



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Pedagogers språkglasögon

Lärarperspektiv på svenska som andraspråk i klassrummet

Charlotte Berggren, Rebecka Djonlagic & Erna Eskic

Specialisering LAU390

Handledare: Eva Wennås Brante

Examinator: Christian Bennet

Rapportnummer: HT11-2611-117

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Pedagogers språkglasögon. Lärarperspektiv på svenska som andraspråk i klassrummet.

Författare: Charlotte Berggren, Rebecka Djonlagic & Erna Eskic

Termin och år: Hötsterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Eva Wennås Brante

Examinator: Christian Bennet

Rapportnummer: HT11- 2611 -117

Nyckelord: interaktion, interimspråk, kommunikation, sociokulturell undervisning, språkutveckling, svenska som andraspråk

Sammanfattning

Studien syftar till att ta reda på lärares syn och medvetenhet om faktorer som språkutveckling, språkförståelse och språkföbistring samt deras betydelse vid kommunikationen mellan lärare och elev. Det vi vill försöka förstå är vad lärare och pedagoger uppfattar som orsaker när språkföbistring uppstår mellan lärare och elever i de yngre åldrarna.

Som teoretisk utgångspunkt för vår undersökning har vi använt oss av sociokulturell teori, framför allt de delar som gäller hur människor skapar mening via språk samt Vygotskijs utgångspunkt att det alltid finns en mottagare för språket i samspelet med andra. Vi har också haft hjälp av forskning kring svenska som andraspråk från Hyltenstam. För att undersöka lärares medvetenhet och tankar kring språkutveckling och språkföbistring har vi intervjuat fem lärare på tre olika skolor i klasserna ett till tre.

Vår studie visar att lärare är medvetna om vilken elev som behöver extra stöttning i sin språkutveckling och de önskar hjälp från speciallärare, specialpedagog och svenska som andraspråklärare vid behov när språket brister. Lärare använder sig av olika strategier för att stötta eleverna i sin språkutveckling.

Det är vår önskan att detta arbete skall bidra till medvetenhet och reflektion kring barns språkutveckling samt förståelse bland lärare och pedagoger så att de på ett adekvat sätt kan bemöta flerspråkiga elever i sin undervisning.

Förord

Vi är tre lärarstudenter som har läst lärarprogrammet matematik och naturvetenskap/teknik mot barnens värld samt specialisering i svenska.

Vårt intresse ligger i barns utvecklande av språk, dels ett förstaspråk men även utvecklandet av ett andraspråk, vilket sker samtidigt eller lite senare i livet. Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning iakttagit tillfällen där lärare och elever uppfattar och förstår situationer på olika sätt och då speciellt de elever som har ett annat förstaspråk än svenska. Elevernas språkkunskaper fungerar bra vid interaktion med kamrater och de verkar inte ha svårt att göra sig förstådda i sådana situationer, däremot kan det uppstå problem när läraren har genomgångar av olika slag på lektionerna. Genom att använda språket tillsammans med andra lär sig barn att tala och lyssna, och den språkliga utvecklingen utmanas i olika sammanhang både med jämnåriga och vuxna. Sammanhangen som barnen deltar i blir fler ju äldre de blir och barnen stimuleras förhoppningsvis till kommunikation och viljan att språka. Det är nödvändigt för barnets skolframgång att språket fungerar som kommunikationsmedel.

Vi vill tacka alla som bidragit och gjort vårt examensarbete möjligt. Vi vill speciellt tacka pedagogerna som har tagit sig tid och delat med sig av sina erfarenheter samt vår handledare Eva Wennås Brante för lärorika råd och insatser.

Charlotte Berggren, Rebecka Djonlagic & Erna Eskic

Innehållsförteckning

Abstrakt	1
Förord	2
Innehållsförteckning	3
1. Inledning	5
2. Syfte och problemformulering	7
3. Styrdokument	8
3.1 Läroplanen (Lgr11)	8
3.2 Kursplanen i Svenska	8
4. Teoretisk anknytning	10
4.1 Sociokulturellt perspektiv	10
4.1.1 Språket som medierande redskap	10
4.1.2 Situerat lärande	10
4.1.3 Språk som en katalysator	11
4.1.4 Språket och tänkandet	11
4.1.5 Språket ger en plats i samhället	12
4.1.6 Utvecklingszon	12
4.2 Sociokulturell teori baserad andraspråksforskning	13
4.3 Språket som identitet och färdighet	13
4.4 Lärares roll	14
4.4.1 Interaktion	14
4.4.2 Samtal i klassrummet	14
4.4.3 Att lära skriva på ett andraspråk	15
4.4.4 Att lära läsa på ett andraspråk	16
4.4.5 Stöttning	16
4.5 Sammanfattning av den teoretiska anknytningen	17
5. Forskning kring språk och andraspråksinlärning	19
5.1 Forskning av andraspråksinlärning	19
5.2 Att behärska språk	20
5.3 Inlärning av språk	21
6. Design, metoder och tillvägagångssätt	24
6.1 Kvalitativ studie	24
6.2 Urval	25
6.2.1 Urval av respondent	25
6.2.2 Avgränsning	25
6.2.3 Bortfall	25
6.2.4 Urval av skolor	25

6.3 Intervjufrågor	26
6.4 Genomförande	26
6.5 Studiens tillförlitlighet	27
6.5.1 Reliabilitet	27
6.5.2 Validitet	27
6.5.3 Generaliserbarhet	28
6.6 Etik	28
6.7 Metoddiskussion	29
7. Resultatredovisning	30
7.1 Lärarens didaktiska syn	30
7.1.1 Lärarens tillvägagångssätt med flerspråkliga elever	31
7.1.2 Språkutveckling	31
7.2 Ur ett sociokulturellt perspektiv	32
7.3 Språket och kommunikation	33
7.4 Hur ett språk lärs bäst	34
7.5 Följa och kontrollera elevens språk och kunskapsutveckling	35
7.6 Lärarens kompetens	36
7.7 Strategier när språket brister	37
8. Slutdiskussion	40
Referenslista	44
Bilaga A: Missiv	
Bilaga B: Intervjuguide	

1. Inledning

Goda kunskaper i svenska är en nyckel till integrering i det svenska samhället och ett aktivt deltagande i samhällslivet. Språkförmåga är av stor vikt i allt arbete i skolan och man kan tydligt se i skolans värld att de elever som inte har ett rikt ordförråd ofta lyckas sämre i skolan (Förel. Nygren Junkin, 23/4-10). Språket kan dessutom betraktas som en social regel eller en kompetens vilken ständigt formas, förändras och utvecklas. Människan har en naturlig beredskap att lära sig flera språk. Det antas att idag är det mer vanligt med två- och flerspråkighet än ren enspråkighet. Det kan bero på att mångfalden av små språksamhällen, nationalspråk, de internationella språkens utbredda giltighet och användbarhet, samt människors ökade rörlighet över språkgränserna (Hyltenstam, 2004:11). Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) framhåller att elever som läser svenska som andraspråk ska:

ges förutsättningar att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisning ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära (Skolverket, 2011:239)

För eleverna är det av stor betydelse att undervisningen erbjuder rika möjligheter att kommunicera på svenska språket, naturligtvis utifrån elevens kunskapsnivå, utan att det ställs tidiga krav på att språket ska vara helt korrekt.

Kommunikation mellan läraren och eleven är ett redskap för att läraren ska få förståelse för ”barnens värld”. Därigenom kan läraren i nästa led utveckla sin undervisningsverksamhet, ett arbetssätt som stämmer överens med skrivningarna från Lgr11 att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011:8). Barnens tänkande har betydelse för vad de förstår och uppfattar. För att kunna utmana barnens tänkande och ge möjligheter till att erfara i lärandesammanhang behöver läraren förstå varje elevs tänkande, samt nivån på elevens språkutveckling. Elevens kunskaper, tidigare erfarenheter och språkliga förmåga är en förutsättning för att förstå ett språkligt budskap (Björk & Liberg, 2006:10-21). Det vi kan fråga oss är hur vanligt det är att lärare reflekterar över barns tänkande och språkliga förmåga. Vi vill påstå att det inte är i tillräcklig utsträckning. I samtal med en annan individ måste barn tänka och reflektera, vilket påverkar både deras lärande och tankeutveckling. För att ta reda på vad och hur barn tänker måste de ställas inför situationer där de får lov att tänka istället för att lotsas fram till ”rätt” svar. På så sätt menar vi att undervisningen bör struktureras utifrån barnens erfarenhets- eller tankevärld.

Sverige har under de senaste decennierna beskrivits som ett mångkulturellt land där olika kulturer, etniciteter och identiteter möts. Det är allt vanligare att elever med begränsad kunskap i svenska börjar i skolan. Eleverna befinner sig på många olika nivåer i svenska och behöver nå samma språkkompetens som jämnåriga förstaspråkstalande svenskspråkiga barn. Via olika kulturer får barn olika erfarenheter, något som de bär med sig i sin ryggsäck. (Skolverket 2011) Det är genom språket som vi visar vår identitet, våra tankar, känslor och får förståelse för andra och vad de tänker och känner. När språket är rikt och varierande så har det stor betydelse för oss alla som verkar för ett samhälle där olika kulturer och generationer möts.

Kulturen, samhället, tiden och erfarenheter har alltså betydelse för barns utveckling och lärande. Men även att innehållet bör vara meningsfullt och intressant för barnen, så att de skapar mening och förståelse för sin omvärld. Det är betydelsefullt att utgå från barnens olika förkunskaper för att alla skall utvecklas och lära. Undervisningen ska som Lgr11 berör, ”främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011:8).

Sammantaget vill vi med resonemanget ovan visa på vikten av att lärare och barn förstår varandra när de talar med varandra. Vi vill därför undersöka hur pass medvetna lärare verkar vara om sina elevers språkliga utveckling och hur de tänker kring kommunikation med sina elever.

2. Syfte och problemformulering

Vårt syfte med arbetet är att försöka förstå vad lärare och pedagoger uppfattar som orsaker när språkförbistring uppstår mellan lärare och elev. För att nå det syftet har vi formulerat följande forskningsfrågor:

- Vilken medvetenhet har lärare om sina elevers språkutveckling?
- Vilken medvetenhet har lärare om sina elevers språkutvecklings betydelse för kommunikation dem emellan?
- Vilka orsaker pekar lärare ut när kommunikationen brister?
- Vad menar lärare är förutsättningen för en god kommunikation med elever med svenska som andraspråk?

3. Styrdokument

Skolans styrdokument är en av skolformerna i grundskolan. Skolverket ger ut en samlad läroplan (Lgr11) där kursplanen i svenska ingår.

3.1 Läroplanen (Lgr11)

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) kan man läsa att skolans uppdrag är att främja elevers utveckling och att stimulera dem till ett lustfyllt och livslångt lärande. Det svenska samhället vilar på demokratiska värderingar, det är viktigt att pedagogerna förmedlar och förankrar de mänskliga rättigheterna i utbildningen. Alla som verkar inom skolan ska arbeta med och ha respekt för varje människas egenvärde och den miljö vi verkar i. I Lgr11 står det att ”språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2011: 9). Skolverksamheten är en social och kulturell mötesplats och måste klara av att stärka alla som jobbar där så att de tar ansvar och i sin tur stärker eleverna. Skolan ska kännetecknas av omtanke, generositet och omsorg om eleven. Skolning eller fostran och utbildning är ett samspel mellan skolan och föräldrarna vilket är viktigt för att överföra vårt kulturarv och utveckla, traditioner, kunskaper, språket och värden som finns och ska läras ut till nästa generation (Skolverket, 2011: 7-10).

Vidare så belyser Lgr11 skolans uppdrag att främja förståelse och förmåga till inlevelse för andra människor oavsett vilken etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning man har samt att ingen ska utsättas för diskriminering på grund av det. Främlingsfientlighet måste bemötas genom att vi ökar vår kunskap, för en dialog och satsar på att göra insatser i tid. Vi ser nu en växande rörlighet över nationsgränserna och det svenska samhället blir allt mer internationellt. Detta ställer nya krav på människors förmåga att samspela med andra, det är av stor vikt att alla kan ta till sig de värden som en kulturell mångfald innebär. När vi har förståelse för varandra blir vi trygga och kan bli delaktiga i det gemensamma kulturarvet. Skolans undervisning ska anpassas till varje elevs behov och förutsättningar. Lika viktigt är att eleverna gynnas i sitt lärande och i sin kunskapsutveckling med utgångspunkt i deras bakgrund, erfarenheter, kunskaper och språk. Avslutningsvis vill vi lyfta fram att Lgr11 även tar upp att skolan ska arbeta med de fyra F:en, fakta, förståelse, färdighet, förtrogenhet och att dessa olika kunskapsformer samverkar med varandra.

3.2 Kursplanen i Svenska

I kursplanen i svenska står det att språket är ett av människans främsta redskap för att tänka, lära och kommunicera. Människans identitet skapas genom språket, vi kan uttrycka oss, förstå hur andra människor tänker och känner samt verka tillsammans i samhället.

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära (Skolverket, 2011:222).

Kursplanen i svenska belyser att all undervisning för eleverna ska stimulera och väcka intresse för läsning och skrivning. Samtidigt ska det ges möjligheter till att utveckla kunskaper i hur man formulerar sig. I elevernas undervisning ska det ges möjligheter att utveckla kunskaper i svenska språket och hur språket är uppbyggt, vilka normer som finns, historia och utveckling samt hur språket varierar i olika sociala sammanhang. Efter ett tag stärker detta elevers medvetande och ger dem tilltro till det egna språket och deras egna kommunikativa förmåga. Eleverna ska få en förståelse för att sättet som de kommunicerar på kan påverka andra människor och att de har ett ansvar för sitt eget språkbruk.

Redan i början av årskurs ett tar lärarna del av de mål som elever lägst ska ha uppnått i tredje året i grundskolan. Kursplanen säger att det är skolans uppgift eller uppdrag att varje elev ska uppnå en lägsta godtagbar kunskapsnivå i skolans olika ämnen. I den svenska kursplanen står bland annat följande ”att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, generationer och språk möts” Skolverket (2011:222). Det är en förutsättning för vårt lands välfärd och utveckling.

4. Teoretisk anknytning

Vår studie har det sociokulturella perspektivet som utgångspunkt och belyser här teorier från Säljö, Dysthe och Hyltenstam med fler.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

4.1.1 Språket som medierande redskap

Inom den sociokulturella traditionen betonar man språket som det avgörande i hur människors tänkande formas. Säljö (2000:87) beskriver språket som ett kollektivt medierande redskap vilket vi använder för att kommunicera med andra, men också för att tänka med. Tankandet blir som ett inre tal, ett eget språk och det utvecklas genom kommunikation med andra människor. Vidare menar Säljö (2000) att när vi tillägnar oss och använder de sätt att se på världen som finns kodifierade i språkliga praktiker så blir språket den viktigaste länken mellan kommunikation (yttre) och tankandet (inre).

