssamtal. Utifrån analysen bedömer lärare vad det är närmaste som eleven behöver utveckla.

## 2.5.2 Läsutvecklingsschema (LUS)

LUS är ett kvalitativt instrument för att bedöma elevers läsutveckling och är uppbyggd av många kvalitativa steg så att lärare kan se hur elev utvecklar sin läsförmåga (Allard, Rundqvist & Sundblad 2007, s.53 ff.). Läsnings är lika med avkodning plus läsförståelse. Läsförståelse är i fokus enligt LUS. För en god läsförståelse måste man ha förförståelse för det som man läser. Läsutvecklingsschema består av tre faser:

**Fas 1** kallas för ett utforskande fas som består av 12 punkter. Den första fasen ska eleven gå från att kunna läsa och skriva sitt namn samt känna till läsinriktningen, upptäcka att det som är skrivet kan man säga, till att med hjälp av de kända bokstäverna och ord lär sig läsa nya ord. Punkt 12 handlar om att elever läser tre till fyra ord i följd i böcker eller texter, som står nära deras erfarenhetsvärld (Allard, m.fl. 2007, s.53 ff.).

**Fas 2** heter en expanderande fas som går från punkt 13 till 19. Eleven bygger upp och vidgar sin läsförmåga på grund av det hon redan behärskar. I punkt 13 ska eleven läsa nästan flytande och kanske stanna ibland. Medan punkt 14 visar att eleven snabbt hittar enstaka uppgifter i löpande text. Resten av punkterna ska eleven kunna:

- förstå instruktioner och arbetsbeskrivning i flera led,
- hinna läsa textremsan på TV,
- jämföra böckers och filmers innehåll,
- läsa böcker utan bilder,
- hitta nyckelord till innehållet och strukturen för texten (Ibid.).

**Fas 3**, kallas för litterat läsande, som elever i skolår 7-9 bör utveckla (Ibid.).

## 2.5.3 Observationsschema "Språket lyfter"

Observationsschema "Språket lyfter" kan lärarna använda som ett av underlagen för sin observation i klassrummet angående språkutveckling (Språket lyfter, 2009-01-20). Det handlar om hur klassrumsmiljön påverkar hur elever agerar för att utveckla sina språkliga kunskaper. Läraren behöver ta hänsyn till många aspekter för att hjälpa eleverna och ge dem bästa möjliga stöd.

Läraren fokuserar och antecknar elevernas språkliga aktivitet, samarbetsförmåga och uttrycksförmåga. När det gäller andraspråkselever ska modersmåls lärare och lärare i svenska som andraspråk diskutera innan de antecknar i observationsschema (ibid.).

## **2.6 Inlärningssteorier**

Enligt kognitiv teori om lärande ska pedagogen utgå från elevens nyfikenhet på omgivningen och dess intresse. Eleven kan lättare ta till sig ny kunskap om hon har intresse och vilja att lära sig. Utifrån kognitiv teorin på lärande anser lärare att eleven själv måste frivilligt vara delaktig inte enbart stå och titta på. Lärarens roll blir då att hitta på passande arbetsuppgifter. Barnets språkförmåga ses som resultat av dess kognitiva förmågor (Gibbons, 2006, s.24).

Utifrån sociokulturellt perspektiv på lärande ses individens utveckling som en produkt av individens sociala, historiska och kulturella erfarenheter (Vygotskij, 1978 i Gibbons, 2006, s.26). Språket är det viktigaste redskapet för medieringen. Centralt för utvecklingen är samspelet och kommunikation mellan individer som ryms inom den närmaste utvecklingszonen. Vygotskij beskriver det som avståndet mellan det som barnet kan göra utan hjälp och det som hon/han kan göra med hjälp av en mer erfaren person. Målet är att barnet lyckas göra uppgiften själv så småningom och blir allt mer självständigt. Om man tänker på språk innebär det att barnet kan lära sig använda språk på många olika sätt.

Fenomenografin fokuserar och beskriver variation av olika uppfattningar som görs synliga i lärande processen (Claesson, 2002, s.38). Den skiljer sig från kognitivt och sociokulturellt perspektiv på lärande genom att inte förelägga hur en optimal skolmiljö ska se ut utan läraren koncentrerar sig på de olika uppfattningar och erfarenheter eleverna har för att de ska kunna lära av varandra.

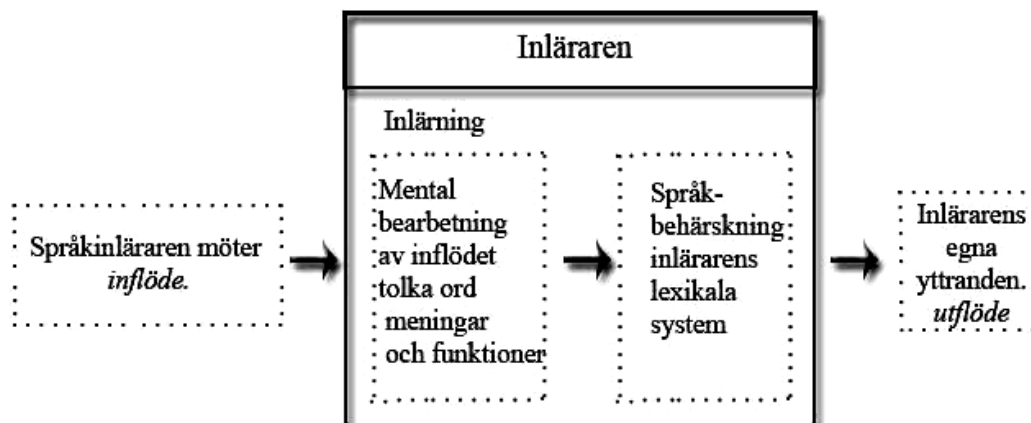
## **2.7 Modell för andraspråksinläring**

Språkinläringen påverkas av många olika faktorer; social situation, undervisning, sociokulturell bakgrund och språkanvändningsmönster som beror på ålder samt kognitiv utveckling. Den sociala situationen har stor betydelse för invandrare och deras barn som lär sitt andraspråk menar Viberg (1996, s.120). Han anser att bosättningsmönster, kultur och storleken hos den språkgrupp de tillhör påverkar deras inläring av målspråket. Undervisningen är den andra viktiga faktorn som påverkar inläring av svenska. Han definierar undervisningen som alla systematiska försök att främja språkinläring.

Viberg (1996, s.116) menar att språkbehärskning utvecklas när inläraren möter med nya språkliga former i situationer som kräver engagemang. Han anser att det gäller vid inläring av alla språk. Alla människor har en naturlig förmåga att lära sig nya former i ett språk genom att delta i "en naturlig kommunikation". Bråbäck och Sjöqvist (2001, s.146) anser att genom att arbeta med skönlitteratur skapar man möjligheter för andraspråks elever att använda språket i olika sammanhang som är meningsfulla och stimulerar deras språkutveckling. Bergman (2000, s.37) påstår att skönlitteratur är grund för att andraspråks elever ska lära sig och förstå nya ord och begrepp samt vidga sin omvärldskunskap. Genom att läsa skönlitterära texter möter eleverna ett rikt språkligt inflöde vilket hjälper dem att lära sig nya ord som de har saknat på svenska för att uttrycka sina känslor och tankar.

Viberg har gjort en enkel inlärningsmodell som visar hur det går till när inläraren lär sig sitt andraspråk, se figur 2.





Figur2: Inlärningsmodell för andraspråksinläring fritt efter Viberg, 1996, s.117

Inflödet i figur 2 står för det språkliga materialet som inläraren möter under inläringen. Inläraren möter målspråket i många olika och varierande situationer samt i meningsfull kommunikation. Inflödet ska anpassas efter inläraren så att hon kan förstå väsentliga delar av det men ändå att kunna sammanföras med nya språkliga element i situationer som kräver engagemang. Barn som lär sig språket bör möta och använda språket i samtal med jämnåriga kamrater och inte ha enbart vuxna som språkliga förebilder eftersom vuxna och barn talar på olika sätt.

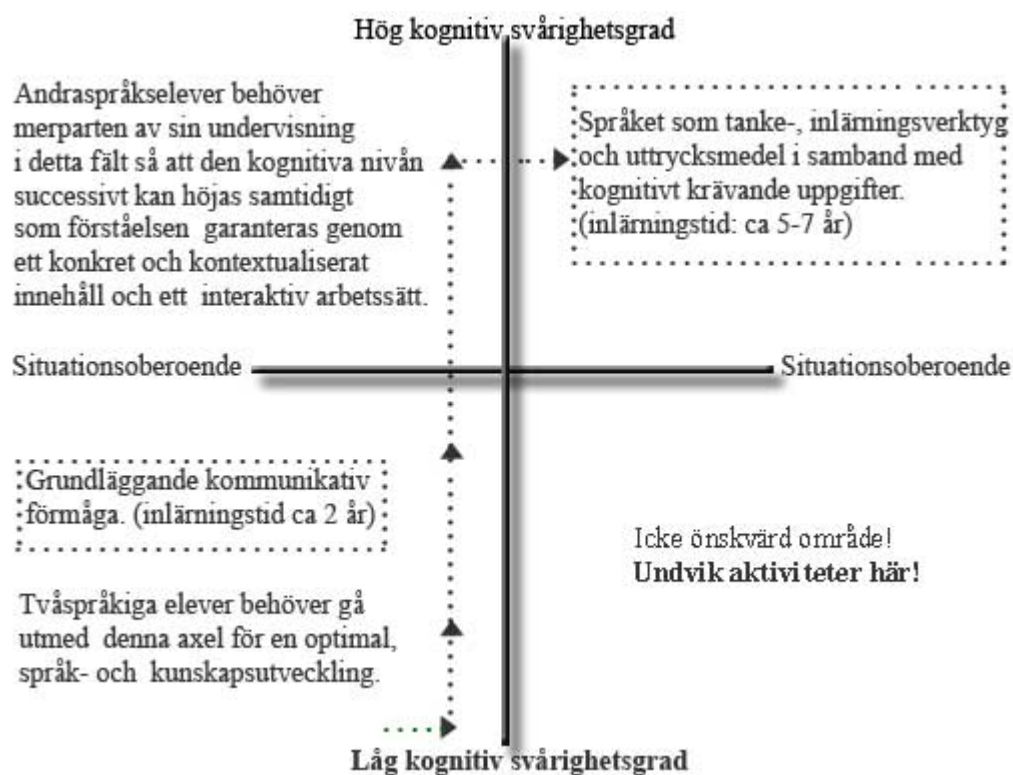
De hörda yttrandena bearbetar inläraren mentalt. Det innebär att inläraren tolkar det hon hör och analyserar detta utifrån sina kunskaper och tidigare erfarenheter av språk. En stor del av bearbetningen sker omedvetet menar Viberg. Om orden inte räcker till använder inläraren sig av kommunikationsstrategier för att budskapen ska nå fram. För läraren är det viktigt att veta vilken kunskap som ligger bakom elevernas fel. Felen synliggör inlärningsprocessen som eleven går genom under sin språkutveckling. Språkbehärsningen ökar successivt och fler former lagras i minnet som så småningom blir etablerade och inläraren får mer kontroll över språket. När inläraren använder språket och yttrar sig i olika situationer kallar detta Viberg för utflödet.

