



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Nya i SO-språket

En studie om nyanländas möjligheter för språklärande SO- undervisning

Mujesira Kadic

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Tvåvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU925
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Ulla Berglindh
Examinator:	Ingela Andreasson
Rapport nr:	HT12-IPS-06 U/V ULV LAU925

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU925
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Ulla Berglindh
Examinator: Ingela Andreason
Rapport nr: HT12-IPS-06 U/V ULV LAU925
Nyckelord: nyanlända elever, svenska som andraspråk, kartläggning och modersmål

Syfte: Syftet med den här studien har varit att undersöka hur nyanlända elevers SO-undervisning på två skolor är organiserad och vilka strategier lärare kan använda för att underlätta kunskaps- och språklärande för de eleverna. Avsikten med studien är att se om lärarnas bild av möjligheter och hinder för språklärandeundervisning stämmer överens med elevernas upplevelse och tolkning av dessa.

Som teoretiskt stöd i studien har använts för ämnet relevant forskning och litteratur som bygger på det sociokulturella perspektivet på lärandet, Läroplan 2011:a samt Skolverkets Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever.

Metod: Intervjuer med 6 lärare och enkäter med 26 nyanlända elever på högstadiet på två skolor.

Resultat: Analysen visar en samstämmighet mellan lärarnas och elevernas syn angående språklärandemöjligheter för nyanlända elever i SO-undervisning. Det visar sig att undervisningen av nyanlända elever sker både i förberedelseklassen och i reguljära klasser där eleverna får språkstöd med kunskapsförståelse i SO- ämnen av lärare i svenska som andraspråk. Den språk- och ämneslärande strategi som används mest i undervisningen är språklig stöttning på svenska. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet som en möjlig språk-och kunskapsutvecklande strategi används inte.

Det har visat sig att elevernas möjligheter till varierande interaktiva aktiviteter som främjar språk- och kunskapslärande inom SO-undervisning är begränsade. Elevernas tidigare kunskaper tas i ringa grad till vara och inkluderas i undervisningen.

Förord

Jag vill tacka alla mina lärarkollegor i de två skolorna som ställt upp på intervjuer och alla de elever som har deltagit i enkätundersökningen och därmed möjliggjort arbetet med min uppsats.

Jag vill också tacka alla mina underbara elever som med sin nyfikenhet, sin vilja att berätta om sitt ursprung och sina kloka frågor har inspirerat mig till att välja tema till den här uppsatsen.

Göteborg 26 december 2012

Mujesira Kadic

Innehållsförteckning

Inledning	3
<i>Nyanlända elever</i>	4
<i>Kartläggning</i>	4
<i>Svenska som andraspråk</i>	4
<i>Studiehandledning</i>	4
<i>Modersmål</i>	4
Modersmålet är det språk eleven dagligen talar hemma med sin familj.....	4
Bakgrund.....	5
Styrdokument och Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever.....	5
Syfte	6
Frågeställningar	6
Litteraturgenomgång	7
Stödstrukturer	7
Modersmålsundervisning och studiehandledning som stöd för språklärande.....	7
Interkulturell pedagogik	8
Cummins modell för lärandet av det kunskapsinriktade språket.....	10
Sammanfattning av litteraturgenomgång.....	12
Teori.....	14
Metod och undersökningsgrupp	15
Intervjuer med lärare	15
Enkät med eleverna	16
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	16
Etiska principer.....	17
Resultatredovisning.....	18
Redovisning av lärarintervjuer	18
Vilka undervisningsformer och metoder använder lärare för att underlätta kunskaps-och språklärande hos nyanlända elever?	18
Hur förvissas sig lärare om nyanlända elevers tidigare kunskaper?	20
Hur tas nyanlända elevers förkunskaper till vara och integreras i undervisningen?	21
Enkätredovisning	21
Diskussion och slutsatser	24
Metoddiskussion.....	24
Vilka undervisningsformer och metoder använder lärare för att underlätta kunskaps-och språklärande hos nyanlända elever?	24
Hur förvissas sig lärare om nyanlända elevers tidigare kunskaper?	27
Hur tas nyanlända elevers förkunskaper till vara och integreras i undervisningen?	28
Sammanfattning.....	28
Förslag till vidare undersökning	29
Referenslista.....	30
Bilagor	33

Inledning

Enligt Lgr 2011 (Utbildningsdepartementet, 2011) ska undervisning i skolan anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, språk, tidigare skolerfarenheter och kunskaper.

I dagens skola möter många lärare i sin undervisning elever som har en annan bakgrund än den svenska. Det är nästan var femte elev i skolan som har en annan bakgrund än den svenska (Skolverket, 2010). Många av de eleverna är nyanlända och har bott i Sverige en kort tid innan de börjar gå i svensk skola.

I resultat av Skolinspektionens kvalitetsgranskning av nyanlända elevers undervisning i 34 skolor (Skolinspektionen, 2009) konstateras att nyanlända elevers möjligheter till en likvärdig utbildning är begränsade. År 2010 nådde 63 % av eleverna som är födda utomlands inte behörighet för gymnasiet (Ullenhag, 2013).

Eftersom nyanlända elevers kunskaper i svenska språket är begränsade upplever många lärare, enligt min erfarenhet mötet med dessa elever i sin undervisning som en stor utmaning. För att nyanlända elevers kunskaper ska, i enlighet med Lgr 11 (Utbildningsdepartementet, 2011), kunna utgöra en utgångspunkt för planering av vidare undervisning bör enligt *Allmänna rekommendationer för utbildning av nyanlända elever* (Skolverket, 2009) en kartläggning av nyanlända elevers tidigare kunskaper göras. För närvarande finns det inget kartläggningmaterial på nationell nivå som skulle tjäna som stöd för skolorna vid utförandet av pedagogisk kartläggning av nyanlända elevers tidigare kunskaper. Skolinspektionens rapport (Skolinspektionen, 2009) visar att arbete med nyanlända elever, och därmed pedagogisk kartläggning som en förutsättning till ett framgångsrikt arbete, har blivit den enskilda lärarens eller rektorns ansvar. I dagarna har Skolverket på uppdrag av Regeringen lagt fram ett förslag till kartläggningmaterial för nyanlända elever. Syftet med kartläggningmaterialet är att synliggöra vad eleverna kan utifrån tidigare skolkunskaper och samtidigt ge skolorna möjlighet att dokumentera elevernas kunskaper och utgå ifrån dem i planeringen av undervisningen. Det kartläggningmaterialet kommer att omfatta alla undervisningsämnen. Arbetet med materialframtagning börjar år 2013 (Skolverket, 2012).

Jag har under flera år undervisat elever i en mångkulturell skolmiljö. De flesta av eleverna som jag har träffat i min undervisning har en annan kulturell bakgrund. Många av de eleverna bär med sig kunskaper i olika ämnen, som enligt min erfarenhet, inte synliggörs och används i undervisningen, på grund av att elevernas kunskaper i svenska är begränsade.

Jag har sett hur elevernas glädje och vilja att lära sig och visa vad de kan förvandlas till frustration när de upptäcker att de kunskaperna de har i olika ämnen inte erkänns eftersom svenska språket inte räcker till att visa dem på.

Med tanke på allt ovanför nämnda blev valet av tema till denna studie självklart, nämligen att studera det jag möter i min egen SO-undervisning.

Syftet med denna studie är därför att undersöka hur undervisning i SO- ämnen anpassas till de nyanlända elevernas förutsättningar och behov och hur lärarna främjar språklärande hos de eleverna.

Som stöd till undersökningen används för ämnet relevant forskning och litteratur, Läroplan 2011:a, (Utbildningsdepartementet, 2011), *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (Skolverket, 2008) samt Skolinspektionens övergripande granskningsrapport (Skolinspektionen, 2009).

Nyckelord i denna studie är nyanlända elever, kartläggning, svenska som andraspråk, studiehandledning och modersmål. Av hänsyn till läsaren kommer nyckelorden att förtydligas i början av studien.

Nyanlända elever

Enligt Skolverket används begrepp nyanländ ”om barn eller ungdom som kommer till Sverige nära eller under sin skoltid i grundskolan, särskolan, gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan. De har inte svenska som modersmål och kan oftast inte tala eller förstå svenska” (Skolverket, 2008, s.6).

Kartläggning

I Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (2008) poängteras att om undervisning i skolan ska kunna anpassas till nyanlända elevens tidigare kunskaper behöver en pedagogisk kartläggning av elevens erfarenheter i alla ämnen göras.

Svenska som andraspråk

Det är det språket som eleverna som har ett annat modersmål än svenska erbjuds att läsa i skolan i stället för svenska.

Studiehandledning

En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver (Skolförordningen 2011:185 kap 5 § 4). Studiehandlednings syfte är att nyanlända elever inte ska tappa alltför mycket av ämnesinnehåll pga. otillräckliga kunskaper i svenska språket.

Modersmål

Modersmålet är det språk eleven dagligen talar hemma med sin familj.

Bakgrund

I den här delen av studien presenteras litteratur som är relevant för undersökningen om nyanlända elevers språk- och kunskapslärande ämnesundervisning i SO.

Jag kommer i min studie att relatera till styrdokument, Lgr 11 (Utbildningsdepartement, 2011) och Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*, (Skolverket, 2008) samt forskning och litteratur som bygger på sociokulturellt perspektiv på lärande och som är kopplade till språklärande ämnesundervisning, framförallt språklärande SO- undervisning i en interkulturell skola.

Styrdokument och Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever

Det finns inga riktlinjer på nationell nivå som bestämmer hur undervisning för nyanlända elever ska utformas. Skolverket har gett ut Allmänna råd och rekommendationer för arbete med nyanlända elever (2008). *Allmänna råd för arbete med nyanlända elever* har ingen laglig kraft och det är upp till varje kommun och skola hur den undervisningen ska organiseras och bedrivas (Bunar, 2009).

Utgångspunkten för arbete med nyanlända elever är att de har samma rättigheter som alla andra elever och att de omfattas av samma styrdokument i skolan, Skollagen (2010:800) och Lgr11(Utbildningsdepartementet, 2011). Undervisningen av nyanlända elever ser olika ut på olika skolor. En del skolor brukar ha förberedelseklasser, medan på andra skolor placeras eleverna direkt in i de reguljära klasserna. Undervisningen i en förberedelseklass syftar till att förse barnen med grundläggande kunskaper i det svenska språket, om svensk kultur och samhälle, med målsättning att elever så fort som möjligt börjar följa undervisning i sin klass. Arbets sättet i förberedelseklassen varierar och anpassas efter elevernas bakgrund och behov (Bunar, 2009).

I Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* betonas att det är skolans ansvar att nyanlända elevers ämneskunskaper tas till vara och utvecklas vidare (2008, s.14). Det poängteras att om undervisning i skolan skall kunna anpassas till nyanlända elevens tidigare kunskaper behöver en pedagogisk kartläggning av elevens erfarenheter i alla ämnen göras.

Kartläggning av elevens kunskaper måste vara bred. Lärarna i de olika ämnena behöver få insikt i vad och hur eleven tidigare har lärt sig för att kunna förstå elevens tänkande och stödja lärande. Eleven måste få hjälp att förstå det som sker på lektionerna och vad som förväntas av henne eller honom.

(Skolverket 2008, s.13)

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur nyanlända elevers SO- undervisning på två skolor är organiserad och vilka strategier som kan lärare använda för att underlätta kunskaps- och språklärande för de eleverna. Avsikten med studien är att se om lärarnas bild av möjligheter och hinder för undervisning stämmer överens med elevernas upplevelser och tolkning av dessa.