På det sätt som lärande och utveckling äger rum och hur människor tillgodogör sig färdigheter, förståelse och kunskaper är det grundläggande inom den sociokulturella sfären. Därför blir de kommunikativa processerna helt centrala i det sociokulturella perspektivet när det gäller mänskligt lärande och utveckling. När den enskilda individen kommunicerar med andra blir individen delaktig i den andres värld av kunskaper och färdigheter. Genom att höra andra tala om hur de ser på sin omvärld och genom att iaktta andra så lär man sig och blir mer medveten. Detta interaktiva och kommunikativa förlopp som hela tiden pågår runt omkring oss gör att individen får ett nytt perspektiv på saker och kan förhålla sig till omvärlden med nyvunna kunskaper (Säljö, 2000:34-38). Så det är med andra ord genom kommunikation som varje individ blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Det är när vi hör andra prata och diskutera hur de föreställer sig världen som vi blir medvetna om vad som är intressant och värdefullt för oss i den kultur som vi lever i. Redan från födseln lever vi i detta interaktiva och kommunikativa förlopp vilket har pågått sedan länge. I dessa förlopp finns inbyggda och nedärvda perspektiv på och förhållningssätt till omvärlden.

4.1.2 Situerat lärande

Vidare poängterar Säljö (2000:67) att i det sociokulturella perspektivet är kommunikation och språkanvändning centralt mellan individen och omgivningen. Kommunikation och interaktion redan så tidigt som i leken ger individen en förståelse för hur andra människor runt omkring dem uppfattar och förklarar företeelser. I språket använder vi kodifierade uttryck som innehåller beteckningar och innebörder som individen tar till sig och sedan själv kan använda för att kommunicera i interaktion med andra. Det kan beskrivas som att vi lever på kunskaper och insikter som vi fått av andra och genom att lära oss att tänka som andra inom en viss kultur så får vi också en viss samhällelig gemenskap.

I vår mänskliga kunskapsbildning menar Säljö (2000:82-83) att det är språket som är den mest unika beståndsdel som påverkar vår förmåga att samla och kommunicera erfarenheter med varandra. Det öppnar omvärlden för oss, gör att vi kan förstå den och gör att vår omvärld

framstår som meningsfull. När vi kan kommunicera med andra blir vi delaktiga i att beskriva omvärlden och vi kan samspela med andra i olika aktiviteter.

Dysthe (2003) är inspirerad av Vygotskijs tankar. Hon beskriver det sociokulturella perspektivet inlärningsteori som lärande genom relationer, deltagarnas samspel, språk och kommunikation. Dessa är grunden för läroprocesserna, samspelet mellan det individuella och det sociala påverkar varje läromiljö. Den sociokulturella traditionen är situerad, med det menas att kunskap är beroende av den kultur som den verkar i. Kunskapen står aldrig ensam utan är invävd i en historisk och kulturell kontext vilket även gäller språket enligt Dysthe (2003:31-34).

4.1.3 Språk som en katalysator

Johansson & Pramling Samuelsson (2003:166) hävdar också de i sin bok att i det sociokulturella perspektivet är det kommunikationen och relationen mellan kollektiv och individens många sociala samspel som gör att vi formas till individer och där även formar oss själva.

”Enligt Nelson (1996) är språket katalysatorn i barns intellektuella utveckling, genom att barn använder och prövar ord tillsammans med andra i olika sammanhang för att skapa mening. Språket används av barn, föräldrar, lärare och kamrater för att ge uttryck åt och beskriva likheter och olikheter mellan barnet och andra i termer av vad man önskar, vill, kan, vet, minns, gör och liknande. Språket används i kommunikation med andra och som resurs för tänkande när vi talar med oss själva (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003:166).

Säljö (2000:86) hävdar också att det finns värderingar, attityder och antaganden när vi talar och att språket är ett redskap för handling i kulturella praktiker. Vi är inte alltid medvetna om detta.

4.1.4 Språket och tänkandet

Även den ryske psykologen Lev Vygotskij (2007) framför att utan social kommunikation så sker det inte någon utveckling av språket eller tänkande. Han menar att barn redan från början är sociala och att de först senare utvecklar sin individualitet. Tänkandet och språket är enligt Vygotskij (2007) det mest centrala för medvetandet. Han anser att tänkandet och språket har en nära koppling till och är beroende av varandra, de är inte enskilda processer. Ett samband som utvecklas under barnets uppväxt.

Det är genom andra som man lär känna sig själv, det innebär att man kan förstå kommunikation som språkets primära funktion och ett medel för social samvaro. Vygotskij menar att ordet har en förmedlande funktion och en tänkande funktion, här sker det en dialog emellan vilket gör att vi även kommunicerar när vi är ensamma. Medvetandet är enligt Vygotskij (2007:1-22) dialogiskt. Han poängterar vidare att det är dialog och mening som är de centrala begreppen för kunskapsprocessen. Inlärning sker som en social process i den gemensamma kulturen, där i dialog barn exempelvis möter de vuxnas erfarenhet och tänkande. Då utmanas barnets närmaste utvecklingszon vilket enligt Vygotskij (2007) betyder att lärande kan tolkas i kommunikativa termer och att barnets utveckling är i ett dialektiskt förhållande till undervisningen.

4.1.5 Språket ger en plats i samhället

Säljö (2000:47-48) uppmärksammar Vygotskijs intresse för hur språket medierar världen till oss, ”språket är samtidigt ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande” (Säljö 2000, s. 87). Han menar att när vi lär oss att kommunicera lär vi oss att bli sociokulturella, vilket ger oss en kulturell mångfald som hela tiden kommer att utvidgas. Först i den innersta familjecirkeln och senare i livet efter att vi tagit del av och ingått i talrika och skilda kontexter. Inom dessa olika ”diskurssamhällen” lär vi oss att använda språket, vi lär oss också att genom kommunikation påverka andra samt deras handlingar. På detta sätt formar kommunikationen både oss själva och andra. Som vi tagit upp tidigare så har sociokulturell teori fokus på språkets läropotential. Säljö (2000) vill också lyfta fram att det gjorts flera studier av hur skrivet och talat språk används i olika inlärningssituationer. Ett område inom forskningen är ”writing-to-learn” som visar att skrivande främjar förståelse och tänkande inom ett ämne. Säljö (2000) har i sin egen forskning också lyft fram att språket är ett redskap för lärande och tänkande.

4.1.6 Utvecklingszon

Utvecklingszon är ett centralt begrepp, Säljö (2000:122-123) uppmärksammar Vygotskijs beskrivning av begreppet utvecklingszon, där lyfts ojämlikheten i exempelvis barnet och den vuxnes kunskaper och förutsättningar fram. Han menar att ojämlikheten är en förutsättning för att skapa en aktivitet inom ramen för utvecklingszonen och att en utveckling ska kunna ske. Det sker när den med mer kunskap vägleder den som är mindre kompetent. En utvecklingszon kan mer generellt beskrivas som en kulturell sätt att uppfatta en företeelse. Eftersom en individ hela tiden befinner sig i olika utvecklingszoner i vårt samhälle, kommer utveckling att påverkas inom ramen för dessa praktiker. I detta samspel har skolans kommunikativa praktiker en stor roll som en arena för kognitiv och social utveckling. Här får individen möjlighet att skapa sin egen sociokulturella utveckling då individen själv är en av aktörerna. I samspelet kan exempelvis pedagogen hjälpa elever att strukturera upp ett problem och uppmärksamma dem på hur de ska börja angripa en uppgift. Då bistår man eleverna med så kallade kommunikativa stöttor ”scaffolding” och vid behov fortsätter detta tills målet är nått eller uppgiften är klar. Säljö (2000) skriver också att utvecklingszonen är den zon där den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar, den mer kompetente personen måste anpassa budskapet till den nivån som den lärande behärskar.

Dysthe (2003:81) visar hur Vygotskij definierar utvecklingszonen med följande bild. Vad individen kan göra själv, vad individen kan göra med hjälp och vad individen inte kan göra. Efter att ha fått hjälp så klarar individen nästa gång det som individen tidigare inte klarade själv.



Figur 1 Bild över Vygotskijs utvecklingszon,
<http://www.instructionaldesign.org/theories/social-development.html>

Slutligen vill vi lyfta fram att kommunikativa processer är en grundförutsättning för vårt lärande och vår utveckling utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Det är när vi lyssnar, samtalar, härmar och samverkar med andra som vi kan ta del av andras kunskaper och färdigheter inom den kulturen som vi verkar i. Säljö (2000) sammanfattar det med ”Språk och kommunikation är inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske” (Säljö, 2000:48).

4.2 Sociokulturell teori baserad andraspråksforskning

Sociokulturellbaserad andraspråksforskning har vuxit fram under 1990-talet och dem tidigare undersökningar runt andraspråksinlärning har koncentrerat sig mest runt den *formella* inlärningen. Med den *formella* inlärningen av språket menas den språkutveckling som sker i klassrumsinteraktion eller annan undervisningssammanhang. Dessa studier har ofta haft tydliga pedagogiska innebörder. Man har fokuserat på själva dialogen som samspel och språkutvecklande process. I sådana fall betraktar man inte inlärare som bearbetare av *input* eller producent av *output* utan som lyssnare eller talare, inkluderade i utvecklingsprocesser som förverkligas i interaktion. Inläraren och omgivningen bildar en helhet. Talare och lyssnare producerar språket i gemensamt samtal. Vilket betyder att lära sig språket förverkligas genom en samspelande process och att inläraren gör språket till sitt eget genom möten. (Hyltenstam, 2004:65-66).

Inom sociokulturell teori menar Hyltenstam (2004), att ett viktigt inslag i interaktionen är *stöttning* (scaffolding), med vilket menas att läraren har en avgörande roll i undervisningssammanhang för att eleverna ska kunna utveckla nya begrepp och färdighet. Stöttning som inläraren får från lärare, i form av tolkningar, rättelser, ifyllnader och omformuleringar, gör att inläraren får möjlighet att utveckla språket till nästa nivå (Hyltenstam, 2004:65). På samma sätt lyfter Gibbons (2002) upp det sociokulturella synsättet på undervisning och inlärning där hon påpekar hur språkinlärningen är en process som är socialt och inte enbart psykologiskt driven. Stöttningen kan vara avgörande om eleverna ska lyckas. Både lärare och elev ses som aktiva deltagare och lärandet som ett samarbete. Man ska se till att andraspråks elevernas prestationer ses i sociala och språkliga miljöer där inlärningen ska inträffa (Gibbons, 2002:28).

4.3 Språket som identitet och färdighet

Språk kan ses som både färdighet och identitet. Att urskilja talarens dialekt eller om man hör att någon talar med brytning är aspekter som knyts till identitet. Hyltenstam (2004) påpekar att individen förvärvar färdigheter genom praktisk erfarenhet inom sociala fält. De färdigheterna påverkar hur individen handlar, tänker samt orienterar sig i den sociala miljön. En av de viktigaste färdigheterna är förmågan att använda språket. Språket gör också att det är möjligt att individen tillägnar sig ny kunskap (Hyltenstam, 2004:540).

Synen på identitet har förändrats genom tiderna. Tidigare hade man uppfattningen om att identitet utvecklas så att färdigheterna äger rum i samspel med individens inre förmågor och insikter. Senare modeller betraktar identitet som något mera komplext. Identiteten medieras och produceras genom socialisation och kultur, samt är en länk mellan individen och den sociala omgivningen. Identitet formas på så vis i dialog med andras uppfattningar och förväntningar på individen (Hyltenstam, 2004:360).

Hyltenstam (2004) vidare framhäver den nyare forskningen och tar upp den postmodernistisk teoribildning. Enligt postmodernistisk teoribildning utgår man från att identitet konstrueras i varje ny situation och sammanhang. Identitet har en oförutsägbar och öppen karaktär. Den senare forskningen har visat att språket påverkar hur identitet formas, att identitet kommuniceras och medieras genom språket. Identiteten bör betraktas som en social konstruktion som produceras och reproduceras i varje språkligt samspel. Utifrån individens språkbruk kan det vara möjligt att se vilken som är individens sociala miljö och socioekonomiska position. De språkliga handlingarna brukar ses som identitetshandlingar. Språket är ett medel för individen att uppnå specifika syften som är bland annat i relation till kontext, tidpunkt, sammanhang och samtalspartner (Hyltenstam, 2004:360-364).

4.4 Lärares roll

4.4.1 Interaktion

Lärare har en betydelsefull roll i elevers språkutveckling. En kompetent och medveten lärare kan vägleda elever i rätt riktning. Begreppet *interaktion* nämns i dagens forskning som en faktor som påverkar elevernas kunskapsutveckling. Hyltenstam (2004) påvisar hur interaktion mellan lärare och elever kan vara avgörande för om elever blir stärkta eller försvagade i sitt lärande. Att lärare inte stöttar elever på rätt sätt eller att inte har tillräckligt med kompetens i möten med eleverna, är något som kan påverka interaktionen. Under interaktion ska eleverna få möjlighet till kunskapsutveckling men samtidigt under interaktionen har man möjlighet att stärka elevernas identitet. Hyltenstam (2004) nämner att om man stärker dessa två faktorer, elevernas kunskap och identitet, kan det leda till att eleverna får ett ökat engagemang för studier (Hyltenstam, 2004:508-509).

Lindberg (2005) skriver om interaktionens roll i samband med forskning kring andraspråksinläring. Inlärares aktiva deltagande i olika typer av samtal och i samspel med andra individer växer språket fram. Om man vill se en komplett bild av andraspråksutveckling hos inlärares då måste man ta hänsyn till samtalet i dess helhet. Det innebär att man inte bara tittar på det språket inlärares producerar utan även det språket som riktas till inlärares (Lindberg, 2005:47).

4.4.2 Samtal i klassrummet

Dialogen eller kommunikationen mellan individer påverkar språkutveckling men även tänkande. Mening och förståelse skapas i interaktion mellan människor som vidare ger grund för kunskapsutveckling. Man skapar en god interaktion i klassrummet genom kommunikation, både den muntliga och den skriftliga (Hyltenstam, 2004:560-561). Även Gibbons (2002) nämner att samtal ger positiva resultat i interaktion mellan lärare och elever. Hon menar att genom samtal skapar man möjligheter till tänkande. De gynnsamma samtalen är sådana samtal då elever får utforska och reda ut begrepp eller pröva en idé genom frågor, logiska slutsatser samt genom att reagera på andras tankar. Man ska skapa sådana förutsättningar i klassrummet som gynnar utvecklingen av språket. Klassrummet är en plats där lärare och elever tillsammans formar villkor för förståelse och kunskap. Lärare ska se till att eleven får tillräckligt med tid och utrymme för tänkande innan de ska yttra sig. De elever som får möjlighet att tänka igenom och själv utveckla det den vill säga vinner i längden när det gäller språkinläringen än de elever som får hjälp av läraren i kommunikationen. Vidare måste läraren visa intresse och lyssna på vad eleven vill säga. Gibbons (2002) menar om lärare

förväntar sig något svar från eleven, då ska man formulera frågor på sådant sätt att de ger möjligheten till eleven att själv bestämma innehållet i yttrandet (Gibbons, 2002:60-65).

