



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Observation av tvåspråkig undervisning i tvåspråkig skolform

Hur skapar språkinlärningsmiljö, lärtillfällen och språkinlärningsinteraktion
möjligheter för utvecklingen av tvåspråkighet i en amerikansk skola

Amanda Bergkvist

Självständigt arbete: L6XA1A

Handledare: Anna Maria Hipkiss

Examinator: Catarina Schmidt

Rapportnummer: HT17-2930-006-L6XA1A

Sammanfattning

Titel: Observation av tvåspråkig undervisning i tvåspråkig skolform - Hur skapar språkinlärningsmiljö, lärtillfällen och språkinlärningsinteraktion möjligheter för utvecklingen av tvåspråkighet i en amerikansk skola

English title: Observation of a two way immersion school - how does language learning environment, learning opportunities and language learning interactions creates possibilities for the development of dual languages in an American school

Författare: Amanda Bergkvist

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Anna Maria Hipkiss

Examinator: Catarina Schmidt

Rapportnummer: HT17-2930-006-L6XA1A

Nyckelord: Andraspråksutveckling, identitet, modersmålsundervisning, transfer, tvåspråkighet, tvåspråkigskola, Cummins, Thomas och Collier

I dagens skola finns det många elever som har två språk där huvudspråket i landet inte är deras modersmål, vilket kan skapa problem då deras andraspråk inte utvecklas till den nivå de behöver för att tillgodogöra sig skolans utbildning. Att använda sig av modersmålet i all undervisning har visat sig vara gynnsamt. Därför observerade jag en skola som använder sig av ett tvåspråkigt program, där eleverna får möjlighet att utveckla båda språken i skolan. Utifrån tre kategorier observerades en klass under deras olika veckor på spanska eller engelska för att besvara frågan, vad är det i deras undervisning som gynnar dessa elever?

- Vad gör pedagogen i sitt klassrum och under sin undervisning för att möjliggöra de sju språkutvecklande dimensioner i förhållande till de tre kategorierna; Språkinlärningsmiljö, Lärtillfällen och Språkinlärningsinteraktioner?

Den valda metoden var strukturerade observationer, de material som används var ett observationsprotokoll utformat av Waldmann och Sullivan (2017) och analys gjordes därefter utifrån Jim Cummins sju dimensioner. Det viktigaste resultatet var att eleverna genom denna undervisning och program får tillfällen att utveckla sitt andraspråk. Alltså är deras undervisning utformad så de kontinuerligt gynnas och kan utveckla deras andraspråk.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 SYFTE	2
1.2 FRÅGESTÄLLNINGAR	2
1.3 BEGREPP	2
2. BAKGRUND	3
3. TIDIGARE FORSKNING	3
3.1 FÖRESPRÅKARE FÖR TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING	3
3.2 TRANSFER	4
3.3 SOCIO-EKONOMISK STATUS	6
3.4 IDENTITET	8
3.5 STÖTTNING	9
4. TEORETISKT RAMVERK	10
5. METOD	11
5.1 DATAINSAMLINGSMETOD	11
5.1.1 OBSERVATIONSTILLFÄLLENA	12
5.2 URVAL	13
5.2.1 BESKRIVNING AV DET OBSERVERADE	13
5.2.2 BESKRIVNING AV LEKTIONSUPPLÄGG	14
5.3 ANALYSFÖFARANDE	14
5.4 RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERING	14
5.5 METODDISKUSSION	15
5.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	15
6. RESULTAT	16
6.1 DESKRIPTIV STATISTIK	16
6.2 LÄRTILLFÄLLEN	18
6.3 SPRÅKINLÄRNINGSINTERAKTIONER	19
6.4 SYNTES AV OBSERVATIONSKATEGORIER OCH CUMMINS DIMENSIONER	20
6.4.1 SPRÅKINLÄRNINGSMILJÖ	21
6.4.2 LÄRTILLFÄLLEN	22
6.4.3 SPRÅKINLÄRNINGSINTERAKTIONER	23
7. DISKUSSION	27
8. REFERENSER	31
9. BILAGOR	33

This is not just a research report, this is a wakeup call to the field of bilingual education, written for both researchers and practitioners (2004, s.1.)

Virginia P. Collier and Wayne P. Thomas

1. Inledning

Avsikten med denna uppsats är att presentera mina observationsresultat i förhållande till forskning gällande tvåspråkighet och skolframgång. Det jag blev inspirerad av var Cummins, Thomas och Collier som har gjort otaliga studier och skrivit forskningsartiklar gällande tvåspråkighet, och den upptäckten gjorde jag främst i föregående uppsats (Bergkvist & Dahlström, 2016). Det som fångade mig var en forskningsartikel som menar att vi måste se vad den tvåspråkiga skolan får för resultat och förstå vikten av att vad det finns för möjligheter i ett sådant system (Thomas & Collier, 2004). Det som har visat sig när jag läst mer om tvåspråkighet är att näst intill all forskning menar på att det är positivt att vara tvåspråkig. Därför gör det mig mer fundersam kring varför det inte finns bättre sätt att hantera undervisningen för flerspråkiga elever än vad det görs idag, speciellt i ett land som Sverige som har många personer är av annan härkomst. Enligt skollagen § 9 ska alla ha rätt till en likvärdig utbildning oavsett var i landet skolan organiseras (SFS, 2010:800).

Under lång tid har Sverige tagit emot många flyktingar på grund av olika världskriser som har lett många människor till Sverige. Historiskt finns det då människor som har annan härkomst än svensk, vilket resulterar i att många har svenska som andraspråk. Därmed behöver de ett annat stöd i skolan och undervisningen för att utveckla det svenska språket och forskning menar att det är gynnsamt att utforma ett system som hjälper dessa elever, men tyvärr ser verkligheten inte ut på detta sätt. Därför valde jag att åka till en skola som arbetar på ett sätt som bygger på forskning och som främjar dessa elevers språk och kunskapsutveckling. Denna skola ligger i San Fransisco och arbetar enligt *Two way immersion education*, som tar tillvara båda språken (modersmålet och andraspråket) som eleven har, i detta fall spanska och engelska. *Two way immersion education* är en skolform som också kallas *dual language program* som använder sig av elevernas tvåspråkighet, alltså inte enbart engelska och spanska utan beroende på vilket land skolan ligger i och beroende av vilka språk eleverna har så används de två språk som är angelägna. De får möjligheten att utveckla både sitt förstaspråk och andraspråk i skolan kontinuerligt. Upplägget kan se lite olika ut men det handlar om att eleverna ska få utrymme att använda sig av båda språken, både första- och andraspråket.

Jag ville se hur de har utformat undervisningen för att få den tvåspråkiga undervisningen att fungera samt se vad de gör för didaktiska val gällande undervisningen, även se ifall det är någon distinkt skillnad på undervisningen på de olika språken som används. Det är ett etablerat skolprogram för att utveckla tvåspråkighet och resultatet för dessa elever är att det skapar en god framtid. Studiens relevans i förhållande till vårt svenska system ligger i jämförelsen med det svenska skolsystemet samt har ett samband för mitt framtida yrke. I Sverige är strukturen kring andraspråkselevers språkundervisning att modersmålsundervis-

ningen schemaläggs efter ordinarie skoltid och under skoldagen kan skolor välja att tillhandahålla studiehandledning på modersmålet. Får elever det de behöver för att bli så kompetenta som möjligt i vårt system eller försummas deras chanser till tvåspråkighet? Forskningen antyder att vi borde utforma undervisningen på ett annorlunda sätt, vilket skulle kunna möjliggöra flerspråkighet för fler personer där de känner trygghet till fler språk än sitt modersmål.

