



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Problembaserat lärande i svenska som andraspråksundervisning för nyanlända gymnasieelever

En kvalitativ undersökning av arbetssättet på en språkintrödn

Niklas Emanuelsson
Fia Sandberg

LAU395

Handledare: Elin Almér &
Ingegerd Enström

Examinatorer: Mikael Nordenfors &
Åsa Wengelin

Rapportnummer: HT12-1170-03



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Problembaserat lärande i svenska som andraspråksundervisning för nyanlända gymnasieelever. En kvalitativ undersökning av arbetssättet på en språkintröduktion.

Författare: Niklas Emanuelsson & Fia Sandberg

Termin och år: HT12

Kursansvarig institution: För LAU395: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Elin Almér & Ingegerd Enström

Examinatorer: Mikael Nordenfors & Åsa Wengelin

Rapportnummer: HT12-1170-03

Nyckelord: Problembaserat lärande (PBL), svenska som andraspråk (SVA), svenska som andraspråksundervisning (SVAU), nyanlända elever, språkintröduktion.

Sammanfattning:

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur problembaserat lärande (PBL) används i svenska som andraspråksundervisning (SVAU) för nyanlända gymnasieelever. Undersökningen utgår från en kvalitativ studie av arbetssättet i SVAU på språkintröduktionen på en gymnasieskola i Göteborg. På denna skola undervisas de nyanlända eleverna i vissa klasser uteslutande genom PBL i svenska som andraspråk (SVA). Vi ställer oss frågan om den tillämpade formen av PBL är en adekvat pedagogik i relation till (1) resultat från forskning om SVAU, (2) aktuella styrdokument (Skolverket, 2011) samt (3) Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008).

Studien består dels av klassrumsobservationer, dels av en samtalsintervju med fyra svenska som andraspråkslärare på skolans språkintröduktion. I analysen av studiens resultat jämför vi inledningsvis sättet som man arbetar enligt PBL i praktiken på skolan med hur PBL beskrivs i forskning. Därefter analyserar vi arbetssättet genom att relatera detta till den teori som presenteras i avsnitt tre.

Utifrån analysen av resultaten från vår undersökning vill vi hävda att PBL bör kunna vara en metod som ger goda möjligheter till en likvärdig utbildning som gynnar språkutvecklingen för nyanlända gymnasieelever. Då nyanlända elever är en mycket heterogen grupp är detta en stor fördel. Att man dessutom låter elevernas bakgrunder samt tidigare kunskaper och erfarenheter fungera som en tillgång i undervisningen torde även göra deras vardag i skolan mer meningsfull för dem. Eftersom PBL förutsätter interaktion mellan elever åläggs lärarna en viktig uppgift i att främja denna genom sitt agerande som handledare. Lyckas läraren hitta en balans där hon inte styr eleverna för mycket anser vi att det bör finnas goda möjligheter till att PBL bör kunna vara en lämplig metod i SVAU för nyanlända gymnasieelever.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Författarnas förståelse	2
1.2 Syfte och frågeställning	2
1.3 Disposition.....	3
2. Material och metod.....	5
2.1 Material	5
2.2 Materialinsamlingsmetod	5
2.3 Etisk hänsyn	6
2.4 Analysmetod.....	7
3. Teoretisk anknytning.....	8
3.1 Begrepp	8
3.1.1 Nyanlända elever.....	8
3.1.2 Språkintröduktion.....	8
3.1.3 Modersmål	9
3.1.4 Andraspråk	9
3.1.5 Målspråk	9
3.2 Problembaserat lärande (PBL).....	9
3.2.1 Bakgrund.....	9
3.2.2 Arbete i basgrupper.....	10
3.2.3 Ett problem.....	10
3.2.4 Handledaren	10
3.2.5 Arbetsmetod	11
3.2.6 PBL och nyanlända andraspråks elever.....	11
3.3 Forskning om svenska som andraspråksundervisning	12
3.3.1 Interaktion	12
3.3.2 Kontext och meningsfullhet	13
3.3.3 Ordinläring och texttyper	14
3.3.4 Språklig korrekthet.....	14
3.3.5 Förhållningssätt.....	15
3.4 Styrdokument	15
3.4.1 Skolans värdegrund och uppdrag	15
3.4.2 Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen	16
3.4.3 Kursplanen för svenska som andraspråk	16
3.5 Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever	17
3.6 Teoretisk utgångspunkt	18
4. Resultatredovisning.....	19
4.1 Observationer	19
4.1.1 Projekt.....	19
4.1.2 Arbetet i basgruppen	19
4.1.3 Utgångspunkt	20
4.1.4 Studietid	21
4.1.5 Redovisning av inlärningsmål	21
4.1.6 Fördjupade inlärningsmål.....	21
4.1.7 Lektioner	22
4.2 Intervju	22
4.2.1 Hur ett projekt arbetas fram	22
4.2.2 Texter och andra källor	23
4.2.3 Klass- och basgruppsindelning.....	24
4.2.4 Handledaren	24
4.2.5 Språklig korrekthet.....	25
4.2.6 Möjlighet till likvärdig utbildning genom PBL.....	25

5. Analys.....	27
5.1 PBL på den undersökta skolan	27
5.2 PBL på den undersökta skolan och forskning om svenska som andraspråksundervisning	28
5.3 PBL på den undersökta skolan och styrdokumenterna	30
5.4 PBL på den undersökta skolan och Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever	32
6. Diskussion	33
6.1 Slutdiskussion.....	33
6.1.1 Slutsats	34
6.1.2 Didaktisk relevans	35
6.2 Metoddiskussion.....	35
6.2.1 Generaliserbarhet	35
6.2.2 Observationer och samtalsintervju	36
6.2.3 Författarpåverkan	36
6.2.4 Resultatredovisning och analys.....	37
6.2.5 Avslutning.....	38
6.3 Förslag till vidare forskning	38

Referenser

Bilaga

Intervjuguide

1. Inledning

År 2007 sammanställde Skolverket (2007) en rapport på uppdrag av regeringen för att utarbeta förslag till mål och riktlinjer för utbildningen av nyanlända elever. Denna rapport inleds med att ge en sammanfattande bild av hur utbildningen för nyanlända elever organiseras på svenska skolor (Skolverket, 2007, s. 5-8). Där beskrivs hur utbildningens organisation, innehåll och därmed även kvalitet ofta skiftar från kommun till kommun. Rapporten i fråga har ett par år på nacken och sedan den skrevs har mycket hänt inom skolan, bl.a. har en samling allmänna råd för utbildning av nyanlända elever getts ut av Skolverket (2008) och ett introduktionsprogram särskilt riktat till nyanlända elever, kallat språkintroduktion, har antagits i den nya läroplanen (Skolverket, 2011). Trots dessa förändringar upplever vi, utifrån de erfarenheter vi har samlat på oss under vår tid som lärarstudenter med inriktning mot svenska som andraspråk (SVA), att utbildningen av nyanlända elever fortfarande lämnar en del i övrigt att önska.

Kunskaper i svenska är det kanske viktigaste verktyget som nyanlända elever behöver tillägna sig för att kunna delta i det svenska samhället, eftersom:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Skolverket, 2011, s. 239)

Det är därför viktigt att undervisningen i SVA för nyanlända elever utformas så att den gynnar deras språkutveckling på bästa möjliga sätt. Utifrån våra erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) inom lärarprogrammet på Göteborgs universitet upplever vi att svenska som andraspråksundervisningen (SVAU) och undervisningen av nyanlända elever ser väldigt olika ut från skola till skola. Ibland ses ämnet mest som ett stödämne med låg status, medan det i andra fall värderas mycket högt av både elever, föräldrar och skolpersonal. Vår uppfattning är att det vanligast förekommande pedagogiska upplägget är att undervisningen utgår från någon typ av lärobok och att alla elever följer samma förutbestämda utbildningsgång. Vi har under vår utbildning dock även stött på alternativ till detta arbetssätt. Ett exempel utgörs av en gymnasieskola i Göteborg där man inom vissa klasser på språkintroduktionen uteslutande arbetar enligt problembaserat lärande (PBL) i SVAU för nyanlända elever. PBL är en arbetsmetod och pedagogisk idé som låter eleven stå i centrum för lärandet och inom vilken läraren fungerar som en handledare vars uppgift är att träna eleverna i att utifrån verklighetsbaserade problemsituationer hitta lösningar som är till gagn för kunskapsinhämtningen (Egidius, 1999, s. 14-17). Denna pedagogik är relativt ovanlig inom SVAU och det finns inte heller särskilt mycket litteratur som behandlar ämnet. För att fylla detta tomrum bestämde vi oss för att titta närmare på hur PBL används i SVAU för nyanlända gymnasieelever.

Genom många år av forskning om andraspråksundervisning har forskare kommit fram till flera pedagogiska aspekter av undervisningen som anses särskilt lämpliga och gynnar språkutvecklingen för andraspråksinlärare. Flera av dessa aspekter finns även närvarande i styrdokumentet (Skolverket, 2011) vad gäller skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt kursplanen för SVA. Vidare har, som nämnts ovan, även Skolverket (2008) tagit fram allmänna råd för utbildning av nyanlända elever. Underlaget för hur SVAU för nyanlända elever bör bedrivas är med andra ord mycket gediget. Vår under-

sökning innebär ett försök att ta reda på hur detta underlag (forskningsresultat, styrdokument samt allmänna råd för utbildning av nyanlända elever) går att kombinera med PBL i praktiken.

1.1 Författarnas förförståelse

Under större delen av vår lärarutbildning har vi studerat tillsammans och har då haft tillfälle att diskutera kring de olika arbetssätt i SVAU som vi har stött på under vår VFU. Då arbetssätten många gånger har skiljt sig åt mellan VFU-skolorna har det öppnat upp för många diskussioner gällande vilken pedagogik som kan gynna nyanlända gymnasieelevers språkutveckling. Som vi nämnt ovan är vår uppfattning att det vanligast förekommande pedagogiska upplägget i SVAU för nyanlända elever torde vara att undervisningen utgår från någon typ av lärobok och att alla elever följer samma förutbestämda utbildningsgång. Då nyanlända elever är en mycket heterogen grupp anser vi dock att detta arbetssätt inte alltid är lämpligt, eftersom det ofta begränsar möjligheterna till en undervisning som anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Vi anser att det är mycket viktigt att man tillämpar arbetssätt som möjliggör en likvärdig utbildning i SVAU, särskilt med tanke på att Skolverket (2011, s. 8) slår fast att detta är ett av skolans huvuduppdrag.

Valet av att undersöka hur PBL kan användas i den praktiska SVAU grundades i en nyfikenhet på vilka möjligheter denna arbetsmetod kan erbjuda gällande en likvärdig utbildning samt en gynnsam språkutveckling för nyanlända elever. En av författarna hade innan vi påbörjade denna studie ingen praktisk erfarenhet av PBL. Då det verkade vara en metod som kräver ett utvecklat språk av eleverna, var författaren något skeptiskt inställd till hur PBL skulle kunna gå att tillämpa i SVAU för nyanlända gymnasieelever. Den andre författaren, som till följd av fyra VFU-perioder på den undersökta skolans språkinträdning hade desto mer erfarenhet av PBL i SVAU, såg dessutom det faktum att man inom PBL ställer höga krav på eleverna som en problematisk aspekt. Å andra sidan upplevde dock denne författare att avsaknaden av läroböcker samt det faktum att eleverna själva fick utforma undervisningens innehåll gav upphov till diskussioner som gynnade elevernas språkutveckling. Med andra ord såg vi både för- och nackdelar med användandet av PBL som arbetsmetod i SVAU innan vi påbörjade denna studie.

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur PBL används i SVAU för nyanlända gymnasieelever. Undersökningen utgår från en kvalitativ studie av arbetssättet i SVAU på språkinträdningen på en gymnasieskola i Göteborg. På denna skola undervisas de nyanlända eleverna i vissa klasser uteslutande genom PBL i SVA. Vi ställer oss frågan om den tillämpade formen av PBL är en adekvat pedagogik i relation till (1) resultat från forskning om SVAU, (2) aktuella styrdokument (Skolverket, 2011) samt (3) Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008).

Som vi nämnt ovan finns det än så länge mycket lite forskning om PBL som arbetsmetod i SVAU att tillgå. En anledning till detta torde vara att forskningen om PBL får anses vara relativt outvecklad, trots att arbetsmetoden har använts sedan 1900-talet. Orsaken till att forskningen är outvecklad kan bero på att PBL fram till 1990-talet endast användes inom medi-

cinska ämnen på olika universitet. Det är med andra ord först på senare år som metoden har börjat tillämpas i undervisning i andra ämnen samt i grund- och gymnasieskolan, och forskningen inom dessa områden har därför ännu inte hunnit utvecklas i någon större utsträckning. Avsaknaden av tidigare forskning inom området medför att det finns en risk att analysen av resultatet av vår undersökning inte blir lika omfattande som den skulle ha kunnat bli om det fanns ett bredare teoretiskt underlag att ställa den emot. Vår förhoppning är dock att vår studie ändå ska kunna bidra med nya aspekter till det rådande forskningsläget rörande PBL som arbetsmetod i allmänhet och dess möjliga användningsområde inom SVAU i synnerhet.

1.3 Disposition

I ovanstående inledande avsnitt presenteras undersökningens syfte och frågeställning tillsammans med en kort bakgrund till ämnesvalet. Detta gör vi framför allt för att visa vilken relevans denna studie har i forskningssammanhang. Vidare redogör vi i detta avsnitt även för författarnas förförståelse för att läsaren ska medvetandegöras om vilken inställning författarna hade till PBL innan studien påbörjades.

I nästa avsnitt redogör vi för det material som analyseras i denna studie samt de fältmetoder som använts då vi samlat in detta. Vidare presenterar vi även den analysmetod vi använder för att analysera materialet.

I avsnitt tre tar vi upp den teoretiska anknytning och den tidigare forskning som är relevant för undersökningen, vilket inleds med en sammanfattning av centrala delar av den forskning som bedrivits om PBL och SVAU. Därefter presenterar vi även huvuddragen i aktuella styrdokument (Skolverket, 2011) samt Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008). Avsnittet avslutas med ett klargörande av den teoretiska utgångspunkten för denna studie. Sammantaget fungerar detta avsnitt som ett verktyg för analysen och diskussionen av undersökningens resultat. Det är därför viktigt att ha den teoretiska bakgrund som vi tar upp här i åtanke när man läser avsnitt fem och sex.

Avsnitt fyra utgörs av resultatredovisningen av undersökningen. Först beskriver vi SVAU på språkinstruktionen på den aktuella skolan utifrån observationerna. Därefter presenterar vi de tankar och pedagogiska förhållningssätt rörande samma undervisning som framkom vid lärarintervjun. Den information som presenteras i detta avsnitt kommer att utgöra underlag för studiens analys och slutdiskussion (se avsnitt fem och sex).

I avsnitt fem analyserar vi undersökningens resultat. Inledningsvis jämförs sättet som man arbetar enligt PBL i SVAU på språkinstruktionen (se avsnitt fyra) med hur PBL beskrivs i forskning (se avsnitt 3.2). På så sätt undersöker vi hur PBL i detta fall används i praktiken. Därefter analyserar vi arbetssättet, utifrån resultatredovisningen (se avsnitt fyra), genom att relatera detta till den teori som presenteras i avsnitt tre.

I det sista avsnittet diskuterar vi undersökningens resultat och konsekvenser för undervisningen, i syfte att understryka vilken relevans denna studie har för den pedagogiska verksamheten. Diskussionen innehåller även en sammanfattning av de viktigaste slutsatserna som vi drar utifrån denna studie. Därefter följer en metoddiskussion och slutligen redovisas även ytterligare frågor som, utöver de som ställdes i inledningen av denna uppsats (se avsnitt 1.1), har väckts

under arbetets gång. Eftersom vi anser att dessa frågor är relevanta för utvecklingen av användandet av PBL i SVAU för nyanlända gymnasieelever, och därmed intressanta att utforska närmare, har vi försett detta avsnitt med rubriken *Förslag till vidare forskning*.