Gibbons (2002) tar upp skriftspråket som ett ytterligare sätt att kommunicera i klassrummet. Hon menar att det är talet som är förbindelse till skriften. En lyhörd lärare som stödjer eleven ökar chansen att eleverna skapar effektiva skrifter (Gibbons, 2002:67-69). Att läsa och förstå texter säger Gibbons (2002) påverkar inläringen av språket. Lärare ska vara en aktiv lyssnare och på det viset kan man stödja elever åt rätt riktning (Gibbons, 2002:159).

Lindberg (2005:80-82) poängterar att det inte är ovanligt att interaktion i klassrummet är monologisk. Läraren dominerar i hög grad det didaktiska samtalet. Lärare har rättigheter som omfattar att inleda och delta i alla samtal i klassrummet, avgöra längden och avsluta samtalet i klassrummet, besluta när andra deltagare i klassrummet ska tala, välja deltagare i samtalet eller att vara enda mottagare i klassrummet. Lindberg (2005) menar att det är många outtalade regler och normer som styr interaktionen i skolans verksamhet. Men läraren kan uppmuntra till ett aktiv kunskapssökande genom att undvika slutna frågor och givna svar och stödja eleverna att med hjälp av språket formulera sig, tolka och förstå den nya kunskapen.

Lindberg (2005) tar upp modellen med tre grundläggande kategorier för att beskriva regelbundna och karakteristiska drag i klassrumsinteraktionen: initiativ (I), respons (R) och uppföljning (U) modellen som kan leda till lärarstyrda klassrumssamtalen. Även om undervisningssamtalen är formade och planerade av naturliga skäl menar Lindberg (2005) att det inte behöver betyda att läraren ensidigt styr samtalen. I stället för att dominera samtalen kan läraren uppmuntra till ett aktiv kunskapssökande, genom att undvika slutna frågor med givna svar. Lärarfrågorna kan fungera som diskursiva medel för att uppnå övergripande mål i språkutveckling. Mycket små förändringar i det traditionella IRU modellen kan vara av stor betydelse. Läraren ska istället för att använda uppföljningsdraget till att bedöma elevernas svar, ta emot svaren och uppmuntra eleverna att utveckla sina tankar, motivera sina ställningstaganden och göra kopplingar till egna erfarenheter (Lindberg, 2005:79-84).

4.4.3 Att lära skriva på ett andraspråk

I dagens samhälle uppmärksammar Gibbons (2006) vikten av barns behov att lära sig läsa och tänka kritiskt. Arbetsmarknaden förändras i snabb takt och nya problems ska lösas. Det ställer höga krav på oss och vårt mångkulturella samhälle. Det är viktigt att ingen avskärmar sig från modern teknologi utan att alla blir en aktiv del i samhälle. ”Bland dem som kan halka efter finns andraspråkselever och då i synnerhet de som inte har lärt sig att läsa och skriva på sitt modersmål” (Cummins, 1996 i Gibbons, 2006:81). Att lära sig skriva på ett andra språk blir ofta för stort fokus på själva skrivandet och stavning istället för att lägga vikt på att se mer till helheten och innehållet av texten (Gibbons, 2006:81-82). När man inte behärskar ett språk är det svårare att se förhållandet mellan tecknen och ljuden, en del av eleverna får lära sig ett helt nytt alfabet.

Gibbons (2006:91) trycker på vikten av att använda kunskap och lära i det verkliga livet. Språkförståelsen utvecklas samtidigt med hur språket används i vardagslivet och påverkas av inslag i naturliga händelser, det sker i så kallad explicit undervisning. Det är därför av stor betydelse att uppmuntra elever till ett aktivt deltagande vid inläring och till ett självständigt skrivande. Det ger eleverna en förmåga att tänka kritiskt i språket då läraren använder sig av autentiska sammanhang i utbildningen.

Dysthe (2003:43) betonar autentiska aktiviteter i skolan. Det är viktigt för eleverna att skolan skapar läromiljöer som liknar livet utanför skolan. Dessutom kan man säga att det ska förbereda eleverna för ett livslångt lärande.

4.4.4 Att lära läsa på ett andraspråk

Det finns tre typer av kunskap som läsaren kan ta del av menar Gibbons (2006) för att förstå ett textinnehåll. Det vill säga kunskap om språkliga uttrycks betydelse, språkets uppbyggnad och sist men inte minst sambandet mellan ljud och bokstav. Vidare beskriver hon att en förförståelse innebär att ha en viss förståelse för det man läser, och det är betydelsefullt för andraspråkseleverna som inte har samma kulturella bakgrund eller likartad syn som textförfattaren har på omvärlden. Oftast tänker eleven mer på sambandet mellan ljud och bokstav än när eleven läser text på sitt modersmål. Hon skriver vidare om att elever som läser långsamt, har oftast svårare att förstå innebörden av i en mening. En situation många av andraspråksinlärare kan känna igen sig i (Gibbons, 2006:112-119).

Många andraspråkselever, belyser Gibbons (2006:118), tycker om att läsa effektivt samt att många kan flera språk.

Som Jim Cummins (1996) sagt är läsförmågan på förstaspråket en av de viktigaste faktorerna för att barn ska lära sig läsa på sitt andraspråk. Men vissa barn, speciellt de som lär sig läsa andraspråket, kan behöva stöttas vid läsinläringen. En sak som vi måste hålla i minnet är att det förutsätts att barnen känner till de kulturella referensramar som avspeglas i den aktuella boken och att de behärskar språket (Gibbons, 2006:118).

Olika situationer barn känner igen sig i eller kan förstå, bidrar till en läslust hos barnet som är nybörjare på att lära sig läsa. De flesta lärare har en avsikt med sin undervisning, som till exempel att gå från det eleverna redan kan till det de ännu inte kan och det gäller även för nybörjar läsaren. ”Att lära sig språk är att lära sig om den kultur där det talas och om vi bara låter eleverna läsa om sådan som de redan känner till gör vi dem en otjänst” (Gibbons, 2006:118). Dessutom får eleverna tillgång till språket och en rik kulturell omgivning. Eleverna bör få lära sig olika lässtrategier samt möjligheter att få utveckla en effektivitet i alla läsrollerna (Gibbons, 2006:119).

Gibbons (2006) lyfter Wallace (1988, 1992) studie som visar att en bred språkutveckling är ett stort stöd för läsförmågan och även att läsförmågan stödjer språkutvecklingen. Om andraspråkselever får bra utvalda texter ger det i sin tur en mer gynnsam språkutveckling. Då mönstret i språket ligger mer i skriftspråket än i talspråket. En annan effekt av att läsa mycket är att när eleverna blir duktigare läsare får de en större kontakt med andraspråket. Gibbons (2006:136-140) lyfter fram att forskningen visar att andraspråkselever kan förstå innehållet i många meningar med olika främmande strukturer, om de finns i ett sammanhang. Faktum är att det är lärarens roll och uppgift att se till att andraspråkseleverna har en god tillgång till välskrivna barnlitteratur som till exempel ett stort urval av böcker vilka ger läsaren trevliga läsoplevelser, men även relevanta faktatexter.

4.4.5 Stöttning

Stöttning definieras av Lindberg (2005:41) som ett tillfälligt stöd som successivt kan dras tillbaka då barnet klarar av mer och mer på egen hand. Gibbons (2002) beskriver att i klassrummet står stöttning för den hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter och nya

nivåer av förståelse. Avsikten med lärarens hjälp är att den ska vara tillfällig och målet är att eleven ska kunna genomföra sina uppgifter självständigt. Stöttningen ska vara framtidsorienterad. Läraren ska se till att undervisning går framåt och att elevernas kunskap byggs på. Läraren ska ha stora förväntningar på alla elever, men också ge lämpligt stöttning för att uppgiften ska ge resultat. Eleverna behöver få utmanande uppgifter som leder till tänkande. Genom att hitta stimulerande och effektiva sätt att lära ut och genom att kritiskt granska hur språket används i klassrummet gynnar alla elever (Gibbons, 2002:29-30).

Gibbons (2002) talar om närmaste zon för utveckling med vilket menas det steg som är innan man ska omvandla kunskap till sin egen. Då man arbetar inom denna zon är eleven i behov av stöttning från lärare. Författaren påpekar vidare hur undervisningen inte ska ligga över elevernas kapacitet men däremot den ska utmanas och det är lärarens ansvar att undervisningen går framåt och elevernas kunskap byggs på (Gibbons, 2002:29).

Det finns också två kriterier som bör vara uppfyllda för att en viss typ av hjälp ska kunna karakteriseras som stöttning (Hyltenstam, 2004:472-473). De kriterierna är att det dels måste visas att eleven arbetar inom närmaste zon för utvecklingen och lyckas lösa uppgiften med lärarens hjälp och dels måste det visas att eleven har uppnått en högre grad av självständig kompetens. Stöttningen beskrivs som tillfälligt stöd som utvecklar nya färdigheter.

Lindberg (2005:41-42) förmedlar att stöttning kan ha olika funktioner. De funktionerna kan bland annat vara att väcka intresse och motivation för uppgiften eller att underlätta och dela upp uppgiften i hanterbara moment. Stöttningen kan även uppmuntra intresset för uppgiften och peka på viktiga drag och skillnader mellan det egna utförandet och det ideala.

Gibbons (2006:101-107) anser att stöttning och uppmuntran till eleverna, spelar en stor roll för fortsatt god utveckling för eleven. Texter som bygger på elevens egna erfarenheter är en av förutsättningarna för deras utvecklande av skrivinläring. En annan variant är att de börjar med att skriva på sitt förstaspråk. För eleverna betyder det oerhört mycket att kunna skriva på sitt förstaspråk och därigenom kan frustration minskas. Eftersom eleverna som har svenska som andraspråk kan ha svårt att delta i olika övningar och utföra vissa uppgifter i klassrummet medan de på sitt modersmål hade upplevt mindre frustration. De kan till exempelvis få en översättning av en text, kanske att föräldern kan hjälpa sitt barn med det. Den hjälpen skulle kunna ge barnet att få förståelse för texten och en bra stund till att läsa. För de andra barnen i klassen visar det på att det finns fler språk att samtala på än deras modersmål. Vidare lämnar Gibbons (2006) många bra förslag och metoder hur man kan utveckla deras skrivande alltifrån att skriva i olika texttyper (genrer), struktur och sammanlänkande ord. ”Ju mer lyhörd stöttning är, desto större är chansen att eleverna inte bara vågar skriva utan gör det effektivt också” (Gibbons, 2006:110).

4.5 Sammanfattning av den teoretiska anknytningen

Språket finns överallt i vår omvärld, genom kommunikation med andra människor lär vi oss både att lyssna och diskutera vilket är viktiga förutsättningar för att kunna lära sig ett nytt språk. Vi får även ny förståelse och medvetenhet som växer fram hos individer. Vi kan även samspela med andra i olika aktiviteter och på så sätt är man både i interaktion och i kommunikation, vilket är avgörande för att ett lärande ska ske med hjälp av det nya språket. Det sociokulturella perspektivet ligger till grund för en del i vår teoretiska anknytning i studien. Vygotskij (2007) räknas som en av föregångarna för det sociokulturella och han

hävdade att utan social kommunikation så sker det inte någon utveckling av språket och tänkandet.

Enligt sociokulturellbaserad andraspråksforskning lär man sig språket genom samspelet mellan individerna. Inläraren och omgivningen bildar en helhet och det är i dialogen inläraren utvecklar språket. Det är i dialogerna inläraren behöver få utrymme till tänkande och yttrande. Inom andraspråksforskningen talar man om interaktion och dess betydelse för språkutveckling. Klassrumsinteraktion, mellan lärare och elever, är ibland avgörande om elever blir stärkta eller försvagade i sitt lärande. En god interaktion leder till ett gott lärande. I klassrumsinteraktionen ska lärare se till att elever får den stöttning som behövs för att kunskapen ska byggas på. Förutom att man stärker elevens språk och kunskap i interaktionen, stärker man även elevernas identitet. Detta kan beskrivas som att identitet kommuniceras och medieras genom språket och det är språket som påverkar hur identitet formas.

5. Forskning kring språk och andraspråksinläring

I detta kapitel kommer vi att belysa forskning av inläring av första- och andraspråk. Vi kommer att med hjälp av litteratur, illustration och förklaringar visa hur inläraren kan lära sig behärska ett språk med hjälp av olika strategier.

5.1 Forskning kring andraspråksinläring

Hyltenstam (2004:66) skriver om hur man tidigare sorterade andraspråksforskning i ett fack som ”tillämpad lingvistik”, medan forskningen om barnens förstaspråkstillägnande brukade räknas till den ”allmänna” eller ”teoretiska” lingvistiken. Innan man började forska kring ämnet andraspråk, handlade det om relativt enkla tillämpningar av lingvistisk kunskap som underlag för undervisningsmetoder.

Man väntade sig inte att andraspråket skulle ge något tillbaka till lingvistiken som vetenskap men från 70-talet och framåt blev målet mer djupgående förståelse av hur andraspråkets tillägnande fungerar i inlärarperspektiv, och vilken betydelse olika faktorer har som påverkar inläringen av språket. Andraspråksforskningen har börjat sträckas ut från en mer praktisk-pedagogisk till en mer teoretisk-lingvistisk inriktning och idag förenar andraspråksforskningen både en tillämpningssida och en teorisida (Hyltenstam, 2004:67).

I samband med att man började forska runt andraspråket lanserades termen *learner language* (inlärarspråket). Inlärarspråket används för två betydelser, dels som ett språkssystem i ett givet läge och dels som språkssystem som utvecklas som avlöser varandra över tiden. En annan utgångspunkt som introducerades i andraspråksforskning var inlärarens roll som aktiv konstruktör av sitt språk. Här menas att språkinläringen inte består bara av inövandet av vanor som skapar målspråket. Det antogs att inläraren bygger upp och successivt reviderar sitt språk genom att bilda teorier om språkets regler som baseras på medfött språkinläringmaterialet och språklig input från omgivningen (Hyltenstam, 2004:27).

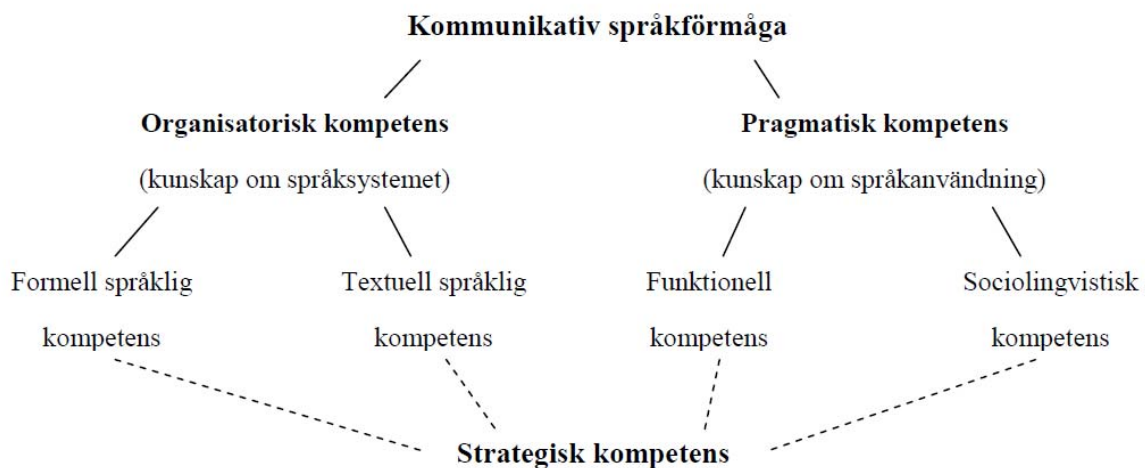
Synen på att förstaspråkskunskaper påverkar andraspråksinläring är gammal. Man anser att främmande språk lär man lättare om man har kunskaper i första språket. Andraspråksinläraren, genom första språket har redan byggt upp system med ord, grammatik, diskussionsprincip och så vidare. Det nya språket fogas samman med det befintliga (Hyltenstam, 2004:31-36).