1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur undervisning sker i en tvåspråkig klass i relation till Cummins sju dimensioner (2017).

1.2 Frågeställningar

- Hur möjliggör pedagogen utvecklandet av tvåspråkighet i sitt klassrum?
- Vad gör pedagogen i sitt klassrum och under sin undervisning för att möjliggöra de sju språkutvecklande dimensioner i förhållande till de tre kategorierna; språkinlärningsmiljö, lärtillfällen och språkinlärningsinteraktioner

1.3 Begrepp

I detta avsnitt har jag definierat de olika begreppen med hjälp av litteratur och forskning, till viss del är det allmängiltiga begrepp men finns möjligheter till andra definitioner av begrepp från andra personer.

Modersmål: Det första språk som lärs och som kännetecknas genom att det är huvudspråket i den kommunikation som sker i relation till sina närmsta. Är det språk som talas av minst en förälder, L1.

Förstaspråk: Synonym till modersmål. Dock kan en person ha två förstaspråk exempelvis om föräldrarna har olika förstaspråk.

Andraspråk: När modersmålet är etablerat och ett annat språk introduceras, ofta i en kontext där andraspråket är huvudspråket ex. om personen har invandrat till ett nytt land, L2.

Tvåspråkighet: När en person har lika hög språklig kompetens i två språk eller är på väg att utveckla denna kompetens.

Flerspråkighet: När en person har lika hög språklig kompetens i fler språk en ett eller är på väg att utveckla denna kompetens.

Litteracitet: Förmågan att kunna läsa och skriva på ett språk.

Andraspråkselever: I denna uppsats elever som inte har svenska eller engelska som modersmål.

BICS/Vardagsspråk - Basic Interpersonal Communication Skills, som är relaterat till social och vardaglig kommunikation.

CALP/Skolspråk - Cognitive Academic Language Proficiency, är språkbruk som är ämnesinriktat.

2. Bakgrund

När det handlar om tvåspråkighet och skolframgång finns det många olika teser kring vad som skall göras för att eleverna ska utveckla sin språkliga kompetens och ta till vara på undervisningen, exempelvis att eleven till största del ska fokusera på andraspråket i skolan. En fråga kan vara huruvida andraspråket introduceras i tidig ålder? En annan fråga kan vara om det väntas tills barnet vet mer om hur skolan och utbildningsspråket fungerar? Många frågor som gör att föräldrar funderar över vad det bästa alternativet för deras barn är. Enligt forskning finns det olika strategier/metoder för undervisning av tvåspråkiga elever. Vissa kategorier som är relevant för språkutvecklingen är språkinlärningsmiljö, lärtillfällen och språkinlärningsinteraktion (Waldmann & Sullivan, 2017).

I Sverige har vi som tradition att ha modersmålsundervisningen utanför den vanliga skoltiden, vilket då är enda möjlighet för eleven att utveckla ett skolspråk på sitt modersmål. Dock finns det skolor som väljer att organisera det annorlunda som exempelvis att ha det under skoldagen. Det finns en distinkt skillnad mellan ett skol- och vardagsspråk som ibland kallas BICS (vardagsspråk) och CALP (ämnesspråk) (Cummins, 2008) vilket är ett sätt att skapa en distinkt skillnad i de två olika språkkunskaperna. Pauline Gibbons använder sig av skol- och vardagsspråk där hon poängterar att fast det kanske ser ut som att ett barn har anpassat sig och det språkligt fungerar i skolan i samspel med barn så kan det fortfarande vara så att eleven inte kan skolspråket. I Sverige använder vi oss av bas- och utbyggnad som två termer för att kunna diskutera de olika kunskapsnivåerna i förhållande till språkutvecklingen (Olofsson & Sjöqvist, 2013, s.698). I samband med vissa lektioner används då många ämnesspecifika ord som gör att eleven helt faller bort under en genomgång och därför inte kan ta till sig undervisningen. Om eleven inte förstår någonting är det inte lätt att koncentrera sig en hel lektion och kan tappa fokus. Även om en elev klarar av att kommunicera med sina kamrater i vardagliga sammanhang så är det lätt för en pedagog att anta att hen klarar av mer än hen kan (Yan, 2010).

3. Tidigare forskning

Jag kommer beröra fyra olika delar från tidigare forskning vilka är; transfer, socioekonomisk status, identitet samt stöttning. Dessa fyra olika teman representerar vad forskare menar påverkar den tvåspråkiga utvecklingen och i detta avsnitt ska jag ta upp de delar och synvinklar som jag tagit del av i olika artiklar. Men först introduceras tre personer som varit väsentliga för tvåspråkig undervisning.

3.1 Förespråkare för tvåspråkig undervisning

Jim Cummins menar att det finns två sätt att benämna de två olika språken barn använder sig av, BICS och CALP (vardagsspråk och ämnesspråk) (Cummins, 2008). För att tvåspråkiga barn ska möjligheten till att utvecklas i skolan är det viktigt att pedagoger tar hänsyn till att det finns en skillnad med att kunna samtala vardagsmässigt och att kunna vara delaktig i undervisningen där det används ämnesspråk (2008). Han menar att det finns många aspekter

som en måste tänka på i sin undervisning till barn som har ett annat modersmål än det språk som är huvudspråket i landet. Det är väsentligt att skapa autentisk mening med de uppgifter som görs genom att få möjlighet att uttrycka sin identitet med hjälp av andraspråket (Cummins, 2008). Det gör att elever känner att deras identiteter är legitima. Det är dock viktigt att inte enbart bekräfta deras identitet genom att ”vara snäll mot eleverna” utan reflektera över de samhälleliga maktrelationerna som påverkar deras möjlighet att vara engagerade i skolarbetet (Cummins, 2017). Elever måste få feedback från sina lärare, studentkamrater samt andra för att verifiera och bekräfta att deras språkutveckling går framåt. Eftersom mycket av det akademiska språket finns i litteratur benämner Cummins det som är det en kritisk komponent, därför är det viktigt att ge möjligheten till engagerad läsning för att kunna skapa den givande undervisningsmiljön till eleverna (Cummins, 2008).

Cummins hävdar med hjälp av andra studier och forskare att den tvåspråkiga skolan är den enda bevisade formen av skolinstitution som gynnar dessa elevers skolgång och gör så att de når en bättre skolframgång (Cummins, 2017). Om underlag av tillräcklig många elever för detta alternativ finns borde det vara en självklarhet att ha denna skolform. Thomas och Collier (1997) ger stöd för detta och menar att ju djupare kognitiv och akademiskt förstaspråk en andraspråkselev har, desto snabbare kommer de utveckla sitt andraspråk. De hävdar även att det som är relevant och den största indikatorn på hur framgångsrika eleverna kommer vara är just ifall eleverna får formell undervisning på sitt modersmål (Thomas & Collier, 1997).

Det citat jag valt ut att börja examensarbetet med kommer från Thomas och Colliers artikel om hur den tvåspråkiga skolan ger enastående resultat tillskillnad från andra skolformer gällande andraspråkutveckling (2004). I artikeln diskuterar de skillnaderna mellan enspråkiga- och tvåspråkiga skolor och vad som ger de skilda resultaten, de kommer fram till att i den tvåspråkiga skolan så stängs ”glappet”, mellan den nivå eleverna borde vara på och den de faktiskt är på, snabbare (Thomas & Collier, 2004). De menar att det till och med är så att elever som går i enspråkiga skolor har svårighet att upprätthålla det stängda ”glappet” och kan därmed falla tillbaka i utveckling (Thomas & Collier, 2004).