2. Material och metod

I detta avsnitt redogör vi för det material som analyseras i studien och de fältmetoder som använts då vi samlat in detta. Vidare presenterar vi även den analysmetod vi använder för att analysera materialet.

Vi har genomfört undersökningen med utgångspunkt i en kvalitativ fallstudie av arbetssättet i svenska som andraspråksundervisningen (SVAU) på språkinstruktionen på en gymnasieskola i Göteborg. Med kvalitativ fallstudie avses att vi har undersökt ett enskilt fall som vi sedan har analyserat för att försöka nå en djupare förståelse för detta (Stukát, 2011, s. 36-37). Vår avsikt är således att undersöka hur man arbetar enligt problembaserat lärande (PBL) i SVAU på denna specifika språkinstruktion för att sedan tolka resultatet, inte att generalisera, förklara och förutsäga. Studien består dels av klassrumsobservationer, dels av en samtalsintervju med fyra svenska som andraspråkslärare på skolans språkinstruktion. Lärarna ingår i samma arbetslag.

2.1 Material

Vi utförde undersökningen på en gymnasieskola i Göteborg. Skolan har en stor andel andraspråkselever (en av skolans rektorer anger att det rör sig om ca. 80 %) varav många även är nyanlända i Sverige. Vi valde denna skola, eftersom det var den enda som stod att finna inom vilken man arbetar enligt PBL i SVAU för nyanlända elever. Vi hade dessutom redan en kontaktperson på skolan, eftersom en av författarna har deltagit i undervisningen i samband med den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) inom lärarprogrammet på Göteborgs universitet.

Undersökningen bygger dels på observationer av SVAU i fem klasser på skolans språkinstruktion, dels på en samtalsintervju med fyra svenska som andraspråkslärare som är verksamma inom dessa. Lärarna utgör tillsammans med ytterligare en kollega (som inte kunde medverka vid intervjutillfället, eftersom hon hade lektion) ett arbetslag som är ansvarigt för SVAU för ca. 90 elever. Dessa elever är i sin tur uppdelade i fem klasser efter språkförmåga. I samtliga fem klasser arbetar man uteslutande enligt PBL.

2.2 Materialinsamlingsmetod

Undersökningen bygger på observationer och en samtalsintervju. Observationerna har till övervägande del utförts av en av författarna under fyra VFU-perioder. Perioderna har varierat i längd från två till fyra sammanhängande veckor. Under dessa perioder har tre olika språkinstruktionsklasser, bestående av elever med varierande språkförmåga, samt sammanlagt sex olika projekt (se avsnitt 3.2.3 nedan) observerats. Då författaren under VFU-perioderna har deltagit aktivt i undervisningen och planeringen av denna rör det sig i detta fall om en deltagarobservation. Undersökningen utgår dock framför allt från observationer av den undervisning som svenska som andraspråkslärarna på språkinstruktionen bedriver, vilket gör att vi anser att inslaget av manipulation är lågt (Esaiasson m.fl., 2012, s. 306).

Vid tiden för VFU-perioderna visste vi ännu inte att observationerna som då gjordes skulle komma att utgöra underlag till denna studie. Således använde författaren inga observationsscheman eller -mallar, utan det rörde sig istället om ostrukturerade observationer. Författaren förde dock kontinuerligt anteckningar om utformningen av undervisningen som bedrevs på språkinstruktionen, i syfte att beskriva och analysera denna för sina lärare och kurskamrater på Göteborgs universitet. Dessa anteckningar har varit till stor hjälp när vi har sammanställt undersökningens resultat, eftersom de ingående beskriver PBL som arbetsmetod i allmänhet och tillämpningen av den på SVAU på den undersökta skolan i synnerhet.

Vidare har även bägge författarna gjort kompletterande observationer av SVAU på språkinstruktionen i samband med samtalsintervjun. Den huvudsakliga anledningen till att vi gjorde dessa observationer var att en av författarna inte hade någon praktisk erfarenhet av PBL i SVAU, och kände ett behov av att med egna ögon se hur det användes. Observationerna ägde rum under en dag i november, under vilken vi följde varsin lärare och på så sätt fick möjlighet att observera två basgruppsmöten (se avsnitt 3.2.2 nedan) var. Inte heller vid dessa observationer använde vi några observationscheman eller -mallar, utan förde istället löpande protokoll där vi skrev ner vad som hände i klassrummet med egna ord. Det övergripande syftet med dessa observationer var att fokusera på huruvida undervisningen bedrevs i överensstämmelse med den forskning om PBL som beskrivs i avsnitt 3.2 nedan eller ej.

Fördelen med att använda observation som forskningsmetod är att man får ta del av företeelser själv och därför inte behöver använda sig av andrahandsinformation. På så sätt ges man möjlighet att iaktta processer och strukturer som kan vara svåra att upptäcka eller beskriva för de inblandade själva (Esaiasson m.fl., 2012, s. 303). För att kringgå risken att inte förstå de bakomliggande skeendena i klassrummet fullt ut, vilket kan vara fallet om enbart observation används som forskningsmetod (Esaiasson m.fl., 2012, s. 306-308), utförde vi även en samtalsintervju med fyra svenska som andraspråkslärare som är verksamma inom samma arbetslag på den undersökta skolans språkinstruktion. Syftet med intervjun var att få veta mer om de pedagogiska förhållningssätt som ligger bakom det praktiska arbetet i undervisningen. Då alla fyra lärare är lika mycket involverade i arbetet med PBL valde vi att utföra en gruppintervju i förhoppning om att detta skulle resultera i en diskussion som utvecklade deras svar ytterligare. Intervjun ägde rum i ett av skolans grupprum under ca en och en halv timme, en fredagseftermiddag i november, efter att dagens lektioner avslutats. Vi spelade in intervjun och förde dessutom anteckningar med papper och penna för att inte viktig information skulle förloras. Inför intervjun hade vi utarbetat en intervjuguide (se bilaga) med öppna frågor som syftade till att dels ta reda på hur den praktiska undervisningen planeras och bedrivs, dels vilken koppling den kan sägas ha till den teori som beskrivs i avsnitt tre. Vi utgick från denna guide under intervjun, men ställde även ytterligare frågor när vi ansåg att det behövdes. Vidare ställde vi aldrig de två sista huvudfrågorna i intervjuguiden till lärarna, eftersom vi ansåg att vi redan hade fått svar på dem tidigare under intervjun.

2.3 Etisk hänsyn

I vår undersökning har vi tagit del av och följt de fyra etiska huvudkrav som Vetenskapsrådet (2002) ställer på vetenskapliga studier inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning. Dessa beskrivs nedan.

Informationskravet innebär att de som ingår i studien blir informerade om dels undersökningens syfte, dels hur resultatet kommer att användas. De ska även informeras om att de deltar helt frivilligt och att de närsomhelst under den pågående studien kan avböja att medverka. Denna information fick lärarna inför samtalsintervjun. Eftersom vi inte visste att observationerna som genomfördes under VFU-perioderna skulle komma att användas i denna studie fick eleverna informationen i efterhand. De elever som närvarade vid de kompletterande observationerna informerades dock inför dessa. Vidare erbjöd vi även lärarna och andra berörda personer på skolan att ta del av undersökningen när resultatet av den sammanställts, för att ge eventuella synpunkter på den innan vi färdigställde den slutgiltiga versionen. Inga synpunkter på innehållet framfördes dock.

Samtyckeskravet innebär att respondenterna ger sitt samtycke till undersökningen. Inför samtalsintervjun gav lärarna sitt samtycke samt blev informerade om att intervjun spelades in och att vi efter sammanställningen skulle radera inspelningen. De elever vars undervisning observerades under VFU-perioderna fick tillfälle att ge sitt samtycke i efterhand, medan de som var närvarande vid de kompletterande observationerna gav sitt samtycke inför dessa. De elever som var med i denna undersökning var alla över 16 år och därför behövde vi inte inhämta något samtycke från deras vårdnadshavare. Alla inblandade elever gav sitt samtycke.

Konfidentialitetskravet säger att alla som deltar i studien har rätt till anonymitet och att uppgifter ska förvaras så att obehöriga inte har tillgång till dem. I denna undersökning har vi därför försett lärarna med fingerade namn, medan inga elever benämns specifikt. Lärarna och eleverna har informerats om att deras identiteter har anonymiserats i undersökningen. Även skolan har så långt det är möjligt anonymiserats genom att vi har utelämnat en närmare beskrivning av den.

Nyttjandekravet innebär att informationen endast får användas i forskningssyfte. Vi informerade alla inblandade om att de uppgifter vi samlat in via samtalsintervjun och observationerna endast kommer att behandlas i vår studie och kommer således inte att lånas eller lämnas ut till någon obehörig.

2.4 Analysmetod

Undersökningens resultat analyseras i avsnitt fem. I analysen jämför vi inledningsvis sättet som man arbetar enligt PBL i SVAU på språkinstruktionen på den undersökta skolan med hur PBL beskrivs i forskning (se avsnitt 3.2 nedan). På så sätt undersöker vi hur PBL i detta fall används i praktiken. Därefter analyserar vi arbetssättet, utifrån observationerna och samtalsintervjun, genom att relatera det till den teori som presenteras i avsnitt tre. Syftet med detta är att undersöka om den tillämpade formen av PBL är en adekvat pedagogik i relation till (1) resultat från forskning om SVAU, (2) aktuella styrdokument (Skolverket, 2011) samt (3) Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008).

3. Teoretisk anknytning

Detta avsnitt inleds med en definition av för undersökningen viktiga begrepp. Därefter sammanfattar vi centrala delar av den forskning som bedrivits om problembaserat lärande (PBL) och svenska som andraspråksundervisning (SVAU). Vidare presenterar vi även huvuddragen i aktuella styrdokument (Skolverket, 2011) samt Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008). Avsnittet avslutas med ett klargörande av den teoretiska utgångspunkten för denna studie.

Sammantaget fungerar detta avsnitt som ett verktyg för analysen och diskussionen av undersökningens resultat. Det är därför viktigt att ha den teoretiska bakgrund som vi tar upp här i åtanke när man läser avsnitt fem och sex.

3.1 Begrepp

I detta avsnitt definierar vi följande för undersökningen viktiga begrepp: nyanlända elever, språkinträdning, modersmål, andraspråk samt målspråk.

3.1.1 Nyanlända elever

Skolverket definierar begreppet nyanlända elever på följande sätt:

Med nyanlända elever avses elever som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid i grundskolan, gymnasieskolan eller särskolan och som inte har svenska som modersmål och som bristfälligt eller inte alls behärskar det svenska språket. (Skolverket, 2008, s. 1)

Detta är en förenklad definition av ett komplicerat begrepp, och bedömningen av vem som räknas som nyanländ avgörs ofta från fall till fall. I denna undersökning använder vi dock ovanstående definition, eftersom vi anser att det är den allmänt mest vedertagna tolkningen.

3.1.2 Språkinträdning

Språkinträdning är ett av de fem introduktionsprogram inom gymnasieskolan som vänder sig till elever i gymnasieålder (16-19 år) vilka inte har uppnått behörighetskraven till de nationella gymnasieprogrammen. Skolverket beskriver språkinträdningen på följande sätt:

Syftet med språkinträdning är att ge invandrarungdomar som nyligen anlänt till Sverige en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket, vilken möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning. (Skolverket, www.skolverket.se)

Inom språkinträdningen läser eleverna inte enbart svenska som andraspråk (SVA) utan även andra ämnen som de saknar grundskolebetyg i.

3.1.3 Modersmål

Med begreppet modersmål avses:

Det (eller de) språk en individ tillägnar sig först, genom naturligt inflöde och i interaktion med i första hand föräldrar eller andra vårdnadshavare (men även syskon och andra barn och vuxna). (Abrahamsson, 2009, s. 258¹)

En person kan med andra ord ha flera modersmål om utvecklingen av dessa har skett simultant sedan barndomen. Värt att notera är att det i detta begrepp alltså inte läggs någon vikt vid i vilken utsträckning en person behärskar språket/språken i fråga.

3.1.4 Andraspråk

Begreppet andraspråk beskrivs inom andraspråksforskningen vara:

En paraplyterm för vilket språk som helst som lärs in efter förstaspråket/modersmålet. Ofta skiljer man på andraspråk och främmandespråk, där det förstnämnda tillägnas i en miljö där språket används, medan det senare lärs in utanför en naturlig andraspråkskontext (t.ex. i främmandespråksklassrum). (Abrahamsson, 2009, s. 255)

Då elever som studerar SVA är bosatta i Sverige är det med andra ord svenska som just andraspråk och inte främmandespråk som lärs ut inom SVAU.

3.1.5 Målspråk

Med begreppet målspråk avses ”det språk som är under inläring” (Abrahamsson, 2009, s. 266). Ingen åtskillnad görs huruvida detta språk är ett andraspråk eller främmandespråk, även om vi just i denna studie uteslutande använder begreppet i samband med andraspråksutveckling.

3.2 Problembaserat lärande (PBL)

PBL är en arbetsmetod och pedagogisk idé som låter eleven stå i centrum för lärandet och inom vilken läraren fungerar som en handledare vars uppgift är att träna eleverna i att utifrån verklighetsbaserade problemsituationer hitta lösningar som är till gagn för kunskapsinhämtningen (Egidius, 1999, s. 14-17). I detta avsnitt redovisar vi centrala delar av forskning om PBL som metod samt de grundtankar som den bygger på.

3.2.1 Bakgrund

PBL utvecklades på 1900-talet i USA och vidareutvecklades senare på en skola för medicin-studerande i Ontario, Kanada på 1960-talet (Savin-Baden & Howell Major, 2004, s. 16–19). I en av klasserna på denna skola införde man PBL och utvärderade sedan försöket. Det visade sig att eleverna som undervisades enligt PBL hade högre motivation och bättre självstudieförmåga samt att deras resultat i problemlösning hade förbättrats jämfört med övriga klasser.

1 Detta citat berör egentligen begreppet förstaspråk, vilket Abrahamsson likställer med modersmål.

Efter att man sett dessa framgångar spreds metoden till andra högskolor och universitet och på 1990-talet började PBL användas även i andra ämnen (Savin-Baden & Howell Major, 2004, s. 16–19). Metoden kom till Sverige under 1980-talet och praktiseras idag främst inom universitet, högskolor och gymnasium. PBL används även i grundskolor men då oftast i högre årskurser (Löthagen m.fl., 2008, s. 93).

3.2.2 Arbete i basgrupper

Inom PBL arbetar eleverna i basgrupper med en handledare. Dessa basgrupper bör optimalt bestå av 6-7 elever (Hård af Segerstad m.fl., 1997, s. 15). Om gruppen är mindre riskerar man att förlora kreativiteten, mångfalden och stimulansen. I en större grupp kan risken vara att varje gruppmedlem inte kan göra sin röst hörd. Det är i basgrupperna som den mesta av bearbetningen av kunskap sker och därför spelar dessa gruppstillfällen en stor roll i PBL (Hård af Segerstad m.fl., 1997, s. 15).

I basgrupperna ska eleverna, utifrån olika verklighetsbaserade problem, problematisera, analysera och diskutera. Med dessa problem som utgångspunkt gör de egna frågeställningar som de senare ska besvara med hjälp av olika källor som de själva sökt upp. Arbetssättet gör att såväl den vardagskunskap som skolkunskap som eleverna redan besitter kommer till nytta (Oliveira & Berggren, 1996, s. 12). Genom att ingå i en basgrupp ges dessutom möjlighet för eleverna att redogöra för sin kunskap i ett socialt sammanhang, vilket bidrar till ett effektivare lärande då eleven blir medveten om vad denne kan och ännu inte kan. Forskning visar nämligen att det är först när man fått respons på sina kunskaper som man vet vilken kunskap man besitter och vilken som ännu saknas (Hård af Segerstad m.fl., 1997, s. 10-14).