Frågeställningar

Vilka undervisningsformer och metoder kan lärare använda för att underlätta kunskaps- och språklärande hos nyanlända elever?

Hur förvissas lärare om de nyanlända elevernas tidigare kunskaper?

Hur tas de nyanländas förkunskaper till vara och integreras i undervisningen?

Litteraturgenomgång

En förutsättning för att eleverna ska lyckas i skolan är att de behärskar skolspråket. Att kunna behärska skolspråket kräver en väl utvecklad språkförmåga. Skillnaderna mellan elevernas språkförmåga och ämnesundervisningens krav är stora (Cummins, 2000; Gibbons, 2006, 2009 & Hajer, 2009).

Det finns två slag av språkbehärskning; den samtalsrelaterade språkbehärsningen, ytflyt och den kunskapsrelaterade språkbehärsningen, tankeverktyg. Att lära sig vardagskommunicera på ett nytt språk tar två år. Den kunskapsrelaterade språkbehärsningen, dvs. att kunna tillägna sig nya kunskaper i ämnet, formulera tankar, hypoteser, utvärdera, dra slutsatser, generalisera, förutsäga och klassificera tar fem till sju år att lära sig. Kunskapsrelaterad språkbehärskning är relativt abstrakt och kräver högre tankefärdighet än samtalsrelaterad språkbehärskning. Grad av kunskapspråksvårighet hör tätt ihop med ämnesinnehåll och de språkliga funktioner så som t ex förklarande, analyserande, argumenterande och kritisk granskade språkliga funktioner, och som krävs för att kunna arbeta med ämnesinnehåll i skolan. Gibbons (2009) påpekar att om eleven inte får hjälp med att utveckla det kunskapsrelaterade språket, kan eleven inte heller tillgodogöra sig de ämneskunskaper som skolan kräver.

Vikten av att lärare visar positiva och höga förväntningar till elevernas förmågor och bygger språklärande stödstrukturer poängteras särskilt mycket av flera forskare (Cummins, 2000; Gibbons, 2009 & Hajer). De menar på att höga, dock inte alltför höga förväntningar leder till utveckling, och att när eleverna har begränsade språkkunskaper och inte kan uttrycka sina kunskaper i ord blir det ofta så att lärarna visar låga förväntningar i stället och att eleverna förses då med material som inte är kognitivt utmanande, och att språket förenklas. Holmegaard & Wikström (2009) betonar att lärande av centrala ord och begrepp i ett nytt stoff inte får reduceras till etikettering av förståelse, utan i stället för förståelse och fördjupning av begrepp. De nya begreppen måste fyllas med ett innehåll. Förutom fackord behöver elever lära sig andra ord som är centrala för förståelse av texten.

Stödstrukturer

De språklärande stödstrukturer (Bunar, 2009) som också kallas för stöttningar (Cummins, 2000, Liberg, 2000, Hajer, 2012) är svenska som andra språk, modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet samt elevernas egna resurser. Med elevernas egna resurser menas de kunskaperna som eleverna har med sig från sin tidigare skolgång.

Modersmålsundervisning och studiehandledning som stöd för språklärande

Elever som har ett annat modersmål som umgängesspråk hemma har rätt att få undervisning i modersmålet i skolan (Skolförordningen 2011:185 kap 5 § 4).

Enligt Lgr11 (Utbildningsdepartementet, 2011) är syftet med modersmålsundervisning att eleverna utvecklar kunskaper i och om sitt modersmål. Tillgång till sitt modersmål underlättar språkutveckling och lärande inom olika ämnen (Ibid).

Det finns tre aspekter av modersmålets betydelse: språklärande, kunskapslärande och identitetsskapande (Bunar, 2010). I synnerhet har modersmålsundervisning en betydelsefull roll för nyanlända elever som har påbörjat sin skolgång i ett annat land. Elmeroth (2010) påstår att de eleverna har kommit långt i sin kognitiva utveckling med modersmålet som verktyg, och eftersom språkutveckling pågår hela livet måste verktyget fortsätta utvecklas. När undervisning på modersmålet avbryts blir då hela den kognitiva utvecklingen hotad. Undervisning som bedrivs på ett språk som eleverna inte förstår leder till att eleverna tillägnar sig kunskaper på språket som de inte behärskar. Detta kan leda till att kognitiv utveckling avstannar. Därför är det viktigt att undervisning på modersmålet fortsätter och att nyanlända elever får studiehandledning på modersmålet. Studiehandledning fungerar då som stöd som stärker och säkrar den kognitiva utvecklingen (Ibid.).

I sin studie beskriver Axelsson (2004) att övriga lärare, i synnerhet svensklärare, kan göra mycket för att stärka andraspråkslevers modersmål och modersmålsundervisning. Ett gott samarbete mellan modersmålslärare, svenska som andraspråkslärare, SO- lärare och klasslärare gynnar elevens utveckling i alla avseenden. Axelsson (2004) menar att på det viset ges eleverna tillfälle att effektivt använda och utveckla båda sina språk, samtidigt som deras självkänsla och identitet blir förstärkta. Eleverna med samma modersmål som har kommit längre i sitt andraspråksinlärande kan låtas arbeta tillsammans med nyanlända elever.

Att inkludera elevens första språk i skolarbete reducerar graden av språk- och kulturchock och stärker elevens självkänsla och identitet. Ett sådant arbetssätt signalerar en additiv orientering av undervisningen för barn och föräldrar och ger erkänsla åt elevernas och familjernas språk och kultur.

(Axelsson 2004, s.511)

Trots modersmålets stora betydelse för nyanlända elevers lärande, har modersmålsundervisningen enligt fler forskare (Gröning, 2010 och Bunar, 2010) låg status i skolan. Anledningen till detta kan vara påstås det, att modersmålsundervisningen idag fungerar i allmänhet som en egen verksamhet, utan förankring i den övriga undervisningen.

Interkulturell pedagogik

Ett interkulturellt förhållningssätt innebär enligt flera forskare (Elmeroth, 2009; Lahdenperä, 2003; Liberg, 2000 & Lorentz, 2007) erkännande av elevernas erfarenheter som omfattar modersmål, tidigare kunskaper och värderingar. Elever som har påbörjat sin skolgång i ett annat land har med sig kunskaper om sitt ursprungsland samt kunskaper inom olika skolämnen. De kunskaperna utgör en stor resurs för elevernas fortsatta lärande på det nya språket. Liberg (2000) beskriver att när vi läser bygger vi en förståelse och bilder av det lästa, och ju mer ämneskunskaper och kulturell kunskap vi har, desto större möjlighet att knyta an till och bygga vidare på redan kända begrepp och förhållanden.

I praktiken finns det två sätt att se på elevernas tidigare kunskaper. Det ena är bristperspektivet och det andra är resursperspektivet (Ibid).

Inom bristperspektivet dominerar en subtraktiv syn på lärande där de tidigare kunskaper och erfarenheter läggs åt sidan och företräde ges åt svenskhet, svensk kultur och kunskaper samt

svenska språket. Lahdenperä (2003) framhåller att svenskt samhälle och därmed skolverksamhet som en del av samhället präglas av monokulturalism med svenskheten är som norm och idealbild samt mål för åtgärderna. På liknande sättet liknande resonerar Rönneberg & Sjögren (2010) och hävdar att svensk skola domineras av en nationell undervisningsmodell trots globalisering och ökande antal skolor med allt fler elever med en annan etnisk- och sociokulturell bakgrund, andra modersmål och referensramar när det gäller skolsystem och språk. Svensk skola utgår fortfarande ifrån nationen som statsform, där det svenska språket är den starkaste symbolen för nationens enhet. Det är skolans uppgift att värna om god behärskning av svenska språket hos eleverna så att de kan utvecklas till ansvarsfulla medborgare. Enligt deras uppfattning fungerar den modellen så länge elevernas och deras familjers referensramar sammanfaller med skolans, dvs. lärarnas referensramar. Men, det är inte självklart numera att elever och lärare har samma referensramar och tillhör samma kulturella sfär, med ett gemensamt historiskt arv och en gemensam religion.

Inom resursperspektivet dominerar additivt lärandesynt, vilket innebär att de nya kunskaperna på det nya språket läggs till de som finns (Cummins, 2000; Elmeroth, 2009; Lahdenperä, 2003). Enligt vad Skolinspektionen framhåller i sin rapport (2009) är det tvärtom, bristperspektivet har övertag i undervisningen i skolan idag och det påpekas i samma rapport att det perspektivet behöver bytas ut mot resursperspektivet.

Cummins (2000) redogör för varför det är viktigt att interkulturella skolor utarbetar en genomgripande språkpolicy med riktlinjer om språklärande undervisningsstrategier för andraspråkselever i alla ämnen. Cummins menar att dagens styrdokument är förlegade, vilket innebär att skolor tillämpar styrdokument som utgår från ”enspråkiga elever med kulturellt homogen medelklassbakgrund” (Cummins, 2000, s. 89). En språkpolicy har i syfte att skapa organisationsmodeller och interaktionsmönster mellan elev och lärare som främjar elevens aktiva deltagande i inlärningsprocessen (Cummins, 2000).

Jim Cummins (2000) poängterar betydelsen av ett begripligt inflöde för utveckling av såväl språket som ämneskunskaper. Enligt honom behöver eleverna kunna knyta an till den kunskap de redan kan, eller på det språk de redan behärskar för att lärandet ska ske. Därför menar Cummins att lärare behöver i planering av sin undervisning ta hänsyn till de föreställningsvärldar som eleverna bär med sig till skolan och inkludera dessa i sin undervisning. Liknande tankegångar har konstateras av Mellberg (2004) när det gäller historieundervisning i en mångkulturell miljö. Han anser att i klassens mångkulturella lärandemiljö där lärare möter elever med helt annorlunda historiska berättelser och historiemedvetande kan intressekonflikter uppstå mellan lärares och elevers historiemedvetande och identitet. De konflikterna uppstår sällan om lärare och elever tillhör samma historiekultur. För att undvika dessa konflikter är det viktigt att i undervisningen för historia utgå ifrån elevernas egen historia och dess betydelse för identitetsskapande. Närhistorien och konflikter som finns i elevernas medvetande samt den svenska historien – hur det moderna samhället har byggts upp är några utgångspunkter som historielärare enligt Mellberg (Ibid), bör tänka på i sin undervisning i en mångkulturell skola. Likadant påpekar Andersson (2008) som även poängterar att en interkulturell historieundervisning behöver hitta former som kan förena mångfalden av historiska erfarenheter och samtidigt kunna berätta en sammanhållen historia som kan ge perspektiv på samhället.

Enligt Swain (refererat i Lindberg, 2005; Rosander, 2006 & Gibons, 2006) är utflöde som elever själva producerar lika viktigt som inflöde, om inte viktigare och mer avgörande för språkutveckling. Hon hävdar att utflödet är en process som är mer kognitivt krävande än inflöde eftersom det tvingar inlärare att aktivt använda språket, och därför anser hon att den har avgörande roll för språkutvecklingen. Utflödet, möjlighet att aktivt använda språket är en

förutsättning för återkoppling och det är på det sättet inläraren får information från sin omgivning. Först när inläraren tvingas att tänka och använda språket aktivt sker lärandet. Därför menar Swain (Ibid) att elever bör ges rikligt med möjligheter att delta i interaktion som kräver kvalificerad och aktiv språkanvändning och återkoppling där de ska tvingas att uttrycka sig så precist som möjligt.