Thomas och Collier (2004) har granskat två miljoner studenters resultat, vilket gör det rimligt för dem att dra slutsatser kring resultatet. Deras analys är att den tvåspråkiga skolan är framtiden för hur vi borde hantera barn som är tvåspråkiga samt att det är gynnsamt för barn som är enspråkiga, därför borde vi utforma skolor som arbetar med *two way immersion school programs* (Thomas & Collier, 2004).

3.2 Transfer

Tvåspråkighet är en definition som refererar till att både andraspråket och modersmålet har en viss nivå av kompetens och i dagens svenska skola finns det elever som har svenska som andraspråk, vilket kan leda till en påverkan av tillägnet av utbildningen. Om tvåspråkighet är en tillgång eller inte finns det många teorier om och det finns många studier gjorda inom detta område. Även om forskare har olika tankar om hur det går till när elever lär sig ett

andraspråk så finns det en relativt tydlig samsyn om att det är bättre att utveckla båda språken för att nå bättre skolframgång. En av de områden olika forskare har olika uppfattningar om vad som faktiskt sker och vad som är språkutvecklande är transfer, som kan benämnas som; modersmålets roll vid utvecklandet av ett andraspråk. Transfer innebär att det sker en överföring mellan ens första språk (L1) och ens andraspråk (L2). En central fråga inom området är om modersmålstalarens språkliga modersmålskompetens kan överföras till andraspråket och i så fall om det går att applicera på alla förmågor, om alla olika språkkombinationer är överförbara eller är likheterna mellan språket väsentligt. Cummins (1979) menar att transfer sker när inläraren har uppnått en viss språklig kompetens på förstaspråket. Det gynnar tesen om att det finns fördelar för andraspråket genom att ha modersmålsundervisning.

Feinauer, Hall-Kenyon och Davison (2013) gjorde en undersökning på en tvåspråkig skola med utgångspunkt i teorin om transfer. Den undersökte huruvida modersmålets (L1) kompetens kan överföras till andraspråket (L2). Undersökningen gjordes i förhållande till korrelationen mellan litteracitet på förstaspråket och läsförståelsen på andraspråket. Undervisningen gick ut på att litteracitet undervisades på modersmålet och stöttning skedde i en efterföljande muntlig kommunikation på andraspråket (Feinauer, Hall-Kenyon & Davison, 2013). Studien visade goda och positiva effekter på elevernas språkliga utveckling, vilket innebär att den tvåspråkiga utbildningen främjar alla elevers språkliga utveckling oberoende, vilket modersmål eleverna hade.

En teori i förhållande till transfern menar att om det finns likheter eller skillnader mellan modersmålet och andraspråket så kan det ha ett utfall ifall teorin fungerar eller ej. Koda och Hamada (2008) undersökte om det överensstämmande skriftspråket är detsamma på första- och andraspråket och om det i så fall påverkar andraspråksinläringen. Studien tillhandahöll elever med koreanska och kinesiska som modersmål och engelska som andraspråk. De ville belysa relationen mellan L1 och L2 om det fanns någon effekt av att ha liknande skriftspråk. Koreanska är ett fonematiskt (alfabetiskt) skriftspråk till skillnad från kinesiska skriftspråket. Kinesiska är alltså inte detsamma som engelskans skriftspråk som också är fonematiskt och således kan det vara så att de koreanska studenterna kommer ha större framgång med engelskan (Koda & Hamada, 2008). Koda och Hamadas hypotes stämde, vilket resulterar i att när första- och andraspråket är skriftligt kongruenta så underlättar det med avkodning, vilket i sin tur leder till att avkodningen blir enklare. Teorin om transfer är således beroende av likheter mellan L1 och L2 (2008).

En ytterligare studie som har undersökt kongruens mellan L1 och L2 är Melby-Lervåg och Lervåg (2011) där de tar reda på om modersmålets språkliga struktur i förhållande till andraspråket är av relevans för att transfer ska ske. De kommer fram till att det är av betydelse men de tar också upp interdependensteorin (Olofsson & Sjöqvist, 2013) vilken framhåller att modersmålet och andraspråket är beroende av varandra och har samma kunskapsgrund (Melby-Lervåg och Lervåg, 2011). Det ställer tidigare forskning på motsatt sida, om att de båda språken ska vara kongruenta med varandra för att få bättre framgång i

andraspråket, eftersom om interdependeshypotesen är ens utgångspunkt i frågan om transfer så har det en större betydelse på vilken nivå i modersmål eleven är och inte om de olika språken är lika varandra eller ej. Cummins interdependeshypotes går ut på att det sker en överföring av CALP-förmågorna mellan första- och andraspråket. Den positiva relationen mellan första- och andraspråket gör det möjligt för positiv transfer och kan härledas till, vissa likheter mellan språken, transfer av allmänna begrepp och transfer som är av samma språkliga drag (Cummins, 1979).

De föregående studier har alla kommit fram till, oavsett hur transfer sker så menar de att utfallet av transfer är av positiv karaktär. Däremot hävdar Yan (2012) att transfer kan ske men att det främst ger negativa effekter. Yan menar att om modersmålet och andraspråket har skillnader i uppbyggnaden i struktur så genererar det snarare en negativ transfer, således att språken inte möter varandra och inte är kompatibla, därmed blir utvecklingen av andraspråket sämre. Dock kan det enligt Yan (2010) i likhet med Melby-Lervåg och Lervåg (2015) ske positiv transfer men enbart om språken är kompatibla med varandra och har en struktur som är gynnsam för förmågornas överföring mellan L1 och L2.

De benämnda studierna ovan hävdar alla att transfer sker mellan modersmålet och andraspråket. En del hävdar dock att modersmålet och andraspråket måste likna varandra medan andra hävdar att det är en process som sker mellan de två språken oavsett om det lika eller ej. Vidare påstår Cummins (1979) att även ålder spelar en betydande roll för att nivån av kompetens på sitt modersmål speglar transferns process. Om ett barn inte har haft tillräckligt lång språkutveckling på sitt modersmål så är inte transfer lika möjlig. Däremot finns det även forskning som menar att det är bättre att börja tidigt med andraspråket (Feinauer, Hall-Kenyon & Davison, 2013), som även Cummins (1979) tar upp som en aspekt som fördelar i språkutvecklingen. Om ett barn ingår i en miljö där det kommuniceras på ett andraspråk i tidig ålder så kommer kanske andraspråket att dominera barnets språkliga kommunikation senare i livet, vilket sätter transfern i ett villkorligt anseende då det inte är säkert att det alltid sker på samma sätt gällande alla inlärare (Cummins, 1979).

3.3 Socio-ekonomisk status

Detta avsnitt belyser en problematik som har med personens socio-ekonomiska status, vilket kan förklaras av att bo i ett utsatt område eller ha gått på en tvåspråkig skola.

Vad innebär då socio-ekonomisk status? Enligt Melby-Lervåg och Lervåg (2011) är det faktorer som exempelvis föräldrarnas utbildningsnivå, bostadssituationen, familjeförhållanden samt vad för inkomst vårdnadshavaren har. Deras resonemang är att dessa förutsättningar skapar olika villkor för hur förvärvet av första- eller andraspråket kommer att fortgå. De menar också att beroende av den socio-ekonomiska statusen, alltså om den är högre eller lägre beroende av familj, kommer prägla lärandet (Melby-Lervåg & Lervåg 2011). Barn som kommer från familjer med högre status har till skillnad mot barn som kommer från familjer med lägre status, en ljusare framtid gällande andraspråksutvecklingsmöjligheterna (Melby-

Lervåg & Lervåg 2011). Alltså går det att redan innan barnen börjat skolan utläsa hur deras möjligheter inom utbildningsväsendet kommer utstakas.