För att stötta upp elevernas lärande kan man vid sidan av basgruppsmötena ha andra arbetsformer som t.ex. färdighetsträning, fältstudier och lektioner. Det är dock viktigt att dessa ingår på ett naturligt sätt i det problem som eleverna arbetar med (Hård af Segerstad m.fl., 1997, s. 17-19).

3.2.3 Ett problem

Inom PBL är ett problem ett projekt som eleverna arbetar med under en tidsbestämd period. Perioden kan sträcka sig allt från ca. en vecka upp till ett halvår beroende på vilken karaktär problemet har. Problemet bör vara verklighetsbaserat, så att eleverna senare i arbetslivet själva ska kunna använda sig av dessa kunskaper för att ägna sig åt kritisk granskning och analys (Egidius, 1999, s. 7).

Valet av problem ska göras utifrån var eleverna befinner sig kunskapsmässigt och ska hjälpa till att utveckla dem vidare. Dessutom bör problemet även utformas på ett sådant sätt att det motiverar eleverna och uppmuntrar dem att lära sig mer (Savin-Baden & Howell Major, 2004, s. 59-67).

3.2.4 Handledaren

Inom PBL är lärarens roll att vara handledare och hjälpa gruppen framåt, utan att för den sakens skull ingripa för mycket i elevernas arbete. Genom att undervisa enligt PBL flyttar man

alltså lärarens centrala roll till eleverna, vilka får lära sig att själva, via eget sökande, formulera de frågor som de vill ha svar på och omvandla svaren på dessa till sin egen kunskap (Egidius, 1999, s. 7-17).

Handledaren ska dessutom i stor utsträckning uppmuntra eleverna till att ge uttryck för egna reflektioner och tankar. Handledaren bör även uppmärksamma eleverna på att ”fundera över sitt tänkande” för att de ska bli medvetna om sitt eget sätt att tänka och lära, dvs. den meta-kognitiva nivån (Hård af Segerstad m.fl., 1997, s. 57-63).

3.2.5 Arbetsmetod

Handledaren kan med fördel underlätta för eleverna genom att förse dem med en gemensam arbetsmetod. Handledarens huvudsakliga uppgift är att visa eleverna var i sin arbetsgång de befinner sig och samtidigt delge dem sina observationer. Många gånger är eleverna så pass upptagna av sina problemanalyser att de tappar fokus på vad arbetet ska leda till och handledarens insatser kan då vara av stor vikt (Hård af Segerstad m.fl., 1997, s. 71-85).

En vanligt förekommande arbetsmetod är en problemlösningmodell bestående av följande sju steg (Hård af Segerstad m.fl., 1997, s. 74):

1. **Klargör utgångspunkten.** Hur uppfattar gruppen utgångspunkten? Finns det några termer eller begrepp som måste förklaras?
2. **Brainstorming.** Associera fritt kring utgångspunkten.
3. **Systematisera i problemområden.** Granska och värdera gruppens kunskap om problemområdena.
4. **Välj en eller flera problemformuleringar.**
5. **Precisera inlärningsbehov utifrån problemformulering/arna.**
6. **Inhämta kunskap i relation till inlärningsbehoven.**
7. **Bearbeta och belys problemformulering/arna.** Tillämpa bearbetningen på utgångspunkten.

Med hjälp av dessa sju steg (eller en liknande modell) får eleverna möjlighet att konstruktivt styra sitt arbete mot målet. Det är viktigt att eleverna lär sig använda de sju stegen så att de inte spiller tid på onödiga diskussioner som lätt uppstår om man inte är på det klara med vad arbetet ska leda till (Hård af Segerstad m.fl., 1997, s. 71-85).

3.2.6 PBL och nyanlända andraspråkselever

Som nyanländ finns det behov av att dels lära sig det nya språket, dels få kunskap om det nya landets samhälle, normer och värderingar. Arbetsformen PBL har påvisats lämpa sig väl för att integrera dessa samhällsorienterade områden i språkundervisningen (Oliveira & Berggren, 1996, s. 20-22).

Många språkläromedel för andraspråkselever behandlar ett situationsbundet språk som i många fall begränsar eleven (Oliveira & Berggren, 1996, s. 25). Det kan handla om hur man gör ”på stationen”, ”i affären” eller ”hos doktorn”. Det ordförråd som eleven får från dessa texter är så pass genrebundet att det bara kan användas i dessa specifika sfärer och på ett rela-

tivt ytligt plan. Samhällsinformationen i de olika läromedlen är dessutom ofta av beskrivande karaktär vilket gör att eleven lär sig ”hur saker och ting förhåller sig” vilket inte betyder att de, bara för att de vet hur det går till i teorin, verkligen förstår det i praktiken (Oliveira & Berggren, 1996, s. 25). I PBL frångår man traditionella läromedel och arbetar istället utifrån verkligheten. Andraspråksinläringen som då sker i flera parallella nivåer, där elevens intressen och språkliga nivå får styra, ger utrymme för kunskaper som skapas av både eleven själv och i interaktionen med andra elever (Oliveira & Berggren, 1996, s. 20-22).

Överlag anser Löthagen m.fl. (2008, s. 96) att PBL lämpar sig väl för andraspråkselever, eftersom det är ett arbetssätt som förutsätter interaktion, vilket är av stor betydelse för språkutvecklingen. Vidare tydliggör även arbetssättets struktur och dess explicit formulerade mål vad eleverna ska göra och vad som förväntas av dem, vilket nyanlända elever ofta är i behov av (Löthagen m.fl., 2008, s. 96).

3.3 Forskning om svenska som andraspråksundervisning

I följande avsnitt redovisar vi översiktligt vissa centrala delar av forskningen om den praktiska SVAU. Översikten är inte uttömmande.

Andraspråksinläring som fristående vetenskaplig disciplin har inte funnits särskilt länge och den moderna forskningen tog fart först i slutet av 1960-talet (Abrahamsson, 2009, s. 20-21). Dessförinnan hade, sedan 1920-talet, behaviorismen varit den ledande inläringsteorin, men nu flyttades fokus från att titta på andraspråksinläringens slutresultat till att istället intressera sig för inläraren själv och de inlärningsprocesser som sker under lärandets gång. Frågor som nu väcktes var hur man skulle kunna hitta en utbildningsform som passade alla oavsett modersmål, samt hur andraspråksinläringen skulle kunna jämföras med inläring av ett modersmål (Abrahamsson, 2009, s. 20-21). Forskare ansåg dels att den tidigare negativa synen på modersmålets inverkan på det nya språket var överdriven, dels att språkinläringen nu skulle vara dynamisk och processinriktad (Abrahamsson, 2009, s. 29). I motsats till tidigare när man ansåg att språkliga fel var tecken på felaktig inläring ansåg man nu att detta var ett tecken på en utveckling mot målspråket (Abrahamsson, 2009, s. 51).

3.3.1 Interaktion

Interaktion och samtal har under flera år utgjort en stor del av andraspråksforskningen. Detta forskningsområde utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilket betonar att lärande är ett resultat av en samarbetsprocess inom vilken både lärare och elev är aktiva deltagare (Gibbons, 2010, s. 26-30). Enligt detta synsätt kan läraren, eller någon annan mer erfaren person, fungera som ett stöd så att inläraren kan utföra en uppgift som annars hade legat utanför dennes förmåga. Denna stöttning är dock endast tänkt att utgöra en tillfällig hjälp i elevens utveckling mot att kunna utföra liknande uppgifter utan stöd från andra. Då det endast är i de situationer som kräver stöttning som egentligt lärande sker är det viktigt att man i undervisningen anpassar uppgifternas utformning, utan att för den sakens skull förenkla lektionsinnehållet, så att dessa ligger snäppet över elevens individuella kapacitet (Gibbons, 2010, s. 26-30).

Lindberg (2005, s. 79-94) menar att traditionell klassrumsundervisning oftast innebär att läraren dominerar samtalen och lämnar mycket lite utrymme för elevdelaktighet. Oftast är det i dessa samtal fråga om ett monologiskt interaktionsmönster, vilket innebär att läraren till största del ställer frågor med givna svar för att kontrollera elevernas kunskaper. Forskning visar dock att elevernas kunskapsinhämtning främjas om man rör sig bort från denna typ av klassrumssamtal till förmån för sådana som präglas av dialogiska interaktionsmönster. Detta innebär att man som lärare ställer fler öppna frågor som knyter an till elevernas erfarenheter och förförståelse samt, genom stöttning, uppmuntrar dem att aktivt pröva nya sätt att använda sig av sitt nya språk på (Lindberg, 2005, s. 79-94).

Även interaktion mellan elever spelar stor roll för språkinläringen. Då eleverna tillåts använda sitt nya språk tillsammans med andra i smågruppsarbeten kan de nämligen själva utvecklas samt bidra till de andras utveckling genom kollektiv stöttning (Lindberg, 2004, s. 474-478). Stöttningen tar formen av språklig förhandling, vilket innebär att man som andraspråksinlärare ges möjlighet att signalera att man inte förstår vad samtalspartnern säger, för att på så sätt få denne att anpassa sitt språk till en begriplig nivå. Då medvetandegörs man även själv om styrkor och svagheter i sin egen språkanvändning (Lindberg, 2004, s. 465-469). Ytterligare en fördel med smågruppsarbeten är att både det språkliga inflödet och utflödet blir större och mer varierat (Gibbons, 2010, s. 39). Att andraspråksinläraren på detta sätt ges stora möjligheter till att själv producera begripligt utflöde är positivt för språkutvecklingen, eftersom tillfälle då ges att pröva hypoteser och på så sätt uppmärksamma strukturer i språket (Flyman Mattsson & Håkansson, 2010, s. 80).

För att ett smågruppsarbete ska fungera så effektivt som möjligt är det viktigt att läraren ägnar mycket tid åt utformningen av själva uppgiften (Gibbons, 2010, s. 43-53). Först och främst är det viktigt att uppgiften faktiskt kräver och inte bara uppmuntrar till interaktion mellan eleverna. Vidare är det också viktigt att den är kognitivt anpassad och har ett tydligt syfte för att utgöra en utmaning. Avslutningsvis måste man även instruera eleverna, både gällande hur uppgiften ska utföras samt hur man arbetar i grupp, innan man påbörjar arbetet (Gibbons, 2010, s. 43-53).

3.3.2 Kontext och meningsfullhet

Andraspråksinlärare står inför den dubbla uppgiften att utveckla både språk- och ämneskunskaper samtidigt. Detta innebär ofta att den språkliga och kognitiva utvecklingen inte sker parallellt (Abrahamsson & Bergman, 2005, s. 26). Då undervisningen hela tiden bör ligga snäppet över elevens förmåga (Gibbons, 2010, s. 26-30) är det viktigt att läraren utformar uppgifter som utmanar eleverna såväl språkligt som kognitivt.

En aspekt med koppling till elevernas språkliga och kognitiva utveckling är meningsfullhet. Följande citat, vilket även om det ursprungligen handlar om alfabetiseringsundervisning ändå i högsta grad går att tillämpa på andraspråksundervisning i allmänhet, sätter fingret på detta:

Innehållet [...] måste kännas meningsfullt, kunna möta deltagarnas förväntningar och verkligen beröra deras livssituation. Det ska hela tiden kopplas till aktuella sociala sammanhang och ge handlingsberedskap inför praktiska situationer i nuet och framtiden. (Franker, 2004, s. 703)

Ett sätt att bemöta detta för en pedagog är att använda sig av autentiskt material i undervisningen. För att förhindra infantilisering är det även viktigt att detta material anpassas till andraspråkselevernas ålder och kognitiva nivå (Franker, 2004, s. 703-704). Ytterligare ett sätt att göra undervisningen meningsfull är att utgå från elevernas förförståelse och ge dem stort utrymme att göra kopplingar till egna erfarenheter. Genom att på så sätt sätta lärostoffet i kontext får eleverna hjälp att placera in kunskaperna i ett större sammanhang, vilket gynnar språkutvecklingen, eftersom detta sätt att undervisa utgår från användbarhet och meningsfullhet (Hajer & Meestringa, 2010, s. 55-59).

3.3.3 Ordinlärning och texttyper

För att nå skolframgång och språklig kompetens är ordförrådet av stor betydelse och därför är det viktigt att det läggs mycket energi på ordinlärning i skolan (Enström & Holmegaard, 1997, s. 274-276). Det räcker inte att bara höra ord utan eleven måste få repetera dem flera gånger och få tillfälle att använda dem i olika adekvata sammanhang och kontexter. Läraren har inte alltid tid eller resurser att förse eleven med det ordförråd som denne behöver, så mycket ansvar läggs på eleven att utvidga sina ordkunskaper själv. Därför blir en av lärarens viktigaste uppgifter att hjälpa eleverna att själva hitta vägar att utvidga sitt ordförråd (Enström & Holmegaard, 1997, s. 274-276).

Texter av olika slag skapar både möjligheter och begränsningar beroende på vilken text andraspråkseleven läser. Det är således viktigt att läraren lär känna sina elever väl, så att de kan förse med texter som stämmer överens med deras individuella förkunskaper, kulturella situation, språknivå etc. (Liberg, 2000, s. 108-119). Utbudet av läromedelstexter för andraspråkselever på mellan- och avancerad nivå är relativt litet vecklingen och ge eleverna värdefull kunskap om kulturella referensramar och värderingar (Löthagen m.fl., 2008, s.107-114). Andraspråkselever kan dessutom ha svårt att förstå det utmärkande läromedelspråket som finns i dessa. Det är dels de ord som är av allmän läromedelskaraktär, såsom t.ex. *uppkomst*, *omvandla* och *sysselsatt*, dels de ord som är ämnesförknippade, såsom t.ex. *reaktion* (kemi), *rullstensås* (geografi) och *sjuda* (hemkunskap), som kan utgöra svårigheter. Andra texttyper kan därför ha stor betydelse för språkutvecklingen och ge eleverna värdefull kunskap om kulturella referensramar och värderingar (Löthagen m.fl., 2008, s.107-114).

3.3.4 Språklig korrekthet

Ett interimspråk är ett eget språksystem som inte stämmer överens med varken modersmålet eller målspråket, utan utgörs av en process inom vilken andraspråksinläraren, via en rad olika stadier, rör sig mot en behärskning av målspråket (Löthagen m.fl., 2008, s. 52). Interimspråksteorin hävdar att man ska se eleven som en aktiv inlärare (Abrahamsson & Bergman, 2005, s. 20-22). Under tiden som eleven lär sig ett nytt språk använder den sig av egenhändiga regler och hypoteser; det kan t.ex. röra sig om förenklingar, övergeneraliseringar, nybildningar eller omskrivningar. Dessa regler är inte fasta utan förändras, omprövas och revideras allt eftersom eleven utvecklas. Genom att eleven växlar mellan korrekta lösningar och egenhändiga variationer utvecklas förmågan att hitta olika språkliga strategier. I inledningen av språkutvecklingsprocessen bör man alltså inte ställa för höga krav på språklig korrekthet, eftersom förhoppningen är att elevens egna regler så småningom blir identiska med målspråkets och

vägen dit får gärna kantas av avvikelser som inte bör ses som språkliga brister utan istället utveckling (Abrahamsson & Bergman, 2005, s. 20-22).

3.3.5 Förhållningssätt

Elever med utländsk bakgrund ses ofta utifrån ett bristperspektiv i den svenska skolan (Bunar, 2010, s. 25-36). Enligt detta synsätt utgör de ”svenska” eleverna normen, medan de med utländsk bakgrund anses avvikande, vilket medför att deras bakgrund ses som ett problem istället för en resurs. Det bristperspektiv som ofta intas har påvisats ha en hämmande inverkan på de berörda elevernas språk- och kunskapsutveckling och forskare förespråkar därför att man istället bör tillämpa ett interkulturellt förhållningssätt, där alla elevers olika erfarenheter och bakgrund ses som en tillgång i undervisningen av andraspråkselever för att dessa elever ska ges goda möjligheter till utveckling (Bunar, 2010, s. 25-36).