## 2.8 Cummins modell

Cummins (2001, s.6 ff.) har gjort en modell som förenar teori, forskning och praktik och den presenterar vilka utbildningssätt som är mest effektiva för att utveckla andraspråket hos de flerspråkiga eleverna. Cummins skiljer på två nivåer i språkbehärsningen. Den första nivån motsvarar basen och andraspråkselever behöver två år för att uppnå den, (se avsnitt 2.3.1). Då eleverna kan kommunicera muntligt på målspråket i vardagliga sammanhang. För att tillägna sig ett kunskapsrelaterat språk och uppnår den andra nivån behöver andraspråkselever från fem till sju år. Kunskapsrelaterat språk fungerar som ett språk för tänkande och lärande (Ibid.).

Uppgifterna som eleverna får i skolan kan delas upp utifrån den kognitiva svårighetsgraden och graden av kontextbundenhet, se figur 3. Den kognitiva svårighetsgraden avser i vilken grad eleverna måste anstränga sig tankemässigt, för att förstå eller genomföra en uppgift. Graden av kontextbundenhet visar hur mycket hjälp eleverna kan få av situationen, för att förstå hur de ska göra och lösa en uppgift. Tidigare erfarenheter och motivation samt stöd som eleverna får av omgivningen avgör om en uppgift är kontextbunden eller inte. När eleverna

får uppgifter som ligger på högre kognitiv nivå måste de släppa kontrollen över språket de redan behärskar. Det innebär att deras språkbehärskning inte kan följa deras tankar. Då får eleverna svårigheter att uttrycka sig och klara uppgifter rätt. Därför ska lärare genom undervisningen och stöd hjälpa eleverna att tillägna sig ett kunskapsrelaterat språk.



Figur 3: Cummins modell för andraspråkselevens språk- och kunskapsutveckling Bråbäck & Sjöqvist, 2001, s.149, Abrahamsson & Bergman 2006, s.23.

Rutan längst ner till vänster i Cummins modell (se figur 3) visar att eleverna arbetar med uppgifter med låg kognitiv svårighetsgrad och kan få mycket hjälp av situationen och omgivningen. Till exempel kan de prata i klassrummet kring här och nu; lyssna på eller läsa sina favoritberättelser samt prata med läraren om detta. Elever som är i början av sin språkutveckling bör befinna sig i en sådan språkmiljö.

I rutan längst upp till vänster får eleverna uppgifter som utmanar dem mer kognitivt och samtidigt får de mycket stöd av omgivningen. Då kan eleverna dramatisera sina favoritberättelser, göra rollspel eller göra egna böcker, delta i diskussioner och göra muntliga redovisningar, skriva faktatexter med hjälp av mall. När eleverna arbetar i detta fält ökar deras kunskapsrelaterade språkbehärskning successivt.

Den streckande linjen slutar i rutan längst upp till höger. Där arbetar eleverna med uppgifter med hög kognitiv svårighetsgrad men kan inte få stöd av omgivningen. Här måste språket ensamt bära betydelsen. Det innebär att eleverna kan hålla mer formella tal och presentationer, skriva längre faktatexter och rapporter och svara på mer komplexa frågor.

Rutan längst ner till höger visar området där eleverna arbetar med uppgifter som är abstrakta och har låg kognitiv svårighetsgrad. De uppgifterna är mestadels meningslösa och så lätta att eleverna kan göra dem utan att förstå innehållet. Här kan inte eleverna utveckla sig språkligt eller kognitivt. Sådana uppgifter som är mekaniska, att fylla i stenciler eller skriva av

någoting samt ställa enkla frågor bör man undvika i klassrummet (Cummins 1996 i Abrahamsson, 2006, s.23ff; Bråbäck, 2001, s.150).

## 2.9 Språk och kultur

Socialisation kallas alla de processer varigenom vi inkorporerar ett barn i samhället och integrerar barn, ungdomar och vuxna i nya grupper (Wellros, 1998, s.17 f.). I alla samhällen betraktas det som viktigt att överföra värden, normer och kunskaper till nästa generation. För att underlätta socialisation använder man sig bland annat av språket, skrivna och oskrivna beteendenormer, värderingar och förhållningssätt, roller, relationer och hierarkier. Det lyckade resultatet av socialisation kallas internalisering och det innebär att omgivningens uppfattningar om världen successivt blir en integrerad del av individens personlighet. Det som är intressant är att socialisationens metoder, innehåll och instrument är osynliga för den som har genomgått den processen, man känner inte att man är påverkad och präglad av en kultur.

”Färdigheter, förståelse och kunskaper är skapade och kommunicerade genom kultur (Säljö, 2005, s.38).” Ett språk kan användas som ett instrument för att bevara men också som ett redskap för att förändra. De kommunikativa processerna uppmärksammas och blir centrala i det sociokulturella perspektivet på lärande. Hur vår världsbild kommer att se ut beror mycket på vad andra i vår omgivning säger och hur de föreställer sig världen. Genom att höra vad andra talar om lär barnet sig vad det som är intressant och värdefullt att uppmärksamma. Säljö talar om att inom varje kultur måste man lära sig behärska en kommunikativ praktik, en social praktik med sina begrepp och kommunikativa mönster.

Ett ord är en beteckning på någonting och fungerar som en namnlapp (Wellros, 1998, s.24 ff.). Man kan uttala ett ord, höra, skriva eller läsa det samt slå upp det i ett lexikon. Däremot får ett begrepp sin innebörd i kommunikation med andra som talar språket och blir gemensamt för den språkgruppen. För att kunna förmedla kunskaper och byta tankar inom gruppen måste man förstå och veta vad de olika begreppen betyder och använda dem i rätt sammanhang. Det är också en förutsättning som skapar förförståelse vilket underlättar lärande och abstrakt tänkande.

I den västerländska kulturen speglar skolan medelkasshemmets värderingar, normer och beteende mönster som finns mellan vuxna och barn (Obondo, 1999, s.50). Obondo beskriver det som att vuxna lär barn om hur man betar sig som samtalspartner genom att ställa frågor. Genom sådana interaktionsmönster lär barnet hur man tar och ger information, utvecklar och utvidgar sina yttrande samt förmågor att tala och skriva om det som är främmande samt abstrakt.

Gibbons (2006, s.18) säger även att vi alltid använder språket i ett socialt sammanhang som kan vara kulturellt och situationsbundet. Inom en kultur tar man för givet hur man gör vissa saker, till exempel hur man tar del av skolarbete, skriver brev, hälsar och så vidare. Med stigande ålder lär vi oss att anpassa språket efter situationen, ämnet, relationen med mottagare och beroende på om vi talar eller skriver det vi vill förmedla. Gibbons påstår att man måste *knäcka den kulturella koden* för att kunna använda och förstå språket rätt. Obondo (2006, s.18) anser att lärare i de västerländska länderna ofta tar för givet att alla deras elever är bekanta med de kommunikationsmönster som man brukar använda i de västerländska samhällena. Lärarna måste vara medvetna om att skolans språk, urval av ämnet, hur man

använder frågor, hur man förklarar och påvisar fel kan orsaka svårigheter för en del andraspråkselever som inte är bekanta med att kommunicera på det sättet med vuxna.

### **2.9.1 Kultur och språk i styrdokument**

Läroplanen (Lpo94) beskriver att skolans uppdrag avser att utbildning och fostran handlar om att överföra och utveckla ett kulturarv, värden, traditioner språk, kunskaper från en generation till nästa. Därför ska skolan vara ett stöd för föräldrar i deras ansvar för barnens fostran och utveckling (Lpo94, 2008-11-27).

Lärare ska ta hänsyn till elever som läser svenska som andraspråk, att de eleverna har fått sina första språkliga erfarenheter och kunskaper i och på ett annat modersmål än svenska. Kursplanen i svenska som andraspråk beskriver att språk och kultur står nära varandra och eleverna med ett annat modersmål är delaktiga i båda kulturer, svensk kultur och sin ursprungliga kultur. Det som kännetecknar ämnet är att eleverna ska lära sig att förstå värderingar och synsätt som det svenska samhället grundas på genom att lärare i undervisningen påvisar och synliggör skillnader och likheter mellan svensk kultur och elevernas ursprungliga kultur (Kursplanen i svenska som andraspråk, 2008-12-20).

Cummins (2001, s.11) anser att skolan och lärare ska bejaka elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter. Sådana interaktioner mellan lärare och elever ger förutsättningar för att andraspråkseleverna ska motiveras till lärandet. Gibbons (2006, s.185) rekommenderar också att skolan ska bygga på det som eleverna har med sig när de kommer till skolan, och det är språk, förförståelse, kultur och tidigare erfarenheter.