Barn har olika förutsättningar beroende på hur deras socio-ekonomiska status ser ut och skillnaderna kommer i många fall, fortsätta att avgöra hur deras framgång inom skola och framtida liv utspelar sig, även när de är vuxna (Hartas, 2011). Feinauer, Hall-Kenyon och Davison (2013) studie påvisade att de familjer som aktivt väljer att placera sina barn i en tvåspråkig skola ofta är personer som är höginkomsttagare, som då har uppfattningen att fler språk gynnar deras barn och att de ofta ser de positiva aspekterna med att vara flerspråkig. I förlängningen blir det fria skolvalet en aspekt som gör det problematiskt att ha en likvärdig skola för barn med dessa olika förutsättningar.

I vardagligt tal brukar det hävdas att ju mer böcker i bokhyllan, i barnets hem, desto mer bildat blir barnet. I slutändan har det inte med kvantiteten på böcker i hemmet utan vilken utbildningsnivå föräldrarna har. Detta leder, enligt forskning till att barnets litteracitet och språk blir mer utvecklat i familjer där inkomsten är högre (Hartas, 2011). Mer specifikt är det moderns utbildningsnivå som är väsentligt eftersom, historiskt och traditionellt sett, är kvinnan hemma med barnet och av detta skäl hjälper hon till med läxor och att läsa böcker. Hartas (2011) menar att det inte är någon skillnad på hur mycket tid de olika föräldrarna hjälpte sina barn utan snarare vad fokus låg på. I de högutbildade familjerna prioriterade föräldrarna, till skillnad från de andra familjerna, läsning med barnet i större uträkning. Detta gynnar barnets litteracitetsutveckling och följaktligen hade dessa barn en mer positiv språkutveckling (Hartas, 2011). Av detta skäl går det att tänka sig att barn från familjer med lägre socio-ekonomisk status får sämre resultat i skolan, vilket Hartas (2011) kom fram till. Det är tydligt att se strukturen som ger dessa barn olika förutsättningar och sedan ger olika avgöranden i deras framtida vuxna liv. Barnens familjeförhållanden var det som resulterade i att de hade sämre måluppfyllelse och inte att, de föräldrar som kom från socio-ekonomiskt utsatt förhållande la ner mindre tid på sitt barns studier. För enligt Hartas (2011) la de tidsmässigt ner ungefär lika mycket tid. Istället kunde det vara så att de föräldrar som kom från socio-ekonomiskt utsatt förhållande inte var kapabla att hjälpa deras barn med deras hemstudier, vilket å ena sidan kunde innebära att den språkliga nivån hos föräldern inte var tillräckligt hög och därför brast. Det behöver inte betyda att ämneskunskapen inte finns men att i hemmet talas det ett annat språk än i skolan (Hartas, 2011). Å andra sidan kan det vara så att ämneskunskaperna fallerar och även då får barnet inte den hjälp den behöver. (Hartas, 2011).

Följaktligen enligt Melby-Lervåg & Lervåg, (2011), Hartas, (2011) Feinauer, Hall-Kenyon & Davison, (2013) är hemmet och familjeförhållanden av betydelse just för att möjliggöra chanser för språkutvecklandet hos barnet, möjligheter att lyckas med skoluppgifter och såklart skolvalet. Alla dessa olikheter är faktorer som påverkar ifall det finns möjlighet för tvåspråkiga elever att ha en positiv språkutveckling men samtidigt finns det fler aspekter. I förhållande till mitt observationsprotokoll som Waldmann och Sullivan (2017) översatt från Dockrells et al (2012, 2015) protokoll finns det punkter i protokollet som är av relevans när

det kommer till de olika delarna för en framgångsrik språkutveckling. Exempelvis menar Dockrell et al (2012) att det socio-ekonomiska perspektivet går att knyta ihop till punkt nio och tio i interaktions-delen. Där de genom andras litteratur har bekräftat att genom att använda dessa strategier gynnas elever som kommer från socio-ekonomiskt utsatta förhållanden (Dockrell, 2012).

3.4 Identitet

I detta avsnitt behandlas identitet och tyngden av att låta elever utveckla sina språkliga identiteter gällande både första- och andraspråket. Skapas det inte en god kultur kring att låta barnen utforska sina språk och sitt kulturella arv kan det leda till låg självkänsla, vilket i sin tur kan leda till krockar i olika sammanhang som barnet ingår i exempelvis närområde och samhälle (Sparks, 2012).

Bodensteiner (1994) tar upp identitet och menar på att den personliga och kulturella identiteten är viktig för att förvärva sig andraspråket. Även andra uppfattningar och attityder samt nationell integritet i förhållande till etnisk integritet, är också relaterat till hur framgångsrik andraspråkutvecklingen är. Förhållandet kring identitet till de båda språken är av hög relevans då det är väsentligt för inläraren att känna tillit till både sitt modersmål men även sitt andraspråk (Yazıcı, Genc, Ilter & Glover, 2010). Det är viktigt att inte marginalisera något av språken då det kan leda till låg självkänsla varpå barriärer kring kommunikation kan uppstå (Yazıcı, Genc, Ilter & Glover, 2010).

När andraspråkstalare utvecklar ett andraspråk kan det uppstå problem och i förhållande till sin identitet kan det utvecklas ångest till sitt andraspråk för att personen inte känner trygghet (Sparks, 2012). Många tänker att det är just andraspråket som skapar denna minskning av motivation och påslag av ångest men enligt Sparks (2012) kan det istället härledas till förstaspråket. Han menar att när det uppstår problem med förstaspråket relateras det till andraspråket och motivationen för att lära sig ett språk till faller och ångest kring språkinläring hamnar då på båda språken (Sparks, 2012). Av detta skäl blir det väsentligt ha ett positivt förhållningssätt till modersmålet för att andraspråket ska få den bästa möjligheten att utvecklas. Identitet handlar om, i förhållande till språkutveckling, många ting, som arv, kultur och personens relation till detta samt möjligheten att skapa välmående och trygghet till båda språken (Yazıcı, Genc, Ilter & Glover, 2010). När familjer i flera generationer bott i det land de invandrat till kan det uppstå problem för dessa barn, de kan behöva upptäcka sin kultur och sitt arv utan att kunna det modersmål som tidigare funnits i hemmet. Modersmålet har alltså försvunnit från hemmet, vilket kan göra att de känner sig exkluderade och marginaliserade i båda sammanhangen, de skapar då identitetsproblem för att de inte kan relatera språken och kulturerna genom ett positivt sätt (Yazıcı, Genc, Ilter & Glover, 2010).