Vidare har det även visat sig att de negativa förväntningar som lärare, till följd av bristperspektivet, ofta har på andraspråkselever får konsekvenser för skolresultaten i form av en sänkt ambitionsnivå från elevernas sida (Nashmil & Bildt, 2004). För att motivera eleverna och stärka deras självförtroende, samt i förlängningen även påverka deras studieresultat i en positiv riktning, är därför lärarens höga förväntningar på dem mycket viktiga (Nashmil & Bildt, 2004).

3.4 Styrdokument

De styrdokument som behandlas i detta avsnitt är *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2011). Även om språkinstruktionen är en del av gymnasieskolan är det denna läroplan, samt kursplanen för SVA i årskurs nio som följs, eftersom det är just grundskolebetygen som eleverna måste läsa upp. Läroplanen består av tre delar: skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt kursplaner och kunskapskrav. Alla dessa tre delar innehåller aspekter som direkt berör SVAU för nyanlända elever, varför vi gör en sammanfattning av väsentliga delar för denna undersökning i detta avsnitt.

3.4.1 Skolans värdegrund och uppdrag

Skolans värdegrund och uppdrag (Skolverket, 2011, s. 7-11) slår fast att alla elever har rätt till en utbildning som främjar deras utveckling och lärande samt verkar för en livslång lust att lära. Utbildningen ska även vara likvärdig för alla elever, vilket i praktiken innebär att undervisningen inte kan utformas på samma sätt för alla. Istället understryks det i läroplanen att:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2011, s. 8)

Utbildningens mål samt elevens skyldigheter och rättigheter måste vara tydliga för att eleverna och deras vårdnadshavare ska ges inflytande över utbildningen och undervisningens utformning (Skolverket, 2011, s. 7-11). Överhuvudtaget är elevens inflytande och ansvar något som betonas vid flera tillfällen i läroplanen. Ett av skolans uppdrag är att ”... främja elevers

allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Skolverket, 2011, s. 9). Genom utbildningen måste därför eleverna möta en saklig och allsidig undervisning, vilken förser dem med verktyg som hjälper dem att tänka kritiskt och främjar förståelse och medmänsklighet. Undervisningen får inte heller bli ensidig utan istället innefatta olika arbetssätt och uttrycksformer för att stimulera eleverna samt träna dem i att arbeta självständig och tillsammans med andra (Skolverket, 2011, s. 7-11).

3.4.2 Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen

Inom Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen (Skolverket, 2011, s. 12-19) anges det att skolan ska arbeta för att det svenska samhällets gemensamma värdegrund uppmärksammas, diskuteras och tillämpas i praktiken av elever och personal. Som en följd av detta ska man också aktivt motarbeta diskriminering och kränkande behandling för att istället se till att demokratiska rättigheter och tanken om alla individers lika värde upprätthålls. I enlighet med de demokratiska principerna ska också eleverna ges möjlighet att ta personligt ansvar för och utöva inflytande över sin utbildning. Undervisningen måste därför planeras och utvärderas tillsammans med eleverna för att de ska få utrymme att pröva olika undervisningstyper (Skolverket, 2011, s. 12-19). En annan typ av utvärdering är den av elevens egen kunskapsmässiga och sociala utveckling. Denna utveckling ska främjas genom samtal och individuella utvecklingsplaner samt andra sätt som syftar till att eleven ”utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Skolverket, 2011, s. 18).

Vad gäller själva undervisningen och de kunskaper som eleven förväntas tillägna sig där står det att läsa i läroplanen att:

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. (Skolverket, 2011, s. 13)

Här betonas återigen vikten av att utgå från varje enskild elevs förutsättningar när undervisningen utformas (Skolverket, 2011, s. 12-19). Det poängteras även ännu en gång att eleverna måste få tillfälle att bekanta sig med olika uttrycksformer samt, som en förlängning av detta, även ägna sig åt eget skapande. Vidare ska även modern teknik integreras i undervisningen på olika sätt (Skolverket, 2011, s. 12-19).

Utöver ovanstående punkter är det även viktigt att eleverna får träna sin förmåga att arbeta både självständigt och i samspel med andra människor för att ges tillfälle att utforska och lösa problem samt arbeta kreativt. Ett av syftena med detta är att ge eleverna större tilltro till sin egen förmåga, vilket leder till att de gradvis kan förse med fler mer komplexa uppgifter under eget ansvar (Skolverket, 2011, s. 12-19).

3.4.3 Kursplanen för svenska som andraspråk

Huvudsyftet i SVA är att eleverna ska utveckla kunskaper både i och om det svenska språket (Skolverket, 2011, s. 239-257). Det är med andra ord inte enbart en fråga om ren inläring av

språket utan undervisningen ska också syfta till att medvetandegöra eleverna om hur språket är uppbyggt, rådande språkliga normer samt hur det kan anpassas i olika syften och kommunikativa sammanhang. I kursplanen betonas texter i allmänhet och skönlitterära sådana i synnerhet vara särskilt viktiga för att utveckla elevernas språk, identitet och förståelse för omvärlden (Skolverket, 2011, s. 239-257).

Vad gäller själva undervisningen så ska den utformas på ett sådant sätt att eleverna ges ”...rika möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå, utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet” (Skolverket, 2011, s. 239). Detta innebär att eleverna måste få möta språket i flera olika sammanhang och uttrycksformer samt även ges utrymme till egen produktion, både individuellt och i grupp, för att på så sätt utveckla sin språkliga medvetenhet och i förlängningen även kunna använda språket som ett tanke- och inlärningsverktyg.

Det centrala kursinnehållet (Skolverket, 2011, s. 243-244) delas in i följande kategorier: läsa och skriva; tala, lyssna och samtala; berättande texter och sakprosatexter; språkbruk; informationssökning och källkritik. Kategorierna utgörs av ett antal färdigheter som eleverna ska tränas i för att utveckla sina kunskaper i och om det svenska språket. I kunskapskraven för slutet av årskurs nio (Skolverket, 2011, s. 247-250), vilka eleverna på språkinstruktionen följer, anges mer utförligt hur elevernas färdigheter inom ovan beskrivna kategorier ska bedömas. I stora drag slår Skolverket i kunskapskraven fast att eleverna ska kunna använda sig av olika lässtrategier för att ta del av, tolka och resonera kring olika typer av texter. Eleverna ska också själva kunna skriva olika typer av texter och anpassa språket i dessa efter texttyp, språkliga normer och strukturer. Vidare ska eleverna även kunna samtala om och diskutera olika ämnen genom att anpassa struktur, innehåll och språk till syfte, mottagare och sammanhang. Vad gäller den egna produktionen ska eleverna också kunna söka, välja ut och sammanställa information från olika källor för att underbygga sina resonemang. Eleverna bedöms utifrån i vilken utsträckning de klarar av ovanstående uppgifter; något förenklat kan man säga att de elever som utför dem på ett enkelt sätt får betyget E, medan de som visar på en mer välutvecklad förmåga får betyget A (Skolverket, 2011, s. 247-250).

3.5 Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever

Skolverket (2008) publicerade år 2008 ett material i vilket man presenterar allmänna råd för utbildning av nyanlända elever inom den svenska grund-, gymnasie- och särskolan. I detta avsnitt sammanfattar vi huvuddragen i Skolverkets material. Sammanfattningen berör enbart de råd som går att härleda till den praktiska SVAU, då det är denna som utgör studiens fokus.

Skolverket (2008) påtalar att nyanlända elever är en mycket heterogen grupp individer som alla har vitt skilda erfarenheter och bakgrunder. Det är därför viktigt att skolan, genom en kartläggning av varje ny elevs bakgrund, tidigt skaffar sig en så omfattande bild som möjligt av var i sin språk- och kunskapsutveckling denne befinner sig, för att på så sätt kunna anpassa utbildningen efter dennes kunskaper, intressen och styrkor. Just individuell anpassning tas upp av Skolverket som det kanske mest centrala i undervisningen för nyanlända elever (Skolverket, 2008).

Hur undervisningen för nyanlända elever bör läggas upp kan alltså skilja sig från elev till elev och skolan bör därför vara beredd på att göra förändringar i organisationen för att bemöta detta (Skolverket, 2008). Elevens förutsättningar och behov kan även förändras under utbildningens gång, vilket ställer krav på att dennes individuella planering är föremål för kontinuerlig utvärdering och att det, om så krävs, även görs förändringar i undervisningens upplägg. ”... Ett reflekterande förhållningssätt vid val av organisation och arbetssätt” (Skolverket, 2008, s. 16) är därför ett måste för att säkerställa att den undervisningstyp som tillämpas är den som mest gynnar elevens språk- och kunskapsutveckling.

3.6 Teoretisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkten för denna studie är ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Inom detta perspektiv menar man att kunskap konstrueras socialt och interaktion är en nödvändighet för att tillägna sig ny kunskap och skapa en helhetsförståelse, eftersom kunskapen distribueras mellan människor (Dysthe, 2003, s. 43). Vidare ses även lärandet som situerat i fysiska och sociala kontexter: ”Hur en person lär och situationen där han lär är således en fundamental del av det som lärs” (Dysthe, 2003, s. 42).

Idag utgörs skolan, i större utsträckning än tidigare, av individer med vitt skilda bakgrunder, intressen, kunskapsnivåer och ideal. Detta skapar nya förutsättningar för skolan och dess möjligheter att kunna tillmötesgå eleverna och anpassa undervisningen efter deras behov. Sett utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir det därför idag svårt att tillämpa en traditionell undervisning där innehållet är detsamma för alla elever (Säljö, 2005, s. 65). Genom att dels observera SVAU på en gymnasieskolas språkintröskning, dels intervjua fyra svenska som andraspråkslärare som är verksamma inom densamma, vill vi därför undersöka om PBL kan vara en adekvat pedagogik.

I relation till det sociokulturella perspektivet skulle man kunna ställa behaviorismen respektive fenomenologin. Det behavioristiska perspektivet står för ett miljödeterministiskt synsätt på lärande, vilket innebär att man lägger störst vikt vid hur yttre stimulering påverkar individen (Imsen, 2006, s. 38-40). Inom det fenomenologiska perspektivet lägger man istället störst vikt vid individens självständiga förmåga att styra sin egen utveckling (Imsen, 2006, s. 40-44). Man skulle kunna hävda att dessa två teorier utgör två motpoler i sin syn på vad som styr mänskligt beteende. Det finns dock teorier som i viss mån förenar dessa två. Socialpsykologin är ett exempel inom vilken man hävdar att samspelet mellan individen och miljön är avgörande för lärandet (Imsen, 2006, s. 47-48). Som synes innefattar även det sociokulturella perspektivet både individen och miljön, men lägger även stor vikt vid den kultur vi ingår i.

Den sammanfattning av centrala delar av den forskning som bedrivits om PBL och SVAU som vi presenterar i detta avsnitt är förankrade i den sociokulturella teorin. Man kan även se att denna teori finns närvarande i de aktuella styrdokument (Skolverket, 2011) samt Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008) som vi tar upp i detta avsnitt. Då även vi anser att kulturen vi ingår i är av mycket stor vikt för lärandet har vi valt att använda det sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt i denna studie. Läsaren bör ha detta i åtanke när hon tar del av analysen av undersökningens resultat, eftersom det föreligger en risk att denna är färgad av det valda perspektivet.

4. Resultatredovisning

I detta avsnitt redovisar vi resultaten av undersökningen. Först beskriver vi svenska som andraspråksundervisningen (SVAU) på språkinstruktionen på den undersökta skolan utifrån observationerna. Därefter presenterar vi de tankar och pedagogiska förhållningssätt rörande samma undervisning som framkom vid samtalsintervjun med lärarna. Den information som presenteras i detta avsnitt kommer att utgöra underlag för studiens analys och slutdiskussion (se avsnitt fem och sex nedan).

4.1 Observationer

I detta avsnitt beskriver vi SVAU på språkinstruktionen på den undersökta skolan utifrån våra observationer. Då vi utförde dessa observationer vid ett flertal tillfällen ger vi här en sammanfattande beskrivning av hur basgruppsmötena och upplägget i den övriga undervisningen ser ut. Observationsbeskrivningen baseras således inte på ett specifikt tillfälle, även om vissa förklarande exempel delges i följande redogörelse.

4.1.1 Projekt

Projektet som eleverna arbetade med sträckte sig alla över en period på ca. fyra veckor. Projektet var verklighetsförankrat och i dessa ingick basgruppsmöten, studietid, lektioner och studiebesök. Varje elev fick i inledningsfasen en projektbeskrivning där de kunde hitta information om projektet, såsom ett översiktsschema, kunskapsmål, examinationer och instruktioner för kommande inlämningsuppgifter. Sist i beskrivningen fanns även arbetsmetoden ”de åtta stegen”. Denna arbetsmetod stämde innehållsmässigt överens med den modell som presenteras i avsnitt 3.2.5 ovan, men uppdelningen hade gjorts något annorlunda för att tydliggöra innehållet för eleverna. Projektbeskrivningarna innehöll också en ordlista som antingen redan var delvis ifylld av lärarna eller helt tom. Eleverna fyllde sedan i denna ordlista med nya ord som de stötte på under arbetet med projektet. I projektbeskrivningen ingick dessutom även en lista över källor innehållandes tips på litteratur, filmer och länkar till hemsidor på internet.

4.1.2 Arbetet i basgruppen

I varje projekt ingick ca. åtta basgruppsmöten, vilka utgjorde stommen. Vid dessa möten arbetade eleverna utifrån arbetsmetoden ”de åtta stegen” i projektbeskrivningen, vilken hjälpte dem att veta var de befann sig i projektet och vad som skulle utföras i nästa steg. De förde även anteckningar över arbetets gång i en särskild basgruppsbok.

Vid basgruppsmötena närvarade alltid en handledare. Hur delaktig handledaren var i elevernas arbete skiljde sig mellan de olika lärarna. Några av handledarna var mycket aktiva och vid vissa tillfällen ledde de i stort sett diskussionerna vid basgruppsmötena. Andra höll sig för det mesta i bakgrunden och lämnade i stort sett hela ansvaret för arbetet till eleverna om de inte uttryckligen bad om hjälp. Handledarna hade höga förväntningar på eleverna och i de fall dessa blev passiva, försökte de utmana dem genom att föra diskussionen vidare.

Hur många elever basgrupperna bestod av varierade, men de utgjordes vanligen av 7-11 elever. Dock har skolan problem med hög frånvaro, vilket gjorde att de faktiska mötena ibland bara bestod av fyra deltagare. Vid möten med så pass få deltagare stannade ofta diskussionerna mellan eleverna upp och handledaren var då tvungen att vara mycket aktiv för att få igång samtalet igen.

4.1.3 Utgångspunkt

Varje projekt startade med ett basgruppsmöte där eleverna fick ”brainstorma” kring en utgångspunkt. Vid ett projekt, som hette ”*Vad väljer du?*” och handlade om matens betydelse för individ och samhälle, mötte eleverna t.ex. vid ett tillfälle två råa kycklingar på en bricka när de klev in i basgruppsrummet. Varje kyckling var prismärkt, varav en var mycket dyrare än den andra trots att de såg likadana ut. Utifrån detta skrev sedan alla elever ner sina frågor och tankar på post-it-lappar som de klistrade upp på tavlan. Två elever fick därefter i uppdrag att organisera post-it lapparna i olika grupper efter hur de hörde ihop. T.ex. hamnade sådana som behandlade ämnet *mat* i en grupp, sådana som behandlade *kycklingarnas ursprung* i en annan osv. När grupperingarna var gjorda satte eleverna gemensamt en rubrik på varje grupp och utifrån varje rubrik formulerade de en fråga som de ville ha svar på. Vid dessa tillfällen hände det ofta att någon eller några post-it-lappar inte ”passade in” i någon grupp och när eleverna inte visste hur de skulle göra vände de sig till handledaren för att få hjälp. Handledaren hjälpte då eleverna att undersöka om de kunde formulera om påståendet/frågan; ibland räckte det att utveckla resonemanget och ibland gjorde eleverna helt enkelt en egen grupp för just den lappen. Om någons påstående/fråga inte kom med, av någon anledning sparades den ändå i basgruppsboken för att möjligtvis användas vid senare fördjupning. Att formulera en fråga tog ofta lång tid och det kunde bli långa diskussioner mellan eleverna om hur de skulle formulera sig för att det skulle bli grammatiskt rätt och för att alla i gruppen skulle vara nöjda.