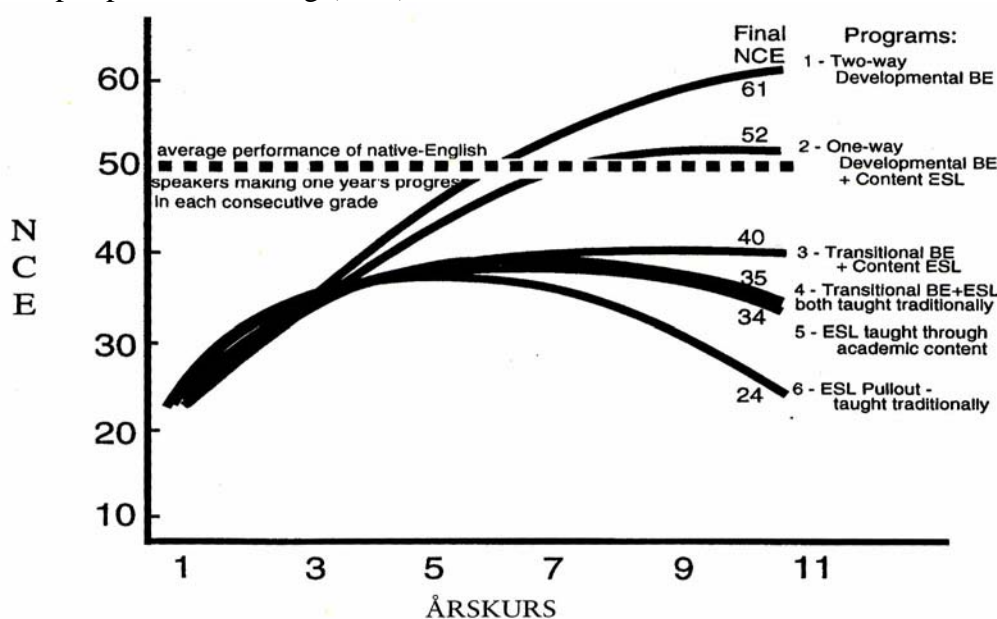
## **2.10 Olika sätt att organisera undervisning för flerspråkiga elever**

Thomas och Collier (1997 i Axelsson 2001, s.16) har gjort en studie i USA som påvisar hur olika undervisningsprogram påverkar tvåspråkiga elevers skolframgång. De har följt 42 317 tvåspråkiga elever under 15 år från förskoleklasser till skolår 12. Fokus i undersökningen var elevernas resultat i alla ämne.

Eleverna har gått i sex olika program, se figur 4. Program ett är ett tvåspråkigt tvåvägsprogram där hälften av eleverna har engelska som förstaspråk och hälften ett annat modersmål. Undervisningen är halva tiden på engelska och halva tiden på det andraspråket. På det sättet får alla elever möjlighet att lära sig på båda språken. Program 2 är ett tvåspråkigt envägsprogram som innebär att tvåspråkiga elever får undervisning på engelska under halva tiden i skolan och resten av tiden på sitt modersmål. Endast halva skoldagen har de tvåspråkiga elever undervisning tillsammans med sina skolkamrater som har engelska som förstaspråk. Program 3 är ämnesinriktat och program 4 som är traditionellt kallas för övergångsprogram. Program 4 betraktas traditionellt på grund av att det är läromedelstyrt och lärarkontrollerat. I båda programmen får tvåspråkiga elever undervisning både på engelska och också modersmål. Undervisningen på modersmålet blir då under en kort period. De elever som går i program 5 och 6 får undervisning enbart på engelska som andraspråk.

Övergripande resultat i studien är att det är svårt och tidskrävande att tillägna sig kunskaper på sitt andraspråk och lyckas i skolan. Resultaten har påvisat att det finns två sorter av undervisningsprogram: berikande program och stödprogram. De berikande programmen (1 och 2) kännetecknar att de lägger sin undervisning på det som eleverna redan kan och känner till medan de stödprogrammen (3,4,5 och 6) försöker åtgärda det som betraktas som problem.

Undersökningen har påvisat att de eleverna som har gått program ett och två har kommit över den normala nivån 50:e NCE (normalkurveekvivalenten), som är en nivå i USA där majoriteten av eleverna med engelska som modersmål avslutar sin skolgång (Thomas & Collier 1997 i Axelsson, 2001, s.17; Hyltenstam, 2007, s.64). Eleverna som har gått de andra programmen (tre, fyra, fem och sex) har slutat sin skolgång under 50:e NCE. Det är intressant att elevernas resultat i alla program börjar skilja sig åt först efter skolår 3. Det kan bero på att då eleverna börjar arbeta med svårare och kognitiv mer krävande uppgifter som ställer högre krav på språkbehärskning (Ibid.).



Figur 4: Andraspråkselevs skolframgång i olika undervisningsprogram i USA efter Thomas & Collier 1997, hämtad, från Axelsson, m.fl. 2001, s.16.

Att eleverna i programmen 1 och 2 har kommit över 50:e NCE förklarar Thomas och Collier med att de under alla sina skolår har fått möjlighet att utveckla sin kognitiva förmåga och lära sig på sina båda språk. Undervisningen i de programmen präglas av tematisk arbetsätt i ett tvärkulturellt perspektiv. Språket utvecklas i alla ämnen genom samarbete och interaktioner där alla parter är lika värda. Lärare använder sig bland annat av laborativt material, datorer, grupparbete, processkrivande, kritiskt tänkande, inlärningsstrategier och bedömer elevernas språkkunskaper med hjälp av språkutvecklingsanalys (Ibid.).

Utifrån sin undersökning har Thomas och Collier (1997) sammansatt hur lång tid tvåspråkiga elever behöver för att komma ifatt sina enspråkiga klasskompisar.

De flerspråkiga elever som är födda i USA visar goda kunskaper i engelska i de lägre åldrar i grundskolan som gör att lärarna tror att de inte behöver andraspråksundervisning, menar Thomas & Collier. Om de eleverna inte får möjlighet att utveckla sitt förstaspråk på ett annat sätt får de oftast problem med att klara mer kognitivt krävande uppgifter i skolan, som figur 4 visar börjar det efter skolår 3. De eleverna sällan uppnår åldersadekvat nivå i engelska som förstaspråk. De flerspråkiga barnen som inte får undervisning på sitt förstaspråk kanske aldrig uppnår den åldersadekvata nivån i sitt andraspråk. Barnets sociala bakgrund är en viktig faktor för skolframgång, men den viktigaste och avgörande faktorn är vilken undervisning som barnet får i skolan. Thomas & Collier har fortsatt sin undersökning efter 1997 och 2002 har de presenterat en ny rapport som bekräftar resultatet från 1997 (Hyltenstam, 2007, s. 64).

## 3 Metod och material

Vi har använt en kvalitativ forskningsmetod, eftersom denna metod är användbar när man vill förstå och komma närmare människors uppfattningar eller föreställningar om olika fenomen och inte avser att generalisera, förklara eller förutsäga (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007, s.220, 291, 295; Stukát, 2005, s.32). I vår undersökning har vi valt att använda oss av fyra intervjuer inom två olika verksamheter. Vi har valt två stadsdelar medvetet; en där flertalet har invandrarbakgrund och en annan som har både svenskar och folk med rötter i andra kulturer. Genom att studera andra får vi djupare förståelse för våra egna uppfattningar samt att lära av andra. Nackdelen med metoden är att den är tidskrävande. Om man har för många intervjuer då riskerar man att analysen inte blir tillräcklig djup vilket leder till att arbetet förlorar sin karaktär (Stukát, 2005, s.63).

Stukát (2005) säger att det är vanligast att man utför fältintervjuer, det vill säga att man träffar intervjuaren på respondentens arena till exempel; skolan, arbetsplats eller hem. Anledningen till att vi valde fältintervjuer är att lärarna skulle kunna känna sig trygga i intervjun genom sin miljö (Stukát, 2005, s. 37ff).

### 3.1 Målgrupp

Vi har valt att intervjua klasslärare i år 1-3, på två olika mångkulturella skolor som ligger i olika stadsdelar och som har olika andelar elever med ett annat modersmål. Anledningen till det var att få variation.

Den första skolan som vi kontaktade ligger i ett område med ungefär lika många svenskar som invandrare. Den första läraren kontaktade vi via telefon och den andra läraren råkade en av oss träffa innan den första intervjun på skolan. Man kan kalla detta urval för *första-bästa*urval (Esaiasson, 2007, s.214). Det kallas också för bekvämlighetsurval eftersom man gör urval av de analysenheter som man kan enklast få tag på. Vi intervjuade de första lärarna som tackade ja.

Vi kontaktade en lärare på den andra skolan som var lokallärover utbildare för en av oss i början av utbildningen. Hon tackade ja till intervjun och föreslog att hon kunde fråga en annan lärare som skulle kunna tänka sig ställa upp. Detta urval kan kallas delvis för *snöbollsurval*, då detta innebär att en respondent valde nästföljande (Esaiasson, 2007, s.216).

Vi har valt att benämna skolorna Skola A med lärare 1 och lärare 2, Skola B med lärare 3 och lärare 4. Samtliga lärare som deltog i undersökningen har svenska som modersmål (svensktalande).

**Skola A** ligger i ett bostadsområde med både svenskar och invandrare. Skolan består av 400 elever med förskoleklasser och klasser upp till år 9. Ungefär 54 procent av alla elever är flerspråkiga och resterande svensktalande. På skola A deltog två klasslärare som har var sin 1-2 klass.

*Lärare 1* är utbildad för lärare i IKT samt svenska och matematik för yngre åldrar i grundskolan. Hon har läst det nya lärarprogrammet och tagit examen för tre år sen. Sedan dess

har hon arbetat på skola A som klasslärare. Hennes klass är år 1-2 och består av 12 elever, varav 9 är flerspråkiga. Följande språk är representerade i klassen; somaliska, engelska, arabiska, tigrinja, finska, franska, persiska och svenska.

*Lärare 2* är lärare i natur och matematik för tidigare åldrar samt svenska. Hon har läst 60 poäng svenska i det nya lärarprogrammet. Direkt efter sin utbildning började hon arbeta som klasslärare på skolan A och nu har hon arbetat i två år där. Hennes klass är år 1-2 och består av 18 elever, varav nio är flerspråkiga. Engelska, arabiska, persiska, kinesiska, kashi (Indien), serbiska, kurdiska och svenska är representerade i klassen.

**Skola B** ligger ett område där nästan alla invånare har sitt ursprung från andra länder. Skolverksamheten har ca 400 elever från förskoleklass till år 6. 97 procent av eleverna är flerspråkiga få är svensktalande. På denna skola deltog lärare 3 och 4.

*Lärare 3* har arbetat som fritidspedagog sedan 1986 på skola B. År 2004 tog hon examen för svenska- och matematiklärare och började arbeta som klasslärare på samma skola. Dessutom har hon läst en kurs *SkriVA, språka samman*, 7,5 poäng som handlar om att föra i skapande i svenska. Alla lärare som är anställda på skolan har deltagit i studiedagar, "Läsa mellan raderna". Det handlar om hur barn som växer upp i invandrartäta områden tillägnar sig skönlitteratur och hur man kan utveckla språket genom att läsa skönlitteratur. Lärare 3:s klass är skolår 2-3 där går 26 elever varav två har svenska som modersmål. Resten av eleverna har följande modersmål; turkiska, kurdiska, somaliska, swahili, arabiska och filippinska (filipino).