Det är möjligt att hävda att en tvåspråkig person har en mer komplex världsbild att förhålla sig till jämfört med en enspråkig person. Enligt Fielding och Harbon (2013) stämmer det, varför pedagoger måste förhålla sig till det och oavsett vilken undervisningskontext de

tvåspråkiga eleverna är i måste de få möjlighet att utveckla sin identitet. Att skapa en trygg omgivning, där eleverna kan få en verklig anknytning till sina språk och kulturer, möjliggör identitetsskapandet (Fielding & Harbon, 2013). I Fielding och Harbon (2013) studie upptäckte de att för vissa tvåspråkiga personer hade det uppstått en konflikt, och detta var då mellan det två olika kulturerna och deras tvåspråkighet. Det var inte gentemot de två olika språken det hade en konflikt, utan snarare i landet där de bodde, de kände mycket liten anknytning till de land som de bodde i (Harbon, 2013). För att stävja detta problem menar Yazıcı, Genc, Ilter och Glover (2010) att en tvåspråkig skola skulle vara en del av lösningen. De såg en mängd fördelar med att gå på en tvåspråkig skola, där eleverna får nyttja båda språken och utveckla på båda språk, de metalingvistiska- och kognitiva förmågorna. I en sådan skola ges de möjlighet att utveckla sitt självförtroende och en stark självkänsla, vilket resulterar i utvecklandet av en trygg identitet (Yazıcı, Genc, Ilter & Glover, 2010). Även föräldrar och personerna i omgivningen där barnen bor har en påverkan på identitetsperspektivet. Många föräldrar kan känna sig stressade över att barnet inte kommer lära sig sitt andraspråk varför de fokuserar på att barnet ska lära sig det. Det kan få konsekvensen att modersmålet kommer i skymundan. Det är av vikt att föräldrarna får kunskap om vikten av modersmålet (Yazıcı, Genc, Ilter & Glover, 2010). Tvåspråkighet måste komma från alla olika vinklar i barnets liv, kamrater, skolan, föräldrar, närområdet med mera, för att barnen ska känna tryggheten och tillit (Fielding & Harbon, 2013).

3.5 Stöttning

Gibbons utgår från sociokulturella teorin om hur människor lär sig bäst när hen undersöker stöttning. Hon betonar vikten av *scaffolding* och visar vad som är gynnsamt med stöttning. Gibbons (2008) menar att elever som är flerspråkiga och får rätt stöttning i förhållande till uppgifter och språkutveckling kan prestera på en hög nivå. Stöttning kan förklaras genom att föreställa sig en byggnadsställning runt eleven, precis som när byggarbetare bygger ett hus. Först börjar de med grunden och sen bygger de vidare och när huset är redo att stå själv utan ställningen tar man bort den. På samma sätt ska pedagogen undervisa eleverna, i början behöver de mycket stöd och senare i deras progression behöver pedagogen inte alltid finnas till utan kan överlåta uppgiften till eleven själv (Gibbons, 2010). Stöttning är inte bara en form för problemlösning utan det viktiga är att fortsätta bygga nya strukturer för ett svårare innehåll av stoff. Swain (2010) utgår från Lev Vygotskijs tankar om hur kunskap uppnås, Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (ZPD) innebär att om eleven är inom zonen för proximal utveckling så kan eleven med hjälp av andra (antingen vuxen eller kamrat som kunskapsmässigt är på en högre nivå) utvecklas till den högre nivån som är målet. Dock får det inte vara för hög nivå mellan eleven och den vuxna eller kamraten så det är för stort kunskaps glapp emellan utvecklingsstegen (Swain et al, 2010). Hon menar att det finns två olika typer av stöttning där den vanligaste uppfattningen är att det är en expert som hjälper en novis (Swain, et al, 2010). Den andra är när eleven stöttar sig själv som hon menar inte är en lika vanlig uppfattning om vad stöttning är (Ibid). Oavsett finns det belegg som menar att när det kommer till utveckling av andraspråk är stöttning en väsentlig del i utvecklingen. Gibbons menar att för att nå en högra språklig utveckling är det viktigt att det

finns en lärare som kan forma uppgifter och undervisning som är stöttande för eleverna (Gibbons, 2010).

4. Teoretiskt ramverk

I teorin utgår jag från Jim Cummins (2017) sju dimensioner som beskrivs här under, vilket grundar sig i ett sociokulturellt perspektiv där människor lär sig i alla olika sammanhang. Den sociokulturella teorin hävdar att man lär sig via varandra, exempelvis i samtal med sina gelikar. Enligt Cummins (2017) är de sju dimensionerna en del av ett ramverk med effektiva undervisningsmetoder som kan motverka vissa nackdelar för elever som har ett andraspråk, elever från marginaliserade grupper samt elever med sämre socioekonomiska förutsättningar (s.111). Cummins (2017) menar också att de sju dimensionerna är en väsentlig del i utvecklandet av tvåspråkighet.

1. Stötta förståelsen och produktion av språk.

Gibbons (2013) menar att stöttning är ett sätt för läraren att tillsammans med elever utveckla språket. Exempelvis om en elev säger något så kan läraren upprepa samma sak men med ett utvecklat språk och med ordvariation (Gibbons, 2013). Dockrell et al (2012, 2015) menar att genom att skapa ett klassrum som har en struktur som är stöttande så ges eleverna möjlighet till god språkutveckling genom interaktion med kamrater och lärare.

2. Utnyttja elevers flerspråkiga repertoar.

Collier och Thomas (2004) visar i sin forskning att när elever går i en skola som utnyttjar elevers tvåspråkiga repertoar är, deras framgång i skolan till skillnad från elever som inte gör det, mycket högre.

3. Stärka det kunskapsrelaterade språket inom alla ämnen.

När elever har utvecklat ett vardagsspråk (BICS) är det många pedagoger som antar att elever förstår alla ämnesord (CALP) under genomgångar och lektioner. Genom sin forskning har Cummins (2008) sett att det är en genomsyrande trend kring hur pedagoger resonerar och det skapar problem för elever som då kanske underpresterar i vissa ämnen. Lärare måste skilja på att kunna prata flytande i vardagliga konversationer och att ha ämnesordsförståelse (Cummins, 2008). Därför är det viktigt att utveckla det kunskapsrelaterade språket inom alla ämnen.

4. Maximera engagemanget för läsande och skrivande.

För att elever ska utveckla sitt engagemang finns det nio punkter enligt Farmer och Stricevic (2011) som det borde fokuseras på, exempelvis; tillgång till material, alternativa möjligheter att få tillgång till böcker, påverkansbara material inom läs-och skrivkunnighet, träningsmodeller och material för att lära ut läsning och skrivning, statligt stöd av kulturell litteracitet. Clark & Rumbold (2006) poängterar det betydelsefulla av att föräldrarna är aktiva i deltagandet av utvecklingen gällande litteracitet – och att skolan har samma utgångspunkt för att skapa ett klimat där det finns lust för att läsa och skriva och att skapa ett engagemang i form av diskussion och samtal kring texter eleverna läser.

5. Göra kopplingar till elevernas liv och kulturella kunskaper.

När pedagoger inte gör kopplingar till elevers liv och kultur kan det skapa motsättningar mellan de två språken där andraspråkselever inte känner tillhörighet till något av språken just för att deras förstaspråk inte får tillräckligt med utrymme (Cummins, 2000). Det skapar då ett slags utanförskap och därför är det viktigt att ha ett innehåll i undervisningen som tillhandahåller elevernas liv och kultur.

6. Införa ett maktkritiskt perspektiv i läroplan och undervisning.

Elever som är tvåspråkiga kommer inte sällan från grupper som marginaliserats eller som historiskt sätt nedvärderats och diskriminerats i samhället som stort (Cummins, 2017). Janks hävdar att eftersom texter och böcker är producerade av människor med makt (då- och nutid), kommer deras presentation av världen vara formad så som de ser den (2009). Därför menar hon att vi måste lära oss att kritisk förhålla oss till detta för att skydda våra rättigheter både gentemot oss men också andra människor (Janks, 2009).

7. Bekräfta elevernas identitet inom ramen för läs- och skrivengagemanget.

Forskare menar att för att elever ska utveckla sin litteracitet så är det av intresse att bekräfta elevers identitet i förhållande till både L1 och L2 för att detta ska få så fördelaktigt utslag som möjligt (Cummins et al, 2015; Janks, 2010).