Cummins modell för lärandet av det kunskapsinriktade språket

Hur elevernas tidigare kunskaper kan tas till vara och utgöra en utgångspunkt för lärande av nya kunskaper och kunskapsrelaterade språk beskrivs av en kanadensisk andraspråksforskare Jim Cummins (2000). Enligt Cummins undervisningsmodell för lärande av det kunskapsinriktade språket har aktivering av tidigare kunskaper i undervisning en stor betydelse för hur vi tillägnar oss nya kunskaper. ”Våra tidigare kunskaper utgör basen för tolkning av ny information” (Cummins, 2000, s. 95).

I vilken utsträckning eleverna kommer att lyckas i sitt språklärande beror på språkliga krav i uppgifter som eleverna arbetar med i ämnen samt arbetssätt i undervisningen. Mellan dessa finns ett samband och det presenterar Cummins i en tvådimensionell modell med fyra fält (I Holmegaard & Wikström, 2004). Modellen bygger på Vygotskijs idé om den närmaste proximala utvecklingszonen. (I Holmegaard & Wikström, 2004).

Hög kognitiv svårighetsgrad

<p>III</p> <p>Kognitivt krävande uppgifter, mycket kontextbundenhet. Utvecklingszonen ligger i detta fält. Den kognitiva förmågan utvecklas i takt med utveckling av den språkliga förmågan. Det mesta av undervisningen bör ligga här.</p>	<p>IV</p> <p>Kognitivt krävande uppgifter, lite kontextbundenhet, hög abstraktionsnivå. Språk som tanke-och lärandeverktyg, skolspråk Det tar 5-7 år att lära sig. Frustrationszonen för elever som är nya i språket.</p>
<p>I</p> <p>Kognitivt enkla uppgifter, mycket kontextbundenhet. I detta fält utvecklas grundläggande kommunikativa förmåga, vardagsrelaterat språk, tar ca 2år att lära sig. Bekvämlighets zon. Eleverna ska upp till tredje zon.</p>	<p>II</p> <p>Kognitivt enkla uppgifter, lite kontextbundenhet. Utträkningszonen ligger här. Aktiviteter i detta fält bör undvikas.</p>

Låg kognitiv svårighetsgrad

Figur 1 Cummins modell – grad av kontextbundenhet och kognitiv svårighetsgrad
(Fritt efter Rosander, 2006 och Hajer & Meestringa, 2010)

Cummins två dimensioner i modellen betecknar uppgiftens svårighetsgrad; den kognitiva svårighetsgrad och grad av kontextbundenhet. Med kognitiv svårighetsgraden menas den tankemässiga ansträngning och arbete som eleven behöver lägga in för att klara av en uppgift. De fyra fälten i modellen föreställer graden av kontextbundenheten. Med graden av kontextbundenhet menas den hjälp som eleven kan få av situationen-kontexten för att kunna förstå och genomföra uppgiften.

I början av sitt språklärande bör eleven alltid få hjälp av sin omgivning för att förstå hur uppgiften ska göras. I vilken utsträckning en uppgift är kontextbunden beror på hur den uppfattas av eleven själv, hur elevens upplevelse av situationen är, förkunskaper och tidigare erfarenheter av likande situationer. Om eleven har vissa förkunskaper inom ett område blir språklig ansträngning minimal. Däremot blir den kognitiva ansträngning omfattande om eleven tvingas arbeta med uppgifterna om den inte har den språkliga behärsningen som uppgifterna kräver.

För att klara av uppgifternas språkliga krav är det viktigt att eleven får kontextuellt stöd. Graden av kontextuellt stöd påverkas av inre och yttre faktorer. Till de inre faktorerna tillhör eleven själv, dennes erfarenheter, kulturell bakgrund, motivation och intresse för ämnet. Till de yttre faktorerna räknas möjligheter att få hjälp och stöd av sin omgivning, i form av, bl.a., mer konkret material, eller genom att få möjlighet att ställa frågor och få förtydligande uppgifter, få hjälp av lärare eller en klasskamrat. För att elever ska utvecklas både kognitivt och språkligt måste de få kognitiva utmaningar samtidigt som de får stöd av sin omgivning för att språkligt kunna klara av de utmaningarna. Genom att få hjälp av sin omgivning kan eleverna klara av uppgifterna som de ännu inte kan klara av på egen hand och som ligger inom zonen för närmaste utveckling (I Holmegaard & Wikström, 2004).

Genom att kontextualisera- att nytt stoff sätts in i ett sammanhang som kan kopplas till tidigare kunskaper och förförståelse aktiveras tänkande på modersmålet, som gör ämnet intressant. När ämnets innehåll är intressant och utmanande stimuleras och underlättas begrepsbildning på andraspråket (Cummins, 2000).

Vikten av att kontextualisera och konkretisera nytt stoff i SO- ämnen, men även att arbeta med textanalys och textens språkliga drag poängteras av Short (refererat i Sellgren, 2006) samt Schleppegrells och Achugars (refererat i Sellgren, 2006). Enligt Sellgren (2006) menar Short att undervisning i SO- ämnen skiljer sig från undervisning i övriga ämnen när det gäller att ta hänsyn till andraspråkselever och deras behov. Hon menar att t.ex. historieundervisning är nära sammankopplad med läs- och skrivfärdigheter och kritisk tänkande, och svårt att konkretisera och demonstrera för elever. Konkret material och laborationer är inte i lika stor utsträckning förekommande som i, t.ex. matte- och no-undervisning. SO- undervisning är mycket mer beroende av texter och lärares föreläsningar. Läromedelstexter är långa och redogörande, fyllda med abstrakta begrepp, svårbegripliga och svårförklarliga. För att kunna läsa och förstå löpande texter och kunna tolka olika diagram och tidslinjer, behöver eleverna besitta goda läsfärdigheter. Huvudtanken i texten är inte heller lätt att förstå, även om det finns illustrationer som försöker förmedla en huvudidé. Skrivuppgifterna är också svåra och krävande, eftersom eleverna ska visa på likheter och olikheter, orsak-verkan-samband vilket kräver god förförståelse, något som nyanlända elever oftast inte har eller inte kan visa. Andraspråkselever, i synnerhet de som är nyanlända, behöver mycket hjälp för att kunna skriva sådana texter. Därför, menar Short (Ibid) behöver lärare fokusera även på språkliga aspekter i ämnes innehåll.

Texter som eleverna möter i läroböcker är långa och svårbegripliga, och för att kunna förstå och tillägna sig kunskap i de texterna och så småningom utvecklas till självständiga läsare, behöver eleverna enligt Schleppegrells och Achugars uppfattning (refererat i Sellgren, 2006) mycket hjälp och stöttning. Han menar att eleverna behöver hjälp som är inriktad på textbearbetning och textanalys för att få förståelse för vad författare till t ex, en historietext vill säga genom sitt sätt att uttrycka sig om ämnet. Genom att analysera historietextfunktion får eleverna förståelse för hur textdelar fungerar och hur de delarna i sin tur skapar olika slags mening och betydelse i en läroboktext.

Enligt Sellgren (2006) menar Schleppegrell och Achugar att eleverna genom att diskutera textens språkliga funktion, får träning i att lyssna till och använda ordförrådet och grammatiken i texten. Efteråt kan eleverna med egna ord skriva korta förklaringar till begreppen eller den specifika händelsen. Därefter kan de på egen hand använda de lässtrategier som de har utvecklat i arbete för att söka ännu mer information och kunskap i ämnet och jämföra hur historiska skeenden/händelser beskrivs i olika texter och göra ytterligare skrivuppgifter. Schleppegrell och Achugar (Ibid) menar att på det viset utvecklar eleverna en medvetenhet om på vilket sätt språk formar vårt lärande och kunnande, vilket bidrar till att eleverna utvecklar ett kritiskt tänkande samtidigt som de också lär sig ett kunskapsrelaterat språk och får historiekunskaper.

Det är också viktigt, påpekar de att i förarbete med textanalys arbeta med hela texten, inte enbart nyckelmeningar eller nyckelord. Det får eleverna att hitta sina egna lässtrategier som hjälper de att bli självständiga läsare.

Textanalys betraktar Schleppegrell och Achugar (Ibid) som ett komplement till den ordinarie undervisningen, och är väl medvetna om att alla historietexter är omöjligt att analysera. De är också medvetna om att det krävs av lärare en viss kunskap om språk och grammatik för detta arbete, och den kunskapen saknar många historielärare. Därför menar de, är samarbete mellan andraspråklärare och historielärare värdefullt.

Sammanfattning av litteraturgenomgång

All forskning som presenteras i denna studie har sin utgångspunkt i sociokulturellt perspektiv på lärande, i vilket allt lärande, inte minst språklärande betraktas som en aktiv handling som sker i interaktion med andra. Interaktionens betydelse dvs. samspel med sin omgivning för att lärande ska ske framhålls som en avgörande faktor för allt lärande och utveckling, inte minst språkutveckling. Det menas att lärande och språkutveckling är oskiljaktiga, och att lärande processer sätts i gång så fort vi är språkligt aktiva i olika sociala sammanhang. Med hjälp av språket och med andra kommunikativa uttrycksformer inom olika aktiviteter och tillsammans med andra görs kunskaperna till sina egna, dvs. lärande sker. Därför är det av största betydelse att eleverna får tillgång till språkligt utvecklande och varierande aktiviteter för att språk, tanke och ämneskunskaper ska utvecklas.

Att ge språklig stöttning genom att demonstrera, visa och ge exempel på hur man kan lära sig och på hur ämneskunskaper sedan kan användas är en viktig strategi som påpekas av alla. Vägen till språkförståelse går från erfarenhet till begrepp och uttryck. Undervisningsspråket behöver anpassas till elevernas språkliga nivå, utan att för den delen förenklas eller reduceras till lösryckta begrepp och uttryck.

Modersmålsundervisning och studiehandlednings anses som viktiga stödstrukturer som stödjer allt lärande.

En strategi som främjar lärandet av både språk och ämneskunskaper är att visa höga förväntningar och ge positiv respons.

Som en språkutvecklande strategi för ämnesundervisning förespråkas arbete med hela texter i stället för nyckelord och begrepp. Det sättet hjälper eleverna att hitta sina egna lässtrategier samt strategier att förstå budskap i en text.

Teori

I denna del av studien presenteras det sociokulturella perspektivet på lärande och Vygotskijs syn på språklärandet. Det perspektivet har utgjort utgångspunkt för denna studie. All litteratur och forskning som har presenterats i föregående avsnitt samt nuvarande styrdokument för grundskolan (Lgr 11) genomsyras av det sociokulturella perspektivets lärande principer.

Det sociokulturella perspektivet på lärande har sina rötter i Vygotskijs syn och arbeten om utveckling, lärande och språk (refererad i Säljö, 2010). Centrala frågor i hans arbete kring barns utveckling och lärande var vad ett barn kan lära sig på egen hand och vad barnet behöver få hjälp med i sitt lärande. I det lärande har enligt Vygotskij och det sociokulturella perspektivet på lärande, språket ”en särställning som medierande redskap” och är ”redskapens redskap” (I Säljö, 2010, s.187). Inom det sociokulturella perspektivet på lärande framhålls interaktion och stöttning inom den närmaste utvecklingszonen som bärande principer när det gäller allt lärande och all utveckling, inte minst språkutveckling. Det mest kända begrepp som förknippas med Vygotskij och hans arbete är begrepp om den närmaste utvecklingszonen (I Säljö, 2010, s.187).