*Lärare 4* har utbildat sig till lågstadielärare 1967. Hon har gått speciallärarlinjen; 45 poäng i svenska för invandrare, 10 poäng i läs- och skrivutveckling för tidigare åldrar i grundskolan, 3 poängs kurs *Skola för alla*. Nu går hon i en kurs som heter *Kultur och samhälle*, som handlar om det somaliska samhället och dess kultur. Dessutom har hon deltagit i studiedagar och fortbildningar under de 41 år som hon har arbetat på den skolan. Hennes klass är skolår 1-3 som består av 26 flerspråkiga elever. Elevernas förstaspråk är; somaliska, arabiska, turkiska, kurdiska och bosniska.

Pedagogerna på respektive skola ingår i samma arbetslag. Anledningen till att våra intervjugrupper endast består av kvinnor är att det endast finns kvinnliga klasslärare som arbetar med de låga åldrarna på dessa två skolor.

### **3.2 Intervjufrågor**

Vi har gemensamt diskuterat och utarbetat en intervjuguide som avser att belysa våra frågeställningar. Vi har använt oss av ett fastställt intervjuschema vilket karakteriserar strukturerade intervjuer (Stukat, 2005, s.32ff). Det innebär att både ordningsföljden på frågorna och våra formuleringar var förutbestämda. Avsikten med detta var att vi skulle börja ställa frågor om lärarens professionella bakgrund och erfarenheter, sedan vidare till deras arbetssätt, samarbete med föräldrar och andra pedagoger på skolan. När vi formulerade våra frågor valde vi medvetet bort att fråga lärarna om deras biologiska ålder och sociala bakgrund. Även om vi vet att varje människa är påverkad av det sociala sammanhanget hon lever i och att det skulle kunna påverka vårt resultat. Det var på grund av att vi ville begränsa oss och veta vad den professionella läraren anser om sin verksamhet. Eftersom vår målgrupp var lärare, så anpassade vi våra frågor efter lärarnas yrkesspråk. Frågorna var både öppna och slutna (se bilaga 1). Eftersom vår undersökning har en respondentkaraktär har vi tänkt ställa

samma frågor till samtliga svarspersoner (Esaiasson, 2007, s.258). Vi har även planerat komma med uppföljningsfrågor om det skulle behövas för att få mer innehållsrika svar eller om respondenterna inte skulle förstå frågan.

### **3.3 Genomförande**

Vi inledde vår studie med att boka tid med en bibliotekarie på Pedagogiska biblioteket för att få vägledning inom tidigare forskning om flerspråkiga barns andraspråksutveckling. Vi sökte även aktivt själva efter litteratur inom det valda området med följande sökord: "flerspråkiga" "svenska som andraspråk" och "språkutveckling". Vid vårt första möte med vår handledare fick vi vägledning och förslag om vilken litteratur som skulle kunna passa vårt syfte. Under arbetets gång sovrade vi fram litteratur som vi ansåg var relevant för vår undersökning. Vi strävade efter att komma åt primära källor, men i vissa fall refererade vi till författare i andra hand eftersom vi inte kunde komma åt deras verk.

Intervjuerna genomfördes på lärarnas respektive skolor mellan elevernas utvecklingssamtal. Vid intervjutillfällena var det bara vi och läraren som var närvarande. Tidslängden varierade från 25-45 minuter och samtliga intervjusvar registrerades med hjälp av bandspelare. Intervjuerna ägde rum under en två veckors period. Den första intervjun med lärare 1 var endast en av oss delaktiga i. I de övriga intervjuerna deltog vi båda. Vid intervjuillfällena valde samtliga lärare att ha intervjufrågorna framför sig ifall de skulle behöva återgå till frågan. Vi följde den intervjuguide som vi konstruerat i förväg (se bilaga 1).

### **3.4 Studiens tillförlitlighet**

För att åstadkomma en hög reliabilitet har vi valt att spela in de fyra intervjuerna. Med detta menar Stukát (2005, s.125 f.) att en studie blir noggrannare vid genomförandet och resultatet tillförlitlig. Vi har tillsammans lyssnat flera gånger och skrivit ner det som respondenterna har sagt för att få olika synvinklar, på detta sätt har vi kunnat granska om informationen verkligen stämmer.

Validitet innebär, enligt Stukát (2005, s.125 f.), att det man mäter som man avser att mäta och att resultaten är godtagbara. Han menar då att det ständigt finns validitets problem i de små studierna. Man har alltså ingen möjlighet att förneka samtliga synvinklar av fenomenet. Genom att stärka validiteten har vi jämfört vårt resultat med tidigare forskning. Vi vill framhäva att vår studie är kvalitativ och inte är tillräcklig stor för att kunna uttala oss generellt. Resultatet gäller endast dessa fyra lärare samt deras verksamhet.

### **3.5 Etiska aspekter**

Via telefon var vi noga med att tydligt informera om vårt syfte med studien och att lärarna kommer att medverka i en vetenskaplig studie. Vi upplyste lärarna om de själva kunde avgöra om de önskade besvara frågorna, Av etiska skäl talade vi om att vi inte kommer att använda deras namn och skolans namn, samt att man inte ska kunna identifiera skolan och lärarna i den färdiga rapporten. Samtidigt informerade vi om att vi inte ska använda oss av data som vi fick vid intervjutillfällena i fall de ändrar sig. Lärarna bestämde själva om de ville medverka eller



avbryta intervjun. Lärarna samtyckte till medverkan och att vi spelade in intervjuerna på band (Esaiasson m.fl. 2007, s.290).

### **3.6 Metoddiskussion**

Om vi kritiskt granska våra intervjufrågor kanske vi skulle ha ställt fråga 22 som berör styrdokument och teorierna på ett annorlunda sätt. Frågan kan vara ledande, men vi tog för givet att lärarna förankrar styrdokumentet i sin planering och att de arbetar ifrån en eller flera olika teorier. Vi ville vara säkra på att få svar på frågan. Men det som förvånade oss var att de var tveksamma i början och hade svårt att benämna teorierna utan använder sig av beskrivningar. Vi har varit tvungna att begränsa oss i antalet intervjuer på grund av studiens tidsbegränsning samt att lärarna har varit upptagna med sina utvecklingssamtal på skolorna.

## 4 Resultat och analys

Vi har valt att redovisa resultatet av undersökningen utifrån våra frågeställningar, utom fråga 3 som är sammansatt av bedömning och organisation. Först skriver vi resultat som förtydligas med citat från lärare. Varje avsnitt avslutar vi med analys samt hänvisar till den forskning som vi redovisat i avsnitt 2.

### 4.1 Vilken betydelse har språk för flerspråkiga elevers skolframgång?

Alla lärare anser att svenska språket har stor betydelse för flerspråkiga elevers lärande och är en förutsättning för lyckad skolframgång.

*Om eleverna inte kan läsa och skriva på svenska kan de inte inhämta kunskaper i alla ämnen, (säger lärare 2).*

*Det blir svårare och svårare ju äldre man blir, mer och mer läs-tal i matte, mer och mer abstrakta ord som man måste förstå, (säger lärare 3).*

Samtliga lärare är medvetna om att flerspråkiga elever behöver goda kunskaper i sitt modersmål och andraspråket samt att de bör utveckla dem samtidigt. Modersmålet behöver de som stöd för att kunna lära sig sitt andraspråk.

*Jag tycker att det är otroligt viktigt att de är duktiga på sitt hemspråk som mamma och pappa pratar. Jag visste inte det från början och upptäckte det gradvis under de studiedagar och kurser som våra rektorer satsar mycket på. Vissa elever har inte talat svenska innan, då är det bra om de kan sitt hemspråk riktigt bra. Då har jag något att bygga på, (uttrycker lärare 1).*

*Eleverna har inte med sig fullt ut svenska språket när de börjar skolan. Om de inte kan hemspråket blir det svårt att lära sig ett nytt språk. Jag har talat om för dem föräldrar som inte vill att deras barn ska läsa hemspråk, hur viktigt hemspråket är, så en del har börjat läsa hemspråk nu, (formulerar lärare 2).*

*Då är det bra att de har börjat prata om modersmålsundervisningen igen, tycker jag. Det är inga nya rön detta de säger idag. Det visste vi väl för länge sen. Det är bara vår skolminister som inte fattat det ännu att det är viktigt. Det är skam för skolan, (framför lärare 4).*

Lärarna är överens om att det är viktigt att eleverna läser modersmålet parallellt med svenskan. Lärare 3 anser att en optimal inlärningssituation som skulle stimulera båda språken vore möjligt om eleverna skulle få undervisning i sina båda språk i klassrummet:

*Om vi hade modersmållärare för varje språk i klassen. Nu går eleverna i väg till modersmållärarna inom skolans ramar. Men det är endast för de tre största språken på skolan. Men vi bedömer vilka som har mest behov av detta, då tiden är begränsad, (berättar lärare 3).*

#### *Kommentar:*

Lärarnas syn på språkets betydelse stämmer överens med sociokulturell syn på språkets roll för lärande (se avsnitt 1.1, 2.6 och även 2.9). Hyltenstam (2007) anser att svenska språket måste vara den främsta prioriteten att utveckla hos flerspråkiga elever i skolan, eftersom språkliga faktorer ligger bakom deras misslyckande i skolan (se avsnitt 2.1).

Lärarnas åsikter om modersmålets betydelse tyder på att lärarna är medvetna om forskningsrön, om att modersmålet har en stor inverkan på flerspråkiga elevernas skolframgång och kognitiv utveckling, (se avsnitt 2.3). Det som skiljer lärarna åt är att lärarna på skola B understryker modersmålundervisningens betydelse inom skolans ramar. Detta stämmer överens med Hills (1995) undersökning samt Thomas och Colliers (1997; 2002) som har redovisat resultat utifrån sin forskning där de har kommit fram till att, om flerspråkiga elever får undervisning i modersmålet får de bättre resultat i skolan, (se avsnitt 2.1.4 och även 2.10).