Under brainstormingen gav handledarna eleverna tid att diskutera och när frågorna hamnade för långt från ämnet hjälpte de eleverna att titta på projektets mål och se om de frågor de ställde gjorde att de uppfyllde dessa. Målen för projektet hade handledarna då gått igenom med eleverna på en tidigare lektion och de fanns även med i projektbeskrivningen. Målen var alltid kortfattade och skrivna så att eleverna lätt skulle kunna få en överblick om vad projektet innebar kunskapsmässigt. Handledarna lyssnade vid dessa tillfällen aktivt på diskussionerna som fördes mellan eleverna och emellanåt ställde de frågor eller kom med påståenden som gjorde att eleverna ytterligare utvecklade sina tankar. För att inte något resonemang skulle gå förlorat under diskussionerna kunde handledarna t.ex. bryta in med ”*Hörde alla vad NN sa?*”, ”*Hur tänker du när du säger så?*” eller ”*Kan du förklara lite mer hur du menar?*”. När det blev tyst i grupperna vände sig gärna eleverna till handledarna för att få igång diskussionen igen. Handledarna i sin tur bollade då antingen över ansvaret till gruppen igen eller tog ordet och förde diskussionen vidare själv. Innan basgruppsmötet avslutades gick handledarna igenom översiktsschemat med eleverna. Översiktsschemat gällde för hela projektet och inför varje lektion och basgruppsmöte angav det vad som förväntades av eleverna. Handledarna tog här även upp de närmsta dagarna och påminde om inlämningar, studiebesök etc.

När denna typ av inledande basgruppsmöte var över hade eleverna ca. tre frågor, som de gemensamt kommit fram till, och som de nu skulle hitta svar på till nästa basgruppsmöte. Ex-

empel på två frågor till ovan beskrivna projekt var: *Vad äter kycklingar?* och *Vilket land föder upp flest kycklingar?*.

4.1.4 Studietid

Fram till nästa basgruppsmöte försökte eleverna hitta svar på sina frågor. Oftast tog de hjälp av internet när de sökte information, men de kunde även slå i böcker, läsa i broschyrer eller fråga någon kunnig. Viktigt var att de även redovisade sin källa när de redovisade sina svar på nästa basgruppsmöte. Eftersom elevernas språkkunskaper skiljde sig fanns det tillgång till källor med olika svårighetsgrad i projektbeskrivningarna. Källorna kunde vara länkar till sidor och filmer på internet eller olika sorters litteratur som passade ämnet. I elevernas scheman ingick studietid för dessa studier och för de som inte hade tillgång till datorer i hemmet fanns det datorsalar på skolan, som eleverna kunde använda sig av. Datorsalen var tillgänglig, under ett antal timmar, alla dagar som skolan var öppen och bemannades av kunnig personal.

4.1.5 Redovisning av inlärningsmål

Vid nästkommande basgruppsmöte redovisade alla elever sina svar på frågorna. De gick laget runt så att alla fick möjlighet att läsa upp den information som de hittat och redovisa den källa de använt sig av. Beroende på vilket intresse som projektets ämne väckte och hur mycket information eleverna hade hittat så kunde dessa diskussioner ta mycket tid av lektionen i anspråk. På vissa möten hade flera elever använt sig av samma källa, men kommit fram till olika svar och gruppen var inte helt överens om vilket svar som skulle gälla.Handledarna hjälpte då eleverna att lyssna på varandra och sedan visade de i en av elevernas källor att de olika svaren fanns där, det är bara sättet man tolkar texten på som gör att den kan uppfattas olika.

I en diskussion, under ett projekt som handlade om sex och samlevnad, hade en elev svårt, på grund av att språket inte räckte till, att få fram det hon vill ha sagt och sökte hjälp hos handledaren för att hitta det ord hon letade efter. Handledaren resonerade med eleven och kom fram till att det var ordet *tjejtjusare* som hon sökte. Handledaren skrev ordet på tavlan och uppmanade eleverna att skriva in ordet i sina ordlistor. Några pojkar i gruppen tyckte att *tjejtjusare* var ett mycket användbart ord och prövade att använda det på varandra i några meningar: ”Å vad du *tjejtjusare*” och ”*Han är värsta tjejtjusare på henne*”. Diskussionen gick vidare in på månggifte och det var då många som hade åsikter och erfarenheter från vad de känner till och vad de hört talas om. Handledaren lät diskussionen fortgå, men till slut tvingades hon avbryta eleverna för att eleverna skulle hinna redovisa, diskutera och formulera nya frågor till nästa möte. Utifrån elevernas nyfunna kunskap formulerade de vid detta basgruppsmöte tre nya fördjupade frågor. Vid detta tillfälle kom denna basgrupp ganska snabbt fram till vad de ville veta mer om, men, som ofta var fallet i de olika basgrupperna, tog det lång tid att formulera frågorna och pga. tidsbrist hjälpte handledaren till.

4.1.6 Fördjupade inlärningsmål

Basgruppsmötena där de fördjupade inlärningsmålen redovisades gick till på samma sätt som vid redovisning av inlärningsmål. Eleverna läste alltså upp det svar som de hade skrivit ned och redovisade sin källa. Den nya kunskapen formulerades och skrevs in i basgruppsboken. Ibland samlade handledarna in svaren på frågorna för att titta närmre på dem och ibland valde

de att titta på dem under mötets gång. Handledarna var noggranna när de granskade elevernas källor, för att kontrollera att de dels innehöll korrekt information, dels stämde överens med projektets inlärningsmål. Då det på nästkommande basgruppsmöte introducerades en ny utgångspunkt fanns här, om inte diskussioner kring ämnet etc. hade tagit all tid, tillfälle att gå igenom framtida uppgifter. Det kunde t.ex. innebära att diskutera kommande studiebesök och skriftliga reflektioner som skulle lämnas in. Tiden kunde även användas till att besöka datorsalen för att eleverna skulle träna sig i att söka på internet.

4.1.7 Lektioner

Under veckorna varvades elevernas basgruppsmöten med svenska som andraspråkslektioner. Innehållet på dessa lektioner var kopplat till projektet och dess mål. Lektionerna kunde bestå av grammatikträning, filmvisning, textläsning, ordträning, redovisningar, studiebesök etc. Under lektionerna i klassrummet fungerade handledarna som mer undervisande lärare, men det lämnades ändå utrymme för eleverna att fortsätta arbeta självständigt eller i mindre grupper. Vid en lektion i veckan hade lärarna avsatt tid till enskilda samtal med eleverna angående deras studiegång. När ett projekt avslutats ägde även ett samtal rum i vilket läraren tillsammans med eleven utvärderade hur eleven uppfyllt projektets mål. Som underlag vid dessa samtal hade lärarna en matris i vilken de, under projektets gång, hade fyllt i kommentarer rörande elevens närvaro, insats på basgruppsmötena, inlämningar etc.

4.2 Intervju

I detta avsnitt presenterar vi de tankar och pedagogiska förhållningssätt rörande SVAU på språkinstruktionen på den undersökta skolan som framkom vid intervjun med lärarna. Svaren redovisar vi genom att gruppera dem efter de sex första huvudfrågorna i vår intervjuguide (se bilaga). De två sista frågorna ställdes aldrig till lärarna, eftersom vi ansåg att vi redan hade fått svar på dem tidigare under intervjun, vilket även är anledningen till att de inte finns med som enskilda rubriker här. För att underlätta läsningen, samtidigt som konfidentialiteten bibehålls, har vi försett de intervjuade lärarna med fingerade namn. De medverkande lärarna är följande:

- Anna – Verksam lärare i 19 år, varav 7 år inom PBL. 37,5 hp. i SVA.
- Britta – Verksam lärare i 1 år, varav 1 termin inom PBL. 90 hp. i SVA.
- Cecilia – Verksam lärare i 30 år, varav 7 år inom PBL. 60 hp. i SVA.
- Doris – Verksam lärare i 8 år, varav 1 termin inom PBL. 90 hp. i SVA.

4.2.1 Hur ett projekt arbetas fram

Inför varje läsår bestäms vilka övergripande projekt som eleverna ska arbeta med under terminerna. Lärarna väljer ämnen till dessa projekt utifrån vad de tycker är intressant och vad de tror kan engagera eleverna. De väljer även gärna ämne utefter vad som kan tänkas vara aktuellt och tar som ett led i detta även in nyheter i projekten. Vidare försöker de genom ämnesvalen även täcka in sådana områden som berör det samhälle som eleverna nu lever i – hur man lever i Sverige och vad man behöver kunna för att vara delaktig i samhället. Lärarna menar att eleverna behöver kunskap om detta, eftersom de kommer från andra bakgrunder. Det finns tre

projekt som återkommer varje läsår för alla elever, om än med olika inriktningar. Dessa är *Göteborg, miljö* samt *sex och samlevnad*. Anledningen till att dessa är stående inslag är att lärarna anser att de är så pass viktiga för eleverna att de kräver upprepning.

Gällande kopplingen mellan projekten och styrdokumentet säger lärarna att ämnet väljs först och efter det tittar man på kursplanen och bestämmer hur innehållet ska se ut, dvs. vilka texttyper, grammatiska moment, redovisningsformer, ord och begrepp etc. som ska behandlas i projektet. I inledningen av läsåret tänker lärarna även på vilka ämnen och projekt som kan vara lämpliga för att få in betygskriterierna på ett adekvat sätt.

Vidare försöker lärarna även använda någon form av kreativt inslag i många av projekten. Eleverna kan t.ex. få skapa någonting, bygga modeller, arrangera utställningar etc. Det rör sig i dessa fall ofta om arbetssätt som eleverna inte är vana vid sedan tidigare, vilket är en anledning till att lärarna vill ge dem möjlighet att pröva på detta.

För övrigt anser lärarna även att de olika arbetssätt som eleverna får pröva på i undervisningen, samt det faktum att de inte alltid vet vilket lektionsinnehåll som väntar dem när de kliver in i klassrummet, är något positivt. Detta eftersom de menar att eleverna på så sätt blir flexibla. Dessutom tror lärarna även att eleverna uppskattar att undervisningen är varierad, trots att, eller kanske pga., att de ofta kommer från en mer ”fyrkantig” skolbakgrund.

4.2.2 Texter och andra källor

Eleverna följer inga läroböcker i undervisningen. Istället väljer lärarna ut texter och andra källor som kan hjälpa eleverna att uppnå projektets mål. Dessa texter kan dock hämtas från läroböcker om det anses lämpligt. T.ex. används ofta övningar ur grammatikböcker för att träna de grammatiska mål som finns uppställda. Lärarna tycker att det är positivt att man inte använder läroböcker i särskilt stor utsträckning, eftersom det tillåter dem att lättare styra själva och anpassa undervisningens nivå efter gruppen. De lärare som har jobbat längre inom PBL säger sig dessutom vara förtrogna med hur textprogressionen i projektupplägget bör se ut och kan därmed se till att undervisningens innehåll gradvis blir svårare under läsåret.

Den kanske största fördelen med att inte använda en lärobok är enligt lärarna att det ofta är lättare att engagera eleverna när materialet är mer autentiskt:

Cecilia: Har man bara en bok, så blir det ju... känns det nästan alltid så jäkla oautentiskt på nåt sätt va. Det känns så konstlat och det är väldigt svårt att hålla upp entusiasmen som lärare tycker jag.

Vidare innehåller alltid projekten en ordlista, som eleverna helt eller delvis får fylla i själva.

Anna: De tar reda på de ord som de faktiskt ärligt och uppriktigt saknar. De ser ju vart det tar stopp i en diskussion eller vart det tar stopp när de ska skriva och det är ju de orden de söker, inte ord som vi hittat på.

Lärarna vill att eleverna ska visa sin förståelse för nya ord genom att använda dem i sammanhang, t.ex. vid inlämning av olika texter.

4.2.3 Klass- och basgruppsindelning

Eleverna delas in i olika klasser beroende på vilken språklig nivå de befinner sig på. Därefter görs basgruppsindelningen genom att man delar en klass i två delar. Då en klass kan bestå av som mest 22 elever, kan vissa basgrupper utgöras av elva elever. Lärarna tycker själva att elva elever är för många, men ekonomiska orsaker gör att man inte har någon annan praktisk möjlighet än att utföra uppdelningen på detta sätt. Under intervjun enas lärarna dock om att en basgrupp idealt bör bestå av åtta elever för att den ska bli så dynamisk som möjligt. Ett undantag är de basgrupper som utgörs av elever som är precis i inledningsfasen av sin språkutveckling. I dessa fall vill lärarna att grupperna ska vara lite mindre, eftersom dessa elever behöver mer omsorg. Detta är dock det enda fallet där storleken på gruppen påverkas av elevernas språkliga nivå. Annars har optimalt antal elever per basgrupp ingenting att göra med hur långt i språkutvecklingen eleverna har kommit, utan handlar mer om möjligheten till att skapa bra interaktion mellan eleverna.

4.2.4 Handledaren

Lärarna säger att de har valt att involvera sig lite mer i elevernas arbete än vad man egentligen ska göra enligt PBL, eftersom elevernas språkliga nivå ännu inte är så pass utvecklad att de bara kan kastas ut i ett nytt projekt. Samtidigt är lärarna eniga om att man inte får styra allt för mycket, eftersom det kan leda till att eleverna inte förstår sina egna frågor. Doris, som är relativt ny inom PBL, upplever dock att det är svårt att släppa kontrollen helt till eleverna. Även övriga lärare medger att det är en svår balansgång hur mycket man ska styra som handledare, t.ex. när eleverna håller på att formulera sina frågeställningar:

Anna: ... Om de har svårighet att formulera en frågeställning eller de tänker omkring ett ämne, där kan man väl vara behjälplig och puffa lite. Det svåraste det tycker jag är, det är när de kommer med helt muppiga frågor liksom. Ska man släppa fram dem eller inte? Det kan jag tycka är tufft. Det gör mig inte så mycket om det är frågor som liksom inte... rör sig off topic lite så, att det kan bli konstigt på det sättet. Och det gör mig inte så mycket heller att det blir frågor där jag vet att det här kommer bli svårt att hitta svaret på. För det är ju också vitsen med PBL.

Cecilia menar att en av de viktigaste uppgifterna i hennes roll som handledare är att se till att eleverna når målen i projektbeskrivningen genom sina frågeställningar. Därför kan hon bryta in och sortera bort vissa frågor genom att, tillsammans med eleverna, gå tillbaka till målen och koppla frågorna till dem.

Sammanfattningsvis konstaterar Anna att målet som handledaren bör sträva efter inom PBL är att göra sig helt överflödiga. För att lyckas med detta menar Cecilia att man måste ha is i magen – saker som verkar omöjliga i början på året fungerar oftast i slutändan.

4.2.5 Språklig korrekthet

Vad gäller kraven på språklig korrekthet menar lärarna att det rör sig om en progression under läsårets gång där man ställer högre språkliga krav på eleverna hela tiden. Anna menar att då hon som svenska som andraspråklärare känner till hur språkutveckling oftast går till vet hon även vilket som är nästa steg och kan därför planera undervisning, arbetsmoment, rättning etc. efter det.

Sättet att rätta på skiljer sig åt beroende på hur långt eleverna har kommit i sin språkutveckling. T.ex. kan lärarna ge eleven rätt svar i nybörjarstadiet, medan de i ett senare skede endast förser denne med verktyg att ta reda på det själv. Britta påpekar dock att det inte alltid är det språkliga som är det viktigaste när hon rättar:

Britta: Sedan är ju inte alltid språkliga korrektheten det viktigaste. [...] ...utan att... ibland är det ju innehållet som är viktigt och att de har... liksom har fattat att det de pratar om, så att jag går ju inte in och rättar språkligt på alla texter. [...] För att ibland är det inte det som är relevant, utan ibland vill jag komma åt deras tankar och då förstör man bara genom att rätta den liksom.