Den närmaste utvecklingszonen är en benämning för elevens egen utvecklingspotential och avser en nivå som är lite över det eleven redan kan. Enligt Vygotskijs grundsyn på lärande är lärande en process som ständigt pågår, och han menar när vi lär oss ett begrepp eller när vi behärskar en färdighet så är vi väldigt nära att lära oss något nytt (I Säljö, 2010). Innan lärandet sker på egen hand behövs det hjälp av någon som är mer kunnig. Den typen av hjälp kallas i engelsk litteratur för scaffolding, i svensk litteratur används termen stöttning. Att stötta betyder att tillfälligt ge det stöd som behövs och som leder till nya kunskaper, färdigheter och nya begrepp (Gibbons, 2006; Elmeroth, 2009 & Säljö, 2010). Den lärande behöver mycket stöttning i början av sitt lärande. Det kan en elev få av en lärare eller en mer kompetent klasskamrat, ”en fiffig kompis” (Strandberg, 2002). Stöttningen upphör så småningom helt då den lärande lär sig att klara av det på egen hand.

Elmeroth (2009) poängterar att varierande språklärande aktiviteter som ligger strax ovanför den närmaste utvecklingszonen, tillsammans med stöttningar är de allra viktigaste förutsättningarna för att språk, tanke och kunskaper ska utvecklas. Hon menar att stöttningar i den närmaste utvecklingszonen är extra viktiga för andraspråkselever eftersom deras erfarenhet av språk och kultur är annorlunda. De stöttningarna eller stödstrukturer behöver eleverna för att kunna underlätta lärande av såväl språket så som ämneskunskaper. De stödstrukturerna är svenska som andraspråkslärare, modersmåls lärare, studiehandledare och elevernas egna erfarenheter och kunskaper.

Metod och undersökningsgrupp

I detta avsnitt presenteras metod för studien, undersökningsgrupp samt reliabilitet, validitet och etniska principer.

Metod för min studie har varit lärarintervjuer och elevenkät. Undersökningen har gjorts på två interkulturella skolor som ligger i samma område och där det finns många nyanlända elever. Informanterna motiverades att bli intervjuade genom ett missiv som mailades ut en månad innan intervjuerna skulle äga rum. Eleverna motiverades att besvara enkäten genom att lärare i svenska som andraspråk förklarade syftet med studien.

Studien i helhet är en populationsundersökning (Stukat, 2005, s.57), en helhetsundersökning, eftersom den omfattar samtliga undervisande SO- lärare på två skolor och samtliga nyanlända elever i åk 7-9.

Innan jag började med min undersökning genomförde jag en pilotstudie på min skola där jag intervjuade en lärare som undervisade i SO och svenska som andraspråk samt genomförde en enkät med sex nyanlända elever. Syftet var att se om detta tillvägagångssätt är genomförbart. Det visade sig att tillvägagångssättet var genomförbart, frågeområdena var intressanta och givande för informanten, och som enligt informanten själv ”gav en tankeställare och en möjlighet att fundera kring sin undervisning och sitt bemötande av nyanlända elever”. Det visade sig att bearbetning och analys av insamlat material var tidskrävande. Det tog dubbelt så lång tid att bearbeta information än planerat.

Intervjuer med lärare

Intervjuerna genomfördes med sex lärare som undervisar på högstadiet på två skolor, tre lärare på varje skola. Fyra av de sex intervjuade lärarna undervisar i SO och två i svenska som andraspråk. Samtliga lärare är behöriga att undervisa i sina ämnen och har lång erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever. Två av de intervjuade lärarna har ett annat modersmål än svenska och två av de intervjuade SO- lärarna undervisar även i svenska och svenska som andraspråk. Anledningen till att intervjuade lärare som svenska som andraspråk är att de lärarna arbetar som resurs och tydliggör SO-undervisning för nyanlända elever i klassen eller förberedelsegrupp.

Intervjuerna genomfördes på skolor där informanterna arbetar. Tidsmässigt tog intervjuerna mellan 18 min och 49 min att göra. Fyra intervjuer spelades in på iPhone, medan två skrevs samtidigt som intervjuerna genomfördes. Anledningen till att de två intervjuerna skrevs för hand var att lärarna av principiella skäl inte ville bli inspelade.

Mina intervjuer är strukturerade i den bemärkelsen att jag håller mig vid ett område (Trost, 2011, s. 41) medan själva frågorna är öppna frågor utan svarsalternativ.

Eftersom mina intervjuer var kvalitativa gjorde jag en lista över frågeområden, s.k. intervjuguide (Trost, 2011, s.72) med fyra delområden. Jag förberedde även ett antal tänkbara följdfrågor. Vid intervjuandet förde jag ett protokoll och bockade av avklarade delområden.

Eftersom syftet med studien var att ta reda på om hur fler SO-lärare resonerar kring sin undervisning av nyanlända elever, transkriberade jag inte intervjuerna i sin helhet, utan enbart de delar som verkade mest väsentliga för min undersökning. Fördelar med en delvis transkribering är att det sparas tid att och att intervjuerna kan göras med en större undersökningsgrupp (Stukat, 2005. s. 40). Samtidigt var jag medveten om att det kunde vara svårt att avgöra vad som var mest väsentligt i intervjuerna och att det fanns risk att en del av viktig information passerade obemärkt.

Enkät med eleverna

Elevenkäten gjordes med nyanlända elever i åk 7-9 som har bott i Sverige upp till 2 år. En tidsmässig och stadiumsmässig begränsning gjordes dels för att underlätta materialinsamling och analys av insamlade material, och dels för att det bedrivs en mer ämnesmässigt avgränsad SO- undervisning på högstadiet än på låg-mellanstadiet. För samtliga elever förklarades studiens syfte innan enkäten började besvaras.

Enkätfrågor är anknutna till studiens frågeställningar och frågor i lärarintervjuer. Vid enkätutformning användes delvis en ”omvänd” tratt-teknik (Patel & Davidson, 1994. s. 65). Den tekniken innebär att mer konkreta och specifika frågor kommer först i enkäten och avslutas med övergripande frågor som ger möjlighet till ett övergripande svar med en egen åsikt (Ibid). Min enkät bestod av en öppen fråga som kommer sist i enkäten.

Enkäten bestod av 21 strukturerade frågor med fasta svarsalternativ och en öppen fråga med möjlighet att besvara med egna formuleringar. Val av strukturerade frågor gjordes av hänsyn till elevernas språkliga begränsningar. Frågeformuleringarna förenklades och språkligt anpassades i den mån det gick till elevernas språkliga kunskapsnivå. Enkäten besvarades vid två tillfällen under svenska som andraspråkslektioner på vardera skolan och i närvaro av svenska som andraspråkslärare som hjälpte till med att förtydliga förståelse av språket i frågorna. På det viset skapades goda förutsättningar för att eleverna skulle känna sig trygga vid enkätbesvarandet. Vid ett tillfälle var även jag närvarande.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet, dvs. kvalitet av mätningens instrument (Stukat, 2009). Vid intervjugenomförande av lärarna som inte ville bli inspelade fanns det även en risk att jag hade missat en del värdefull information. Det kan i sin tur medföra en del brister i tillförlitligheten. Även att jag varit själv vid genomförande av intervjuerna kan också medföra bristfällig tolkning av insamlat material.

Validiteten innebär att metoden som valts mäter det som avses mäta (Stukat, 2009) När det gäller elevenkäten är jag medveten om risken att enkätfrågorna inte täcker allt som undersökning syftade till att undersöka. Lärarintervjun består av öppna frågor för att ta reda på hur informanterna resonerar kring sin undervisning av nyanlända elever. Vid intervjuer med öppna frågor finns det risk att validiteten blir bristfällig. Det kan hända att informanterna inte svarar ärligt, utan att de svarar så som de tycker att jag vill att de skulle svara. För att undvika det försökte jag skapa en förtroendesituation, men ändå hade jag med i beräkningen att svaren som jag skulle få inte var helt ärliga. Det intrycket fick jag dock inte, utan mitt intryck var att lärare var ärliga i sina svar.

Generaliserbarhet betyder vem det resultat som kommer fram gäller.

Resultatet som jag har fått fram gäller två skolor, vilket betyder att studiens generaliserbarhet inte är så stor. Resultat beskrivs i förhållande till varandra och till liknande situationer som är beskrivna i forskning och litteratur. Därför tycker jag att termen relaterbarhet i stället för generaliserbarhet, är mer passande att använda här (Stukat, 2005). I min studie är relaterbarheten god.

Etiska principer

Innan en undersökning av vetenskaplig karaktär ska genomföras finns det en del etiska krav som enligt Stukat (2005, s.131-132) behöver uppfyllas. De etiska kraven är informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Syftet med nämnda kraven är att skydda undersökningsgruppens identitet (Ibid).

Informationskravet innebär att de som berörs av studien skall informeras om studiens syfte och om att deltagandet i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst under studiens gång. Lärarinformanterna i denna studie blev informerade om studiens syfte och etiska principer via ett missiv som skickades per e-post en månad innan undersökningen skulle påbörjas. Eleverna blev informerade om studiens syfte och alla etiska principer av svenska som andraspråkslärare i samband med enkätgenomförandet.

Samtyckeskravet betyder att medverkande måste ge sitt samtycke att delta i studien. När eleverna utgör en undersökningsgrupp behöver i vissa fall även vårdnadshavare ge sitt samtycke (Ibid). Till denna studie ansågs att vårdnadshavares samtycke inte behövdes eftersom enkätfrågor inte var etisk känsliga eller privata. Samtycket för elevdeltagandet inhämtades från ansvariga lärare.

Elevenkäten besvarades anonymt, vilket betyder att konfidentialitetskravet när det gäller eleverna uppfylldes. Konfidentialitetskravet gällande lärare och skolor garanterades genom att skolorna inte benämns med sina riktiga namn.

Nyttjandekravet, som betyder att information som samlas in endast får användas i forskningssyfte (Ibid) förklarades för eleverna innan enkäten påbörjades, och för lärarna i missivbrevet och i början av intervjun.

Resultatredovisning

I följande resultatkapitel redovisas resultat av genomförda lärarintervjuer samt elevenkät. Redovisningen kommer att ske utifrån informanternas svar på frågeställningarna som är knutna till studiens syfte. Svaren på elevenkäten kommer att sammanfattas utifrån olika områden som har framkommit utifrån informanternas svar.

Inledningsvis beskrivs här undersökningsgrupp samt eventuellt bortfall. Det är viktigt att internt bortfall, dvs. att någon inte har svarat på någon fråga, eller om någon har svarat så märkligt att det blir omöjligt att ta med det svaret i analysen, beskrivs tydligt i undersökningen. (Patel & Davidson, 1994).

Svårighet med kvalitativa undersökningar kan vara att jämföra svar och tolka resultat (Stukat, 2005). Bearbetning av insamlat material har skett genom upprepad läsning och analys av utskrivna intervjuer. Beskrivning och klassificering av informanternas svar sker efter de delområden som använts vid intervjuerna. Vid bearbetning av insamlat material har jag försökt urskilja vad var och en av informanterna menar och hur de tänker.

Jag har valt att redovisa resultat i två delar. Den ena delen består av de sammanställda svaren av genomförda lärarintervjuer och den andra av svaren av elevenkäten. Resultat redovisas i ord och med en förtydligande tabell. Skolorna kommer att benämnas med skola A och skola B.

Skola A har 9 nyanlända elever i åk 7-9 som har bott i Sverige kortare tid än två år. Samtliga elever deltar i undervisning i alla ämnen tillsammans med sin klass. På vissa lektioner, bl. a SO, har eleverna tillgång till en svenska som andraspråkslärare som arbetar som resurslärare och som hjälper eleverna genom att tydliggöra språket och ämnesinnehållet. Ansvar för all SO- undervisningen på skolan delas av två SO-lärare.