Hyltenstam (2004) poängterar att ytterligare en aspekt i andraspråksforskning är språkets användning i konkreta situationer. Användning av språket i konkreta situationer möjliggör för hur språket behärskas, varierar och utvecklas. Språket ses som redskap för kommunikation, och kommunikationen i sin tur formar språket. Samtalsanalyser och analys av inlärarens interaktiva beteende blir utgångspunkt för att förklara och beskriva inlärarspråkets utvecklingsprocesser (Hyltenstam, 2004:36-38).

5.2 Att behärska ett språk

Barn med svenska som modersmål lär sig språket mer och mer allteftersom de blir äldre och utmanas språkligt. Abrahamsson & Bergman (2005:15-16) anser att barn vid 6- 7-årsålder behärskar språkets ljudsystem och uttal av sin dialekt. De menar även att språkets grundläggande grammatik och morfologi, böjning av orden och syntax, den ordning orden har när vi talar respektive skriver är tillägnat vid den åldern. För språkbehärskning är ordförrådet mer väsentlig än en korrekt grammatik. Vid skolstarten beräknas ett svenskt barn ha ett ordförråd bestående av 8000- 10 000 ord beroende på den miljö och kultur barnet växer upp i och är omgiven av. Barnets språkuppbyggnad växer i takt med den kognitiva utvecklingen. Språkuppbyggnaden är en process som fortgår hela livet och när barnet börjar läsa utökas också ordförrådet. Vidare skriver Abrahamsson & Bergman (2005:28) att ordförrådet beräknas öka med 3000 ord per år under grundskoletiden: i ämnesundervisningen blir ordförrådet mer specialiserat. Under skoltiden och på fritiden lär sig eleverna bland annat att behärska ett mer nyanserat ordval till exempel bror – brorsan, grammatisk medvetenhet, olika texttyper och genrer, och att anpassa både sitt muntliga och skriftliga språk till olika situationer och mottagare.

Enligt Abrahamsson & Bergman (2005:14) finns det olika definitioner på vad det innebär att behärska ett språk. Att behärska ett språk kan utgöras av ordförråd, uttal och grammatik men även av förmågan att anpassa språket efter olika syften och situationer. När man talar om språkbehärskning kan man även tala om *kommunikativ språkförmåga*, vilket innebär att det krävs språkliga färdigheter och kompetenser för att kunna kommunicera på ett tillfredställande sätt med tanke på sina egna behov, vad man vill förmedla, och samhällets krav. Man kan till exempel tala om samma innehåll med sin kompis som med sin chef, fast på olika sätt och med andra ordval.



Figur 2 Illustration över den kommunikativa språkförmågan som delas in i delkompetenser och underavdelningar (Abrahamsson & Bergman, 2005:14).

En delkompetens i den kommunikativa språkförmågan som Abrahamsson & Bergman (2005:15) nämner är den *organisatoriska kompetensen* vilken stödjer vår förståelse och skapar grammatiskt korrekta och meningsfulla talade och skrivna texter. Den organisatoriska kompetensen inbegriper dels underavdelningen *formell språklig kompetens* som ordförråd, grammatik och uttal, dels *textuell kompetens* som samtalsstruktur och textstruktur. Hit hör även *fonologisk kunskap*, det vill säga kunskapen om språkets ljud och uttal samt prosodiska

mönster som rytm och betoning. Fonologisk kunskap är en del av den språkliga kompetensen och innebär också vetskap om ordens stavning och uttal. En annan del av den språkliga kompetensen är *lexikal kunskap* som innebär vetskap om orden och dess betydelse. En ytterligare del är den *grammatiska kunskapen* som visar hur vi placerar ord i fraser, satser och meningar, och hur vi böjer orden. Den sistnämnda delen som Abrahamsson & Bergman (2005:15) talar om är den *textuella kompetensen* som inbegriper regler för hur språket ska organiseras i tal och skrift med bland annat innehåll, sambandsmarkörer, bindeord och tempusanvändning, på ett sådant sätt att det blir förståeligt för mottagaren.

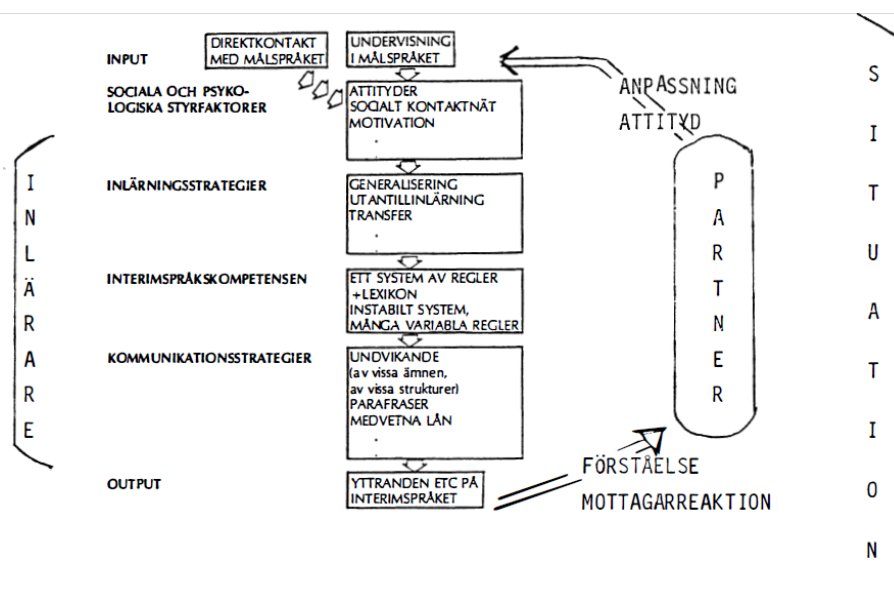
Den andra delkompetensen i den kommunikativa språkförmågan som Abrahamsson & Bergman (2005:16-17) tar upp är den *pragmatiska kompetensen*, alltså kunskap om språklig användning och verksamhet, det vill säga hur vi ska kunna tolka och förstå det uttalade och värdera känsloläget i uttryck som vi behöver för att kunna kommunicera på ett bra sätt i tal och skrift. Den pragmatiska kompetensen inbegriper dels underavdelningen *funktionell kompetens* som inbegriper vetskap om hur vi språkligt uttrycker olika funktioner och känslor som till exempel information, önskningsar eller när vi skall övertala, dels *sociolingvistisk kompetens* som inbegriper vetskap om olika faktorer och sätt att uttrycka sig på i olika situationer om vi till exempel talar med en vän eller chefen, beroende på status, yrke och ålder - både muntligt och skriftligt där vi måste anpassa oss efter mottagaren. Dessa normer om hur ett samtal är uppbyggt är kulturbundna. Vi måste med andra ord veta hur man inleder ett samtal, hur och när man byter ord och så vidare för att inte skapa irritation och missförstånd (Abrahamsson & Bergman, 2005:17).

Den *strategiska kompetensen* hjälper oss, enligt Abrahamsson & Bergman (2005:18-19) att samordna de olika delarna av de språkliga färdigheterna och kompetenserna när man ska välja och planera de sätt att uttrycka sig på i olika situationer på det mest effektiva sättet. Den behövs för att möjliggöra utnyttjandet av de kunskaper vi har om den kommunikativa kompetensen. Vi använder oss av den strategiska kompetensen, tar risker, använder oss av uttrycksätt som vi inte behärskar och olika strategier. (Strategier, se nedan under Inläring av språk). Dessa strategier bör inte ses som fel och brister utan som något positivt i utvecklingen av den kommunikativa kompetensen. Strategierna blir färre och mindre synliga ju mer kontroll inläraren får över språket.

5.3 Inläring av språk och andraspråk

Förstaspråksinläring benämns av Hammarberg & Viberg (1984:5-6) som inläring av ett eller två språk, mer eller mindre parallellt, vilket kan ske om föräldrarna har olika modersmål och konsekvent talar med barnet på sitt eget modersmål i hemmet. Det första språket eller språken blir etablerade. Gränsen mellan parallell inläring av svenska med ett annat språk och andraspråksinläring är rörlig. Andraspråksinläring är inläring av ett språk efter att ett eller flera förstaspråk blivit etablerat. Det kan handla om ett tredje eller fjärde språk. Det kan ske med informell inläring, även kallad naturlig eller ostyrd inläring, det vill säga utan undervisning, på egen hand. Eller kan det ske genom formell inläring, styrd inläring, genom undervisning. I klassrummet är det interaktionen mellan lärare och inlärare i olika typer av aktiviteter som betyder något för att genom undervisning utveckla ett språk. Men språkinläringen sker också till stor utsträckning utanför klassrummet. Denna typ av inläring kan även kallas semiformell inläring, vilket också Viberg (1987:11) talar om. Inläring av grammatiska regler och satslära kan läras i skolan men att lära sig kommunicera kan också ske i meningsutbyte mellan vänner och bekanta eller i affären.

Enligt Hammarberg & Viberg (1984:6-7) är ett målspråk det språk som lärs in. Interimspråk, även kallad "mellanspråk" eller inlärarespråk, är ett språk som enskilda inlärare har under tiden de börjat lära sig ett språk till dess att målspråket nåtts. Den visar en bild av hur långt inläraren kommit i sin språkutveckling när man tittar på inlärarens strategier av språklig kompetens där interimspråket blir mer och mer lik målspråket. Källspråk eller modersmål är ett språk som inläraren redan har etablerat och som i viss mån påverkar inläringen av målspråket. Det kan därför verka rimligt att särskilt uppmärksamma relationen mellan och konsekvenser av det svenska språkets struktur och strukturen hos det/de språk som inläraren redan etablerat. Inlärare kan få problem på de punkter där till exempel målspråkets typologi, uppbyggnad har en annorlunda struktur än modersmålet. Denna typ av överföring från sitt källspråk till målspråket kan även kallas *transfer* som Viberg (1987:51) förklarar. Transfer kan medföra både positiva, korrekta strukturer eller *interferens*, negativa, felaktiga formuleringar beroende på om källspråket och målspråket är nära besläktat och har till exempel samma prepositions-kategorier som *i* och *på*.



Figur 3 Modell över hur olika komponenter samspelar vid andraspråksinläringen (Hammarberg & Viberg, 1984:41).

Med input, som visas överst i Hammarberg & Vibergs (1984:41-42) figur, menas det material, till exempel från undervisning som inläraren har att utgå ifrån vid uppbyggandet av sitt interimspråk. Utvecklingen av interimspråket kan påverkas av situationen och kontexten som språket lärs in i, det vill säga sammanhanget, den formella undervisningen och det sociala kontaktnätet med målspråkstalande människor som inläraren är i kontakt med. Kontakten med målspråket i undervisningen och det sociala kontaktnätet kan variera kraftigt från grupp till grupp och från person till person. Även erfarenheter och attityd till utbildning, självförtroende och förväntningar kan inverka på språkinläringen.

I kommunikation med en samtalspart kan inläraren, enligt Hammarberg & Viberg (1984:41-42), behöva använda sig av olika strategier för att få fram ett budskap och göra sig förstådd. Dessa strategier kännetecknas ofta som förenklingar. Exempel på dessa generella drag av strategier som Viberg (1987:31-34) visar är *övergeneralisering* eller överanvändning av

uttryck och regler där inläraren tillämpar en regel för generellt, till exempel övergeneralisera vanliga böjningsändelser som ”sädje” eller ”smugde”. Ett annat exempel är att *skapa nya ord* eller nybildningar som ”mardrömma” i stället för ”drömma mardrömmar” eller ”vovva”. Sådana uttryck av nybildningar kan behövas för att kommunikationen inte ska bryta ihop. *Förenklade grammatiska strukturer* kan bestå i utelämnningar av olika slag, exempelvis böjningsändelser som kompis(ar), eller utelämnande av satsled till exempel att ”dom jobbar inte”, kan bli ”inte jobba”. Även utelämnningar av grammatiska formord som ”är” eller ”från” men också verbet ”vara”.

Ytterligare exempel som Viberg (1987:36-38) nämner är *helfrasinlärning* där inläraren imiterar eller lär sig hela fraser eller yttranden utantill, för att sedan använda dem i lämpliga situationer. Detta tillsynes utan möjlighet att variera strukturen, men ändå ha en klar förståelse för innebörden i frasen. Genom användandet av helfraser kan det ge intryck av att inläraren kan mer än de egentligen kan. Viberg (1987:34-41) talar också om *undvikande* av onödiga risker i användandet av olika strukturer och ord. Detta kan medföra att uppbyggandet av ett inlärarspråk försvåras. Svårigheten kan även ligga i att andraspråksinlärare har kommit längre i sin kognitiva utveckling än i sin språkliga utveckling i målspråket, vilket kan medföra att inläraren endera undviker att utmana sig själv eller blir tvungen att försöka sig på formuleringar som inläraren ännu inte behärskar. Inlärare kan också *uttrycka sig med fler ord* än vad som egentligen behövs för att göra sig förstådd.

Med output, som visas längst ner i Hammarberg & Vibergs (1984:41) figur, menas inlärarens yttranden på olika nivåer. Vi behöver se dessa yttranden som förvärvad kunskap, inte som fel och brister. Med tiden och i utvecklingen av språket får inläraren mer och mer kontroll och behärskning av ord och grammatiska strukturer, i och med det minskar strategierna och blir mindre synliga. Därmed kommer den språkliga utvecklingen ikapp den kognitiva utvecklingen hos inläraren. Och inläraren uppnår en funktionell språknivå som elever med svenska som modersmål (Abrahamsson & Bergman, 2005:27).

Observationer är ett bra tillvägagångssätt för att få en insyn var i utvecklingen eleverna ligger kan läraren använda sig av och utföra anteckningar och checklistor som komplement för dokumentation. Läraren kan även föra samtal och intervjuer med eleverna för att ta reda på elevens språkbehärskning och förståelse av undervisning i olika ämnen. Att utföra olika slags analyser är också viktigt för att noggrannare synliggöra elevens språkliga output (Abrahamsson & Bergman, 2005:32-34).