Lärarna är även medvetna om att det är viktigt att flerspråkiga barn har basen i modersmålet, (se avsnitt 2.4.1). Detta resonemang tyder på att lärarna är förtrogna med kursplanen i modersmålet som säger att kunskaper i modersmålet röjer vägen för svenska språket och inläring på svenska, (se avsnitt 2.1.4). De är även förtrogna med vad kursplanen i svenska som andraspråk beskriver, att andraspråkelever måste använda det nya språket som tankeinstrument i skolan, (se avsnitten 2.1.2)

## **4.2 Vilka arbetssätt används för att utveckla ett andraspråk?**

Samtliga lärare använder sig av barnböcker för att utveckla elevernas svenska. Lärarna anser att det är viktigt att eleverna lär sig läsa men ställer läsförståelsen i centrum.

*Jag har kastat alla läsläror, där finns bara en massa nonsensord och texter stämmer inte överens med bilder. Istället läser eleverna barnböcker där språket är anpassad efter deras språk- och kunskapsnivå, (relaterar lärare 4).*

Eleverna har varje dag tyst läsning i skolan och lärarna försöker läsa högt varje dag för dem.

*Det finns barn som fortfarande inte har knäckt koden och inte kan läsa. Jag visar strategier och barnen tar efter, (säger lärare 2).*

*Vi har startat ett läsprojekt här på skolan för att stimulera eleverna att läsa mer. Det innebär att eleverna ska läsa minst 20 minuter varje dag. Eleverna tycker om det och många kommer tidigare till skolan för att sätta sig och läsa. Vi öppnar skolan 15 minuter tidigare varje dag för dem som vill läsa mer, (berättar lärare 3).*

Alla lärare anser att samtal är nödvändigt för förståelse av det som eleverna läser. Lärarna leder boksamtal med eleverna, men de samtalar i mindre grupper också, återberättar böcker samt tipsar om böcker för varandra.

*Jag diskuterar varje dag vid fruktstund med eleverna om det vi har läst. Det är viktigt att eleverna förstår det de läser och vågar fråga. Jag pratar om konstiga saker att djur stavas med dj, samt en och ett kan vara klurigt, (uppmärksammar lärare 1).*

*Jag försöker sätta i gång samtal. Vi försöker hitta de lite konstiga ställen i boken, prata om det, varför mamma gjorde så, vad hon menade. Eleverna kommer med egna kommentarer och sen tittar vi vad egentligen är skrivet i boken. Det som är svårt tar jag direkt, förklarar, skriver på tavlan eller ritar. Ofta använder jag de två svenska elever för att förklara ords betydelse, (beskriver lärare 3).*

*Skrivövningar är knutna till böcker som eleverna läser, (säger alla lärare, utom lärare 4).*

*Eleverna har mer fria skrivövningar. De skriver dagböcker, vi skriver tillsammans veckobrev till föräldrar och eleverna skriver brev till sina brevkompisar i Onsala, (säger lärare 4).*

#### *Kommentar:*

Lärarna är medvetna om att de flerspråkiga eleverna måste få ett varierat och rikligt inflöde på sitt andraspråk för att utveckla och lära sig detta. Viberg (1993; 1996) anser att de som lär sig språket ska handskas med ett språkligt material som är både omväxlande och har ett rikt innehåll, (se avsnitt 2.7). Barnböcker innehåller ett språk som står nära barnens erfarenhetsvärld, dessutom får eleverna använda språket i meningsfulla sammanhang kring böcker som stödjer och stimulerar deras språkutveckling. Alla lärare finner att samtalet och interaktioner är viktiga för förståelse och språkutveckling. Vi har upptäckt att lärarna arbetar med eleverna i fältet längst ner till vänster i Cummins modell, (se avsnitt 2.8, figur 4). Enligt den modellen ska eleverna som befinner sig i början av sin språkutveckling få mycket stöd av sin omgivning samt kontexten, med andra ord ska de ha förförståelse för det som de arbetar med.

### **4.3 Hur bedömer lärare flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling?**

Tre klasslärare utom lärare 4 använder sig av LUS (läsutvecklingsschema) för att följa elevernas språk- och kunskapsutveckling. Lärare 3 och 4 har nämnt att de kompletterar bedömning med observationer.

*Jag vet vad eleverna kan. Testerna som eleverna gör visar bara det jag redan visste. Men jag borde anteckna mer. Det är bra att man använder sig av det Observationsschemat som finns på Skolverkets hemsida. Men det är alltid nått som man måste göra först, eller plötslig kommer någon och intervjuar. Man kan se på de felen som eleverna gör som tecken på kunskap, (förtäljer lärare 4).*

På skola A är det inte klasslärare som bedömer elevernas språk- och kunskapsutveckling utan andraspråkläraren. Andraspråkläraren använder sig av performansanalys vid bedömning och lärarna planerar undervisningen utefter det underlagen.

*Jag har inte kompetensen till att bedöma andraspråkselever. Andraspråkläraren gör tester på andraspråkseleverna och bedömer deras utveckling i svenska, (förtydligar lärare 1).*

Samtliga lärare diskuterar med en eller flera lärare om elevernas språk- och kunskapsutveckling. På skola A är det lärare 1 som har kontakt med modersmålslärare för att

ta reda på vad eleverna kan på sitt modersmål, medan på skola B finns två klasslärare i varje klass som tillsammans diskuterar och bedömer elevernas språk- och kunskapsutveckling. De kontaktar modersmåls lärare som undervisar på skolan för att veta vad eleverna kan på sitt modersmål.

*En gång i terminen försöker jag vara med på en lektion för varje elev, för att diskutera elevernas kunskap i hemspråk, (påpekar lärare 1).*

*De eleverna som talar dåligt svenska talar även dåligt hemspråk enligt hemspråklärarna, (berättar lärare 4).*

*Kommentar:*

Skolans organisation och lärarnas utbildning, kunskaper och erfarenheter styr bedömningen.

På skola B använder sig lärare 3 av LUS och observationer, samt båda klasslärarna diskuterar tillsammans elevernas språk- och kunskapsutveckling, (se avsnitt 2.4.2). Lärare 4 har tyst kunskap (Lidman, 2006, 115.ff) finner vi, på grund av hennes långa yrkeserfarenhet. Alla lärare som har utbildning i svenska använder LUS som ett underlag för bedömning.

På skola A bedömer andraspråkläraren flerspråkiga elever utifrån performansanalys som är ett bedömningsunderlag för andraspråksutveckling för att säkerställa deras nivå på svenska, (se avsnitt 2.5.1). Utifrån det anser vi att rektorn på skolan är medveten om att andraspråkselever måste bedömas rätt och att alla lärare inte har kompetens för att bedöma andraspråkselever, (se avsnitt 2.1.1). Vår hypotes är att detta var en anledning till att skola A har organiserat undervisning i svenska som andraspråk på det sättet som de gör, genom att andraspråklärare bedömer flerspråkiga elevers språkutveckling.

Alla lärare utom lärare 2 har kontakt med modersmåls lärare. Samarbete med modersmåls lärarna anser Axelsson, m.fl. (2006) är viktigt för att pedagogerna ska få en mer detaljerad bild av barnets språkutveckling, (se avsnitt 2.4.1)

### **4.3.1 Organisation av undervisning i svenska som andraspråk**

På skola A får de elever som är i behov av svenska som andraspråk gå till andraspråkläraren för undervisning och ibland kommer andraspråkläraren in i klassrummet om det finns behov av det. På skola B är emellertid svenska som andraspråk inbakad i undervisningen.

*När de kommer över en viss procent på testet som andraspråkläraren gör, slutar de att läsa svenska som andraspråk och läser då svenska hos mig, (beskriver lärare 1).*

*Kursplan i svenska ställer högre krav på eleverna. Vi kör samma, de eleverna som är i behov av svenska som andraspråk, går till andraspråkläraren, (säger lärare 2).*

*Vi är två i varje klass. Anledningen till detta är att svenska som andraspråk är inbakad i den ordinarie undervisningen, (berättar lärare 3).*

*Svenska i området är dålig, och elevernas svenska är på en enkel nivå. Lärarna på skolan upplevde sin miljö som tung och därför har man bestämt att skola B ska se ut*

*som den ser ut idag. Klasserna är åldersblandade, så att vi inte får för många nybörjare på en gång, och vi är två i klassen, (säger lärare 4).*

*Kommentar:*

Skola A har organiserat undervisning i svenska som ett stöd för de flerspråkiga elever som behöver hjälp för att förstå språk i läromedel eller uppgifter de arbetar med i skolan. Lärare 1 och 2 arbetar efter kursplanen i svenska med alla elever i klassrummet, (se avsnitt 3.1). På skola B ingår svenska som andraspråk i den ordinarie undervisningen i alla ämnen. Rapport 321 (Skolverket, 2008) har kommit fram till att skolor där det finns ett mindre antal flerspråkiga elever har man organiserat undervisning i svenska som andraspråk i form av stöd, medan på de skolorna där det finns ett större antal flerspråkiga elever är situationen tvärtom. Där medverkar flera elever i undervisningen i svenska som andraspråk vilket tyder på att resultatet i vår undersökning stämmer överens med övergripande situation angående andraspråksundervisning i Sverige, (se avsnitt 2.1.3).

#### **4.4 Syn på kulturell mångfald och föräldrasamverkan**

Lärarna och skolorna har en positiv syn på mångfalden och respekt för elevernas ursprungliga kultur.

*Vi har temadagar på skolan nästan varje år då vi pratar om våra länder. Det är viktigt att eleverna känner en identitet, man ska vara stolt över att man kommer från ett annat land, (säger lärare 1).*

*Det är jätteroligt att arbeta med flerspråkiga barnen, lyfta fram deras stolthet och deras modersmål, (tycker lärare 2).*

*Vi firar elevernas högtider på skolan, (säger lärare 3 och 4).*

Lärarna gör eleverna medvetna om skillnader mellan svensk kultur och deras ursprungliga kultur.

*Om vi pratar om någonting så pratar vi om också hur de gör i andra länder, någon har någon erfarenhet om detta så får de berätta också, (framför lärare 2).*

*Jag var häromdagen på en begravning och berättade för eleverna. Då tog vi upp hur man gör i andra kulturer. Annars när vi pratar om någonting då jämför vi alltid mellan Sverige och elevernas kultur, (skildrar lärare 3).*

Alla lärare samarbetar och respekterar elevernas föräldrar. Lärarna anser att samarbete är viktigt för elevernas skolframgång.