På skola B är det 20 stycken nyanlända elever som har bott i Sverige upp till 2 år. Femton av de eleverna får merparten av sin undervisning i en förberedelseklass. Fem elever deltar till största delen i undervisningen med sin klass. Sju av alla elever som har deltagit i enkätstudien får all sin SO- undervisning i klassen, men får stöd med språket, antingen i förberedelseklassen eller av resursläraren. Ansvar för planering och genomförande av all SO-undervisningen har en SO-lärare med stöd av en annan SO- lärare som arbetar på heltid som resurslärare. All undervisningen i förberedelseklassen bedrivs av en lärare som har ämnesbehörighet i svenska, svenska som andraspråk och engelska.

Redovisning av lärarintervjuer

Frågeställningarna har varit utgångspunkt vid genomförande av intervjuer med lärare. I den ordningen redovisas svaren.

Vilka undervisningsformer och metoder använder lärare för att underlätta kunskaps- och språklärande hos nyanlända elever?

Rent organisatoriskt ser undervisning av nyanlända elever på skolor som var föremål för min undersökning olika ut. På skola A deltar alla elever i all undervisning i reguljära klasser

tillsammans med övriga elever. Nyanlända elever får hjälp med språket av en lärare i svenska som arbetar som resurslärare. På skola B har 15 nyanlända elever undervisning i en s.k. förberedelseklass. Vistelselängden i förberedelseklassen varierar från elev till elev, och kan vara upp till 6 månader. Under den tiden som eleven tillbringar i förberedelseklassen sker ingen undervisning i SO. Allt fokus ligger på enligt undervisande lärare att eleverna tillägnar sig baskunskaper i svenska språket, så att de så småningom kan slussas ut i reguljära klasser. När eleverna börjar delta i ordinarie undervisningen i klasser ges de möjlighet till att få hjälp med förståelse och begreppsbyggnad i SO antingen av svenska som andraspråkslärare i förberedelseklassen eller av en resurslärare som har ämnesbehörighet i SO-lärare.

Det mest förekommande undervisningssätt hos samtliga intervjuade lärare är katederundervisning med gemensamma klassdiskussioner. Grupparbete förekommer också samt enskilt arbete med inlämningsuppgifter. Ämnesövergripande temaarbete förekommer ytterst sällan. Samtliga SO- lärare utgår ifrån en och samma planering för alla elever. Två lärare gör ordlistor över centrala begrepp i det de arbetar med. Lärare använder sig av bilder, film, korta videoklipp, ljud, tavla och karta i undervisningen. Två lärare arbetar med förförståelse genom att dra paralleller med tidigare kunskaper. Att dra paralleller med tidigare kunskaper anser lärarna som svårt, eftersom eleverna inte kan uttrycka sig på svenska. En lärare betonar vikten av lärarens egen ämneskompetens. ”Det är viktigt att kunna mycket själv, kunna svara på alla frågor som de har, och det kan röra sig om allt mellan himmel och jord.”

Klasskamrater med samma modersmål och med större behärskning av svenska språket agerar tolkar och hjälper med förståelse. På skola A har nyanlända elever i viss mån tillgång till datorer och därmed digitala ordlistor och lexikon på modersmålet. På skolan B är dock möjligheten till datoranvändning mer sporadisk. Den används något mer i förberedelseklassen, men inte av alla elever samtidigt. Datorerna används både för att söka information och tolka den inhämtade informationen med hjälp av digitalt lexikon och översättningsprogram.

Samtliga lärare svarar att de inte använder elevernas modersmål i undervisning av nyanlända elever. Ingen studiehandledning på modersmålet erbjuds till eleverna varken på skola A eller på skola B. De flesta eleverna deltar dock i modersmålsundervisning. De eleverna som inte deltar i modersmålsundervisningen har valt bort den själva. Det förekommer inget samarbete mellan SO- lärare och modersmålslärare. Lärare på skola A har vid några tillfällen låtit eleverna göra prov på modersmålet, då det fanns en modersmålslärare som var tillgänglig att tolka och bedöma elevernas kunskaper.

Samtliga lärare framhåller att de inte har något emot att eleverna använder läromedel på sitt modersmål. Läromedelsinförskaffning får i så fall stå för eleverna själva. En SO- lärare på skola A betonar svårigheter med att hitta lämpligt material på elevernas modersmål. Samma lärare brukar använda undervisningsmaterial som är mer lämpat till nyanlända elevers språkkunskaper och har enklare uppföljningsfrågor. Läraren anser att nyanlända elever har mycket mer ämneskunskaper än vad de kan visa.

På skola A brukar båda SO- lärare göra ordlistor för att underlätta begreppsbyggnad hos nyanlända elever.

På skola B använder samtliga elever samma läromedel och undervisningsmaterial. Nyanlända elever får hjälp med textförståelse av resursläraren eller av läraren i förberedelseklassen. Resursläraren går igenom ämnesinnehåll och begrepp på ett enkelt sätt tills eleverna förstår.

Eleverna letar fakta i texten och skriver av svar till uppföljningsfrågor. Uppföljningsfrågorna är konkreta och enkla och eleverna ska, enligt läraren kunna hitta svaren själva och skriva av dem. Svårighetsgraden på frågorna ökar i takt med ökade kunskaper i svenska språket. Båda SO- lärarna poängterar vikten av att kunna individualisera sin undervisning och utgå ifrån vad varje elev behöver hjälp med och vara tydlig i sina förklaringar. Individualisering går enligt lärarna själva, ut på att vara tydlig i textförklaringar vid enskilda elevkontakter. En lärare på skola B anser att det är viktigt att textens innehåll konkretiseras på olika sätt och att kunna dra paralleller mellan den och de nya kunskaperna.

På skolan B är alla lärare av åsikten att det är av största vikt att eleverna först och främst lär sig svenska, modersmålet får de lära sig om de vill. Lärarna är även av åsikten att nyanlända elever ska lära sig språket på svensklektioner, inte på SO. Svenska som andraspråksläraren som undervisar i förberedelseklassen anser att det är viktigt att eleverna behärskar vardagsnära språk innan de börjar delta i ordinarie undervisning i helklass.

Angående frågan om hur mycket möjligheter till talutrymme får nyanlända elever under lektionstid svarar samtliga lärare att nyanlända elever får lite talutrymme i klassrummet. En SO- lärare på skola A betonar vikten av att eleverna inte blir sittande i klassrummet och känner sig okunniga och utanför. Enligt samma lärare är det önskvärt att ha en extra resurs som ibland samlar de eleverna i en liten grupp och hjälper dem med språket. Samma lärare är av åsikten att nyanlända elever är tysta i början men att allteftersom språket utvecklas talar de mer och mer i klassen. Läraren pratar minst en gång i veckan med varje nyanländ elev. Den andra SO-läraren på skola A sätter sig ibland med eleven och försöker prata eller förklara ord och begrepp för henne/honom.

På skola B anser båda SO- lärarna att nyanlända elever inte få så mycket talutrymme i klassen. De eleverna är ganska blyga och vill inte prata, ”skämma ut sig” som en lärare uttrycker, för att de inte kan språket. De har svårt att uttrycka sig i en större grupp. Hur mycket talutrymme nyanlända elever tar beror helt och hållet på hur långt de har kommit i sin språkutveckling. De måste vara redo för det, menar läraren. På min fråga om när läraren tror att eleverna är red, svarade läraren ”när de lär sig språket”. Det finns inga elever med svenska som sitt modersmål i klasserna. Det anser läraren som ett stort problem.

Hur förvissas sig lärare om nyanlända elevers tidigare kunskaper?

Angående elevernas tidigare ämneskunskaper anser samtliga intervjuade lärare att alla nyanlända elever ofta har mycket mer ämneskunskaper än vad de kan visa. Det görs ingen kartläggning av elevernas tidigare kunskaper på någon skola. På skola A brukar en av intervjuade lärare ta kontakt själv med hemmet för att ta reda på om det finns ämnes- och betygsförteckning från skolan i hemlandet.

Alla lärare är av den uppfattning att det finns stor skillnad bland eleverna när det gäller deras skolerfarenheter, beroende på vilket land eleverna kommer ifrån. En del elever kommer från krigsdrabbade länder och pga. krig har de sporadisk skolgång. Däremot har en del av nyanlända elever gått i skolan i sina hemländer i flera år och har med sig stora ämneskunskaper. En lärare har några gånger använt sig av modersmålet vid mätning av elevernas ämneskunskaper. Eleverna har med hjälp av modersmålslärare gjort prov på sitt modersmål.

Hur tas nyanlända elevers förkunskaper till vara och integreras i undervisningen?

Samtliga lärare betonar att de planerar sin undervisning med utgångspunkt i läroplanens riktlinjer. På grund av språkliga barriärer påpekar samtliga intervjuade lärare svårigheter med att ta hänsyn till elevernas tidigare kunskaper i ämnesplaneringar. Elevernas intresse tas sällan till vara av samma anledning. Det finns inga modersmållärare eller studiehandledare på skolor och det är en av faktorerna, enligt samtliga lärare som gör att elevernas tidigare kunskaper inte kan utgöra utgångspunkt vid planering av undervisningen. På skola A uttrycker lärarna sina åsikter att modersmålsundervisning bör vara schemalagd och knuten till övrig undervisning och att modersmållärare bör vara anställda av skolan på heltid. Eleverna skulle kunna då kunna skriva olika typer av texter på sitt modersmål och översätta dem till svenska. På skola B anser också lärare att det är viktigt att uppmuntra elever att fortsätta läsa modersmålet, men att det är viktigare att satsa på lärandet av svenska språket.

Enkätredovisning

I detta avsnitt ges en sammanfattning av elevernas svar i enkäten.

Min elevundersökningsgrupp består av 9 elever på skola A och av 20 elever på skola B. På skola A har 8 elever besvarat enkäten. I ett fall har enkäten besvarats ofullständigt, enbart frågorna som handlar om kön och antal år i Sverige har besvarats. Därför har jag inte tagit med den i min analys. En elev ville inte vara med. Sammanlagt är det sju stycken elevenkäter som är med i analysen.

På skola B har enkäten besvarats av 18 elever varav två enkäter har besvarats ofullständigt, vilket jag även här räknar som internt bortfall. På skola A är det en elev som inte ville besvara enkäten och på skola B är det 2 elever. Totalt är det 23 enkäter som är med i analysen.

Undersökningsgrupp	Antal elever	Har deltagit i undersökning	Har relevans för studie	Bortfall
1. Skola A	9	8	7	2 elever (22,22%)
2. Skola B	20	18	16	4 elever (20 %)
Totalt	29	26	23	6 elever (22%)

Översiktstabell över elevundersökningsgrupp

På frågor om de har modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet svarade eleverna olika. Ingen studiehandledning på modersmålet förekommer på någon skola, däremot deltar 5 elever i modersmålsundervisning på skola A och 9 elever på skola B.

Frågan om eleverna ser fördelar med att ha ett annat modersmål än svenska är en öppen fråga med ja/nej svarsalternativ, där eleverna har kunnat motivera sina svar. På den frågan har 16 elever svarat positivt, på skola A 5 elever, på skola B 11 elever. Två elever motiverar sina svar med att det är bra att kunna två språk och förstå fler människor. Två elever på skola A

viste inte om det fanns fördelar med att ha ett annat modersmål än svenska. Två elever på skola B besvarade inte den frågan, tre ser inga fördelar. En elev motiverade sitt svar med att mellan svenska och hans modersmål är stora skillnader, och därför ser han inga fördelar med att läsa modersmålet.

I elevernas svar på fråga om hur mycket undervisning de får tillsammans med sina klasser finns det stora skillnader mellan skolorna. På skola A deltar samtliga elever i all undervisning tillsammans med sin klass. Som stöd för förståelse av språket och ämnesinnehåll i SO får eleverna tillgång till en svenska som andraspråkslärare.