6. Design, metoder och tillvägagångssätt

I detta kapitel kommer vi att redogöra vårt undersökningssätt, urval, intervjufrågor, genomförande, studiens tillförlitlighet, etik och metoddiskussion.

6.1 Kvalitativ studie

Kvalitativ forskning är att undersöka och beskriva fenomen inom ett område. En kvalitativ studie kan ge inspiration till en kvantitativ studie och tvärtom. I denna kvalitativa forskning är det deltagarnas egen verklighetsuppfattning som ligger i grunden. Stukát (2005:32) säger att en nackdel med en kvalitativ studie är att det är begränsat att generalisera på grund av att en kvalitativ studie kan anses alltför objektiv beroende på vem som gjort tolkningen och att den kan vara svår att jämföra med samt att det vanligen är ett lågt antal respondenter. Esaiasson m.fl. (2003:256) skriver om att en kvalitativ studie, så som vi har genomfört är en samtalsintervjuundersökning, där vi strävar efter att söka kvalitéer i den kvalitativa studien. I en samtalsintervjuundersökning pågår ett interaktivt samtal mellan intervjupersonen och forskaren. Nedan följer upplysningar kring studien för att den ska vara kritiserbar och vara lättare att kunna kontrollera.

Eftersom vi i vår undersökning vill komma närmare lärares föreställningar om vad de uppfattar som orsaker när språkförbistring uppstår mellan lärare och elev valde vi att utföra en intervjustudie. Syftet med en intervjustudie är enligt Esaiasson m.fl. (2003 253-273) att genom valda frågeställningar och eventuella följdfrågor försöka få mer djupa svar om respondenterna själva, deras tankar och vardagliga erfarenheter. I denna kvalitativa forskning är det deltagarnas egen verklighetsuppfattning som ligger i grunden.

Vi genomförde vår respondentundersökning genom samtalsintervju där vi använde oss av samma grundfrågor till samtliga svars personer. Vår intervjuguide bestod av noggrant utvalda neutrala och öppna frågor utan förutbestämda svarsalternativ, formulerade på ett sätt som gjorde det lätt för respondenten att förstå, och där det var respondenternas olika uppfattningar och tanke kategorier som stod i centrum. Vi hade även möjlighet att använda oss av uppföljningsfrågor (Esaiasson m.fl., 2003:253-273). Ledande frågor eller frågor som på annat sätt kan påverka respondentens svar har undvikits. Denna av typ intervju brukar kallas semistrukturerad intervju.

Valet av samtalsintervju grundades i att vi ville komma åt respondentens tankar och uppfattningar, alltså inte uppskatta någon företeelse hos en stor andel av populationen. Vi valde bort observation då en risk med observationer är att de observerade kan bete och uppföra sig på ett annorlunda sätt när de är objekt för observation. Det kan krävas tid för en observerad person att vänja sig och blir mindre störda av observerandet för att bete sig mer normalt säger Stukát (2005:49-51). Valet handlade alltså om tidsbegränsning för oss. Därför ansåg vi att en samtalsintervju var mer passande än enkät eller observation. Valet av enskild intervju istället för gruppintervju grundar sig på att det finns risk att respondenterna kan påverka varandra under intervjun och att känslig information kan undanhållas när andra lyssnar. Det som intresserade oss var att få individuella svar. För att få svar på vår frågeställning behövde vi välja respondenter.

6.2 Urval

6.2.1 Urval av respondent

Valet av respondenter grundar sig på vår nyfikenhet på vilken medvetenhet lärare har om sina elevers språkutveckling och vad de uppfattar som orsaker när språkförbistring uppstår mellan lärare och elev. Vi valde därför sex lärare som respondenter från tre olika skolor i tre områden vilka är mångkulturella i olika utsträckning. Vi valde klasslärare från år ett till tre på grund av att eleverna börjar närma sig eller befinner sig i årskurs 3 där de kommer att genomgå det Nationella provet i svenska. Där behöver eleverna ha ett tillräckligt stort ordförråd och läsförståelse för att klara målen i de olika deltesterna i svenska.

Målen i de nationella proven handlar om läsförmåga där eleven ska svara på frågor i anslutning till en skönlitterär text och en faktatext. Även skrivförmågan prövas där eleven ska skriva en berättelse och en beskrivande text. I en par- eller gruppuppgift prövas elevens muntliga förmåga där elever för ett samtal eller berättar och instruerar. Läraren bedömer individuellt med stöd av bedömningsanvisningar (www.skolverket.se).

6.2.2 Avgränsning

De lärare vi valde som respondenter har olika lång utbildning och olika lång arbetslivserfarenhet inom läraryrket (se tabellen nedan). Vi utgick från att könet på läraren inte har någon inverkan på vårt resultat. På de skolor som deltog i studien var det bara kvinnor som var klasslärare i år ett till tre. Vi gav missiv till sex lärare som alla var villiga att delta.

6.2.3 Bortfall

De sex lärare som vi gav missiv till var villiga att delta i studien men vi fick ett bortfall av en lärare från skolan i förorten, på grund av sjukdom. Bortfallet av en lärare borde inte innebära någon större osäkerhet för vår studie, eftersom vårt mål inte är att jämföra skolor i ytterstadsområdet med skolor i förorten. Utan målet är som sagts innan att ta reda på lärares tankar och föreställningar om språkutveckling och språkförbistring.

6.2.4 Urval av skolor

Skolorna ligger som tidigare nämnts i tre olika områden. Två av dem har majoritet av barn som har svenska som modersmål och ligger i ytterstadsområde. Den tredje skolan har majoritet av barn som har annat modersmål än svenska och ligger i en förort. Den första ytterstadsskolan är en liten skola med ca 160 elever i klasserna F-5 och erbjuder ingen Svenska som andraspråksundervisning, utan alla barn har svensklektion tillsammans i klassrummet. Den andra ytterstadsskolan är en skola med ca 630 elever i klasserna F-9 och erbjuder Svenska som andraspråksundervisning i annat klassrum. Skolan i förorten är en mindre skola med ca 200 elever i klasserna F-5 och erbjuder Svenska som andraspråksundervisning i annat klassrum samt en förberedelseklass.

Kön	Ålder	Yrkesverksamma år	Upptagningsområde	% antalet flerspråkiga barn per skola	Fiktiva namn i studien
Kvinna	37	14	Ytterstadsområde 1	20	Sara
Kvinna	54	13	Ytterstadsområde 1	20	Siv
Kvinna	35	2	Ytterstadsområde 2	28	Lisa
Kvinna	63	30	Ytterstadsområde 2	28	Karin
Kvinna	58	35	Förort	85	Eivor

Figur 4 Tabellen visar intervjusamtal med lärare fördelat på studiens tre skolor.

6.3 Intervjufrågor

Vi formulerade intervjufrågor så att de skulle hjälpa oss att få svar som vi kunde knyta till vårt undersökningsproblem. Vi försökte konstruera frågeställningar med enkla, korta frågor som var lätta att förstå och som kunde motivera intervjupersonen att berätta. Våra frågor var av arten semistrukturerade frågor. Med semistrukturerade frågor menas att vi hade valda frågor under intervjun men också att vi hade friheten att anpassa följdfrågor efter respondentens svar tills syftet tydliggjorts. Intervjufrågorna är gjorda efter arbetets syfte och de frågor som väckts efter det att vi läst litteratur och uppsatser inom ämnet. Vi förberedde materialet som vi skulle behöva under samtalet som till exempel MP3-spelare för att spela in intervjuerna, anteckningsblock och penna.

6.4 Genomförande

Hela arbetet började vi med att samla in litteratur som var lämplig för vårt arbete. Vi gick igenom litteraturen för att få en fördjupad insikt i ämnet vi skulle skriva om. Vi koncentrerade oss på det fakta som var relevanta för våra frågeställningar. Samtidigt som vi bearbetade litteratur arbetade vi även med att utforma lämpliga frågeställningar till våra samtalsintervjuer. Vi delade ut, personligen, missiv till utvalda skolor och inväntade på svar från lärarna som ska ställa upp. Vad det gäller missiv då använde vi oss och hade som grund den färdiga mallen från kursledningen, vilken vi anpassade till vårt arbete.

Efter vi har fått svar från lärare som skulle ställa upp på samtalsintervju, bestämde vi en tid med samtliga lärare på respektive skola. Varje intervju med pedagog har genomförts i ett tyst rum där vi har suttit enskilt under intervjuns gång. Innan vi påbörjade samtalsintervjun frågade vi om möjlighet att spela in samtalet, vilket vi fick göra för samtliga lärare. Vi förklarade även vårt syfte och deras rättigheter angående hela processen. Vi förklarade bland annat att respondenterna kommer att vara anonyma, att de får avbryta samtalet, att de får stoppa användningen av deras intervjuer, samt att de får ta del av vårt arbete.

Under samtalsintervjuerna var vi antingen en eller två intervjuare. Det fördes anteckningar vid sidan av. En av oss intervjuade och en skrev ner anteckningar. Vi började intervjun med inledande bakgrundfrågor om till exempel vilken utbildning de har i svenskämnet och hur länge de har arbetat som lärare. Vi använde oss av följdfrågor för att få långa mer förklarande

intervjusvar. Längden på samtalsintervjuerna varierade, men i genomsnitt varade de i ungefär i en timme.

Alla samtalsintervjuer transkriberades i sin helhet för att kunna lättare analyseras samt hitta en röd tråd i lärarnas svar. Efter transkriberingen, försökte vi utifrån vårt syfte och frågeställningar analysera lärarnas svar. Vi letade efter en röd tråd i svaren och med hjälp av tankekarta diskuterade vi oss fram hur vi ska lägga fram och genomföra analysen av våra intervjusvar. Vi hittade många likheter i lärarnas åsikter och tankar kring elevers lärande av språket och interaktionen i klassrummet samtidigt som deras svar skildes åt på vissa aspekter. I helhet gick intervjuerna med lärarna bra. Men nu i efterhand, när vi har analyserat intervjusvar, känner vi att på vissa svar kunde vi ha ställt ytterligare följdfrågor. Vi har fått flera funderingar runt lärarnas tankar efter vi har sammanfattat svaren. Vidare har vi utifrån resultatanalys, sammanfattat och skrivit diskussion.

6.5 Studiens tillförlitlighet

Vi dokumenterade intervjun i form av inspelning på MP3-spelare samt förde anteckningar. Vi har utfört fem intervjuer och sedan transkriberat dessa för att lättare kunna hitta kategorier eller mönster i respondenternas svar för fortsatt besvarande av vår frågeställning. Vi har använt oss av samma förfaringssätt när vi skrivit ut intervjuerna och följt gemensamma anvisningar som vi kommit överens om enligt förslagen i Kvale & Brinkmann (2009:196-204). Detta är en del av reliabiliteten.

6.5.1 Reliabilitet

Trost (1997:99) beskriver reliabiliteten som att det är studiens tillförlitlighet. Den beskriver att mätning är ett stabilt mätinstrument. De olika metoder som vi har använt oss av styrker varandra i tillförlitligheten och ett tydligt resultat har påvisats. Stukat (2005:125-126) belyser hur reliabiliteten påverkar hur respondenterna tolkar frågorna. Lika viktigt är hur intervjuaren tolkar de svar man får av respondenten, dessutom spelar andra olika faktorer in också i sambandet av undersökningen. Intervjun dokumenterades i form av inspelning på MP3-spelare samt anteckningar. Intervjuerna har tolkats och skrivits ut i text. Det kan tilläggas att det kan finnas en kritisk faktor. Vi har tolkat svaren från respondenterna och har valt ut det som är betydelsefullt för vår studie för att lättare kunna hitta kategorier eller mönster i respondenternas svar för besvarande av vår frågeställning.

6.5.2 Validitet

Validitet i en undersökning beskrivs med vad man mäter och vad den är avsedd att mäta (Stukat, 2005:126). Syftet med vår studie är att ta reda på lärarens syn och medvetenhet om språkutveckling, språkförståelse, språkförbistring i kommunikation mellan lärare och elev. Det vi vill försöka förstå är vad lärare och pedagoger uppfattar som orsaker när språkförbistring uppstår mellan lärare och elev. För att öka validiteten i studien valde vi intervjua pedagoger i skolåren mellan årskurs ett till tre. Undersökningen är gjord på fem pedagoger, om undersökningsgruppen varit något större hade möjligtvis resultatet visats på ett annat sätt.

Stukát (2005) beskriver att felkällor kan förekomma när man intervjuar de människor som ingår i studien. Med andra ord att det finns en risk att respondentens svar är opålitligt. Exempelvis att de framställer sig själva i en bättre dager och försöker tolka in vad intervjuaren vill ha för svar. För att minimera riskerna med att tappa bort delar av intervjun, exempelvis att vi inte skulle hinna med att skriva ned vad som sades så har vi spelat in intervjuerna vilket ökar validiteten i våra svar.

6.5.3 Generaliserbarhet

Kvale & Brinkmann (2009:281) menar på att med generalitetet kan vi inte ställa oss frågan om intervjuresultatet kan generaliseras i största allmänhet, utan om den kunskap som producerats i en specifik intervju kan överföras till andra relevanta situationer.

I denna studie var det att ta reda på hur medvetna pedagogerna är om sina flerspråkiga elevers språkliga utveckling och hur de tänker kring kommunikation med dem. I vår kvalitativa studie är inte poängen med att den ska vara generaliserbar men att studien ska ge en bild av ett resultat som gäller på några skolor i landet. Undersökningen har gjorts på fem pedagoger inom ett geografiskt område där två av skolorna ligger i ett ytterstadsområde och den tredje skolan ligger i en förort. Men vårt mål har varit att denna studie ska vara ett material som pedagoger kan relatera till i sitt arbete med andraspråks elever (Stukát, 2005:129).

6.6 Etik

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer anser att forskning är mycket viktigt och en nödvändighet för både samhällets utveckling och individen uttrycker Esaiasson m.fl. (2003:441).

I Esaiasson m.fl. (2003) beskrivs informationskravet som att forskaren ska informera respondenterna om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt samt att medverkan kan avbrytas när som helst. Vi skickade ut missiv till respondenterna där vi informerade om hur undersökningen ska genomföras och vad vi vill ha reda på i studien och de fick även underteckna med sitt namn om de vill vara med och medverka i studien. Vi besökte skolorna där vi intervjuade de pedagoger som ska medverka i vår forskningsstudie.

Vidare går Esaiasson m.fl. (2003) in på samtyckeskravet där deltagare har rätt att bestämma själva om de vill vara med i undersökningen och på vilka grunder de skall delta, att de när som helst kan avbryta sin medverkan i studien och detta gäller ända fram till att arbetet publicerats. Det är viktigt att de som deltar i studien inte påverkas negativt. Vi informerade även deltagarna om studiens syfte. Konfidentialitetskravet är att alla deltagare ska vara anonyma och personuppgifterna ska inte vara tillgängliga för någon obehörig. Slutligen nyttjandekravet att allt insamlat material om enskilda personer endast får användas i studien i forskningsändamål (Esaiasson m.fl., 2003:441-448). Exempelvis har inspelat material och arbetsmaterial raderats.