*Det kan vara käckt att säga hej till föräldrar på deras hemspråk och uttala deras namn rätt. Ibland har inte föräldrarna alls sån uppfostranssyn som jag har. De tycker kanske att jag är alldeles för mesig eller alldeles för hård. Därför är det viktigt att de är villiga att samarbeta med mig och pratar ut om det, (berättar lärare 1).*

*Föräldrarna får elevernas mål och det som de ska arbeta hemma med sina barn. Jag rekommenderar föräldrarna att de läser för barnet på modersmål hemma, (säger lärare 2).*

*Barn tillägnar sig svenska bättre om de har föräldrar som bryr sig, hjälper de hemma, säga till barnen att de kan lära sig, stötta dem, (anser lärare 3).*

*Mina föräldrar är fantastiska. De är intresserade för sina barns lärande och kommer alltid när jag kallar dem, (uttrycker lärare 4).*

*Kommentar:*

Lärarna och skolorna arbetar utifrån riktlinjer angående språk och kultur i kursplanen svenska som andraspråk. Lärarna samarbetar med föräldrarna enligt Lpo94, (se avsnitt 2.9.1).

Samtliga lärare har en positiv syn på mångfalden. Alla lärare och båda skolor visar respekt för elevernas kultur. Skola A har varje år temadagar om olika länder där eleverna härstammar ifrån samt har öppet hus i slutet på temat. På skola B firas elevernas högtider.

## 5 Slutsatser

### 5.1 Språkets betydelse samt lärarens roll för att utveckla ett andraspråk

Utifrån vår studie har vi kommit fram till att en lärare som arbetar med flerspråkiga elever måste vara medveten om sin roll för andraspråkselevens språkutveckling och skolframgång. Lärare arbetar inom vissa ramar som samhället har reglerat. Vi menar på att lärarna måste följa skollagen, läroplaner samt ta hänsyn till de kommunala riktlinjerna och skolans lokala läroplaner. En lärare som undervisar andraspråkselever har mer komplexa arbetsuppgifter och behöver ha större kompetenser för att bemöta sina elever och erbjuda dem en likvärdig utbildning som eleverna med svenska som modersmål får. Vi anser också att lärarna behöver utveckla och lära sig ett yrkesspråk för att kunna utveckla teorier och gemensamma strategier i sitt pedagogiska arbete. Det handlar om att lärare tillsammans med rektor kan utforma en språkpolicy och ge en likvärdig utbildning till alla elever i svenska skolan, (se avsnitt 2.1).

Språket är grund för allt lärande och språket sätter gränser hur långt vi kan tänka. Om vi inte har ord att kunna göra våra tankar synliga för våra medmänniskor leder det till utanförskap. Därmed äger ”ingen språket utan alla har rätt till sin del av språkets jord”, beskriver Sandro Key-Åberg, i sin dikt, *Vem äger språket*. Vår undersökning har påvisat att alla har rätt att utveckla sitt språk, för att aktivt delta i samhället. Vi håller med Key-Åberg och anser att vårt (skolans) ansvar är att hjälpa de flerspråkiga eleverna att utveckla sitt andraspråk. De behöver ett verktyg för att tänka på svenska för att kunna ta till sig skolans språk och göra sina tankar synliga för andra i samhället. Flerspråkiga elever behöver lära sig kommunicera över språkgruppgränserna och därmed förstå bättre sig själva och andra i sin omvärld.

### 5.2 Vilken betydelse har språk för de flerspråkiga eleverns skolframgång?

Vi anser att lärarna har en sociokulturell syn på språk som stämmer med den syn på språket som kursplanerna förespråkar, (se avsnitt 2.1.2). Den synen på lärande och människans utveckling präglar också vår lärarutbildning. Därför grundar vi vår uppfattning om att lärarnas syn på språk beror på utbildningen och deras kunskaper samt deras erfarenheter.

Våra uppfattningar kommer inte från tomma intet och bygger inte på våra autentiska erfarenheter av världen utan beror på vår interaktion med omvärlden (Lenz Taguchi, 1997). Utifrån sociokulturellt perspektiv på lärande är vi, människor en produkt av de sociala, historiska och kulturella förhållanden som vi är utsatta för under vår existens. Lärarna i vår undersökning är medvetna om att språk har en central roll för lärande, (se avsnitt 4.1).

Alla lärare i vår undersökning är medvetna om dagens debatt om att flerspråkiga elever måste ha kunskaper i sitt modersmål. Det är en fråga som Skolverket och Lärarförbundet diskuterar hett just nu. Hyltenstam (2000) skriver att det inte finns någon forskning om att barn inte kan lära sig två språk samtidigt utan att problemet snarare ligger på det sociala planet. Tvärtom har många forskare påvisat på det positiva sambandet mellan flerspråkighet och kognitiv utveckling samt språkinläring. Cummins (i Arnberg 2004) hävdar att barnet behöver ha



åldersadekvat behärskning minst i ett språk för att den kognitiva utvecklingen inte påverkas negativt. Om barnet lär sig båda språken sida vid sida av varandra då blommar båda språken samt barnets kognitiva kapaciteter ökar, (se avsnitt 2.2 och 2.3). Thomas och Collier (1997) har bevisat med sin forskning att modersmålet påverkar den kognitiva utvecklingen och språkinlärning hos de flerspråkiga barnen. Flerspråkiga elever som medverkade i de berikande programmen (1 och 2) har klarat sig bättre i skolan än majoritet av de enspråkiga eleverna i USA, (se avsnitt 2.10). De flerspråkiga eleverna i programmen 1 och 2 har fått använda sina kunskaper på båda sina språk för att lära sig samt lärarna var medvetna om vilka kunskaper eleverna har på båda språken. Undervisningen i de två programmen kännetecknas av att lärarna bygger på det som eleverna kan och känner till på sina båda språken.

Lärarnas åsikter om modersmålet betydelse tyder på att lärarna är medvetna om forskningsrön, om att modersmålet har en stor inverkan på flerspråkiga elevernas skolframgång och kognitiv utveckling, (se avsnitt 2.3). Det som skiljer lärarna åt är att lärarna på skola B understryker modersmålundervisningens betydelse inom skolans ramar. Vi menar att deras olika uttalande om modersmålsundervisning beror på att lärarna på skola A inte har lång yrkeserfarenhet. De har arbetat i två till tre år på samma skola, där finns lika stort antal flerspråkiga elever och svensktalande elever som kanske gör att de flerspråkiga eleverna talar mer idiomatisk svenska. Då blir det svårare för lärarna att upptäcka kunskapsluckor i elevernas språk. De har inte sett sina flerspråkiga elever sluta grundskolan och de vet inte hur eleverna kommer att klara sig i framtiden. Medan lärarna på Skola B har en längre yrkeserfarenhet och har sett flera generationer av sina elever som har slutat grundskolan. Dessutom befinner sig skola B i ett invandrartätt område, som gör att eleverna inte talar idiomatisk svenska och då är det lättare att se deras luckor i språket. Vi anser att lärarna har sett skillnad mellan eleverna som har fått modersmålsundervisning och de som inte har fått den, hur de utvecklar svenska och klarar sig i framtiden.

Lärarna är även medvetna om att det är viktigt att flerspråkiga barn har basen i modersmålet, (se avsnitt 2.4.1). Detta resonemang tyder på att lärarna är förtrogna med kursplanen i modersmålet som säger att kunskaper i modersmålet röjer vägen för svenska språket och inlärning på svenska, (se avsnitt 2.1.4). De är även förtrogna med vad kursplanen i svenska som andraspråk beskriver, att andraspråkselever måste använda det nya språket som tankeinstrument i skolan, (se avsnitten 2.1.2)

Vi tycker att skolan bör ta vara på flerspråkiga elevers positiva förutsättningar och göra det för deras fördel och bygga på det. Alla lärare i vår undersökning anstränger sig, utifrån sina kunskaper, att göra det i undervisningen. Flerspråkiga elever är en stor resurs för samhället, anser vi. Lärare får inte låta flerspråkiga elever misslyckas i skolan på grund av bristande språkkunskaper i sitt andraspråk eftersom det finns kunskaper med bevisad forskning och beprövade erfarenheter om hur undervisning kan stödja och utveckla deras andraspråk väl, (se avsnitt 2).

### **5.3 Vilka arbetssätt används för att utveckla ett andraspråk?**

Alla lärare som har medverkat i studien arbetar med barnböcker för att eleverna lär sig läsa och utveckla läsförståelse. Lärarna fokuserar samtal som verktyg för att eleverna utvecklar sitt andraspråk i meningsfulla sammanhang. Skrivövningarna är knutna till elevernas erfarenheter och böckerna de läser, (se avsnitt 4.2). Skönlitteratur är ett lärorikt material som man kan använda i sin undervisning menar Bråbäck & Sjöqvist (2001). Genom att läsa barnböcker får

eleverna ett större ordförråd och genom inlevelse och diskussion får de bättre förståelse för andras människor livsvillkor och förhållningssätt. Enligt Viberg (1993) ska inlärare få ett rikt inflöde och använda språket i meningsfulla sammanhang. Vi anser att lärarna använder sig av den modellen i sitt pedagogiska arbete för att utveckla elevernas andraspråk. Viberg anser att det är viktigt att inläraren möter nya språkliga former i situationer som kräver engagemang och samtidigt förstår väsentliga delar av inflödet. Detta gör alla lärare genom barnböckerna som är knutna till elevernas erfarenheter, (se avsnitt 2.7).

Lärarna i vår studie är klasslärare för klasser i skolår 1-3. De eleverna befinner sig i början av sitt andraspråkutveckling och de behöver mycket stöd av sin omgivning enligt Cummins modell, (se figur 4). Lärarna är medvetna om detta och de föredrar grupparbetet och samtal som arbetsform, (se avsnitt 4.2). Det som är viktigt är att lärarna inte fastnar där utan att vara medvetna om de avlägsna mål som eleverna har i de högre skolår, och leda eleverna dit genom att successivt utveckla deras kunskapsrelaterade språk. Nu eleverna läser och lyssnar på barnböcker som är knutna till deras erfarenhetsvärld, samtala om dessa i klassrummet med lärare och sina klasskompisar. Nästa steg anser vi då blir att lärarna låter dem dramatisera sina favoritberättelser, göra rollspel och egna böcker. Cummins (2001) hävdar att lärare har en central roll för att maximalt öka elevernas kognitiva engagemang. Han anser att läraren ska utmana eleverna mer kognitivt och sätta i gång deras kognitiva processer genom att successivt öka svårighetsgrad på uppgifterna som eleverna ska arbeta med i skolan, (se avsnitt 2.8). Om eleverna anstränger sig mer tankemässigt genom att analysera, sammanfatta och dra slutsatser det vill säga utveckla kritiskt tänkande, är en större del av deras hjärnor aktiva i inlärningsprocessen som gör att de lär sig mer.