På skola B har 9 elever merparten av sin undervisning i en förberedelseklass. Under den tiden får eleverna ingen undervisning i SO. Först när eleverna börjar delta i undervisningen tillsammans med klassen får de undervisning i SO- ämnen. Sju elever deltar i ordinarie undervisning med sin klass och därmed SO. Som hjälp med språkförståelse och ämnesinnehåll får de liksom elever på skola A, hjälp av en SO lärare som arbetar som resurslärare på skolan eller i vissa fall av svenska som andraspråkslärare i förberedelseklass.

På frågan om hur de arbetar under lektionstid ger eleverna följande svar: för det mesta enskilt 2 elever på skola A och 6 på skola B; tillsammans med en klasskamrat 4 elever på varje skola; tillsammans med en klasskamrat med samma modersmål en elev på skola A, blandat enskilt och gruppvis med olika klasskamrater svarar 5 elever på skola B.

På skola A har ingen av eleverna tillgång till en ordlista på sitt modersmål respektive svenska under undervisningstid. På skola B har 14 elever svarat att de har tillgång till en ordlista på modersmål/ svenska och två elever att de inte har det.

På frågan om lärare utgår ifrån elevernas tidigare kunskaper och ämnesintresse i sin planering och hur mycket läromedel på modersmålet som används i undervisningen, svarar elever i stort sett likadant på båda skolor. Samtliga elever i klassen använder samma läromedel och material och utgår ifrån samma planering liksom övriga i klassen. Tre elever på skola A använder historia- och geografiböcker och material på modersmålet och då enbart hemma. Samtliga elever ger svar att lärare inte utgår ifrån deras tidigare ämneskunskaper ifrån skolor i hemlandet eller att de tar hänsyn till deras ämnesintressen i sina undervisningsplaneringar.

På frågan om ämnesinnehåll, om de har läst om samma saker i skola i hemlandet svarar två elever på skola A att de har gjort det många gånger, och på skola B ger 3 elever likadant svar. Nio elever på skola B har inte gett något svar på den frågan, och min tolkning är att det är de eleverna som ännu inte börjat med sin SO- undervisning. En elev på skola A har inte tidigare gått i skola och 9 elever svarade med aldrig - 4 elever på skola A och 5 elever på skola B.

På frågan om de har pratat med sina lärare om det de har läst i SO på sina skolor i hemlandet svarar två elever på skola A respektive en elev på skola B att de har gjort det en gång. På skola A har en elev aldrig gått i skolan i hemlandet. Nitton elever har svarat att de aldrig gjort det.

På frågan om på vilket språk de skriver sina prov svarar 5 elever på skola A på svenska, varav en förklarar att hon gör det med hjälp av dator, tre elever skriver att de skriver prov på svenska men även att de har skrivit prov på modersmålet mer än två gånger. Samtliga elever på skola B svarar att de alltid skrivit prov enbart på svenska.

På frågan om hur många gånger läraren ställer en fråga till varje elev under lektionstid svarar fyra elever på varje skola att läraren gör det en gång, 6 elever (tre elever på varje skola) svarar med aldrig, och nio elever på skola B svarar flera gånger. Min tolkning är att de 9 elever som svarar *flera gånger* är nyanlända elever som går i förberedelseklass och som ännu inte läser SO, och med sitt svar då menar lärare i förberedelseklassen.

När det gäller förståelse av undervisningen och hur de gör när de inte förstår det läraren undervisar om svarar 4 elever på skola A att de räcker upp handen och ber lärare om förtydligande, två elever har gett svar att de både räcker upp handen och frågar läraren eller en klasskamrat som talar samma modersmål som eleven själv. Min tolkning är att klasskamraten har större förståelse av svenska språket eftersom den kan förklara stoffets innebörd för en nyanländ elev. En elev besvarar frågan med att hon förstår allt. Två elever svarar att de frågar en klasskamrat eller slår upp ord i en ordlista på datorn.

På skola B svarar 11 elever att de ber läraren om förklaring, 6 elever räcker upp handen varje gång de inte förstår, 7 elever räcker upp handen ibland, beroende vad det handlar om. Tre elever frågar en klasskamrat som talar samma modersmål och tre slår upp orden i en ordlista.

Diskussion och slutsatser

I följande kapitel följer metoddiskussion, diskussion av studiens resultat förankrat i litteraturen och aktuell forskning inom ämnesområde, samt egna reflektioner och slutsatser. Diskussionen fortlöper enligt Patel & Davidsons (1994) rekommendationer i samma ordning som i resultatbeskrivningen.

Syftet med studien var att studera hur SO- undervisning av nyanlända elever på två skolor är organiserad och vilka strategier lärare kan använda för att underlätta kunskaps- och språklärande för de eleverna. Meningen var också att se hur SO-lärare skapar språk- och kunskapslärande möjligheter för nyanlända elever och hur de möjligheterna tolkas av eleverna själva.

Metoddiskussion

Svårigheter som jag har stött på vägen var att hitta informanter som ville ställa upp på intervjuer samt att databearbetning har varit tidskrävande. En informant har kommit med konstruktiva synpunkter beträffande enkätfrågor. Informanten ansåg att enkätresultat hade kunnat vara av högre reliabilitet, dvs. ”kvaliteten på själva mätninginstrumentet” (Stukát, 2005, s.125.) om det gjordes elevintervjuer i stället för enkätutfrågning, eller om antal frågor har varit färre. Dessa synpunkter kommer jag i framtiden att ha i beaktande om jag ska göra studier av liknande slag.

I efterhand insåg jag att tre av enkätfrågorna kunde varit mer preciserade. I dessa frågor var ett svarsalternativ *ibland*, vilket är en graderingsfråga och graderingsfrågor bör undvikas (Stukát, 2009). Validiteten av studien anser jag är god.

Avsikten med studien var att se om lärarnas bild av möjligheter och hinder för kunskaps- och språklärande ämnesundervisning stämmer överens med elevernas upplevelse och tolkning av dessa. Det är tveksamt om avsiktens intentioner har uppfyllts fullt ut. Det beror till en stor del på att studien var omfattande och tidskrävande, men framförallt på val av metod för insamling av data från eleverna. För att få en djupare bild av elevernas uppfattning av sin SO- undervisning hade ytterligare två frågor av öppen karaktär behövts ställas. Frågorna skulle handlat om elevernas upplevelse av SO- undervisning, och hur de önskade att undervisningen bedrevs. Tillförlitlighet av studien skulle i sådant fall öka.

Men, eftersom enkäten besvarades av nyanlända elever med begränsade kunskaper i svenska språket skulle ytterligare två frågor öka risken att fler elever inte förmått svara på frågorna. Därför är ostrukturerade intervjuer även med elever en mer passande metod till den här studien.

Vilka undervisningsformer och metoder använder lärare för att underlätta kunskaps- och språklärande hos nyanlända elever?

Resultatanalysen visar att det tillämpas olika varianter av undervisning för nyanlända elever på skolorna. På skolan A bedrivs ingen undervisning av nyanlända elever i förberedelseklass, medan på skola B är den typen av organisation vanlig. Under tiden eleverna går i

förberedelseklass får de ingen undervisning i SO. Det betyder i praktiken att eleverna då får en anpassad studiegång, inte bara till formen utan även till undervisningsinnehåll. Enligt min uppfattning strider det mot Skolverkets rekommendationer som säger att förberedelseklassen ska ge eleven grundläggande kunskaper i svenska språket men samtidigt ta vara på och utveckla ämneskunskaperna (Skolverket, 2008).

De flesta aktiviteter är helklassaktiviteter med begränsade möjligheter till olika typer av samspel och interaktion, likaväl mellan elever som mellan lärare och elever. Interaktionens betydelse vid språklärande är central inom sociokulturell lärandepedagogik.

Aktiviteter i smågrupper förekommer mer sällan på båda skolor. Det är just smågruppsaktiviteter som många forskare ser fördelar med i arbete med andraspråkselevs språk- och kunskapslärande (Gibbons, 2006 & 2009; Hajer, 2003 & Lindberg, 2005). I smågrupper sker mycket interaktivt samspel. Interaktion kräver aktivt deltagande för att konstruera ny kunskap (Lahdenperä, 2003).

Temaarbeten, där eleverna blandas i olika grupper vid olika aktiviteter förekommer ytterst sällan i båda skolor. De aktiviteterna är av stor betydelse för nyanlända elever. För att kunna utföra en uppgift i en sådan aktivitet är eleverna tvungna att utifrån sina egna förutsättningar samarbeta och använda språket. Att kunna kommunicera och aktivt använda språket kräver även att inlärare/elev tar egna initiativ att inleda ett samtal (Lindberg, 2005).

Resultatanalysen påvisar att eleverna inte kommer så ofta till tals under lektionstid. Av olika anledningar hinner lärarna inte initiera samtal med eleverna vid varje lektionstillfälle. Det betyder att lärarna talar och eleverna lyssnar och antecknar utan någon språklig medverkan. Klassrumsundervisning dominerar i undervisningen på båda skolor, och enligt Lindberg (2005) lämnar den typen av undervisning inte mycket utrymme till aktivt muntligt elevdeltagande.

Analysen visar att nyanlända elever inte vågar själva starta ett samtal som gynnar utveckling av den muntliga kommunikativa förmågan i hel klass. Under lektionstid är eleverna försiktiga med att ställa frågor till lärarna. Skolorna ligger i ett segregerat område utan större möjligheter att få träffa jämnåriga svenska modersmålstalare, vilket gör att språket används i begränsad utsträckning i naturlig kommunikation utanför skolan.

Därför är det, relaterat till Swains hypotes om begripligt utflöde (i Lindberg, 2005) ytterst viktigt att lärare i sin undervisning skapar olika aktiviteter med möjligheter att ställa frågor och aktivt använda språket i stället för att bara lyssna.

Ur lärarnas intervjuer framgår det att lärare upplever stora svårigheter och frustrationer med att undervisa nyanlända elever i klassrummet. Det underlättar när eleverna har möjlighet att använda datorer och få hjälp av olika översättningsprogram. Klasskamraterna som har samma modersmål som nyanlända elever underlättar förståelse för de eleverna genom att förklara centrala ord så att de kan förstå budskapet i undervisningen, samtidigt som de inger en trygghet för undervisande lärare. Samtliga lärarna ifrågasätter likvärdighet i de lärandemöjligheterna som ges till nyanlända elever att utvecklas i enlighet med styrdokumentens intentioner. Samtliga lärare är av åsikten att nyanlända elever inte får den undervisning de har rätt till.

Analysen visar tydligt på att i skolorna saknas en helhetssyn om språklärande ämnesundervisning. Tre lärare har betonat behovet av en gemensam språkpolicy som skulle ”visa vägen”, i undervisning av nyanlända elever, men vem som skulle utarbeta språkpolycyn,

hade lärarna inget förslag på. En språkpolicy har till syfte att skapa organisationsmodeller och interaktionsmönster mellan elev och lärare som främjar elevens aktiva deltagande i inlärningsprocessen (Cummins, 2000).

De intervjuade lärarna är av den uppfattningen att nyanlända elever behöver lära sig svenska för att kunna tillgodogöra sig ämneskunskaper. Det förväntas av eleverna att de ska utifrån samma planeringar lära sig samma ämnesinnehåll och på samma språk som övriga eleverna i klassen som besitter kunskaper i undervisningsspråket. Lärarna är förmedlare av både språk och kunskap. Språk- och ämneskunskaper lär sig eleverna genom att lyssna på genomgångar och lärarnas enskilda förklaringar av textinnehåll, genom upprepande textläsningar samt genom att söka svar på uppföljningsfrågor och skriva av dem. Lärarnas roll som språk- och kunskapsförmedlare är ännu mer förstärkt med faktum att skolorna ligger i invandrartätt område utan större tillgång till språkliga jämnåriga svenska modersmålstalare.