Även Cecilia menar att man måste låta eleverna våga göra fel ibland för att de ska kunna utvecklas; risktagande är viktigt för den språkliga progressionen. Det kan därför vara en svår balansgång att inte rätta för mycket och att samtidigt rätta på ett utvecklande sätt.

4.2.6 Möjlighet till likvärdig utbildning genom PBL

Alla lärarna är överens om att PBL ger stora möjligheter till en likvärdig utbildning. På frågan om hur man går till väga för att anpassa projekten och källorna efter grupperna och elevernas varierande språk- och kunskapsnivåer svarar Anna följande:

Anna: Det är det som är det fina med PBL. Man kan ha vilka nivåer som helst egentligen i en grupp. [...] Men det ska ju funka, alla jobbar ju utifrån sin förmåga. [...] Frågeställningarna är ju desamma för hela gruppen, men sen kan ju, elever som ligger på mycket lägre nivå hittar ju betydligt enklare källor och svarar ju betydligt enklare på frågeställningarna. Så att där finns ju möjligheten då att... Ja, det är ju olika svårighetsgrad, men frågeställningarna är ju desamma. Det tycker ju vi är en stor fördel, för det blir ju liksom inte barnsligt och dadda för de som inte har kommit så långt språkmässigt liksom.

Anna anser att det inte bara är språkutvecklingen som ska fokuseras, utan även att den kognitiva nivån måste höjas mot en mer abstrakt nivå i undervisningen. Hon hävdar att detta är svårt om man följer en lärobok och att elevernas självständiga tänkande gynnas mer av PBL:s reella situationer. Vidare påpekar hon också att det faktum att eleverna i basgrupperna på språkinstruktionen utgörs av en så pass heterogen grupp tvingar eleverna till än mer abstrakt tänkande.

Enligt lärarna är en fördel med PBL att man genom de övergripande mål som finns för varje projekt tydliggör kursplanens, ibland något abstrakta, mål för eleverna. En stor svårighet, som Cecilia ser det, är dock att alla klasser har gemensamma tidsmässiga ramar för varje projekt

trots att vissa grupper kanske skulle behöva mer tid. Konsekvensen blir då att man skalar av eller förenklar vissa saker.

Lärarna jämför vid flera tillfällen under intervjun PBL med vad de kallar för ”traditionell undervisning”. Med ”traditionell undervisning” avser de det arbetssätt som vi i inledningen av denna studie har benämnt som det vanligast förekommande pedagogiska upplägget i SVAU, dvs. att undervisningen utgår från någon typ av lärobok och att alla elever följer samma förutbestämda utbildningsgång. Doris som tidigare har jobbat länge inom ”traditionell undervisning” beskriver fördelarna med PBL på följande sätt:

Doris: Man kan svara på frågorna utifrån sina egna förutsättningar. Alla behöver inte skriva lika mycket. De har studietid, alltså de har tid att jobba själva med det de behöver [...] Om jag jämför med när jag står i ett klassrum, alla ska göra exakt samma sak, så känns det här ändå lite mer fritt, eller liksom det känns lite lättare att anpassa [...] Och sen att de får chansen att lära sig av varandra på ett annat sätt. Att där sitter du bakom dem och låter dem sköta undervisningen själva. Då utgår de ju verkligen ifrån sig själva, då är det ju inte jag som styr och ställer.

Just att eleverna ges möjlighet att utgå från sig själva och får vara med och påverka innehållet i undervisningen är något som lärarna återkommer till. Eleverna säger sällan att skolan eller undervisningen är tråkig. Lärarna tror att detta beror på att PBL hela tiden innebär en nystart och variation, som en följd av att nya projekt påbörjas, samtidigt som det ändå finns ett starkt inslag av rutin som eleverna känner igen.

Angående huruvida PBL kan fungera bättre eller sämre för vissa elevgrupper är lärarna i grunden överens om att PBL fungerar bra för de allra flesta, samt att det även kan vara ett sätt att fånga upp dem som inte klarar av ”traditionell undervisning”.

Cecilia: Sen tror jag ju att en del utav de här eleverna som kanske skulle gett upp i en vanlig traditionell tråkig undervisning, behöver ju inte vara tråkig men... [...] som har väldigt svårt för att få så mycket producerat, men som kan ju vara väldigt aktiva på basgruppsmöten och som klarar av det här lite abstrakta tänkandet och tycker det är spännande och... De kommer till sin rätt alltså.

Samtidigt som lärarna lovordar PBL resonerar några av dem kring att det kanske inte passar alla elever. PBL som undervisningsmetod är krävande; eleverna måste ha framförhållning, kunna planera samt ta ansvar för att klara arbetssättet. Det är även mycket viktigt att vara med på basgruppsmöten och andra moment, eftersom man annars riskerar att missa väsentliga delar av undervisningen. Elever som har svårt med detta skulle kanske gynnas av någon annan undervisningsform. Doris menar dock att det är svårt att säga att det skulle gå bättre för dem i ”traditionell undervisning”, eftersom de kommer att hämmas av samma problematik även där. Lärarna spekulerar istället om att dessa elever kanske därför skulle behöva något ytterligare tredje undervisningsalternativ. Vad detta alternativ innebär hade ingen av dem dock något svar på.

5. Analys

I detta avsnitt analyserar vi undersökningens resultat. Detta innebär inledningsvis att sättet som man arbetar enligt problembaserat lärande (PBL) i svenska som andraspråksundervisningen (SVAU) på språkinstruktionen (se avsnitt fyra ovan) jämförs med hur PBL beskrivs i forskning (se avsnitt 3.2 ovan). På så sätt undersöker vi hur PBL i detta fall används i praktiken. Därefter analyserar vi arbetssättet, utifrån resultatredovisningen (se avsnitt fyra ovan), genom att relatera det till den teori som presenteras i avsnitt tre.

Analysen delas upp i följande avsnitt: *PBL på den undersökta skolan*, *PBL på den undersökta skolan och forskning om svenska som andraspråksundervisning*, *PBL på den undersökta skolan och styrdokumentet* samt *PBL på den undersökta skolan och Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*.

5.1 PBL på den undersökta skolan

På den aktuella skolan arbetar eleverna med projekt som sträcker sig över ca. fyra veckor. Varje läsår återkommer ett fåtal ämnen för alla elever, om än med olika inriktningar, men merparten av dem är helt nya. Gemensamt för alla projekten är att de, genom lärarnas val av ämne och källor, är verklighetsbaserade, vilket även rekommenderas av Egidius (1999, s. 7). Savin-Baden & Howell Major (2004, s. 59-67) menar att valet av projekt ska göras utifrån var eleverna befinner sig kunskapsmässigt och vad de behöver utveckla, samt att projekten även bör utformas på ett sådant sätt att de motiverar eleverna och uppmuntrar dem att lära sig mer. Detta tillmötesgår lärarna genom att välja aktuella ämnen som ofta berör det samhälle som eleverna nu lever i och som de tror kommer att engagera eleverna. Ett av denna termins projekt handlade t.ex. om var maten i våra affärer kommer ifrån och hur det påverkar miljön (se avsnitt 4.1.3 ovan). Att eleverna på detta sätt ges möjlighet att både utveckla sina språkkunskaper och lära känna det nya landets samhälle samt dess normer och värderingar i SVAU, visar att det, som Oliveira & Berggren (1996, s. 20-22) hävdar, går att integrera samhällsorienterade områden och språkundervisning genom PBL.

Eleverna förses med en arbetsmetod, kallad ”de åtta stegen”, vilken liknar den modell som presenteras av Hård af Segerstad m.fl. (1997, s. 74). Arbetsmetoden ger eleverna en klart strukturerad arbetsgång att falla tillbaka på under arbetet med projekten. På basgruppsmötena är modellen ständigt närvarande och eleverna använder den flitigt, med handledares hjälp, för att se var i ett projekt de befinner sig och vad de ska göra härnäst. Vidare har eleverna, utöver arbetet i basgrupperna, även lektioner. Dessa knyter alltid an till det aktuella projektet, för att inte grundtanken med PBL ska gå förlorad, vilket även förespråkas av Hård af Segerstad m.fl. (1997, s. 17–19).

När man arbetar enligt PBL bör basgrupperna bestå av 6-7 elever för att det ska kunna gå att föra en god diskussion (Hård af Segerstad m.fl., 1997, s. 15). Lärarna menar att åtta elever är det ultimata antalet för att gruppen ska bli dynamisk. Verkligheten är dock en annan. Ekonomiska orsaker innebär att en basgrupp i vissa fall kan bestå av upp till elva elever. När en basgrupp består av så pass många elever kan många av dem inte göra sin röst hörd. Som Hård af Segerstad m.fl. (1997, s. 15) också hävdar går dessa elever då miste om interaktionen, som är viktig för språk- och kunskapsutvecklingen, samtidigt som hela gruppen förlorar kreativitet,

mångfald och stimulans. Samma problem uppstår om gruppen är för liten, eftersom det då inte finns tillräckligt underlag för en god interaktion. Hög frånvaro är ett problem på den undersökta skolan. Vid flera observationstillfällen var t.ex. endast fyra elever närvarande vid basgruppsmötena. Detta ledde till att samtalet mellan dem ofta stannade av och handledaren var tvungen att vara mycket aktiv för att få igång det igen. Interaktionen mellan eleverna, som bl.a. Hård af Segerstad m.fl. (1997, s.10-14) anser vara så viktig inom PBL, gick därmed förlorad.

Vid diskussionerna i basgrupperna delger eleverna varandra kunskap som de dels besitter sedan tidigare, dels har tillägnat sig i sökandet efter källor. Eftersom eleverna utgår från sig själva och sina egna intressen i diskussionerna och skapandet av frågorna kommer, som Oliveira & Berggren (1996, s. 12) hävdar, såväl deras vardagskunskap som skolkunskap till nytta. Det gör också att de medvetandegörs om vilka kunskaper de besitter och vilka de saknar (Hård af Segerstad m.fl., 1997, s. 10-14). Då eleverna på detta sätt medvetandegörs om sina kunskapsluckor uppmuntras de även att ta till sig kunskaper som de har praktisk användning för. Ett exempel på detta är när eleverna vid ett basgruppsmöte saknade ordet *tjejtjusare*, vilket de därför tog reda på och började använda i olika konstellationer.

Lärarna verkar som handledare för eleverna. De har dock, till följd av elevernas låga språkliga nivå, valt att involvera sig mer i elevernas arbete än vad t.ex. Egidius (1999, s. 7-17) anser att handledaren ska göra inom PBL. Lärarna uppger vid intervjun att de tycker att det är svårt att hitta en balans där de varken är för mycket eller för lite aktiva i basgruppernas arbete. Våra observationer visar också att de vid flera tillfällen är mycket aktiva på basgruppsmötena. Den kanske främsta anledningen till detta är att de ofta behöver hjälpa eleverna att hålla igång samtalet för att det ska leda till språkutveckling. Man kan även se att eleverna gärna vänder sig till handledaren när de har kör fast i arbetet. Att handledaren på detta sätt är aktiv vid basgruppsmötena resulterar i att samtalet mellan eleverna upprätthålls och att de kan fortsätta utveckla sina tankar. Enligt Egidius (1999, s. 7-17) synsätt är det dock mycket viktigt att handledaren snabbt lämnar tillbaka ordet till eleverna. Våra observationer visar dock att så inte alltid är fallet och konsekvensen blir då att den frihet och kreativitet som betonas inom PBL till viss del går förlorad.

Sammanfattningsvis vill vi utifrån ovanstående analys av undersökningens resultat hävda att man, på den undersökta skolan, i mycket stor utsträckning följer de centrala delarna av forskningen om PBL som metod samt de grundtankar som den bygger på (se avsnitt 3.2 ovan). Detta visar att undervisningen som bedrivs enligt PBL på skolan är väl förankrad i forskning.

5.2 PBL på den undersökta skolan och forskning om svenska som andraspråksundervisning

Interaktion spelar stor roll för andraspråksinläringen (se avsnitt 3.3.1 ovan). Eftersom PBL är ett arbetssätt som förutsätter interaktion anser Löthagen m.fl. (2008, s. 96) att metoden lämpar sig väl för andraspråks elever. Vid våra observationer har vi också sett hur eleverna hjälps åt att hitta olika språkliga lösningar och på så sätt bidrar till varandras språkutveckling. Ett exempel på detta är när de formulerar frågor till projekten. Detta tar ofta lång tid eftersom de gärna hamnar i grammatiska diskussioner kring hur frågan ska uttryckas.

För att ett smågruppsarbete ska fungera så effektivt som möjligt är det viktigt att uppgiften är kognitivt anpassad, har ett tydligt syfte, klara instruktioner samt att eleverna är medvetna om hur man arbetar i grupp innan arbetet påbörjas (Gibbons, 2010, s. 43-53). Inom PBL på den undersökta skolan blir uppgifterna kognitivt anpassade i och med att eleverna själva formulerar vad de vill lära sig inom projekten. Övriga kriterier bemöts genom den arbetsmetod och projektbeskrivning som hela tiden följer med eleverna under projektets gång.

För andraspråksinlärare sker sällan den språkliga och kognitiva utvecklingen parallellt (Abrahamsson & Bergman, 2005, s. 26). För att lyckas utforma uppgifter som utmanar eleverna såväl språkligt som kognitivt bör undervisningen tillskrivas mening och kopplas till aktuella sociala sammanhang (Franker, 2004, s. 703). Detta gör man på den undersökta skolan genom att arbeta med verklighetsförankrade projekt, vilka utgår från aktuella ämnen som ofta berör det samhälle som eleverna nu lever i och som lärarna tror kommer att engagera dem. Som ett led i detta använder man sällan läroböcker i undervisningen, utan försöker istället använda sig av autentiskt material. Ett exempel på inläring som sker i ett meningsfullt sammanhang är ordlistorna, vilka helt eller delvis fylls i av eleverna. Detta gör att eleverna själva får välja ord som de känner att de behöver tillägna sig för att kunna kommunicera vid basgruppsmötena. Inga ordprov hålls på dessa ordlistor; istället vill lärarna att eleverna ska använda sig av orden i olika sammanhang. Sättet liknar mycket det arbetssätt som förespråkas av Enström & Holmegaard (1997, s. 274-276) och diskussionerna som förs i basgrupperna runt dessa ord bidrar till elevernas språkutveckling.

Varje projekt innehåller förslag på källor vilka, i överensstämmelse med Libergs (2000, s. 108-119) rekommendationer, är anpassade efter elevernas förkunskaper och språkliga nivå. Det faktum att eleverna tillåts välja källor själva utifrån dessa förslag, eller sådana som de har hittat någon annanstans, leder ofta till att de inhämtar kunskap från flera olika områden. När källorna sedan diskuteras i basgrupperna sätts de in i en helhet. Diskussionerna ger även eleverna tillfälle att göra kopplingar till sin egen förförståelse och erfarenhet. På så vis sätts lärostoffet i kontext, vilket gynnar språkutvecklingen, eftersom detta sätt att undervisa på utgår från användbarhet och meningsfullhet (Hajer & Meestringa, 2010, s. 55-59). Lärarna uppger dock att ett problem kan vara att elever vars språknivå är låg har en tendens att välja källor vars innehåll de inte förstår. De får då svårt att göra kopplingar till sin egen förförståelse och den information som de andra eleverna bidrar med.

Utbudet av läromedelstexter för andraspråkselever på denna nivå är relativt litet och behandlar dessutom ofta ett situationsbundet språk (Oliveira & Berggren, 1996, s. 25). Andra texttyper kan därför ha stor betydelse för språkutvecklingen och ge eleverna värdefull kunskap om kulturella referensramar och värderingar (Löthagen m.fl., 2008, s. 107-114). Lärarna menar att det är en fördel att man, i enlighet med PBL, har valt att i stor utsträckning frångå att använda sig av läroböcker i undervisningen, eftersom det ger större möjligheter att anpassa undervisningen efter elevernas kunskaps- och språknivåer. Under våra observationer kom vi inte heller i kontakt med en enda lärobok, utan man använde uteslutande autentiskt material i form av artiklar, filmer, källor som eleverna själva sökt upp etc.