6.7 Metoddiskussion

Utgångspunkten i vårt arbete var att vi ville få djupare förståelse för hur lärare är uppmärksamma på flerspråkiga elevers lärande i svenska språket. Vi ville se något om lärarens vardagserfarenheter i möte med flerspråkiga elever som kunde ge oss bättre insikt. För att kunna nå djupare förståelse ville vi använda oss av samtalsintervjuer och direktobservationer i vår undersökning. Men på grund av studiens tidsbegränsning var vi tvungna att välja bort direktobservationer, vilket var lite till nackdel för vårt arbete eftersom direktobservationer är gynnsamma i forskningsproblem som är inriktade på socialt samspel. Till vår undersökning återstod då samtalsintervjuer och även där fick vi begränsa oss i antalet intervjuer på grund av att lärarna var upptagna med olika arbetsuppgifter på skolorna. Från början hade vi sex respondenter men till slut genomförde vi fem samtalsintervjuer eftersom en av respondenterna var frånvarande från skolan denna dag på grund av sjukdom. Samtalsintervjuerna var en metod som gav oss en möjlighet att finna mönster i lärarnas svar om deras åsikter och tankar om lärande i svenskämnet. Men sammanfattningsvis, efter vi har genomfört våra samtalsintervjuer, fick vi tillräckligt med bra och relevant material att bearbeta och analysa.

Vi har använt oss av litteratur som vi ansett var relevant för vår undersökning. Sociokulturellteori utgjorde ramen för vårt arbete. Vi utgick bland annat från Vygotskijs och Säljös syn på lärande.

7. Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras en del av de resultat som intervjuerna gav. Resultaten presenteras med hjälp av våra intervjuutskrifter i form av rubriker och underrubriker. Vi har delat upp lärarnas svar i sju kategorier. Inledningsvis presenteras *Lärarens didaktiska syn*, därefter *Ur ett sociokulturellt perspektiv*, efter det *Språket som kommunikation*, därefter *Hur ett språk lärs bäst*. I den femte kategorin presenteras *Följa och kontrollera elevens språk- och kunskapsutveckling*. Under kategori sex *Lärarens kompetens*, för att sedan avsluta den sjätte kategorin med att redogöra *Strategier när språket brister*. Vi har under redogörelsen av resultatet använt oss av de fiktiva namnen Sara, Siv, Lisa, Karin och Eivor.

7.1 Lärarens didaktiska syn

För att ta reda på hur medveten en lärare är när det gäller elevens språkutveckling har vi intervjuat fem lärare. Vad gör lärarna konkret för att andraspråkselever ska utveckla sina förmågor i att tala, lyssna, skriva och läsa på svenska?

Lisa: eftersom de går i ettan så är det mycket läs och skrivinläring, tränar sig på bokstavsljuden och framför allt hur de låter, ljudanalys, ordbilder, uppmuntra dem att lyssna på varandra, en del läser ju redan innan de har börjat i ettan. Vi skriver en hel del mycket utifrån sig själv, jag hjälper barnen att lyssna efter ljud

Karin: jag satsar mycket att de ska skriva egna texter. Vi har någonting som heter skolbibliotekscentralen, där jag i jämna mellanrum beställer boklådor, och då får de i egen takt läsa dessa böcker och sen får de både skriftligt redovisa böckerna i små häften och sen göra muntliga bokrecensioner

Sara: vi har ju det här med skrivverkstaden, att barnen får lära sig direkt, tidigt att det är liksom en del i det hela att presentera sina sagor och berättelser och /.../ ja /.../ vi skriver dagbok, vi skriver om särskilda händelser som har hänt, vi skriver korta saker på tavlan, de får berätta mycket för varandra och så

Siv: först börjar jag jobba mycket utifrån bild, läsa och berätta bilder så att man får bilder i huvudet, sedan berättar de och skriver om sina bilder då som man kanske ha fått i huvudet. Ritar, berättar och skriver om bilderna man får i huvudet sedan kanske man övergår i mer till att bara berätta text

Av de flesta svaren framgår vad viktigt lärarna anser att det är att lära sig det svenska språket. Intervjusvaren från lärarna visar på hur de arbetar mer konkret vid exempelvis vid läs- och skrivinläring. Då kan man se vad grundläggande det är att de som kommer från en annan kultur får möjligheter att utveckla sig i skrivning och läsning på ett andraspråk. För att förstå ett textinnehåll är det bra om man får kunskap om språkets uppbyggnad, språkliga uttrycks betydelse och sambandet mellan ljud och bokstav. Vi kan se att förutom detta så försöker lärarna få eleverna att se mer till en helhet och innehållet av en text. Utgår även från elevernas egna erfarenheter och att de har förförståelse för att läsning är betydelsefullt för andraspråkselever. Läraren Karin lånar böcker från skolbibliotekscentralen och det främjar barnens läsoplevelser.

7.1.1 Lärarens tillvägagångssätt med flerspråkliga elever

Ge uppmuntran och stöttning till eleverna, det är betydelsefullt för en fortsatt god utveckling för eleverna. Hur anser lärarna att de ska gå tillväga för att tillgodose de flerspråkliga elevers behov med språkutvecklingen?

Lisa: om man är osäker att barnet inte förstår då ägnar jag mig mer enskild tid åt det barnet, för att lyssna av, så att man inte tappar barnen, vi måste ha kontrollen över dem. Jag har inte upplevt det problemet på så sätt. Jag har väl varit osäker någon gång över att undra om han/hon förstår. Det är viktigt att de har den här ordförståelsen

Karin: de eleverna som är i behov utav förklaringar och liknande då behöver de extra undervisning utav lärare i svenska som andraspråk. I min tidigare klass hade jag två elever som gick två gånger i veckan på extra lektioner och där fick de läsa och skriva för att stärka svenska språket. Vi lärare lämnar över eleverna till svenska som andraspråklärare. De extra lektionerna gjorde att elever blev tryggare i och med att de har fått förklaringar på vissa ord

Sara: när man märker eller misstänker problematiken består just i språket får man ju ta reda på det helt enkelt med olika /.../ ja, med olika tester eller om man intervjuer eller om det behövs utredningar och sånt. Det finns barn /.../ jag har ju två med /.../ ja, just språkliga bekymmer eller diagnoser. Då bör man utreda det grundligt. Annars så tycker jag /.../ då får man ju prata mycket eller man läser sagor eller berättelser och då får man prata om orden och använda mycket synonymer. Byta ut ord och visa mycket med kroppen

Siv: det är roligt att prata om dom språken som är deras modersmål eller vad det nu är och att lyfta det här med olika språk och prata om /.../ inte bara om språket utan om andra länder och /.../ kanske läsa böcker på deras språk, fast ingen förstå kan man ju ändå lista ut vad det handlar om, man läsa bilderna. Inte bara skrivna ord utan man kopplar till bilder. Så är det ju med alla barn som lär sig att läsa också, att det är lättare om man kopplar det till bilder

Några av lärarna säger att man måste ha kontroll över barnen och lyssna så att man inte tappar dem. Klassläraren Karin överlämnar gärna eleven till svenska som andraspråkläraren. Alla lärare försöker att uppmärksamma brister hos eleverna efter bästa förmåga. De har olika tillvägagångssätt för detta och kunskap samt förutsättningar.

7.1.2 Språkutveckling

Flera av lärarna lyfter fram vikten av att barnen ska få möta språket i flera olika sammanhang. De vill gärna framhålla just läsning som en faktor för att utveckla barns ordförråd på ett andraspråk. Hur uppmärksammar lärarna de tre faktorer som är viktiga i arbetet med andraspråkselever?

Eivor: tre viktiga faktorer är att utveckla språket, ge barn ordförråd. Det är viktigt att läsa, man ska berika läsningen. Att samtala med barnen är viktigt för att utveckla språket

Sara: ja, det är ju det här med att ta tid och tillfälle att tala, mycket tid och tillfälle att tala och diskutera och argumentera och mycket så. Och sen att man får, vad man ska säga, ett kulturellt utbud och /.../ ja /.../ litteratur och läsa och förkovra sig /.../ ja /.../ Där tror jag just med böcker är det, det brinner jag för. Nu säger jag en massa grejer. Och sen klimatet och tryggheten, att man mår bra, både i skolan och hemma. Att man känner sig trygg, det är A och O liksom. Att man har folk som bryr sig

Lisa: att vara tydlig som pedagog, dagligen kommunicera till barnet och barnen inte bara ha den kollektiva förmedlingen är viktigt. Ljudanalysen är vansinnigt viktig i årskurs ett.

Gemensamt för alla lärare är att de lyfter fram läsning som en viktig faktor i elevernas språkutveckling. Utöver läsningen så pekar lärarna på tid till att lyssna och föra en dialog samt vikten av att eleverna känner sig trygga. Det material som finns att tillgå är också något som lyftes fram och ljudanalysens betydelse.

7.2 Ur ett sociokulturellt perspektiv

Kommunikationen mellan lärare och elever samt elever emellan är viktigt ur ett sociokulturellt perspektiv. Interaktionen stimulerar den enskildes tänkande och får dem att vidga sina vyer. Läraren kan både samtala med eleven individuellt eller med alla i klassen. Vad anser respondenterna om lärandet genom att eleverna kommunicerar med varandra?

Lisa: de får gärna gå fram i klassrummet och berätta saker inför de andra barnen. Vi har ofta pratstunder varenda dag/morgon. Det är jätteviktigt att de får lära sig tala inför varandra och lyssna på varandra. Ställa frågor till varandra och till oss lärare. När vi talar för dem eller läser att de får ställa frågor när de inte förstår till exempelvis eller om de vill veta mer. Jag ställer frågor som ska utveckla tänkandet att de vill lära sig mera och ta reda på mer saker

Karin: för att stärka de att stå inför en grupp, att kunna prata och att också kunna välja de orden när man ska återberätta någonting så måste man kunna återberätta det i rätt tidsföljd och uttrycka sig så att åhörarna kan förstå vad boken handlar om. Och där kommer ju in både läsa, skriva och tala

Sara: att dels så det är inte bara kanske utveckla enbart förmågan att tala utan det är också självförtroende och annat. Vi pratar mycket i grupp, de får framföra sina eller berätta om dem har /.../ dels har vi "show and tell" eller vad man ska säga där de får visa upp saker och prata om dem och så, ha med sig grejer som betyder någonting för dem. Förbereda saker och forska i saker

Lärarna samtycker i att det är givande att eleverna får kommunicera med varandra. I interaktion så lär de av varandra. Genom detta skapas ett lärande och eleverna utvecklar och finner en mer självständighet i exempelvis att stå inför klassen och redovisa med en Powerpoint.

7.3 Språket som kommunikation

Det finns otaliga punkter man kan räkna upp varför det är viktigt med det svenska språket för elevernas lärande, dels i skolan och dels på fritiden. Vad anser respondenterna vilken betydelse svenska språket har för sina elevers lärande:

Sara: det är ju A och O

Lisa: om de inte förstår till exempel instruktioner och inte vet vad de ska göra. Att berätta saker är det inte så lätt om man inte förstår språket och arbeta med det de ska göra är inte heller lätt då, inte i samma takt som de andra barnen

Karin: svenska språket, det är centrum eftersom det är en svensk skola, så är det ju att svenskan är huvuddelen. Det är viktigt att lära sig svenska grammatiken och svenska ordens betydelse

Eivor: det betyder jättemycket att tillägna sig det svenska språket, många som har en annan kultur har en annan förståelse för svenskan

Svaren visar att det är en svår fråga att bara räkna upp några få punkter på eftersom det är en bred fråga. Men svaren visar att det inte går att tillägna sig lärdomar på ett adekvat sätt utan tillräckliga kunskaper i språket. Lärare Eivor nämner också att många från andra kulturer kan ha en annan förståelse för svenskan, vilket kan innebära en stor mental ansträngning vid inhämtning och bearbetning av kunskaper på ett språk som man håller på att lära sig. Att inneha tillräckliga kunskaper i språket innebär en viss behärskning av språk.

En del forskare anser att behärska ett språk handlar om uttal, grammatik och ordförråd. Men att behärska ett språk kan innebära så mycket mer. För att behärska ett språk behöver man se hur språket fungerar, det vill säga hur man uttalar ljud och ord, och vetskap om olika satser och meningar. Det inbegriper också förmågan att anpassa språket efter olika situationer och syften. Eller med andra ord: den kommunikativa språkförmågan (som nämns ovan under Tidigare forskning). När en elev har förmågan att använda sig av olika typer av språk och anpassa sitt språk efter olika situationer och sammanhang, märks språkutvecklingens betydelse för kommunikationen, både med jämnåriga och vuxna. Hur förhåller sig de deltagande lärarna till vad det innebär att behärska ett språk:

Siv: att ha ett rikt ordförråd och att kunna använda sig av språket i olika sammanhang som ett verktyg, både muntligt och skriftligt och hur man uppfattar det när man läser det

Lisa: kunna tala ett språk, kunna göra sig förstådd, förstå andra, det beror på vilken nivå man ligger på

Karin: det är att kunna uttrycka sig tydligt i samtal, i diskussioner, i redovisningar, för framtida bruk att söka anställning och umgänge

Eivor: att kommunicera med andra och förstå vad jag säger som lärare, lyssna in andra, förstå språket

Ett rikt ordförråd, kunna använda sig av språket i olika sammanhang, det vill säga i till exempel diskussioner eller redovisningar, både muntligt och skriftligt, är några av sakerna som lärarna nämner. Att behärska ett språk är av stor vikt för en god kommunikation.

7.4 Hur ett språk lärs bäst

Det finns stor omfattning av forskning kring hur ett språk lärs, med likheter och olikheter på första- och andraspråksinläring och genom informell-, formell- eller semiformell inläring. Lärarna blev tillfrågade hur de anser att ett språks bäst lärs:

Sara: man bygger upp det från konkreta grejer till mer det abstrakta hållet /.../ alla har väl lite olika sätt att lära sig /.../ Och då gäller det, tycker jag, att man är observant också så att man ser det på barnet och var och ens starka sida och vilket lärande sätt dom har... Vad man kan stimulera dom på och att man är mångsidig och gör på många, många olika sätt

Siv: om man kopplar det till vardagen och att de få använda de mycket på olika sätt och att jag är en modell och visar hur jag använder det. Prova och öva och att barnen också förstår syftet med varför vi gör det vi gör och varför vi gör det på det viset, det är ju också viktigt.

Lisa: genom att kommunicera med andra barn, tala med barnen, sätta ord på saker, reflektera över saker som har hänt eller man har upplevt. Använder sig utifrån barnens intresse och vad som händer runt barnet det utvecklar språket genom det. De får en större förståelse över omvärlden.