5. Metod

Jag har valt att utgå ifrån en kvantitativ metod som är en forskningsstrategi som har ett deduktivt synsätt på förhållandet mellan praktisk och teoretisk forskning vilket innebär att utgångspunkten är en referensram exempelvis, en teori som formuleras i hypoteser som följaktligen testas mot verkligheten. Den anses vara ett en forskningsstrategi som betonar kvantifiering och har en inställning om att det finns en objektiv verklighet (Bryman, 2011).

5.1 Datainsamlingsmetod

För att få svar på mina frågeställningar har jag använt mig av strukturerade observationer som tillvägagångssätt i studien. Det innebär att jag observerade en pedagog när hon undervisade en specifik klass. Att jag valde strukturerade observationer som metod för att svara på mina frågor blev ett automatiskt val då jag ville observera pedagogen i förhållande till de tre kategorierna utan att delta i den sociala interaktionen. Att inte interagera med de individer som är föremål för en observation är av vikt för att det observerade ska vara så autentiskt som möjligt (Bryman, 2011).

Studien är en icke-deltagande observation, vilket innebär att jag sitter med som åskådare och inte på något sätt deltar i det som sker.

5.1.1 Observationstillfällena

I strukturerade observationer är det inte enbart vilka eller vem som ska observeras som är betydelsefullt för urvalet utan också plats, tidpunkt och miljö (Bryman, 2011). Under observationerna iakttog jag olika händelser för att se om det fanns möjligheter för eleverna till språkutvecklande undervisningstillfällen. Innan observationen hade jag definierat vad som skulle observeras i ett observationsprotokoll. Observationsprotokollet "Supporting indigenous bilingual children's oral language development" hämtades från Waldmann och Sullivans (2017) studie som i sin tur översatt Dockrells et al, (2012, 2015) protokoll i vilket observationen utgår från tre kategorier; språkinlärningsmiljö, lärtillfällen och språkinlärningsinteraktioner i förhållande till barns språkliga utveckling. Dessa tre kategorier var i observationsprotokollet uppdelat i olika delar (se bilaga ett); språkinlärningsmiljö som innebär hur det specifika klassrummet är utformat, lärtillfällen innebär hur lektionen är uppbyggd och språkinlärningsinteraktioner innebär hur pedagogen interagerar med eleven/eleverna (Waldmann & Sullivan, 2017). Observationsprotokollet specificerar noggrant de tre kategorier vilket var en förutsättning för att synliggöra det som skulle observeras för mig under vardera observationstillfälle. I observationsprotokollet registrerade jag således varje händelse som passade under en kategori. Under kategori språkinlärningsmiljö delades observationen in i ej observerat och observerat samt finns och används. Under kategorierna lärtillfällen och språkinlärningsinteraktioner noterades vad som ej observerats. Därutöver sattes ett kryss för varje händelse som tillhörde kategorin uppstod, varje händelse kunde få mellan ett till fem kryss. Varje kryss gav senare i analysarbetet en poäng. Under observationerna förde jag också anteckningar i marginalen för att komma ihåg vilka lektioner jag observerat. Eftersom jag inte kan ett av de språk undervisningen genomfördes på valde jag att modifiera observationsprotokollet till färre punkter innan observationerna skulle genomföras. Väl i USA använde jag mig initialt av det modifierade protokollet men efter några observationstillfällen kändes det inte tillräckligt bra, då valde jag att återgå till det ursprungliga protokollet och testade det med ett bättre utfall än tidigare. En fördel med det ursprungliga protokollet var att de hade fler observerbara delar än det modifierade protokoll jag valt från början.

Tabell 1: Beskrivning av hur jag fyllde i observationsprotokollet. Symbolen slash (/) innebär att det inte finns något alternativ att fylla i. Sp står för språkinlärnings.

Sp.miljö-omgivning	Ej observerat	Observerat	/	/	/	/	/
Sp.miljö-utrustning	Ej observerat	Finns	Används	/	/	/	/
Lärtillfällen	Ej observerat	X	X	X	X	X	Max 5
Sp. interaktioner	Ej observerat	X	X	X	X	X	Max 5

Observationerna genomfördes i ett specifikt klassrum, där samma pedagog och elever interagerade med varandra under två veckor. Under den ena veckan genomfördes undervisningen på spanska och under den andra på engelska. Observationstillfällena var tänkta att pågå under 60 minuter vardera. Vid några tillfällen kom observationerna att bli 70 - 75 minuter långa eftersom jag följde undervisande lärares lektionsupplägg till ett avslut. Genomsnittet på observationerna blev dock 48 minuter. Sammanlagt gjorde jag 25 observationer. Då jag valde att ändra mitt observationsprotokoll efter de första fem

observationerna föll fem av observationerna bort. Den slutliga siffran blev följaktligen 20 stycken. Tio utifrån lektioner där undervisningen gjordes på spanska och tio på engelska. Undervisningen på spanska blev totalt 505 minuter och undervisningen på engelska blev 505 minuter. Det som skiljer observationstillfällena åt är olika undervisningsämnen, lektionsuppbygg och undervisningsspråk. Observationerna gjordes på olika tider under skoldagen. Det är av vikt eftersom elevernas möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen kan vara olika vid olika tidpunkter under dagen.

5.2 Urval

Studien bygger på observationer gjorda på en klass i en kommunal amerikansk skola som driver ett *two way immersion program*, det innebär att undervisningen sker varannan vecka på spanska och varannan vecka på engelska i samtliga ämnen och samtliga uppgifter. Skolan valdes utifrån att de har just denna undervisningsform. Urvalet under själva observationerna blev slumpmässigt gällande vad som skedde på lektionen. Ifall det var en ostrukturerad lektion rent lärotillfällsmässigt blev iakttagelsen mer fokuserad på interaktioner. Urvalet av elever berodde på vilka Eva interagerade med och hur hon undervisade i förhållande till dem. Således avgjordes urvalet utifrån Evas interagerande med olika elever.

5.2.1 Beskrivning av det observerade

Pedagogen som undervisar den tvåspråkiga klassen är en kvinna som arbetat många år som pedagog som talar både spanska och engelska flytande. Hon undervisar klassen i de teoretiska ämnena. Läraren kommer att omnämnas som Eva i studien. Som en del i att säkerställa de etiska krav som ställs på en studie fick pedagogen ge sitt samtycke till deltagandet genom att skriva på ett samtyckesavtal som jag hade skrivit ut i förhand och gett henne. Hon informerades också om att hon när som, under studiens genomförande och utan att behöva ange någon orsak, kunde avsluta sitt deltagande i studien. I samtal med pedagogen framgick det också att det var hennes val och handlingar i förhållande till de tre observationskategorierna; språkinlärningsinteraktionerna språkinlärningsmiljön och lärtillfällena som var fokus vid observationerna. Inga specifika barn skulle observeras. Klassen informerades om att jag skulle vara i klassrummet med eleverna men att jag enbart skulle observera läraren. Enligt Vetenskapsrådet (2002) är detta sk. informationskravet en av fyra regler som ska följas för att forskning ska vara etisk gentemot personen-/erna som deltar i studien. Genom att informera om vad som gäller gällande studiens fokus och personens möjlighet att alltid avbryta samarbetet så blir studien etisk och moraliskt rätt.

Elevgruppen bestod av totalt 20 barn, födda 2007. Av eleverna hade åtta barn spanska som modersmål, sju barn engelska som modersmål och fem barn kom från flerspråkiga familjer. Det var alltså en blandning av de två olika språken och andra språk.