I enlighet med interimspråksteorin bör man inte ställa för höga krav på språklig korrekthet i inledningen av språkutvecklingsprocessen (Abrahamsson & Bergman, 2005, s. 20-22). Detta

tas även upp i kursplanen för svenska som andraspråk (SVA) (Skolverket, 2011, s. 239). Lärarna säger sig vara medvetna om detta, och de försöker därför undvika att gå in och rätta elevernas språk vid basgruppsmötena. Istället får eleverna själva diskutera sig fram till olika språkliga lösningar. Detta syns kanske tydligast då eleverna formulerar frågor till projekten, eftersom det då är eleverna själva och inte lärarna som fokuserar på att det ska bli språkligt riktigt. Vidare uppger lärarna även att sättet man rättar skriftliga inlämningar på skiljer sig från elev till elev, beroende på hur långt denne har kommit i sin språkutveckling. Dessutom är det inte heller alltid det språkliga som står i fokus, utan innehållet kan vara viktigare.

Våra observationer visar att man genom arbetet i basgrupperna på den undersökta skolan ger stort utrymme för alla elever att bidra med sina olika erfarenheter och kunskaper i undervisningen. Detta gör att det bristperspektiv som ofta förekommer på svenska skolor (Bunar, 2010, s. 25-36) lyser med sin frånvaro. Vidare visar även våra observationer att lärarna har höga förväntningar på sina elever. Höga förväntningar anses ha en positiv inverkan på elevernas självförtroende och studieresultat (Nashmil & Bildt, 2004). Det är dock svårt att säga huruvida detta stämmer eller ej enbart utifrån dessa få observationstillfällen.

5.3 PBL på den undersökta skolan och styrdokumentet

Skolans värdegrund och uppdrag slår fast att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning (Skolverket, 2011, s. 7-11). Lärarna menar att det finns stora möjligheter att anpassa undervisningen efter elevernas kunskaps- och språknivåer genom att undervisa enligt PBL. Vi har även märkt detta vid våra observationer av basgruppsmötena, vid vilka eleverna deltar efter sin egen förmåga trots att projektbeskrivningen är densamma för alla. Vidare är det också eleverna själva som, utifrån en given utgångspunkt, formar innehållet i projekten. På så sätt får de inflytande och ansvar över undervisningen. För varje projekt finns också tydligt formulerade mål, vilka eleverna hela tiden är tvungna att förhålla sig till i sitt arbete för att de ska uppnå kursens kunskapsmål. På så sätt bemöter man på den undersökta skolan Skolverkets (2011, s. 7-11) krav på att målen med utbildningen måste vara tydliga och att eleverna och deras vårdnadshavare ska ges inflytande och ansvar över dess utformning.

Utbildningen måste utgöras av en saklig och allsidig undervisning, vilken förser eleverna med verktyg som hjälper dem att tänka kritiskt och främjar förståelse och medmänsklighet (Skolverket, 2011, s. 7-11). På den undersökta skolan får eleverna diskutera olika källor i undervisningen. Då lärarna kontrollerar att dessa är adekvata för projektets mål och innehåller korrekt information, tränas eleverna i att tänka kritiskt. I kombination med lärarnas handledning och elevernas bidragande med tidigare kunskaper och erfarenheter, leder detta till att undervisningen blir både saklig och allsidig. Att man ägnar mycket undervisningstid åt diskussioner mellan elever där alla tillåts komma till tals bidrar dessutom till att främja förståelse och medmänsklighet. Våra observationer visar dock att detta inte alltid är lätt, men även om eleverna inte alltid respekterar varandras åsikter är de ändå tvungna att acceptera dem. Detta är ett led i skolans och lärarnas arbete för att uppmärksamma det svenska samhällets värdegrund, främja demokratiska rättigheter samt motverka diskriminering och kränkande behandling, vilket ingår i Skolverkets (2011, s. 12-19) övergripande mål och riktlinjer för utbildningen.

I Skolverkets övergripande mål och riktlinjer betonas vikten av utvärdering av elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling, samt att denna främjas genom att eleven tränas i självbedömning (Skolverket, 2011, s. 18). På den undersökta skolan bemöts dessa krav genom att eleverna uppmärksammas, både under arbetets gång vid samtal med läraren och på basgruppsmötena, samt vid en utvärderande lärarhandledning i slutet av varje projekt, på hur långt de har kommit i sin kunskapsmässiga utveckling. Om en elev inte har uppnått kunskapsmålen för ett projekt för man en diskussion kring tänkbara bakomliggande orsaker.

I utbildningen ska eleverna få tillfälle att bekanta sig med olika uttrycksformer, ägna sig åt eget skapande samt möta och använda modern teknik (Skolverket, 2011, s. 12-19). På den undersökta skolan möter eleverna många olika arbetsätt i undervisningen. Utöver basgruppsmötena och de individuella förberedelser som krävs inför dessa, har eleverna även svenska som andraspråkslektioner med varierande innehåll. Lärarna försöker dessutom ofta integrera någon form av kreativt inslag i projekten, vilket innebär att man några gånger per läsår arrangerar utställningar, bygger modeller m.m. Eleverna möter även i viss utsträckning modern teknik, då de själva ägnar sig åt informationssökning på internet och då de redovisar inför klassen med hjälp av t.ex. power point.

Skolverket slår fast att det är viktigt att elever får träning i att arbeta både självständigt och i samspel med andra människor för att utforska och lösa problem (Skolverket, 2011, s. 12-19). Detta är ett ständigt förekommande inslag i undervisningen på den aktuella skolan. Såväl interaktionen mellan eleverna som deras individuella sökande efter källor och information är tydliga exempel på detta. Det leder i sin tur till att eleverna ges större tilltro till sin egen förmåga och att de gradvis kan förses med fler mer komplexa uppgifter under eget ansvar, vilket också är Skolverkets (2011, s. 12-19) intention. Lärarna säger också att de, som ett led i detta, höjer kraven på eleverna allteftersom läsåret fortskrider och deras språk- och kunskapsnivåer höjs.

Huvudsyftet i ämnet SVA är att eleverna ska utveckla kunskaper både i och om det svenska språket, genom att få tillfälle att möta det i flera olika sammanhang och uttrycksformer samt även ges utrymme till egen produktion, både individuellt och i grupp (Skolverket, 2011, s. 239). Under våra observationer har vi sett hur elevernas språkkunskaper har utvecklats, både enskilt och tillsammans med basgruppen. Genom diskussion med sina klasskamrater har eleverna uppmärksammas på brister i det egna språket och fått möjlighet att pröva sig fram för att rätta till dessa. Ett exempel är de elever som diskuterade ordet tjejtjusare och dess användningsområden.

I kursplanen betonas även texter i allmänhet och skönlitterära sådana i synnerhet vara särskilt viktiga för att utveckla elevernas språk, identitet och förståelse för omvärlden (Skolverket, 2011, s. 239). Varje projektbeskrivning innehåller en lista med förslag på användbara källor som lärarna har tagit fram. Då källorna är av olika karaktär vävs på så sätt även det vidgade textbegreppet in i undervisningen. Det märks att lärarna tycker att dessa texter är viktiga för elevernas utveckling i och med att de ägnar mycket tid åt att skapa listor som innehåller förslag på källor av olika slag och svårighetsgrad. När eleverna redovisar sina källor på basgruppsmötena visar de att de har tagit till sig ny information, som genom diskussion i basgruppen, hjälper till att vidga deras förståelse för omvärlden samt utvecklar deras språk. Där-

emot är det svårare att säga vilken betydelse texterna har för elevernas identitetsskapande utifrån denna undersökning.

5.4 PBL på den undersökta skolan och Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever

I Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever, påtalas det att det är viktigt att utbildningen anpassas efter den enskilde elevens kunskaper, intressen och styrkor, eftersom nyanlända elever är en mycket heterogen grupp (Skolverket, 2008). För att kunna möta kravet på en anpassad undervisning bör skolan vara beredd på att göra förändringar i organisationen (Skolverket, 2008, s. 16). På den undersökta skolan har man i SVAU i de klasser som vi har observerat på språkinstruktionen valt att arbeta uteslutande enligt PBL. Man gör därför inga förändringar i undervisningens upplägg även om man ser att det inte fungerar för någon eller några elever. Istället menar man att PBL är en så pass flexibel arbetsmetod att den ska kunna anpassas till att gynna alla elever. Lärarna är dock medvetna om att detta inte alltid är möjligt i praktiken och risken är att eleverna som inte klarar av att arbeta enligt PBL får svårt att uppnå kunskapsmålen.

6. Diskussion

I detta avsnitt diskuterar vi undersökningens resultat och konsekvenser för undervisningen, i syfte att understryka vilken relevans denna studie har för den pedagogiska verksamheten. Diskussionen innehåller även en sammanfattning av de viktigaste slutsatserna som vi drar utifrån denna studie. Därefter följer en metoddiskussion och slutligen redovisas även ytterligare frågor som, utöver de som ställdes i inledningen av denna uppsats (se avsnitt 1.1 ovan), har väckts under arbetets gång. Eftersom dessa frågor är relevanta för utvecklingen av användandet av problembaserat lärande (PBL) i svenska som andraspråksundervisning (SVAU) för nyanlända gymnasieelever, och därmed intressanta att utforska närmare, har vi försett detta avsnitt med rubriken *Förslag till vidare forskning*.

6.1 Slutdiskussion

I denna studie har vi genomfört en kvalitativ undersökning av arbetssättet i SVAU för nyanlända elever på en gymnasieskola i Göteborg. Genom att göra detta ville vi ta reda på hur PBL praktiskt kan användas i undervisningen. Utifrån analysen av undersökningens resultat vill vi hävda att man, på den undersökta skolan, i mycket stor utsträckning följer de centrala delarna av forskningen om PBL som metod samt de grundtankar som den bygger på (se avsnitt 3.2 ovan). Detta visar att undervisningen som bedrivs enligt PBL på skolan är väl förankrad i forskning. Vidare har även många års praktisk erfarenhet bidragit till att arbetssättet har anpassats något efter elevgruppens behov. Den enda egentligt märkbara skillnaden är dock att handledaren är mer aktiv i basgruppsarbetet än vad t.ex. Egidius (1999, s. 7-17) föreskriver, vilket vi har sett kan leda till att eleverna ibland blir passiva och att interaktionen mellan dem avstannar. Vi tycker att det är viktigt att handledaren är aktiv på basgruppsmötena, eftersom det ger eleverna en trygghet och hjälper dem att sätta ord på sina tankar. Det är dock ännu viktigare att handledaren främst bistår med verktyg som hjälper eleverna att få fram just det som de själva vill ha sagt. Vi anser alltså att handledaren i största möjliga utsträckning bör sträva efter att inte påverka diskussionen på ett sådant sätt att den styrs in på områden som eleverna inte har valt själva. Detta resulterar nämligen i att eleverna i förlängningen söker svar på lärarens frågor, vilket motsäger själva grundtanken inom PBL som enligt Egidius (1999, s. 14-17) innebär att det är eleverna och deras egna intressen som ska stå i centrum för inläringen.

Vi anser alltså att undervisningens kvalitet är mycket beroende av handledarens agerande inom PBL. Att lärarens agerande påverkar elevernas möjlighet till inläring är visserligen inget som är unikt för PBL, men vi tycker oss se att effekterna av lärarens agerande blir mycket tydliga då man tillämpar detta arbetssätt. PBL bygger på interaktion mellan elever, vilket är av stor betydelse för språkutvecklingen (Löthagen, 2008, s. 96). När läraren är för aktiv på lektionerna blir därför elevernas möjligheter till språkutveckling märkbart begränsade. Lyckas dock läraren hitta en balans där hon inte styr eleverna för mycket anser vi att det bör finnas goda möjligheter till att undervisning enligt PBL leder till en gynnsam språk- och kunskapsutveckling för nyanlända gymnasieelever.

Interaktion utgör en stor del av andraspråksforskningen (Gibbons, 2010, s. 26-30). Inom samma forskningsområde betonar man även vikten av att inte ställa för tidiga krav på språklig korrekthet (Abrahamsson & Bergman, 2005, s. 20-22). På den undersökta skolan ges eleverna stort utrymme att utveckla sina språkkunskaper i interaktion med sina klasskamrater, utan för

tidiga formella krav på språklig korrekthet. Eleverna i undersökningen verkar oftast ha ett genuint intresse av att det de producerar ska vara språkligt korrekt. Att man genom PBL låter dem pröva sig fram i språket tillsammans tror vi gynnar språkutvecklingen, eftersom eleverna då i större utsträckning får tillfälle att använda sig av olika språkliga strategier, vilket Abrahamsson & Bergman (2005, s. 20-22) hävdar bruka leda till en korrekt språkanvändning i slutändan. Då projekten som används i undervisningen är verklighetsbaserade och eleverna själva får bidra med sina tidigare kunskaper och erfarenheter i arbetet, tillskrivs undervisningen dessutom mening, vilket Franker (2004, s. 703) anser vara viktigt för att främja språkutvecklingen. Det är alltså eleverna själva som blir huvudpersoner i klassrummet och utformar undervisningens innehåll utifrån sitt eget intresse. Det faktum att eleverna och de kunskaper de besitter på så sätt blir betydelsefulla i lärandesituationerna tror vi motiverar eleverna till att tillägna sig ny kunskap. Då vi anser att motivation är en av de viktigaste faktorerna för elevers utveckling är detta något mycket positivt.

Allas rätt till en likvärdig utbildning är ett centralt tema i styrdokumentet (Skolverket, 2011, s. 7-11). Individuell anpassning innebär en utmaning för alla skolor, oavsett vilken typ av undervisning som bedrivs. Vi vill dock hävda att utmaningen är särskilt stor i undervisningen av nyanlända elever, eftersom de utgörs av en så pass heterogen grupp. Därför måste man i hög grad utgå från de enskilda eleverna när man planerar undervisningen. Utifrån resultatet av vår undersökning vill vi hävda att den största fördelen med PBL är att denna metod bör kunna ge goda möjligheter till en likvärdig utbildning genom individuell anpassning av undervisningen. Vår uppfattning, vilken även delas av de intervjuade lärarna, är att det är svårt att tillgodose varje elevs behov. PBL ger dock stora möjligheter för alla elever att delta på lika villkor trots att uppgifterna är desamma. På den undersökta skolan möjliggörs detta genom att man tar tillvara elevernas bakgrunder som en tillgång i undervisningen. Just ett sådant interkulturellt förhållningssätt förespråkas även av forskare (Bunar, 2010, s. 25-36).

I Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever betonas vikten av att organisatoriska förändringar i undervisningen utförs vid behov (Skolverket, 2008). Vår undersökning visar dock att man på den undersökta skolan har svårt att leva upp till dessa krav, eftersom man uteslutande arbetar med PBL i de klasser som observerats. Vi anser, likt de intervjuade lärarna, att PBL är en så pass flexibel metod att den borde kunna anpassas till att möta de flesta elevers behov. Det finns dock alltid en risk att elever som inte klarar av att leva upp till de höga krav som PBL ställer på dem missgynnas av detta arbetssätt. Metoden är således inte komplett.

6.1.1 Slutsats

Sammantaget gör ovanstående att vi vill hävda att den tillämpade formen av PBL är en adekvat pedagogik i relation till (1) resultat från forskning om SVAU, (2) aktuella styrdokument (Skolverket, 2011) samt (3) Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008). Framför allt är det en metod som bör kunna ge goda möjligheter till en likvärdig utbildning som gynnar elevernas språkutveckling. Då nyanlända elever är en mycket heterogen grupp är det en stor fördel att man genom PBL tycks ges goda möjligheter att anpassa undervisningen efter elevunderlaget för att på så sätt tillmötesgå elevernas olika behov. Att man dessutom låter deras bakgrunder samt tidigare kunskaper och erfarenheter fungera som en tillgång i undervisningen torde även göra deras vardag i skolan mer meningsfull för dem. Ef-

tersom PBL förutsätter interaktion mellan elever åläggs lärarna en viktig uppgift i att främja denna genom sitt agerande som handledare. Lyckas läraren hitta en balans där hon inte styr eleverna för mycket anser vi att det bör finnas goda möjligheter till att undervisning enligt PBL leder till en gynnsam språk- och kunskapsutveckling. Vår slutsats är därför att PBL bör kunna vara en lämplig metod i SVAU för nyanlända gymnasieelever.