Eivor: i leken och i vardagliga miljöer, med kompisar lär sig barn språket. Att prata språket på en basal nivå med barnen är en bra början, att det är ett ytligt språkande först utan för mycket djup i språket

Svaren visar att utgå från barns intresse, upplevelser, i samspel med andra och att på ett konkret och varierat sätt lär sig barn språket bäst. Alla lärare nämner någon eller några gånger under intervjun också läsning som en viktig del av att utöka sitt ordförråd och utveckla sin språkkunskap:

Sara: just läsa mycket, läsa mycket själv och läsa för barnen och lära dom att älska att läsa. Förmedla den kärleken till barnen för böcker och litteratur

Siv: läsa högt själv eller lyssna när nå'n läser högt eller läsa tyst eller... ja, det är i samspel med andra framförallt

Lisa: även när vi läser för dem att det kommer in en del begrepp som inte är kända för barnen men att man pratar om begreppen och orden. /.../ Ljudanalysen är vansinnig viktig i årskurs ett

Karin: ett språk lärs ju genom att läsa böcker /.../ Det har bevisats att elever har bättre betyg i nian om föräldrar har läst för sina barn /.../ Man ska på bästa sätt försöka lära eleverna så att de blir självständiga i sitt läsande och sitt skrivande.

Att lära elever svenska språket och att de ska känna en trygghet i den och kunna läsa och förstå en text

Eivor: det är viktigt att läsa, man ska berika läsningen

En annan viktig aspekt som ett par av lärarna nämnde som gynnsam för språkutvecklingen är trygghet:

Sara: /.../ de fysiska förutsättningarna vara gynnsamma och arbetsklimatet också hur barnen mår och hur trygga de känner sig i gruppen /.../ också att man tar tid med varje barn. /.../ både i skolan och hemma. Att man känner sig trygg, det är A och O liksom. Att man har folk som bryr sig

7.5 Följa och kontrollera elevens språk- och kunskapsutveckling

Ett bra tillvägagångssätt för att följa och kontrollera elevens språk- och kunskapsutveckling är observationer, föra anteckningar och checklistor som dokumentation, samt föra samtal och intervjuer med eleverna. Även att utföra olika slags analyser är också av stor vikt. Vad anser respondenterna om hur man kan följa och kontrollera:

Sara: specialpedagogiska testerna /.../ som vår specialpedagog gör, höst och vår i varje klass /.../ gör hon vissa återkommande, man följer upp, träffas och pratar om de resultaten de haft /.../ Så får man ju sätta sig och diskutera vad man kan göra för höja de här värdena då om man ska få specialpedagogisk hjälp eller kanske ändra lite på sitt arbetssätt

Siv: /.../ genom de här IUP-foldrarna, skriftliga omdömen, klasskonferenser, dom här överlämning, när man lämnar över klass då träffar jag den läraren som ska ha min klass så berättar jag allt om varje barn /.../ Hur långt, det håller jag ju på med hela dagarna och lyssnar och läser och tittar och observerar och antecknar och... ja... skriver ner reflektioner

Lisa: vi har de nationella proven i årskurs 3, när barnen börjar i ettan kollar vi efter med en diagnos efter vilka bokstäver de kan, vad de heter och ljuden på bokstäverna. Viktigt att veta när man ska börja läsa ljuden och över huvud taget om de läser. Man har den kollen hela tiden när man arbetar med barnen /.../ Det är ju inte så mycket bedömning just nu, Lgr11 ser ju annorlunda ut och att man inte ska tappa barnen

Karin: Det kontrollerar jag ju dagligen genom att barnen framträder sitt tal, de skriver och de läser. Svenskan är inte bara då när det står på schemat utan svenskan är med i alla ämnena. Svenska är grunden för att kunna gå vidare

Eivor: svenska som andraspråkslärarna har hand om de elever som ska läsa det och specialpedagogerna har hand om de andra. Vi har två stycken som är svenska två lärare plus en för förberedelseklassen

Några av lärarna påpekar också hjälp från specialpedagog eller specialläraren samt svenska som andraspråks läraren:

Lisa: vi har ju specialläraren som kan kolla av extra när vi känner att vi inte hinner med eller ha kontrollen över det

7.6 Lärarens kompetens

Ibland undrar man om lärarens kompetens påverkar elevers kunskapsutveckling. Behövs det fortbildningar eller kan man skaffa tillräckligt med kompetens genom erfarenhet? Inom forskningen påpekas hur interaktion mellan lärare och elever påverkar elevers lärande. Att vara en medveten lärare och att ha rätt kompetens ger goda förutsättningar för att stötta eleverna i deras lärande på rätt sätt.

Genom intervjuer ville vi ta reda på lärarnas bakgrund vad det gäller utbildning inom svenskämnet samt lärarnas antal år i arbetslivet. Det visade sig att fyra av lärarna har kompetens att undervisa i svenskämnet i lågstadiet medan lärare Siv har läst olika kurser i svenska och hennes kompetens ger henne möjlighet att undervisa i ämnet svenska från årskurs ett till sju. Vi frågade även om deras kompetens i svenska som andraspråk och på följande fråga svarade lärarna Karin och Eivor, som har arbetat över trettio år:

Karin: nej, på denna tid fanns det inte det. De barnen fick liksom hänga med, det togs inte hänsynen till dem. Med tiden som Sverige har blivit uppblandat med folk med andraspråk då har det kommit mer och mer kunskaper om svenska som andra språk

samtidigt som Eivor svarar

Eivor: det fanns inte på min tid när jag utbildade mig och det var inte många barn som kom från en annan kultur. Jag har väl gått några kortkurser kring ämnet och jag har lång arbetslivserfarenhet

I Sverige började man intressera sig och forska mer runt svenska som andraspråk under 70-talet . Då kan man förstå Karins och Eivors uttalande.

På samma fråga har andra lärare svarat att de har fått ytterst lite utbildning vad det gäller svenska som andraspråk. Lisa som blev färdig lärare för två år sedan säger:

Lisa: väldigt lite, det var väl när jag läste specialpedagogik som jag fick en del. Men alldeles för lite

Det verkar som, vad det gäller lärarutbildningen, att det inte skett stora förändringar inom synen på ämnet svenska som andraspråk. Sammanfattningsvis kan man säga att de lärare som vi intervjuade skaffade kunskap i svenska som andraspråk genom fortbildningar men i stort sätt genom sin arbetslivserfarenhet.

Vidare har vi frågat lärarna om vilken kompetensutveckling som är viktig för att möta andraspråkselevers behov. Fyra av lärarna har uttryckt att de skulle ha velat utvecklas i ämnet och att ett sätt är genom fortbildning. Sedan har tre av lärarna tagit upp att genom erfarenheter skaffar man kunskap. Lärarna Lisa och Sara påpekar:

Lisa: /.../ jag har lärt mig mycket sedan jag började jobba. Hela tiden lär man sig.

Sara: /.../ och sen är det här med erfarenheter och man känner liksom som jag nämnt tidigare att man brinner för det eller blir sugen och lära sig mera om en viss sak, då tror jag att man lär sig själv som bäst också.

Medan lärare Siv svarar följande om behovet på kompetensutveckling i svenska som andraspråk:

Siv: nej, inte om du jobbar med många barn, på en mångkulturell skola, då måste du ju ha svenska två utbildning eller någon som du kan samarbeta med, tror jag nog

Sivs uttalande runt denna fråga kan bero på att hon känner sig trygg i sin kunskap och kompetens i ämnet svenska. Siv är en lärare som har läst olika kurser inom ämnet och sammanlagt har hon läst 90hp i svenska. Hon har läst litteraturvetenskap och barnlitteratur samt didaktik och har behörighet att undervisa elever i svenska från årskurs ett till sju.

Under intervjun har vi tagit upp lärarnas erfarenhet i andraspråksutveckling hos flerspråkiga elever. Lärare Eivor som arbetar på en skola där 85 % av eleverna är flerspråkiga och har arbetat som lärare i 35 år och även Karin som har arbetat i 30 år som lärare, pratar om erfarenheter med flerspråkiga elever. De berättar om deras medvetenhet i arbetet med flerspråkiga elever. De andra tre lärarna upplever att de har väldigt lite erfarenhet vad det gäller arbete i andraspråksutveckling hos flerspråkiga elever.

Vi ville även ta reda på hur lärare tänker kring begreppen förstaspråk och andraspråk. När man sammanfattar deras svar, vad det gäller andraspråk, beskriver de begreppet som ett språk som ligger nära efter ett första språk, de individer som har ett annat hemspråk än majoritetsspråket. Även vad det gäller förstaspråk tycker de väldigt lika. De anser att ett förstaspråk får man från födelsen, förstaspråk är ett hemspråk. Lärarna Sara svarar följande:

Sara: språket som man identifierar sig med, det språket man använder mest och som kan tänka på och prata som snabbast och fungerar som bäst

Här tar läraren Sara upp och förknippar språket med identitet. Inom forskningen diskuteras hur nära språket är förknippad med identitet. Det anses att språket påverkar om hur identitet formas, och att i språkligt samspel konstrueras identiteten socialt. Genom vår undersökning kan man dra en slutsats att kompetens i ämnet och erfarenhet är lika viktiga och att de går hand i hand. Den mest medvetna läraren i ämnet svenska som andraspråk upplevde vi var lärare Eivor. Hon arbetar på en mångkulturell skola och under sitt långa arbetsliv har hon haft fortbildningar i ämnet svenska som andraspråk.

7.7 Strategier när språket brister

Vi har haft några frågeställningar som handlade om eventuella språkförbistringar som förekommer i kommunikationen mellan lärare och elever. Vi har ställt frågan om lärare har någon gång upplevt att de inte blivit förstådda av eleverna. Alla lärare känner igen sig i en sådan situation och de brukar använda sig av olika strategier för att göra sig förstådda. De

olika strategierna kan vara att de förklarar genom bilder, de ställer frågor för att reda på vad eleven inte förstår eller om en annan elev kan förklara. Läraren Lisa och Eivor säger följande:

Lisa: ja, det har man blivit oavsett om man har ett modersmål eller svenska. Det händer väl dagligen. Det som inte eleverna förstår får man ändra på sina strategier, berätta samma sak men på olika sätt och visa konkret /.../ Ett barn som har förstått kan man be det barnet till att berätta för de andra barnen hur hon/han tänker om begreppet i matematik till exempel

Eivor: man ser på eleven om hon/han inte har förstått. Barnen brukar säga att de inte förstår

Enligt det sociokulturella perspektivet, sker lärande genom relationer, deltagarnas samspel samt i kommunikationer. Att elever diskuterar sig fram till lösningar kan vara en gynnande väg till kunskap. Att vara tydlig i språket och förklara, anser tre av lärarna är viktigt om det uppstår språkförbistring i kommunikationen med eleverna. Att använda sig av kroppsspråk är också ett sätt att göra sig förstådd påpekar två av lärarna.

Ytterligare har vi frågat om lärarna upplever att elever inte frågar i fall de inte förstår. Alla lärare känner att sådana situationer kan uppstå och läraren Siv svarar:

Siv: ja, det är ju farligt tror jag i skolans värld . Jag försöker verkligen att lyfta det /.../ vilka känner sig säkra, vilka känner sig mindre säkra vilka känner sig osäkra. Istället för att man säger vilka kan, vilka kan nästan, vilka kan inte. Då är ju dom tre orden jättebra att använda

Man kan se att lärare använder sig av olika strategier för att gynna eleverna i kommunikationen. Det är inte ovanligt att eleverna avslöjar hur mycket de har förstått genom kroppsspråk och sådana situationer verkar vara synliga för lärare. Eleverna kan reagera på olika sätt även när de inte blir förstådda och elever använder sig av olika strategier för att göra sig förstådda. Lärarna påpekar att det inte är ovanligt att elever uttrycker frustration:

Sara: då har det ju varit mer med frustration så, verbalt eller fysiskt

Siv: vissa med kortare stubin, dom kan ju få ett utbrott /.../ en del blir uppgivna och tycker att det är jättejobbigt

Lisa: eleverna blir lite rörigare, lite störiga /.../ att fråga kompiserna bredvid är bra. /.../ en del barn säger det var inget, jag har glömt bort vad det var

Eivor: elever berättar gärna. Om de saknar ord då som lärare leder man de fram till det de vill berätta. Man ställer frågor och hjälper på vägen. Den eleven vill säga är viktigt

Utifrån de svar vi fick från undersökningen kan vi dra en slutsats att i stort sett använder lärare sig av liknande strategier när språket brister. De påpekar att man ska vara tydlig i sitt språk, vara uppmärksam samt kunna läsa av eleverna om de inte förstår. Att ställa frågor till eleverna är ytterligare en strategi man använder sig av. Det är inte ovanligt att elever visar genom kroppsspråket och känslor om språket brister i kommunikationen mellan dem och lärare. Men då ska man som lärare hitta rätt sätt att bemöta eleven i sådana situationer.

Alltså har vi funnit att det är lärarens roll och ansvar att se till att miljön i klassrummet erbjuder och stimulerar elever till lärande, interaktion samt språkutveckling i samspel med andra. Det innebär att ha bra tillgång till välskriven barnlitteratur och texter av olika genrer, som man på olika sätt bearbetar genom läsning, skrivning och genom att återberätta. Det är angeläget att elever får känna att de är betydelsefulla och att det de har att säga är viktigt samt att de får lära sig att utveckla sitt språk och använda det som ett verktyg i olika sammanhang och situationer. Som några av lärarna har uttryckt är det av vikt att vara lyhörd och vara en bra förebild för barnen samt ställa frågor för att stötta dem i dialogen och säkerställa att de verkligen har förstått. Även läsning bidrar till ett utökat ordförråd och lärdom om språkets struktur och uppbyggnad, vilket understödjer språkutvecklingen.

8. Slutdiskussion

Nedan följer vår diskussion hur vi besvarar vår frågeställning genom resultatet. Att ta reda på en lärares medvetenhet om något kan vara en ganska svår uppgift. Vi har med hjälp av intervjufrågorna strävat efter att undersöka detta.

Utformandet av intervjufrågorna är utarbetade för att ta reda på lärarnas tankar och föreställningar om elevers kommunikation och språkutveckling. Det vi slogs direkt av när vi gick igenom vår transkribering av intervjuerna var hur lärarna på båda skolorna i ytterstadsområdet övergripande sett tänkte genomgående lika, till skillnad från läraren i förorten. Vi upplever att ”ytterstadslärarna” inte var lika medveten om hur barn med svenska som andraspråk utvecklas i sitt språk och hur de behöver bemötas i klassrummet. Läraren i förorten visade däremot mer medvetenhet och erfarenhet inom området.

Vi uppmärksammade att lärarna på ytterstadsskolorna inte var medvetna om antalet flerspråkiga elever de faktiskt hade i sin klass. Vi upplever genom helheten av deras svar på våra frågor att de inte har en tillräckligt hög medvetenhet angående språkutvecklingen hos flerspråkiga barn och barn med svenska som andraspråk. Under intervjuerna var lärarna från ytterstadsområdena mer koncentrerade på barnen med svenska som förstaspråk även fast våra frågor riktade sig mot flerspråkiga barn. Vad detta kan bero på kan spekuleras i, åldern på lärarna och deras utbildning varierar samt deras erfarenheter. Vi anser att det kan bero på att läraren på ”förortsskolan” (lärare Eivor) har 19 av 24 elever som är flerspråkiga och därför utmanas mer i sådana situationer med sina elever att hon blir tvungen att reflektera mer över deras språkutveckling och andraspråksutveckling samt komplikationer som kan uppstå när språket brister mellan lärare och elev. Det visas bland annat genom det lärare Lisa säger ”har man inte språket så är det jätteviktigt att läraren är tydlig. Vi har inte den problematiken här att någon inte behärskar språket /.../ Därför har jag inte reflekterat så mycket av det heller” (intervju, 2011-12-06).