5.2.2 Beskrivning av lektionsupplägg

För att tydliggöra strukturen av Evas lektioner för läsaren beskriver jag här ett exempel på en av Evas lektioner; lektionen inleddes med samling på mattan som är uppdelad i fem olika färger där det på varje färg finns sex stycken platser och varje elev har sin plats på samma sätt som vid deras bänkar. Där håller Eva en genomgång beroende på vilken lektion det är och sedan får eleverna gå över till att jobba stationsvis på olika platser i klassrummet. Utifrån Evas genomgång vet eleverna precis vad de förväntas göra, detta eftersom Evas lektioner bygger på återkommande tydliga struktur. Arbetet sker antingen i helklass, i grupp eller individuellt. Det är tydligt att störningsmoment finns men just för att det finns en tydlig struktur så påverkar det inte elevernas koncentration i så stor utsträckning. En observation jag blev varse var att Eva ibland tyckte att eleverna var otroligt oroliga och att de inte hade någon koncentrationsförmåga och fokus på vad de skulle göra, när jag upplevde klassen som mycket funktionell.

5.3 Analysföfarande

När observationerna var genomförda lades datan från vardera observationsprotokoll in i excel i enlighet med observationsprotokollsförfattarnas metod (Waldmann & Sullivan, 2017). Jag räknade ut olika poäng för de olika kategorier som studerades. I detta arbetet utkristalliserades således resultatet av observationerna som presenteras i form av tabeller och diagram i uppsatsens resultat. Resultatet kopplade jag därefter ihop med Cummins (2017) sju dimensioner (se teoretiskt ramverk).

5.4 Reliabilitet, validitet och generalisering

Reliabilitet innebär tillförlighet, det vill säga om studiens resultat blir detsamma om den genomförs på nytt (Bryman, 2011). McCall (1984) i Bryman (2011) menar att strukturerade observationer, till skillnad mot intervjuer och enkäter, är mer tillförlitliga vad gäller att undersöka olika händelseförlopp och att observationer är mer precisa i relation till tidpunkt, duration och frekvens. Bryman (2011) påpekar att reliabiliteten i en observationsstudie kan vara problematisk eftersom olika personer kan uppleva och förstå situationer på olika sätt. Resultatet kan också variera utifrån observatörens uppmärksamhet som kan alternera under olika tidpunkter vilket ger en lägre reliabilitet (Bryman, 2011). Frågan är om en annan observatör fått samma resultat som jag. Hade den personen sett samma interaktioner och lärtillfällen? Till viss del tänker jag att det är fullt möjligt men samtidigt finns det sannolikt delar som kan uppfattas på olika sätt.

Validitet innebär om det som avses mätas är det som mäts (Bryman, 2011). När en utomstående person kommer in i ett klassrum påverkar det rummet och gruppen. Observatörens närvaro kan göra så att händelser i klassrummet blir annorlunda än vad de skulle blivit om personen inte närvarade. På samma sätt kan observatörens märkta närvaro minska när det inträffar vissa saker. Exempelvis om det ställs krav på pedagog och elev- interaktion, kan de observerades upplevda närvaro av observatören minska eftersom de andra kraven i rummet blir förändrade (Bryman, 2011). Således kan observatörens deltagande påverka studiens

utfall genom att de observerade kanske inte agerar som de vanligtvis gör. För att öka validiteten i studien gjordes således flera observationer så att min närvaro inte skulle noteras i så stor utsträckning av de observerade. Att ha samma observationsprotokoll under samtliga observationer för att hjälpa mig att ha fokus på samma kategorier var ytterligare ett sätt att säkra studiens validitet. Det valda observationsprotokollets forskningsgrund har utgångspunkt ur 50 olika referenser för att stärka dess validitet att mäta det som avses mätas (Dockrell, 2012, 2015).

Generalisering handlar om att kunna använda det resultat som jag får i min studie på andra förhållanden och klasser för att dra större slutsatser än bara den klass och pedagog som jag observerat (Bryman, 2011). Min studie går inte att använda på detta sätt, det finns enbart ett värde som kan relateras till denna klass, tillfälle, pedagog och miljö.

5.5 Metoddiskussion

En problematisk del med metoden strukturerade observationer är att observatören kan ha svårt att avgöra vilken intention som finns bakom observerade beteenden (Bryman, 2011). Detta hinder finns med i min studie och jag kan inte vara säker på att jag uppfattat Evas intentioner på de sätt hon avsett. En annan problematisk del med strukturerade observationer är att det kan vara svårt att skapa en rimlig referensram att registrera beteenden och händelser i (Bryman, 2011). Vad gäller denna svårighet valde jag att utgå från ett redan existerande observationsprotokoll för att underlätta skapandet av referensram. Att valet av metod föll på strukturerade observationer var, trots de problematiska aspekter som finns med metoden, självklart eftersom det är enda sättet att svara på uppsatsens frågor, att kunna se och notera vad som faktiskt sker i en lärsituation.

Ett potentiellt hinder med studien var att jag inte talar spanska, vilket är ett av undervisnings- språken i studien. Hur skulle jag tolka lektionerna utan att förstå språket? Efter samtal med min handledare kom vi fram till att studien kunde genomföras då fokus på observationerna ligger på interaktion, kroppsspråk och tydlighet i undervisningen snarare än det talade språket.

5.6 Etiska överväganden

Emperiinsamlingen och hantering av det empiriska materialet har följt vetenskapsrådets riktlinjer och god forskningsed (Vetenskapsrådet, 2002). Det första etiska övervägande en forskare bör göra är att utröna om det föreligger risk för skada för de som deltar i studien (Bryman, 2011). I min bedömning av detta har jag varit noga att följa forskningsetiska principer samt resonerat kring arbetets genomförande med min handledare. I syfte att göra en studie som är väl underbyggd av etiska överväganden har jag utgått från de principer som gäller inom svensk forskning; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002; Bryman, 2011).

6. Resultat

I resultatet kommer jag presentera den insamlade empirin i form av tabeller och diagram, där jag kommer uppvisa de olika kategorierna; språkinlärningsmiljö, lärtillfällen och språkinlärningsinteraktioner. Avsnittet som behandlar språkinlärningsmiljö delar jag i två; språkinlärningsmiljö-omgivning och språkinlärningsmiljömiljö-utrustning eftersom de första 15 punkterna i observationsprotokollet enbart hade två valbara alternativ; ej observerat och observerat. Resterande fyra punkter hade tre möjligheter; ej observerat, finns och används, varför jag gjorde en avvägning att för uträkningens skull placera de fyra punkter som hade ett intervall från 0-2 i en egen kategori. Det kommer inte presenteras något diagram gällande språkinlärningsmiljö-omgivning och språkinlärningsmiljö-utrustning eftersom det inte fanns något från protokollen som kan porträtteras på relevant sätt. Detta på grund av att det var samma klassrum varför kategorin fick nästintill samma poäng under samtliga observationer. I tabeller kommer jag förkorta språkinläring med sp. på grund av estetiska val.

6.1 Deskriptiv statistik

Totalt genomfördes 20 observationer där språkinlärningsmiljö-omgivning maximalt kunde få 300 poäng, språkinlärningsmiljö-utrustning, 160 poäng, lärtillfällen kunde generera 500 poäng och språkinlärningsinteraktioner 2000 poäng. I tabellen nedan är N hur många observationer som är gjorda, Min är det minsta värdet som en observation fick och Max är maxvärdet på en observation. Räckvidd är vilka olika intervaller de olika kategorierna kunde få. TOT står för den totala summan av alla observationer, medel är medelvärdet för alla 20 observationer och medianen är den som delar upp de olika värdena på vardera sida av sig själv. SA står för standardavvikelse som visar hur mycket de olika värdena avviker från medelvärdet.