Skola B har nästan inga svensktalande elever och det finns inte svensktalande barn i området som eleverna kan träffas och umgås med. Lärare 4 är medveten om att eleverna behöver ha kontakt med jämnåriga svensktalande elever för att utveckla sitt andraspråk och har på så sätt ordnat så att de kan träffa en annan klass som är svensktalande. Detta stämmer väl in med Viberg (1996) som diskuterar att skolan kan utveckla svenska språket hos eleverna att de kan använda det funktionellt som kommunikationsmedel, men det är svårt att tro att skolan kan utveckla det idiomatiska uttalet hos eleverna om de har bristande kontakter med infödda talare av målspråket, (se avsnitt 2.4).

#### ***5.4 Hur bedömer lärarna flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling?***

Utifrån kursplanen svenska som andraspråk och referenslitteratur som vi har använt i vår studie har vi kommit fram till att grunden i det medvetna arbetet med andraspråkutveckling är planering av en individuell anpassad undervisning. Viberg (1996, s. 111) skriver att andraspråks elever inte är en homogen grupp utan en grupp med mycket skiftande förutsättningar, med olika kunskaps nivåer i svenska samt olika sociokulturella bakgrund. En bra bas att lägga undervisningen på, är att börja där eleven befinner sig kunskapsmässigt. Det förespråkar även Thomas & Collier (1997) på grund av sin forskning. Språkliga nivåer hos andraspråks elever är svårt att förutsäga utifrån biologisk ålder eller skolår de går i (Viberg, 1996). Därför behövs en professionell bedömning för att undvika felaktiga åtgärder som kan vara förödande för en andraspråks elev skolframgång (Hyltenstam, 2000, s.10).

På skola A är rektorn medveten om att lärarna saknar kompetens att bedöma andraspråks elever och har organiserat verksamheten så att det finns andraspråkslärare som

bedömer andraspråkseleverna. Lärare 1 är medveten om att hon inte har kompetens för att bedöma andraspråkselevens språkutveckling. Därmed vet hon att modersmålet är viktigt för att utveckla andraspråket. Därför samarbetar hon med modersmållärare och andraspråklärare för att ta reda på vilken språk- och kunskapsnivå befinner sig de flerspråkiga elever hon undervisar. Lärare 2 arbetar på samma skola och därför grundar hon planering av den individuella undervisningen efter andraspråklärens bedömning, (se avsnitt 4.3).

På skola B finns två lärare i varje klass som har lika stort ansvar för eleverna de undervisar. De bedömer elevernas språk- och kunskapsutveckling tillsammans genom att observera och diskutera varje enskild elev. Lärare 4 säger att det är bra att man använder Skolverkets observationsschema och antecknar mer. Hon säger att hon tyvärr inte hinner göra det på grund av tidsbrist, men ändå anser hon att tester som eleverna gör bekräftar det hon redan vet. Det tyder på att den läraren har tyst kunskap (Lidman, 2006, s. 115.ff) som en del av sig själv, på grund av sin långa pedagogiska erfarenhet, (se avsnitt 4.3).

Flerspråkiga elever har en annan situation i skolan än enspråkiga elever eftersom deras behärskning av svenska inte kan klara alla undervisningssituationer (Kursplan i svenska som andraspråk, 2008-11-27). Hyltenstam (2000) skriver om att läraren måste vara medveten och särskilja undervisning i svenska som modersmål och svenska som andraspråk. Läraren som undervisar elever i svenska som är deras förstaspråk kan vara ganska säker på att eleverna har liknande kunskaper i svenska på grund av sin egen erfarenhet av ämnet. Alla lärare i undersökningen samt skolor där de arbetar är medvetna om det ovan nämnda och har organiserat undervisningen i svenska som andraspråk utifrån deras förutsättningar för att andraspråkselever inte bedöms fel och hamnar i en rad felaktiga åtgärder.

Lärarnas modersmål är svenska vilket innebär att det medför att de inte har egna erfarenheter av ämnet och vad det innebär att lära sig ett andraspråk samt lära på det språket. Deras synsätt beror på vad de har läst under sin utbildning samt det de lärde sig under tiden de arbetar med flerspråkiga elever. Alla lärare utom lärare 4 använder sig av LUS i sin bedömning. Enligt vår bedömning och den litteratur som vi har studerat undrar vi om LUS är relevant för att bedöma andraspråkselever. Utifrån vår utbildning och litteratur som vi har läst kan vi inte påstå att LUS inte är relevant för att bedöma andraspråkselevens läsutveckling. Enligt referenslitteratur som vi har läst till den här studien har vi funnit att performansanalys är mer relevant för att bedöma andraspråkutveckling. Axelsson, Bergman till exempel Thomas & Collier rekommenderar att man använder performansanalys på språkutveckling hos andraspråkselever.

#### **5.4.1 Lärarens kompetens**

Vår undersökning visar att endast en lärare av fyra som deltog i vår undersökning har utbildning i svenska som andraspråk. Urvalet i vår undersökning var slumpmässigt i stort sett men ändå stämmer resultatet med det övergripande situation i Sverige. Hyltenstam (2000, s 8) skriver att oavsett om det finns utbildade lärare i svenska som andraspråk är det oftast ute på skolorna att andraspråkselever undervisas av lärare som inte har utbildning i svenska som andraspråk.

Hyltenstam (2000) anser att en elev som undervisas av en lärare som är utbildad i svenska som andraspråk är i mycket bättre position än den elev som undervisas av en lärare som saknar sådana kunskaper. Cummins (2001, s 6) diskuterar att allt fler lärare kommer att

undervisa allt fler andraspråkselever på sina ”vanliga lektioner”. Därför skulle lärarutbildningen försäkra att alla nyexaminerade lärare skaffar sig kompetens för att kunna undervisa andraspråkselever, så att de kan utveckla ett kunskapsrelaterat språk, (se avsnitt 2.1.1). Det ingår i skolans uppdrag att ge alla elever en likvärdig utbildning enligt Lpo94, s.4.( se avsnitt 1.1).

För att kunna bemöta andraspråkselevens behov och stimulera deras andraspråksutveckling tycker vi att lärarna måste ha kunskaper om språkutveckling, urskilja alla språkets komponenter, vad eleverna behöver språket till men också veta det som kännetecknar andraspråksinlärning. En viktig information för läraren är att veta när eleven har börjat lära sig svenska samt i vilken miljö. Den informationen behöver de för att kunna veta hur lång tid eleven behöver för att uppnå åldersadekvat nivå i svenska. Det gäller särskilt att läraren är uppmärksam på eleverna i tidigare åldrar i grundskolan som talar idiomatisk svenska och är födda i Sverige. De kan ha luckor i språket som är svåra att se, som Bergman (2000) påpekar, (se avsnitt 2.4.1). Thomas och Collier (1997) har kommit fram till att elevernas resultat i skolan är ganska lika tills skolår 3 oavsett program de går i. Resultatet börjar skilja sig åt efter skolår 3, (figur 4). Thomas och Collier har nämnt att de flerspråkiga barnen som är födda i USA och senare undervisas enbart på engelska har aldrig uppnått åldersadekvat nivå i engelska, (se avsnitt 2.10). Vi anser att lärare 1 och 2 i vår undersökning ska ha det i åtanke innan de bedömer att deras flerspråkiga elever ska sluta med undervisning i svenska som andraspråk, se avsnitt 4.3.1 ).

En intervjustudie som Skolverket (2008, rapport 321) har gjort uppvisar att skolorna i Sverige erbjuder andraspråkselever stöd undervisning i svenska som andraspråk och att de eleverna också deltar i undervisningen i ämnet svenska. Vi har funnit att skola A har organiserat undervisning i svenska som andraspråk på det sättet. Cummins (2001) anser också att skolorna behöver ha ett heltäckande språk- policy, annars kommer lärarna i skolor att uppfatta att det är en uppgift som rör främst andraspråkslärare. Kursplanen i svenska som andraspråk säger tydligt att huvudansvaret för utveckling av svenska ligger hos andraspråksläraren (se avsnitt 2.1.1). Vi har funnit att alla lärare i vår undersökning känner ansvar och vill utveckla andraspråkselevens svenska samt att skolorna har språkpolicy angående undervisning i svenska som andraspråk. Alla lärare i skolan är delaktiga och får information om relevant forskning genom de fortbildningar som skolan organiserar.

## **5.5 Syn på kulturell mångfald och föräldrasamverkan**

Vår undersökning har visat att lärarna har stor respekt för elevernas kultur och deras föräldrar och har en positiv syn på mångfalden. Cummins (2001) anser att lärare och skolan ska bejaka elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter för att motivera andraspråkseleverna för lärande på ett andraspråk. Att ha hela sin skolgång på ett andraspråk är tidskrävande och inte lätt. Gibbons (2006) rekommenderar också att skolan ska bygga på det eleverna har med sig när de kommer till skolan, och det är språk, kultur och tidigare erfarenheter. Lärarna och skolor som deltog i vår studie är medvetna om detta. Lärarna gör eleverna medvetna genom att samtala om skillnader mellan svensk kultur och deras ursprungliga kultur. Alla lärare samarbetar och respekterar elevernas föräldrar. Lärarna anser att samarbete är viktigt för elevernas skolframgång. De arbetar enligt Lpo94 och kursplanen i svenska som andraspråk för att göra eleverna medvetna om det svenska samhällets värderingar, kultur, språk och traditioner, (se avsnitt 2.9.1).

Kulturen kännetecknas inte endast av det som är synligt utan mer av det som man inte kan se med blotta ögat. Det innebär att andraspråkselever inte kan förstå det som är självklart för ett svenskt barn. Lärare som undervisar andraspråkselever måste vara medveten om att dessa elever har fått sina första språkliga erfarenheter och kunskaper på ett annat språk än svenska. Därför måste läraren i sitt pedagogiska arbete påvisa skillnader mellan elevernas ursprungliga kultur och det svenska förhållningssättet som skolan vill framföra. Detta är nödvändigt att de eleverna kan förstå betydelse av de ord och begrepp de lär sig på svenska samt förstå utbildnings syfte i det svenska samhället, (se avsnitt 2.9).