En annan aspekt som framträdde var att läraren Eivor på förortsskolan under intervjun var koncentrerad bara på majoritetsgruppen i klassen, det vill säga barnen med svenska som andraspråk. Under intervjun nämnde hon aldrig barnen med svenska som förstaspråk. Kan det vara så att de enspråkiga eleverna blir osynliga för att de är en minoritet ungefär som barnen med svenska som andraspråk kan hamna i skymundan på en skola där barn med svenska som modersmål är majoriteten. Om vi hade tid och möjlighet att intervjua fler lärare från mångkulturella skolor eller om den sjätte läraren inte varit sjuk, hade vi möjligtvis fått en klarare syn på skillnaden på mångkulturella skolor och mer monokulturella skolor och deras syn på elever med svenska som förstaspråk och elever med svenska som andraspråk. Detta skulle vara ett intressant område att forska vidare om och ett som det behövs forskas kring. Även om Hyltenstam (2004) menar att forskningsfältet inom andraspråksinläring numera anses berika språkvetenskapen rent allmänt, så är det inte säkert att gemene man har en lika positiv inställning till flerspråkighet.

Vi har fått funderingar över att lärarna på ytterstadsskolorna inte fått någon kompetensutveckling inom svenska som andraspråk även fast de har minst fem flerspråkiga elever i sin klass, var av ett par har svenska som andraspråk. Detta kan bidra till att svårigheter uppstår i det adekvata bemötandet med eleverna för att de ska få tilltro till sin språkförmåga. Brist på utbildning inom detta område kan medverka till att lärarna inte har märkt några strategier inläraren använder sig av för att få fram ett budskap och göra sig

förstådd, som bland annat Viberg (1987) talar om. Trots att lärarna inte har någon utbildning inom svenska som andraspråk använder de sig av olika sätt att bemöta och hjälpa elever med språksvårigheter. Mest vanliga är att specialpedagogen och svenska som andraspråkläraren får ansvar i elevernas språkutveckling.

Vi upptäckte under tiden vi utförde vår studie att flerspråkighet tolkas och definieras på olika sätt. Vi tolkar oss alla som mer eller mindre flerspråkiga även om vi är födda i Sverige och har svenska som modersmål, för vi har fått lära oss engelska och andra språk i skolan eller på fritiden. Vi kan tänka, tala, kommunicera, förstå och göra oss förstådda, på till exempel engelska. Vi kan även läsa och skriva på engelska, det vill säga att vi kan mer än ett språk/flera språk och därmed är vi flerspråkiga. Men andra anser att man är flerspråkig när man lärt sig mer än ett språk under sin uppväxt i hemmet till exempel majoritetsspråket i landet och ett minoritetsspråk som föräldrarnas modersmål. Ett tredje alternativ kan vara att man är flerspråkig om man till exempel som svensk i Sverige lärt sig svenska som modersmål och av någon anledning behövt flytta utomlands för att stanna där och ”starta ett nytt liv”, och lärt sig det landets majoritetsspråk som måste användas dagligen i sin vardag. Eller som Säljö (2000) skriver ”språket är samtidigt ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap” som fungerar” som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande” (Säljö, 2000:87).

Det vi kan säga är att vara en lyhörd lärare är en egenskap som leder till interaktion och stöttning med eleverna. Något som också stöds av Gibbons som skriver att läraren ska visa intresse för det eleven vill säga samtidigt som lärare måste visa lust att förstå eleven (Gibbons, 2002:64). Lärarna som vi intervjuade framhåller i stort sett samma strategier för att en god kommunikation ska ske. Det pekar på den skolkultur som föreligger i dagens skolor. Det eleven vill säga är centralt för dess språkutveckling. Därför försöker lärare genom att visa intresse och att ställa frågor för att få fram det eleven vill säga. I sådana situationer skapar man en god interaktion. Som Hyltenstam (2004) påpekar, interaktion mellan elever och lärare är av stor vikt för förståelse och kunskapsutveckling samt att man skapar en god interaktion i klassrummet genom kommunikation, både den muntliga och den skriftliga (Hyltenstam, 2004:560-561).

Läroplanen (Lgr11) förordar att vi ska ha förståelse för varandra, skapa trygghet hos barnen för att på så vis kunna bli delaktiga i det gemensamma kulturarvet, något som alla lärare är medvetna om och arbetar för. De jobbar lite olika men försöker arbeta utifrån att skolans undervisning ska anpassas till varje elevs behov och förutsättningar (Skolverket, 2011). Elevernas kroppsspråk är något som lärarna uppmärksammar när språket brister. Oftast är det orolighet eller frustration som eleverna visar i fall de inte förstår. Men vi undrar, i vilket utsträckning, kan en lärare uppmärksamma varje situation då en elev inte förstår. Detta kunde vi ha eventuellt sett tydligare om vi hade lyckats genomföra observationer som vi hade tänkt från början. Lärare ger några ytterligare exempel på situationer då eleven inte förstår eller inte kan göra sig förstådd och detta är att eleven avbryter samtal, orkar inte uttala sig eller frågar inte fast den inte förstår. Lärare ska bemöta eleven på rätt sätt så att det uppstår gynnsamma möten där inläringen kan ske.

Att de fem lärarna är medvetna om olika situationer är det ingen fråga om, men det finns en risk att lärare inte hinner uppmärksamma alla situationer i en grupp av exempelvis tjugotvå elever, tjugotvå olika individer under en hel arbetsdag. Från intervjuerna framkommer det hur tiden inte alltid räcker till och hur stressen påverkar vilket stöd eleverna får. Lärarna pekar på att tid och stress är vanliga orsaker till att brister i kommunikation uppstår i klassrummet. I så

fall är de medvetna brister, då läraren upplever, att tiden inte räcker till att kommunikationen ska flyta.

Av de flesta svaren framgår vad viktigt lärarna anser att det är att lära sig det svenska språket. Intervjuszvaren från lärarna visar på hur de arbetar mer konkret vid exempelvis vid läs- och skrivinläring. Då kan man se vad grundläggande det är att de som kommer från en annan kultur får möjligheter att utveckla sig i skrivning och läsning på ett andraspråk. Gibbons (2006:112-119) för fram hur viktigt det är att skriva på andraspråket och då se mer till en helhet och innehållet av en text. För att förstå ett textinnehåll är det bra om man får kunskap om språkets uppbyggnad, språkliga uttrycks betydelse och sambandet mellan ljud och bokstav. En viss förförståelse för det man läser är betydelsefullt för andraspråks elever som har en annan kulturell bakgrund. Läraren Karin lånar böcker från skolbibliotekscentralen och det främjar barnens läsoplevelser. Det är "lärarens uppgift måste vara att ge eleverna tillgång till välskrivna barnlitteratur och relevanta faktatexter" (Gibbons, 2006:137). Här har även föräldrarna en stor möjlighet att hjälpa sina barn genom att läsa med dem hemma. Även om föräldrarna kanske kan språket sämre än barnen kan de stötta genom att visa intresse för det nya språket.

Några av lärarna säger att man måste ha kontroll över barnen och lyssna så att man inte tappar dem. Klassläraren Karin överlämnar gärna eleven till svenska som andraspråksläraren. Varför inte göra som Gibbons (2006) poängterar att eleverna kan börja skriva på sitt förstaspråk, därigenom kan frustrationen minskas hos eleverna. Det finns olika strategier, lärarna ska bemöta och lyssna på eleverna i skolan. Även när det gäller olika lässtrategier, att de får möjligheter att utveckla en effektivitet i alla läsroller. Alla respondenterna är överens om att läsning är en framgångsfaktor och behövs i vårt samhälle och i världen.

I ett klassrum sker det hela tiden en kommunikation, vi tror att det tillsammans med språket är en nyckelfaktor till att vidga sitt lärande. Kommunikation mellan två människor är ett sätt att mediera världen (Säljö, 2000), alltså att ta till sig inte bara ord utan även sammanhang och kulturella företeelser. Här har läraren en nyckelroll, även om naturligtvis klasskamrater också är viktiga. Men läraren som har ansvaret i skolan för barnets språkutveckling, kan genom att bjuda in till kommunikation och språkande se till att utmana barnet och föra språkutvecklingen framåt. Ett sätt att beskriva det är via den närmaste utvecklingszonen som är ett centralt begrepp för Vygotskij, det har Säljö (2000:122-123) uppmärksammat, vilken innebär att läraren bör veta exakt hur mycket stöd hon ska ge för att barnet inom en kort framtid ska klara av något själv, som det inte gör idag. Denna teknik kallas scaffolding, men är inte bara en teknik, utan har just det här perspektivet som grund. Hyltenstam (2004), Dysthe (2003), Vygotskij (2007), Gibbons (2006), Säljö (2000), Lindberg (2005) – alla lyfter fram kommunikationen som väsentlig och därmed blir läraren också en viktig person. Det vi har sett i vår studie är att det finns en låg medvetenhet om elevers språkförmåga hos lärare som har en majoritet av svenskspråkiga barn i sin klass. Vi är säkra på att lärarna vill alla sina elever väl, men med utgångspunkt i vad forskning skrivit fram så är det av största vikt att lärarna har en medvetenhet om sina elevers språkliga förmåga, hur ska de annars kunna ge stöd på rätt sätt och på rätt nivå? Utan den medvetenheten finns det en risk att läraren förenklar istället för att utmana eleven (Gibbons, 2006), nonchalerar när eleven signalerar att den inte förstår (Hyltenstam, 2004) eller talar själv för mycket (Lindberg, 2005).

Slutligen, för att alla elever i svenska skolor ska få en möjlighet att nå upp till målet ”att ha ett rikt och varierat språk ” något som behövs för att ” kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, generationer och språk möts” Skolverket (2011:222) önskar vi att det talas mera om vad det innebär att inte ha svenska som förstaspråk och hur elever på ett gynnsamt sätt kan stöttas i sin språkutveckling, så att språkförbistring inte uppstår. Leve kommunikationen!

Referenser

Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red) (2005). *Tankarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Liber.

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2003). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hammarberg, Björn & Viberg, Åke (april 1984) *Forskning kring svenska som målspråk*. (SSM Report 10). Stockholm: Stockholms Universitet, Institutionen för Lingvistik, Forskningsgruppen Svenska som målspråk.

Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur AB.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Lindberg, Inger (2005). *Språka samman – Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.

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

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11*. Stockholm: Skolverket.

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

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Kultur och Natur.

Vygotskij, Lev (2007). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos förlag AB.

Elektroniska källor

Bild: utvecklingszon.

Hämtat 10 december 2011 från

<http://www.instructionaldesign.org/theories/social-development.html>

Information om ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk.

Hämtat 15 december 2011 från

http://www.skolverket.se/prov_och_bedomning/2.1100/2.1103/arskurs-3-svenska-och-svenska-som-andrasprak-1.106191

Annan källa

Lilian Nygren Junkin, 23/4-2010. *SVA – Modersmål har vi allihopa*. Föreläsning på Göteborgs Universitet, Pedagogen.

Bilagor

Bilaga A: Missiv

Examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är tre studenter, Charlotte Berggren, Erna Eskic och Rebecka Djonlagic, som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari.

Examensarbetets syfte är att undersöka språkutveckling och kommunikation mellan lärare och elev. En av de viktigaste frågorna vi behöver få svar på är: Hur går läraren till väga för att tillgodose barnens språkliga behov? För att kunna besvara denna och andra frågor behöver vi samla in material genom intervjuer med lärare.

De lärare som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ni har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer. Vi är tacksamma om ni meddelar oss så fort som möjligt:

Charlotte Berggren Tel. XX e-post: XX

Erna Eskic Tel. XX e-post: XX

Rebecka Djonlagic Tel. XX e-post: XX

Med vänliga hälsningar

Charlotte Berggren, Erna Eskic och Rebecka Djonlagic

Handledare för undersökningen är: Eva Wennås Brante.

Kursansvarig lärare är universitetslektor Henrik Lundberg (vik.), Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen, telefon 031 786 49 21.

Bilaga B: Intervjuguide

Intervjufrågor till lärare

- 1 Vilken utbildning har du i svenskämnet?
- 2 Hur länge har du arbetat som lärare?
- 3 Hur många elever finns i klassen?
- 4 Vad innebär det för dig ”att behärska ett språk”?
- 5 Vilken betydelse har svenska språket för dina elevers lärande?
- 6 Hur menar du att ett språk bäst lärs?
- 7 Beskriv situationer som du upplever är gynnsamma för språkutveckling.
- 8 Hur definierar du ett förstaspråk?
- 9 Hur definierar du ett andraspråk?
- 10 Hur många är det som är flerspråkiga i din klass?
- 11 Hur många elever har svenska som andraspråk?
- 12 Vilka erfarenheter har du utifrån ditt pedagogiska arbete med andraspråksutveckling hos de flerspråkiga barnen?
- 13 Vad du fick med dig från din utbildning för att möta elever med annat modersmål? (hur det har räckt till och om de har fortbildat sig på eget bevåg)
- 14 Vad gör ni konkret för att eleverna utvecklar sina förmågor att tala, lyssna, skriva och läsa på svenska? Ge exempel.
- 15 Vilken policy har din skola vad det gäller att följa elevens språk- och kunskapsutveckling?
- 16 Vilken policy har din skola vad det gäller att kontrollera hur långt eleverna kommit i sin språkutveckling i svenska?
- 17 Hur går du till väga för att tillgodose de flerspråkiga barnens behov?
- 18 Hur tycker du att kunskaper i modersmålet påverkar elevernas lärande av svenska?
- 19 Vilken roll har specialpedagogen i arbetet med andraspråkselever?
- 20 Har du upplevt någon gång att inte bli förstådd av en elev? Berätta om ett exempel där du upplevt att inte bli förstådd?
- 21 Hur agerar du när språkförbistring uppstått? Ge exempel.
- 22 På vilket sätt anpassar du ditt språk när du ska förklara? Ge exempel.
- 23 Vad har du för strategier när en elev inte förstår?
- 24 Upplever du att elever försöker tillfredsställa dina förutsättningar även om de inte verkar ha förstått? Ge exempel.
- 25 Hur reagerar eleven när de inte förstår dig?
- 26 Hur reagerar eleven när den inte blir förstådd?
- 27 Vilka strategier har du märkt att eleven använder sig av för att göra sig förstådd?
- 28 Vilken form av kompetensutveckling anser du är viktigast för att bäst kunna möta andraspråkselevens behov? Vad behöver man kunna? Räcker det med grundläggande utbildning?
- 29 Är det något du tycker att man absolut inte ska göra som kan vara vanligt förekommande?
- 30 Slutligen, kan du nämna tre viktiga faktorer i arbetet med andraspråkselever, vilka tre faktorer skulle du välja?
- 31 Vill du säga något mer som vi inte har nämnt?