Teoretiskt stöd för denna studie var sociokulturellt perspektiv på lärandet med utgångspunkt i Vygotskijs tankar om den proximala zonen för närmaste utveckling. Enligt det sociokulturella perspektivet på lärande är språket en social företeelse och utvecklas genom att aktivt användas i olika sociala sammanhang. Den språkliga repertoar blir större med fler varierande sociala sammanhang där språket används (Skolverket, 2009). Deltagande i olika språkliga aktiviteter påverkar konstruktionen av både kunskap och identitet och individernas utveckling till fullvärdiga medlemmar av sociokulturella grupper (Lindberg, 2005).

Relaterat till ovanstående teorin visar studien att lärarna inte utgår från den proximala utvecklingszonen och den nivå eleverna befinner sig på, eftersom merparten av SO- undervisningen sker i ordinarie klasser och på ett språk som eleverna inte förstår. Eleverna har på grund av språkliga otillräckligheter stora svårigheter med att tillägna sig innehållet i undervisningen och utifrån de kunskaperna utveckla de förmågor som är föreskrivna i Lgr 11 (Utrikesdepartementet, 2011) för SO- ämnen. Ställt i relation till Cummins modell för utveckling av kunskapsrelaterat språk (Cummins, 2000) utspelas mesta delen av nyanlända elevers SO- undervisning i det fjärde fältet med lite kontextbundenhet. För att kunna klara av uppgifterna i detta fält krävs ett språk, s.k. skolrelaterat språk som tar 5-7 år för andraspråkselever att uppnå (Cummins, 2000). Elever som var med i undersökningen har bott i Sverige längst två år. Eftersom eleverna inte språkligt uppnått den nivå som krävs för att klara av uppgifterna, uppfattar de arbetsuppgifterna som svåra. I ett sådant fall har lärare, påstår Hajer (2012), två möjligheter att antingen sänka kraven, eller att sätta in stödstrukturer-kontextuellt stöd, som hjälper med förståelse. Stödstrukturer som eleverna något regelbundet har tillgång till är lärare i svenska som andraspråk.

På båda skolorna får eleverna kontextuellt stöd av lärare i svenska som andraspråk. Av lärarnas framgår det att lärarna försöker hjälpa eleverna med textförståelse. Ingen lärare nämner att de arbetar med texter i sin helhet med fokus på textens språkliga särdrag och funktion. Det kontextuella stödet som eleverna får av lärare i svenska som andra språk reduceras ofta till förklaringar av svårbegripliga lösryckta centrala begrepp, eller till att söka svar i på uppföljningsfrågor till en textuppgift. Med stöd i Cummins modell (2000) blir slutsatsen att de uppgifterna och det arbetssättet uppfattas av eleverna som ointressanta och meningslösa. Däremot, när en lärare nämner att hon försöker hitta språkligt enklare undervisningsmaterial som passar mer för nyanlända elevers språkbehärskningsnivå innebär det att läraren tillför kontext och stöttning.

På skola B saknar nyanlända elever SO-undervisning så länge de går i förberedelseklass. Relaterat till Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen sker lärandet inom zonen för närmaste utveckling eftersom eleverna utvecklar språket utifrån den nivån som de befinner sig på. Det gäller dock enbart vardagsspråk, eftersom ingen SO-undervisning sker i förberedelseklassen. Enligt Skolverkets Allmänna råd för undervisning av nyanlända elever (2008) bör både skolspråk och kunskapsrelaterat språk utvecklas samtidigt, även för de nyanlända elever som är placerade i förberedelseklass.

Hur förvissas sig lärare om nyanlända elevers tidigare kunskaper?

Under samtal med lärare framkom det att ingen pedagogisk kartläggning av nyanlända elevers skolbakgrund och tidigare skolkunskaper utförs på någon skola. Frågan blir hur elevernas skolbakgrund ska tas till vara och inkluderas i undervisning om det inte görs en pedagogisk kartläggning? Lärarna var ovetande om vem som skulle ansvara för utförandet av kartläggningarna och hur detta arbete skulle göras. Lärarna poängterar även att det är önskvärt att en kunskapskartläggning görs för varje elev och menar att så länge den inte finns blir det svårt att veta vad eleverna kan och har med sig från sin tidigare skola.

Flera lärare nämnde vikten av modersmålsundervisning för andraspråkselever, i synnerhet för nyanlända elever. Även eleverna har en positiv inställning till modersmålsundervisning. Av elevernas svar framgår det emellertid inte vad de anser om studiehandledning eftersom ingen av eleverna har studiehandledning på sitt modersmål.

Samtliga lärare uttrycker att de är medvetna om att studiehandledning på modersmålet fyller en viktig funktion i nyanlända elevers kunskapslärande. Lärarna hävdar och att avsaknad av studiehandledning på modersmålet bidrar till att lärande av ämneskunskaper bromsas. Trots lärarnas generellt positiva inställning till modersmålsundervisning förekommer det inget samarbete med elevernas modersmålslärare. Avsaknad av samarbete förklarar lärare med att modersmålslärare inte är anställda av skolan och att modersmålsundervisning ligger utanför tiden för ordinarie skolundervisning. De menar att olika arbetstider försvårar samarbete och gemensamma planeringar. Modersmålsundervisning är valbar och ligger utanför schemabunden skoltid, och enligt Gröning (2006) kan det vara en anledning till varför antalet elever som deltar i modersmålsundervisning i allmänhet sjunker. Den anledningen kan även vara en möjlig förklaring till varför 2 elever på skola A och 7 elever på skola B inte deltar i modersmålsundervisning.

Modersmålsbetydelse för lärande av andraspråk poängteras av flera forskare och språkvetare (Axelsson, 1999; Ladberg, 2000; Hyltenstam, 2000 & Elmeroth, 2009). De eleverna som har påbörjat sin skolgång på modersmålet har stora fördelar av att kunna läsa, skriva och inhämta information på modersmålet (Elmeroth, 2009). Modersmålet fungerar då som stöd för lärande i och på andraspråket.

Ladberg (2000) framhåller att det finns stora intellektuella vinster med att låta eleverna använda sina språk i skolan. Hon menar att barnens tänkande på sitt nya språk är mycket begränsat. Det blir därför mycket lättare för elever att lära sig nya ord om de får använda sitt modersmål i aktivering av tidigare kunskaper. Om eleverna inte får möjlighet att använda sitt modersmål i lärande av nya kunskaper blir det svårare för dem att tänka och därmed svårare att utveckla olika typer av förmågor som t.ex., att analysera, jämföra och dra slutsatser. Modersmålsutveckling och andraspråksutveckling stöder varandra och ämnesundervisning på två språk är en god strategi som leder till skolframgång.

Hur tas nyanlända elevers förkunskaper till vara och integreras i undervisningen?

Som elevernas egna resurser räknas alla de kunskaper som eleverna har med sig från sin tidigare skolgång. I studiens analys visar det sig att tidigare skolerfarenheter och kunskaper tas i ringa grad till vara i SO-undervisning. Elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter läggs åt sidan och företräde ges åt svenskhet, svensk kultur och kunskaper samt svenska språket. Det är kännetecknade för bristperspektivets syn på lärande. Bristperspektivet har starkt kritiserats av Skolverkets inspektion (2009) som i sin rapport påpekar att bristperspektivet som dominerar i svenska skolor, behöver bytas ut mot resursperspektivet.

Tre av mina lärarinformanter förklarar avsaknad av ett interkulturellt förhållningssätt i sin undervisning med tidsbrist och att i klassrummet finns många olika nationaliteter. Lärare uttrycker att om de i sin undervisningsplanering ska utgå ifrån varje elevs kulturella referensramar och erfarenheter, så hinner de inte med alla kursplanemålen. Elmeroth (2010) hävdar motsatsen. Enligt henne utgör svenska nationella kursplaner inget hinder att elevernas tidigare kunskaper lyfts och talas om i klassrummet. Genom att göra olika jämförelser mellan tidigare och nya kunskaper, samt beskriva likheter och skillnader lyfts kunskapernas status och erkänns dess värde. På det sättet underlättas nytt lärande, både språkligt och kunskapsmässigt.

Enligt lärarnas uppfattning motiveras elever genom att man berömmar och ger positiv respons. Cummins (2000) menar att den bästa motivationen är om undervisningen har relevans för eleverna.

Analysen tyder på att interkulturell historieundervisning som förenar mångfalden av historiska berättelser till en sammanhållen historia (Andersson, 2008), förekommer i liten utsträckning. Lärare utgår sällan ifrån elevernas historieberättelser i sin undervisning. En lärare nämner att hon låter eleverna berätta sin historia om det passar till hennes planering. I fall då det händer, berättar eleven om sitt lands historia för klassen. Eleven ses av sina klasskamrater då som ”en expert” på något som få kan något om. Ur analysen framgår det att tre elever brukar läsa historieböcker på sitt modersmål hemma. Däremot framgår det inte vad böckerna innehåller för historia. Det vore intressant att ta reda på vad för historia de läser om? Av vilken anledning? Läser de det för att få förståelse för den historia som de läser om i skolan? Eller, handlar det om den egna historien som inte får plats i SO-undervisning?

Sammanfattning

Som det framgår av redovisat analysresultat finns det många likheter mellan lärarnas sätt att skapa språk- och kunskapslärandemöjligheter för nyanlända elever.

De största likheterna är att undervisningen domineras av lärarstyrd undervisning i helklass, med möjlighet för nyanlända elever att få stöd med språk- och kunskapsförståelse av sva – och resurslärare. Det förekommer ingen individuell planering, d.v.s. planering där undervisning utgår ifrån den enskilda elevens intresse, förutsättningar och behov. En och samma planering och ämnesinnehåll gäller alla elever. Smågruppsaktiviteter med möjlighet till samspel tillämpas i liten utsträckning.

Ingen pedagogisk kartläggning av elevernas tidigare skolbakgrund och ämneskunskaper utförs på någon skola. Modersmålsundervisning och studiehandledning används inte som stödstrukturer vid språk- och kunskapslärande. Elevernas tidigare kunskaper erkänns inte såvida dessa inte kan visas på svenska språket.

Interkulturellt perspektiv på lärande reduceras till att klasskamraterna som talar samma modersmål som nyanlända elever används som tolkar och för att underlätta för lärare att förmedla information.

Det har visat sig att det inte finns något systematiskt och genomtänkt förhållningssätt på skolorna när det gäller undervisning av nyanlända elever. Lärarna eftersträvar en gemensam språkpolicy, men anser även att det ska finnas nationella riktlinjer som beskriver hur undervisning av nyanlända elever ska bedrivas.

So- lärare på båda skolorna, i synnerhet på skola B behöver stöd i och kunskap om interkulturell pedagogik för att kunna ta till vara nyanlända elevers kunskaper och intresse och inkludera de i sin undervisning.

Syftet med studien var att studera hur SO- undervisning av nyanlända elever på två skolor är organiserad och vilka strategier lärare kan använda för att underlätta kunskaps- och språklärande för de eleverna. Min förhoppning är att flera ämneslärare, inte endast SO- lärare har möjlighet att ta del av detta arbete och att det dels kan leda till en diskussion om undervisning av elever med en annan kulturell bakgrund och dels att öka måluppfyllelsen för dessa elever. Med en förändrat förhållningssätt till undervisningen kan elevernas motivation och lust att lära höjas.