## **5.1 Slutdiskussion**

Lärare som arbetar med flerspråkiga elever har en mycket mer komplex arbetsuppgift än lärare som arbetar med enspråkiga elever. Lärare som undervisar elever i deras andraspråk måste ha särskilda kompetenser för att kunna täcka alla de många och olikartade behov som andraspråkselever har för att utveckla sitt andraspråk och klara skolan. Vi anser att utbildningen i svenska inte räcker för att undervisa andraspråkselever och att lärarutbildningen måste effektiviseras så att alla nyexaminerade lärare får grundläggande kompetens för att undervisa i svenska som andraspråk.

Vi har kommit fram till att organisationen är det viktigaste redskapet för att flerspråkiga elever utvecklar svenska språket. En förutsättning för det är att lärarna är medvetna och villiga att utmana gällande diskurs i samhället angående frågan om flerspråkiga barn utbildning. Det handlar om att lärarna med sin kompetens och ett yrkesspråk kan utarbeta strategier som underlättar elevernas lärande på deras andraspråk. Under ledning av en kunnig rektor kan lärarna hitta en effektiv undervisning och övertyga makthavarna att lyssna på deras synpunkter. Vi anser att vi lärare tillsammans med rektorn ska kunna hitta sätt att organisera utbildning för flerspråkiga elever, så de får det bästa stöd i sina båda språk. Man skulle planera bättre elevernas placering, så att det blir möjligt att de får modersmålundervisning inom skolans ramar samt att få vardagliga kontakter med jämnåriga svensktalande elever. På det sättet skulle varje klass vara blandad med två eller tre språk på hälften av eleverna och att hälften blir svensktalande elever. Man skulle kunna dela upp antal språk på skolorna, och på det viset kunna anställa modersmållärare på skolorna.

Forskning har bekräftat att modersmålet har stor betydelse och positiv inverkan på kognitiv utveckling samt språkinläring vilket är också avgörande för en lyckad skolframgång på ett andraspråk. Men ändå är modersmålundervisning är frivillig i Sverige och eleverna läser det efter den ordinarie undervisningstiden. Utifrån detta kan de som inte är insatta i ämnet tro att modersmålet inte är så viktigt.

## **6 Fortsatt forskning**

Under studiens gång har vi insett att vårt ämne är stort och komplext. Vi kunde inte ta reda på allt som vi ansåg var relevant för vår forskning. Vi skulle gärna vilja fortsätta forskningen genom att intervjua rektorer på skolorna, för att ta reda på vilka åsikter de har om ämnet.

Dessutom vill vi veta mer om vad lärare, som inte är utbildade i svenska som andraspråk, men ändå undervisar flerspråkiga elever i svenska, anser om det som står i kursplanen i svenska som andraspråk att huvudansvaret ligger hos andraspråklärare.

## Referenser

- Abrahamsson, T. & Bergman, P. (red) (2006). *Tankarna springer före- att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Lettland: Preses Nams, Riga.
- Allard, B. Rundqvist, M. Sundblad (2007) *Nya lusboken : en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier utbildning
- Arnberg, L. (2004). *Så blir barn tvåspråkiga*. Falun: ScandBook.
- Axelsson, M. (2003). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I Bjar, L. Liberg, C. (red). *Barn utvecklar sitt språk*. (s.127-152). Lund: studentlitteratur.
- Axelsson, M. (2001). Organisation och lärande i skolor med språklig och kulturell mångfald. I Axelsson, M., Gröning, I. & Hagberg – Persson, B. *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Rapport 2 inom forskningsområdet Mångetnicitet, tvåspråkighet och utbildning, Institution för lärarutbildning, Uppsala Universitet, RAPP 284:2001:1: Tryck och medier.
- Axelsson, M. Rosander, C. Sellgren, M. (2006). *Stärka trådar- flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Solna: Repro Print AB.
- Benckert, S. Håland, P. Wallin, K. (2008). *Flerspråkighet i förskolan - ett referens - och metodmaterial*. Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 20 november 2008 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Bergman, P. (2000). Andraspråks eleverna och deras förutsättningar. I Skolverket. *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk- ett referensmaterial*. (s.21-30) Hämtad 2 december 2008 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Bergman, P. (2004). Språkinläring som process. I Bergman, P. Sjöqvist, L. Bülov, K. Ljung, B. *Två flugor i en smäll- att lära på sitt andra språk* Falköping: Elanders Gummenssons.
- Bråbäck, L & Sjöqvist, L. (2001). Kan man vara dumdrigtig om man är modig? I Naucér, K. (Red.), *Symposium 2000- ett andraspråksperspektiv på lärande*. (s.147-162) Stockholm, Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk: Sigma Förlag.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund : Studentlitteratur
- Cummins, J. (2006). Inledning. I Gibbons, P. *Stärk språket stärk lärande, språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*, Göteborg: Elanders Infologistics Väst AB
- Cummins, J (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I Naucér, K. (Red.), *Symposium 2000- ett andraspråksperspektiv på lärande*. (s.147-162) Stockholm, Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk: Sigma Förlag.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. (red) Lund: Studentlitteratur.

- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Elanders Gotab.
- Gibbons, P. (2006), *Stärk språket stärk lärande, språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*, Göteborg: Elanders Infologistics Väst AB
- Grundskoleförordning, (1994:1194). 5 kap. *Särskilda stödinsatser*. Hämtad 7 december 2008, från <http://www.notisum.se/index.asp>
- Hyltenstam, K. Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisning. I Hyltenstam, K. (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. (s. 9-109) Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K (2007). Modersmål och svenska som andraspråk, I *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hyltenstam, K. (2000). Inledning. I Skolverket. *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk- ett referensmaterial*. (s.8-11) Hämtad 2 december 2008 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Hyltenstam, K. (1993). Inledning. I Cerú, E. (red). *Svenska som andraspråk, mera om språket och inläring. Lärarbok 2*. (s.3-12) Stockholm: Natur och Kultur.
- Lenz Taguchi, H. (1997) *Varför pedagogisk dokumentation? : om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm : HLS
- Levander, M. (2003). *Psykologi: Lärobok för gymnasiet. AB*. Stockholm: Martin Levander & Bokförlaget Natur och kultur.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion - ett andraspråksperspektiv. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. (s.461-499). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Västerås: Natur och Kultur.
- Lindö, R (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin, (2008). *Barnspråk*. Hämtad 5 december 2008, från <http://ne.se/sok/barnspr%C3%A5k>
- Nationalencyklopedin, (2008). interim. Hämtad 28 december 2008, från <http://ne.se/artikel/1096723>
- Obondo, M. (1999). Olika kulturer, olika språksocialisation – konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrabarn. I Axelsson, M. (red). *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. (s.36-60)
- Skolverket. (2006:23). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Hämtad 20 september 2008 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).



Skolverket. (2006:22). *Läroplan för förskolan - Lpfö 98*. Hämtad 20 september 2008 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se). Kolla denna hittar inte den just nu.

Skolverket. (2006:22). *Språket lyfter*. Hämtad 20 januari 2009 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Skolverket. *Kursplaner och betygskriterier, grundskola*. Hämtad 27 november 2008 från [www3.skolverket.se](http://www3.skolverket.se).

Skolverket. *Statistik*. Hämtad 27 november från [www.skolverket.se/fakta/statistik](http://www.skolverket.se/fakta/statistik)

Skolverket. (2008). Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet. Hämtad 5 januari 2009 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

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

Säljö, R. (2005), *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*, Smedjebacken : ScandBook AB.

Viberg, Å. Andraspråk inläring i olika åldrar. I Ceru, E. (1993) (red) *Lärbok 2- mera om språket och inläring*. Stockholm: Natur och Kultur.

Viberg, Å. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I Hyltenstam, K. (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige. (s.110-146)* Lund: Studentlitteratur.

Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I Cerú, E. (red). *Svenska som andraspråk mera om språket och inläring. Lärbok 2. (s.13-83)* Stockholm: Natur och Kultur.

Wellros, S. (1998) *Språk, kultur och social identitet*. Lund : Studentlitteratur

## Bilaga 1. Intervjufrågor till lärare.

1. Vilken utbildning har du?
2. Har du utbildning i svenska som andraspråk?
3. Hur länge har du arbetat som lärare?
4. Hur länge har du arbetat med flerspråkiga barn?
5. Vilket är ditt modersmål?
6. Vilka erfarenheter har du utifrån ditt pedagogiska arbete med andraspråksutveckling hos de flerspråkiga barnen?
7. Hur många elever finns i klassen?
8. Hur många är det som är flerspråkiga i din klass? Hur många flerspråkiga finns det på skolan, i %.
9. Vilka språk finns representerade i din klass? Hur gör ni för att se om eleverna har bra kunskap i sitt modersmål?
10. Vad tycker du, vilken betydelse har svenska språket för dina elevers lärande?
11. Vad gör ni konkret för att eleverna utvecklar sina förmågor att tala, lyssna, skriva och läsa på svenska?
12. Vad tycker du, hur kunskaper i modersmålet påverkar elevernas lärande av svenska?
13. Vilken form av kompetensutveckling anser du är viktigast för att bäst kunna möta andraspråkselevers behov? Vad behöver man kunna? Räcker det med grundläggande utbildning?
14. Hur går du till väga för att tillgodose de flerspråkiga barnens behov?
15. Hur skulle en optimal inlärningssituation se ut som stimulerar både de med svenska som modersmål och de med svenska som andra språk?
16. Vilka mål vill du att dina elever uppnår, utifrån din undervisning?
17. På vilket sätt följer du elevens språk- och kunskapsutveckling?
18. Vad använder du som underlag för bedömning av elevernas andraspråksutveckling?
19. Vilken roll har specialpedagogen i arbetet med andraspråkselever?
20. Vilken roll har modersmåls lärare i arbetslagen?
21. På vilket sätt tar ni tillvara på andra kompetenser som finns i arbetslagen?
22. Hur har ni förankrat arbetet i styrdokumentet och teoretiskt? Vilka teorier har inspirerat dig i ditt pedagogiska arbete.
23. På vilket sätt tar ni tillvara på elevernas kulturella bakgrund, språk, traditioner etc?
24. Samarbetar ni med föräldrar? Hur ser samarbete ut?
25. Slutligen, kan du nämna tre viktiga faktorer i arbetet med andraspråkselever, vilka tre faktorer skulle du välja?
26. Vill du säga något mer som vi inte har nämnt?