6.1.2 Didaktisk relevans

Som vi nämnde i inledningen av denna studie (se avsnitt 1.1 ovan) finns det än så länge mycket lite forskning om PBL som arbetsmetod i SVAU att tillgå. Genom vår undersökning har vi tittat närmare på hur PBL kan användas i den praktiska SVAU för nyanlända gymnasieelever. Vi har även analyserat undersökningens resultat genom att ställa den i relation till relevant tidigare forskning inom ämnet som funnits att tillgå. Vår förhoppning är därför att vår studie har kunnat bidra med nya aspekter till det rådande forskningsläget rörande PBL som arbetsmetod i allmänhet och dess möjliga användningsområde inom SVAU i synnerhet.

6.2 Metoddiskussion

I detta avsnitt redogör vi för eventuella för- och nackdelar med de valda metoderna, samt resonerar kring alternativa uteslutna metoders begränsningar för studien.

6.2.1 Generaliserbarhet

Denna undersökning utgörs av en kvalitativ fallstudie vilken syftar till att studera undervisningen på en språkintrödn. Med kvalitativ fallstudie avses att vi har undersökt ett enskilt fall. I motsats till detta angreppssätt står en kvantitativ studie, vilket innebär att man samlar in ett stort antal fakta för att med hjälp av statistiska analysmetoder finna generella mönster och kunna dra objektiva slutsatser (Stukát, 2011, s. 34-35). Anledningen till att vi valde att göra en kvalitativ studie framför en kvantitativ sådan var att vi ville ha möjlighet att göra en fördjupad analys av hur PBL kan användas i SVAU. En sådan analys är svår att göra genom en kvantitativ studie, eftersom resultaten från sådana studier tenderar att bli breda och generella, men sällan djupa (Stukát, 2011, s. 34-35). Genom en kvalitativ studie blir fallet det omvända – undersökningen får visserligen inte särskilt stor bredd, men det möjliggör istället en fördjupad analys av resultaten (Lagerholm, 2010, s. 30-32). Detta innebär dock att det kan vara svårt att på ett tillfredsställande sätt generalisera resultaten (Esaiasson m.fl., 2012, s. 158–161). Detta skulle kunna ses som en brist i undersökningen, men då huvudsyftet med denna studie inte är att generalisera, utan att försöka nå djupare förståelse för det specifika fallet, anser vi att en kvalitativ fallstudie var det mest lämpliga angreppssättet.

Anledningen till att vi valde att använda oss av klassrumsobservationer och samtalsintervju som fältmetoder istället för t.ex. en enkät är sammankopplat till vårt val av att göra en kvalitativ studie. Vid sådana studier är nämligen just öppna intervjuer och ostrukturerade observationer vanliga, eftersom de bedöms vara lämpliga metoder för att studera ett specifikt fall (Stukát, 2011, s. 36-37). Valet av dessa fältmetoder är dock en bidragande orsak till att resultatet från vår undersökning kan vara svårt att generalisera.

6.2.2 Observationer och samtalsintervju

Observationerna som vi utförde var av ostrukturerad karaktär. Detta berodde i första hand på att observationerna till största del utfördes innan vi visste att de skulle ligga till grund för denna undersökning. Under VFU-perioderna förde författaren dock kontinuerligt anteckningar om hur undervisningen bedrevs enligt PBL på den undersökta skolan, vilket senare skulle visa sig vara till hjälp för att uppfylla syftet med denna undersökning. Det är dock möjligt att vi skulle ha kunnat erhålla ett mer utförligt resultat om vi hade vetat om det exakta syftet med observationerna då de genomfördes.

Då vi gjorde urvalet av informanter till samtalsintervjun valde vi bort eleverna på språkinstruktionen i ett tidigt skede. Detta beror på att denna studie syftar till att undersöka arbetssättet i SVAU samt de pedagogiska förhållningssätt som ligger bakom detta, varför vi ansåg att det var mer lämpligt att intervjua lärarna själva för att ta reda på detta. Valet av att utföra samtalsintervjun i form av en gruppintervju med alla fyra lärare samtidigt gjordes med anledning av att vi hoppades att detta skulle resultera i en diskussion mellan dem. Vi anser att våra förhoppningar infriades och samtalet mellan lärarna hjälpte dem att tillsammans utveckla sina tankar. Något som kan anses vara negativt med valet av att utföra intervjun i grupp är dock att de lärare som arbetat längst inom PBL dominerade intervjun. Hade vi istället genomfört enskilda intervjuer hade kanske de övriga lärarna kunnat bidra med mer information. Å andra sidan tror vi att det är de mer erfarna lärarna som har mest att säga om ämnet och de hjälpte också de övriga lärarna att resonera kring våra frågeställningar. Förhoppningsvis var samtalet på detta sätt även givande för lärarna, i synnerhet för de som inte har varit verksamma inom PBL särskilt länge.

Vi använde oss av samtalsintervju, eftersom det är ett bra sätt att registrera oväntade svar (Esaiasson m.fl., 2012, s. 251-252). Då denna typ av intervju liknar ett samtal skapas utrymme för följdfrågor och omformuleringar, vilket kan leda till att informanten ytterligare utvecklar sitt resonemang och att nya vinklar i samtalet kommer fram. Vid en samtalsintervju finns dock en risk att informantens svar påverkas av intervjuaren. Detta är något som är svårt att undvika helt då det ofta sker omedvetet (Esaiasson m.fl., 2012, s. 251-252). Vår intervjuguide (se bilaga) bestod således främst av öppna frågor för att komma runt detta problem. Genom att använda öppna frågor ges informanten stor möjlighet att uttrycka sina tankar med egna ord. En öppen frågeställning är med andra ord ett sätt att försöka låta bli att styra informanten, för att på så sätt få reda på tidigare okänd information som annars lätt hade kunnat gå förlorad vid t.ex. en mer styrd frågeställning eller en enkät.

6.2.3 Författarpåverkan

Då en av författarna deltog i undervisningen på den undersökta skolan under fyra VFU-perioder blev denne med tidens gång känd av såväl lärarna som eleverna som ingick i studien. Författaren hade dessutom genom sin relation till skolan redan hunnit bilda sig en egen uppfattning om undervisningen innan studien påbörjades. Ett vetenskapligt ideal innebär att forskning ska vara värderingsfri, vilket man alltså skulle kunna hävda inte stämmer i detta fall. Esaiasson m.fl. (2012, s. 26) menar dock att så länge man lever upp till att så genomskingligt som möjligt kunna visa upp sina resultat bör man även klara av att uppfylla kravet på värderingsfrihet. Detta är något vi anser att vi genom denna metoddiskussion, samt avsnitt 1.1 vilket behandlar författarnas förförståelse, lever upp till. Dessutom har den andre författaren

en värderingsfri relation till den undersökta skolan och kunde på så vis fungera som en motpol vid analysen och diskussionen av undersökningens resultat.

I intervju- och observationssituationer kan en relation mellan intervjuare/observatör och intervjuad/observerad vara en nackdel och ge oönskade effekter. Vid en intervju kan relationen mellan intervjuare och den intervjuade resultera i *medveten påverkan* av intervjuaren, *omedveten påverkan* av intervjuaren eller *anpassning* från de intervjuades sida (Esaiasson m.fl., 2012, s. 235). Medveten påverkan är något som vi inte har använt vid denna intervju. Omedveten påverkan är däremot något som sker just omedvetet och man bör genom förberedelse försöka undvika att sådant inträffar (Esaiasson m.fl., 2012, s. 235). Under vår intervju valde vi därför att låta den författare som inte hade en tidigare relation till den undersökta skolan leda intervjun och låta den andre författaren vara något mer passiv. Vår förhoppning är att vi på så sätt undvek att den andre författarens förförståelse och värderingar färgade undersökningens resultat genom att påverka de intervjuade lärarnas svar. Huruvida detta lyckades eller ej är svårt att sja om, men utifrån lärarnas tillsynes rättframma svar tror vi att vi lyckades. Att lärarna skulle kunna välja att svara så att det passade vår undersökning är något som vi inte kan styra över, men vi är av uppfattningen att så inte var fallet.

Vid observationerna kan den möjliga påverkan av att den ena författaren hade en relation till eleverna vara att eleverna ”skärpte till sig” lite extra. Å andra sidan kan klassen vid observationstillfället ha varit påverkade av andra händelser som resulterade i att de uppträdde som de gjorde (Esaiasson m.fl., 2012, s. 307-308). Dock visade inte någon av lärarna som var med vid dessa observationer att eleverna på något sätt agerade annorlunda mot vad de brukade.

6.2.4 Resultatredovisning och analys

I vår redovisning av undersökningens resultat (se avsnitt 4 ovan) har vi gjort ett urval av sådant som har framkommit genom observationerna och samtalsintervjun som kan kopplas till den teoretiska anknytningen (se avsnitt 3 ovan). Vi är med andra ord medvetna om att vi gör en typ av analys redan i redovisningen av våra observationer och intervjuer, eftersom vi har valt att inte återge dem i sin helhet. Då vi endast har utelämnat delar som inte kan relateras till undersökningen, vill vi dock hävda att läsaren inte går miste om någon relevant information.

Resultatet som presenteras i avsnitt fyra analyseras därefter i avsnitt fem. Kritiker menar att den form av kvalitativ analys som vi här har genomfört är alltför subjektiv och har låg grad av replikerbarhet, eftersom resultatet av den är mycket beroende av vem som har gjort tolkningen (Stukát, 2011, s. 36). Vi är medvetna om att analysen även i denna undersökning är färgad av oss författare, varför vi inledningen av studien redovisar vår förförståelse (se avsnitt 1.1 ovan). Vår ambition har dock varit att i alla lägen tolka undersökningens resultat utifrån det teoretiska underlag som presenteras i avsnitt tre och inte utifrån våra egna tankar och synpunkter.

6.2.5 Avslutning

För att uppfylla undersökningens syfte har vi vänt oss direkt till fyra svenska som andraspråkslärare vilka uteslutande arbetar enligt PBL i de språkintruktionsklasser på en gymnasieskola som de är verksamma inom, samt även observerat den praktiska undervisningen i dessa klasser. Vi anser därför att de teoretiska begreppen och de operationella indikatorerna stämmer överens och begreppsvaliditeten blir således god (Esaiasson m.fl., 2012, s. 57–60). Vi anser dessutom att studien har hög reliabilitet, eftersom vi spelade in intervjuerna samt dokumenterade observationerna utförligt, vilket minskar risken för slumpmässiga eller osystematiska fel (Esaiasson m.fl., 2012, s. 63). Sammantaget resulterar detta i att vi vill hävda att vår studie saknar betydande systematiska och osystematiska fel, vilket leder till att även resultatvaliditeten blir god (Esaiasson m.fl., 2012, s. 63–65).

6.3 Förslag till vidare forskning

Vi är av uppfattningen att PBL som metod är gynnsam för nyanlända gymnasieelevers språk- och kunskapsutveckling. För att säkerställa detta krävs dock ytterligare studier. Den största fråga som väcktes under arbetet med denna studie är om det på något sätt går att jämföra studieresultat för elever som har undervisats enligt PBL med elever som har deltagit i någon annan form av undervisning undervisning. Vi tror att en sådan undersökning är mycket svår att genomföra, eftersom det finns faktorer utöver undervisningsmetoden som påverkar studieresultaten. En sådan studie skulle dock ha varit mycket intressant för att ytterligare underbygga vår uppfattning om PBL:s positiva inverkan på nyanlända gymnasieelevers studieresultat.

Våra observationer visar att elevernas möjligheter till språkutveckling begränsas när handledaren är för aktiv på lektionerna. Vid samtalsintervjun uppger även lärarna att de tycker att det är svårt att hitta en balans där de varken är för mycket eller för lite aktiva i basgruppernas arbete. Då det inte finns några särskilt djupgående studier av hur handledaren bör agera för att på bästa sätt gynna elevernas språk- och kunskapsutveckling har lärarna inte heller möjlighet att vända sig till forskningen för att få stöd i sitt arbete. Som vi nämnt tidigare i detta avsnitt är vi av uppfattningen att undervisningens kvalitet är mycket beroende av handledarens agerande inom PBL. Därmed anser vi att avsaknaden av forskning om handledarens arbete är mycket olycklig. Vi tror att studier av detta i form av t.ex. aktionsforskning eller observationer skulle vara av stor betydelse för möjligheterna till ett mer utvecklat tillämpande av PBL i undervisningen, både vad gäller SVAU, men även inom andra ämnen.

Referenser

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

Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (2005). Ett andraspråk i utveckling. I: Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.), *Tänkarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 11-42.

Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: Dysthe, Olga (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 31-74.

Egidius, Henry (1999). *Problembaserat lärande – en introduktion för lärare och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Enström, Ingegerd & Holmegaard, Margareta (1997). Ordinläring och litteraturläsning i svenska som andraspråk i gymnasieskolan. *Svenskans beskrivning 22*. Lund University Series, s. 274-282.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wägnerud, Lena (2012) [2002]. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Fjärde upplagan. Stockholm: Norstedts Juridik.

Flyman-Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstudier*. Lund: Studentlitteratur.

Franker, Qarin (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 675-713.

Gibbons, Pauline (2010) [2006]. *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Tredje upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hård af Segerstad, Helene, Helgesson, Marianne, Ringborg, Magnus & Svedin, Lena (1997). *Problembaserat lärande. Idén handledaren och gruppen*. Stockholm: Liber.

Imsen, Gunn (2006) [1988]. *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Lagerholm, Per (2010) [2005]. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline (2000). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I Naucér, Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.

Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 461-499.

Lindberg, Inger (2005) [1996]. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Andra upplagan. Stockholm: Natur och kultur.

Löthagen, Annika, Lundenmark, Pernilla & Modigh, Anna (2008). *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Nashmil, Aram & Bildt, Carina (2004). Osynliga framtidsdrömmar? Nyinvandrade ungdomars möte med den svenska skolan. *Arbetsliv i omvandling 2004:4*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Oliveira & Berggren (1996). *PBL i språkundervisningen. Om problembaserat lärande i teori och praktik*. Stockholm: Natur och kultur.

Savin-Baden & Howell Major (2004). *Foundations of Problem-based Learning*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Skolverket (2007). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever. Redovisning av ett regeringsuppdrag*. Stockholm Skolverket.

Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket, www.skolverket.se [2012-11-09].

Stukát, Staffan (2011) [2005]. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Intervjuguide

1. Hur arbetas ett projekt fram?

Val av ämne?

Elevernas intresse och kunskapsmässiga nivå som utgångspunkt?

Hur används kursplanen som underlag?

2. Hur väljs texterna ut?

Inga traditionella läroböcker – positivt/negativt?

Hjälp för ordförrådet?

3. Hur utformas basgrupperna?

Antal elever?

Andra kriterier – språkkunskaper, nationalitet etc.?

4. Hur ser ni på handledarens roll?

Hur kan man ”bara” vara handledare när eleverna inte har särskilt mycket svenska språkkunskaper?

Hur uppmuntrar man eleverna att reflektera och arbeta självständigt utan att styra för mycket?

5. Vilka krav ställs på språklig korrekthet?

Ändras kraven ju längre eleven kommer i sin språkutveckling?

6. Tycker ni att PBL är en bra metod för att göra utbildningen likvärdig för alla?

Möjligheter till individuell anpassning?

7. Vad är positivt och negativt med PBL för nyanlända andraspråks elever?

8. Hur uppmärksammas elevernas sociokulturella bakgrunder i undervisningen?