Förslag till vidare undersökning

Det kan vara intressant att undersöka vad lärare anser att de behöver stöd med i sitt bemötande av nyanlända elevers språkliga och kunskapsmässiga behov? Vilka didaktiska kunskaper behöver de kompetensutveckla?

Referenslista

- Andersson, N. (red.) (2008). *Historieundervisning och identitet i det mångkulturella klassrummet*. Aktuellt om historia 2008:1. Bromma: Historielärarnas förening.
- Axelsson, M. (1999). *Tvåspråkiga barn och skolframgång-mångfalden som resurs*. Rinkeby: Språkforskningsinstitut.
- Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M. (2006). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bunar, N. (2010). *Utbildning och mångkulturalitet - i det globala samhället*. Ingår i: Lundgren, Ulf P, Säljö, R., & Liberg, C. (red) (2010). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande-en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 20 maj 2012, från www.vr.se
- Jim, C (2000). *Andraspråksundervisning för skolframgång-en modell för utveckling av skolans språkpolicy*. Ingår i: Kerstin, N. (red) (2010) *Symposium 2000-ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket lyft tänkande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gröning, I. (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hajer, M. (2003). *Språkutvecklande ämnesundervisning-ett andraspråksperspektiv i alla ämnen*. I Olofsson, M. (red.), *Symposium 2003- Arena andraspråk*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: HLS förlag.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2012) *Språkinriktad undervisning - en handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red), (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets-att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2003). *Goda interkulturella miljöer för elevers språk-och kunskapsutveckling*. I Olofsson, M. (red.), *Symposium 2003- Arena andraspråk*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: HLS förlag.

- Liberg, C. (2000). *Läromedelstexter i andraspråksperspektiv - möjligheter och begränsningar*.
Ingår i: Kerstin, N. (red) (2010). *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats: att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Mellberg, D. (2004). *Det är inte min historia!: en studie av historieundervisning i ett multietniskt samhälle*. Ingår i: Karlsson, K-G. & Zander, U.(red.), *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteraturen.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sellgren, M. (2006). *Ämnes undervisning för flerspråkiga elever-integrering av språk och kunskap*. I Stärkta trådar - flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Skolinspektionen. (2009). *Övergripande granskningsrapport 2009:3. Utbildning för nyanlända elever-rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Hämtad 22 december, från www.skolinspektionen.se
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer för utbildning av nyanlända elever*. Hämtad 12 april 2012, från www.skolverket.se
- Utbildningsdepartementet. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skollag (2010:800), SFS nr: 2010:800, Utbildningsdepartementet. Hämtad 8 december 2012, från www.riksdagen.se
- Skolverket. (2012). *Greppa språket- ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Forskning för skolan. Hämtad 12 oktober 2012, från www.skolverket.se
- Skolverket (2012). *Redovisning av uppdrag att föreslå hur skolor kan stödjas i att kartlägga och följa upp nyanlända elevers kunskaper*. Redovisning av regeringsuppdrag. Hämtad 8 december 2012, från www.skolverket.se
- Strandberg, L. (2002). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2010). *Den lärande människan- teoretiska traditioner*. Ingår i:
Lundgren, Ulf P, Säljö, R. & Liberg, C. (red) (2010) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Ullenhag, E. (2013, 5 januari). Ge äldre elever som invandrar en bra start i skolan. *Svenska Dagbladet*, Hämtad 21 januari 2013, från <http://www.regeringen.se/sb/d/16935/a/206717>

Utbildningsdepartementet. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr 11*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Bilagor

Elevenkät

1. Du är:

- En tjej
- En kille

2. Du har bott i Sverige i

- 1-6 månader
- 6 månader till ett år
- 1-2 år
- Längre än två år.

3. Deltar du i modersmålsundervisning?

- Ja
- Nej

4. Har du studiehundledning på modersmålet?

- Ja
- Nej

5. Får du all din undervisning tillsammans med din klass?

- Ja
- Nej

Om svaret är nej, vilka ämnen undervisas du separat i?

.....

Hur många timmar i veckan?

.....

6. Använder du dig av modersmålet för att lära dig nya kunskaper i SO?

- Ja
- Nej
- Ibland

7. Använder du dig av läroböcker i SO på modersmålet?

- Ja

- Nej
- Ibland

Om svaret är ja, vilka So-ämnena?

- Historia
- Religion
- Geografi
- Samhällskunskap

8. Hur mycket förstår du av det som läraren undervisar om?

- Allt
- 75 % av innehållet
- 50 % av innehållet
- Mindre än 50 % av innehållet
- Jag förstår bara enstaka ord.

9. Hur gör läraren för att se om du har förstått det hon/han undervisar om?

- Läraren frågar mig om jag har förstått.
- Läraren gör ingenting

10. Hur många gånger ställer läraren en fråga till dig under lektionstid?

- En gång
- Flera gånger
- Aldrig

11. Räcker du upp handen om du inte förstår något som läraren pratar om?

- Ja
- Nej
- Ibland, det beror på vad det handlar om.

12. Hur gör du om du inte förstår det som lärare undervisar om?

- Ber lärare att förklara tills jag förstår.
- Frågar en eller fler klasskamrater
- Frågar en klasskamrat som talar samma modersmål som jag att förklara det på modersmålet
- Ingen av dem, jag skriver ner det jag inte förstår och frågar min studiehandledare när vi träffas.
- Min studiehandledare är med mig på mina SO-lektioner, jag frågar henne/honom direkt.

- Ingen. Jag slår upp orden i ett lexikon eller på datorn.
 - Jag behöver inte fråga för förtydligande eftersom läraren förklarar ord och begrepp tydligt.
13. På lektionerna arbetar du
- För det mesta enskilt.
 - För det mesta tillsammans med en klasskamrat.
 - Med en klasskamrat som talar samma modersmål som jag.
 - Blandat, enskilt och gruppvis och med olika klasskamrater.
14. Har du någon gång pratat med din SO-lärare om det du har läst om i SO i din före detta skola i hemlandet?
- Ja, en gång.
 - Ja, några gånger.
 - Vi pratar om det minst en gång i vecka.
 - Ja, varje gång innan vi börjar med ett nytt SO-område.
 - Nej, aldrig.
15. Har du läst om samma saker i SO så som du gjorde i din skola i hemlandet?
- Ja, många gånger.
 - Nej, aldrig.
 - Jag har aldrig gått i skola i hemlandet.
16. På vilket språk skriver du dina prov i SO?
- På svenska
 - På modersmålet
 - Både på modersmålet och på svenska.
17. Hur många gånger har du gjort ett prov i SO på modersmålet?
- Ja, en gång.
 - Ja mer än en gång.
 - Aldrig
18. Vilka SO- böcker använder du?
- Samma som mina klasskamrater.
 - Alla i klassen använder samma SO - bok.
 - Jag har en annan bok.
 - Jag har ingen bok, läraren ger mig stenciler.
 - Jag använder SO-böcker på modersmålet och på svenska.

19. Vad tror du, finns det några fördelar med att ha ett annat modersmål än svenska?

- Ja, det finns det.
- Nej, det finns det inte.

Motivera dina svar i några meningar.....

.....

.....

Ett stort tack för din medverkan!

Missivbrev

Hej!

Jag heter Mujesira Kadic och arbetar som lärare i SO, SVA och som modersmållärare i bosniska, serbiska och kroatiska på Svartedalsskolan F-9. Jag har under senaste året läst ULV på Pedagoggen. ULV är en kompletterande lärarutbildning för utländska pedagoger. Mina ämnen är historia och svenska som andraspråk.

Jag ska skriva mitt examensarbete (Lau 925:2-uppsatser 15 hp, ht 2012) som kommer att handla om nyanlända elevers kunskaps-och språklärande.

Syfte med mitt examensarbete är att undersöka hur SO-undervisning för nyanlända elever på två skolor är organiserad och vilka strategier använder lärare i sin undervisning för att underlätta kunskaps-och språklärande för de eleverna. Jag har ett stort intresse för interkulturell pedagogik och språkintegrerad ämnesundervisning, och anser att det är viktigt att ha kunskaper om detta eftersom vårt samhälle blir allt mer interkulturellt och därmed också skolan.

För att kunna få fördjupad förståelse och svar på syfte vill jag gärna få komma till Din skola och intervju Dig samt göra en enkät med Dina nyanlända elever i åk 7-9.

Det är viktigt att kunna spela in intervjun på band så att jag inte går miste om information som Du ger. Detta kommer naturligtvis att ske efter ditt samtycke. Intervjun kan beräknas ta cirka en timme. Undersökningsmaterialet kommer enbart att finnas hos mig, och jag kommer att använda materialet enbart till mitt examinationsarbete. Ingen medverkande kommer därför att kunna identifieras.

Materialet kommer att följa de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (1990) angivit. Ta gärna del av vad för rättigheter du har som respondent enligt de forskningsetiska principerna som finns på nätet:

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (1990).

Stockholm: Vetenskapsrådet.

http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Min handledare heter Ulla Berglindh

Universitetslektor [Institutionen för pedagogik och specialpedagogik](#)

E-post: ulla.berglindh@ped.gu.se

Tel: 031-786 2220

Tack i förväg för Din medverkan.

Med vänliga hälsningar

Mujesira Kadic

Svartedalsskolan F-9

mujesira.kadic@vastrahisingen.goteborg.se

Tel 073 687 45 30

Intervjufrågor

- Vilka undervisningsformer och metoder använder Du för att underlätta kunskaps-och språklärande hos nyanlända elever?
- Hur mycket talutrymme får nyanlända elever under lektionstid?
- Hur förvissas du dig om nyanlända elevers tidigare kunskaper?
- Hur nyanländas förkunskaper tas till vara och integreras i undervisningen?

Fördjupningsfrågor

1. I vilken utsträckning tänker du på att du i klassen har ett antal nyanlända elever med mycket lite kunskaper i sva och som lär sig kunskaper i SO genom sitt andraspråk?
2. Anser du att de eleverna har specifika behov? I så fall, vilka?
3. Hur tar du hänsyn till nyanlända elevers specifika behov i planering av din undervisning? Vad anser du är viktigast att ta hänsyn till vid planering av din undervisning av nyanlända elever? Hur gör du ämnesinnehåll tillgängligt för alla elever? Hur gör du ämnesspråk begripligt för nyanlända elever? Vilka undervisningsstrategier använder du? Hur väcks intresse och motivation för uppgiften? Hur uppmuntrar du och upprätthåller intresse för ämnet/uppgift? Hur strukturerar/delar upp/organiserar du uppgiften i hanterbara moment? Finns det samarbete mellan dig och sva lärare? Gemensamma planeringar, att samma ämne tas upp samtidigt, temaarbete, etc. Hur utvecklas elevernas språkfärdigheter?
4. Vilka strategier använder du i din undervisning för att tillgodose elevernas specifika behov?
5. Vilka moment i din undervisning tror du särskilt gynnar de elevernas språk-och kunskapslärande?
6. Vad anser du, får nyanlända elever tillräckligt mycket möjligheter för talutrymme på dina lektioner?
7. För ämneslärande, finns det några fördelar med att vara tvåspråkig? Att ha två kulturer i bagaget?
8. Nackdelar?
9. Använder du dig av elevernas modersmål i din undervisning? Om svaret är ja, på vilket sätt?

(Omarbetade fördjupningsfrågor efter Sellgren, 2006.)

Axelssons, Monica, Rosander, Carin. & Sellgren, Mariana. (2006). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat. Stockholm: Språkforskningsinstitut