Tabell 2: Deskriptiv statistik för sp.miljö-omgivning, sp. miljö-utrustning, lärtillfällen och sp.interaktioner.

Kategorier	N	Min	Max	Räckvidd	Tot	Medel	Median	SA
Sp.miljö-omgivning	20	12	13	0-1	243	12,15	12	0,4
Sp.miljö-utrustning	20	1	4	0-2	34	1,7	2	0,8
Lärtillfällen	20	0	23	0-5	220	11	10	7,8
Sp.interaktioner	20	15	51	0-5	610	30,5	28,5	11,9

De olika siffrorna i denna tabell har olika resultatpreferenser där språkinlärningsmiljö-omgivning har en liten skillnad i max och min (12-13), vilket är ett resultat av att Eva har ett välutformat klassrum som tillgodoser språkutvecklingsmöjligheter. Språkinlärningsmiljö-utrustning däremot har ett spann på 1-4 där klassrummet inte uppfyller behovet att ge elever en viss utrustning som behövs i en språkutvecklande miljö. Lärtillfällen har ett spann från 0 till 23 där vissa undervisningstillfällen inte hade någon struktur för att ge elever lärtillfällen som är språkutvecklande. Gällande språkinlärningsinteraktioner så är spannet 15-51 vilket visar att när elever har undervisning som enbart inkluderar 15 interaktioner tillgodoses inte behovet av de språkutvecklande språkinlärningsinteraktionerna. Den totala summan av språkinlärningsinteraktion (610) i förhållande till de 2000 möjligheter till språkinlärningsin-

teraktion i alla observationer visar att Eva inte når upp till hälften av möjligheterna, vilket är relativt lågt. Tabellens siffror porträtterar att pedagogen har potential att utveckla denna strategi mer än vad hon gör i dagsläget.

Nästkommade tabell presenterar samma observationer som tidigare tabell men en tydlig uppdelning av de olika språken. Tio observationer är från spanskveckan och tio är från engelskveckan. Båda tabellerna har lika många observationer. Det är av intresse att granska siffrorna eftersom de två språken inte skiljer sig speciellt mycket åt. Utan under spanska- och engelskveckorna är det relativt lika i relation till de fyra kategorierna.

Tabell 3: Deskriptiv statistik för de olika språken där skillnader och likheter syns.

Kategorier/ENG	N	Min	Max	Räckvidd	Tot	Medel	Median	SA
Sp.miljö-omgivning	10	12	12	0-1	120	12	12	0,0
Sp.miljö-utrustning	10	1	4	0-2	17	1,7	1	1,1
Lärtillfällen	10	0	23	0-5	96	9,6	7	8,4
Sp.interaktioner	10	15	47	0-5	304	30,4	28,5	10,9
Kategorier/SPA								
Sp.miljö-omgivning	10	12	13	0-1	123	12,3	12	0,5
Sp.miljö-utrustning	10	1	2	0-2	17	1,7	2	1,1
Lärtillfällen	10	0	21	0-5	124	12,4	12	7,4
Sp.interaktioner	10	15	51	0-5	306	30,6	28	13,3

I diagram ett presenteras den procentuella poäng som de olika kategorierna fick i alla observationer. Under språkinlärningsmiljö-omgivning kunde alla observationer få maxvärde 300 men fick 243 det vill säga 81 % av de möjliga 100 %. Språkinlärningsmiljö-utrustning fick enbart 21,25% för att det enbart utav 160 möjliga poäng fick 34. Detta eftersom det saknades pedagogiska leksaker för fri lek (punkt 16 i bilaga ett), sällan fanns tillgång till musikinstrument och utrymme för rollspel existerade inte (Punkt 17-19, i bilaga ett). Lärtillfällen fick 44 % som innebär att av 500 möjliga poäng fick de 220. Det kan betyda att under observationerna hade eleverna till viss del under flertal av lektionerna möjlighet till att strukturerade samtal med Eva samt jobba i grupp. Gällande språkinlärningsinteraktioner var max 2000 och de sammanlagda observationerna hade 610 poäng vilket resulterade i 30,50 %. Till viss del innebär detta att det finns vissa strategier som pedagogen inte använder sig av men på grund av mina språkliga brister fanns det tyvärr inte möjligheten att observera några av punkterna i protokollet. Senare i resultatet presenteras mer ingående diagram gällande diverse kategori.

En kan tycka att det är stora skillnader mellan de olika kategorierna rent procentuellt men en viktig aspekt av studien är att observationerna är gjorda i samma klassrum med olika lektioner. Eftersom rummet där undervisningen var uppfyllde många av de punkter som observationsprotokollet hade resulterade det i en hög procentsats. I och med att de andra kategorierna var beroende av planering och interaktion som är mer föränderligt så blev de procentsatser lägre.

Diagram 1

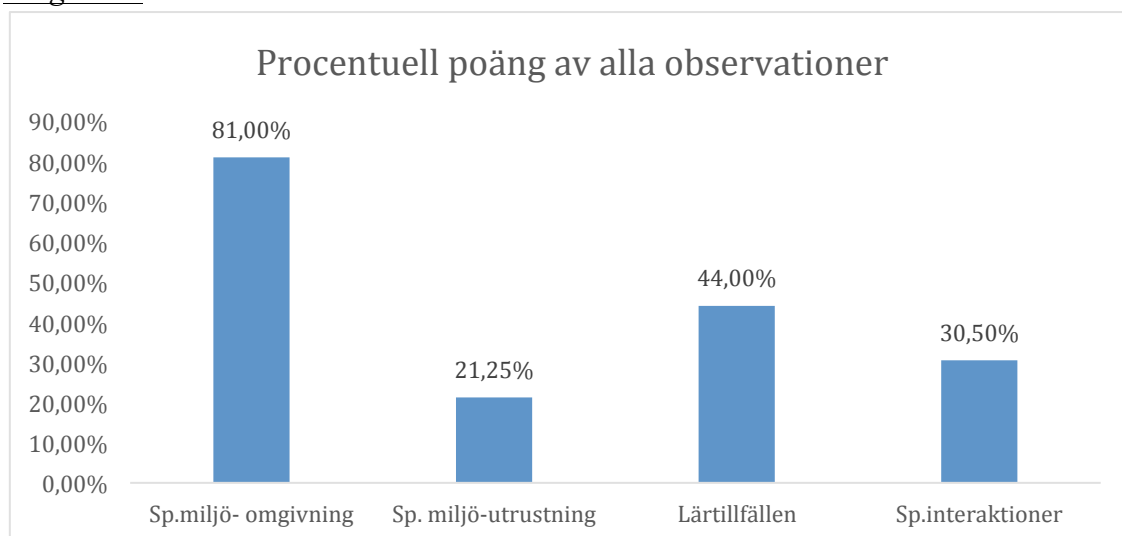


Diagram 1: 100 % är max av de möjligheterna till händelser för alla observationer.

6.2 Lärtillfällen

I diagram två presenteras statistiken för den genomsnittliga andelen av observationerna gällande lärtillfällen där intervallet var 0-5 poäng. Som diagrammet visar snittar de sammanlagda observationerna i förhållande till de olika staplarna mellan, 2.60 och 1.75. Detta innebär att vissa av observationstillfällena hade full pott medan andra hade noll poäng. Vid varje observationstillfälle markerade jag när jag såg något av det fem punkter under kategorin lärtillfällen. Varje observationstillfälle hade således möjligheten att få 0 - 5 poäng varje gång. Statistiken är uträknad på sådant sätt att jag har lagt ihop alla observationstillfällen, vilket resulterar i att snittet är påverkad av de 20 olika observationstillfällena.

Diagram 2

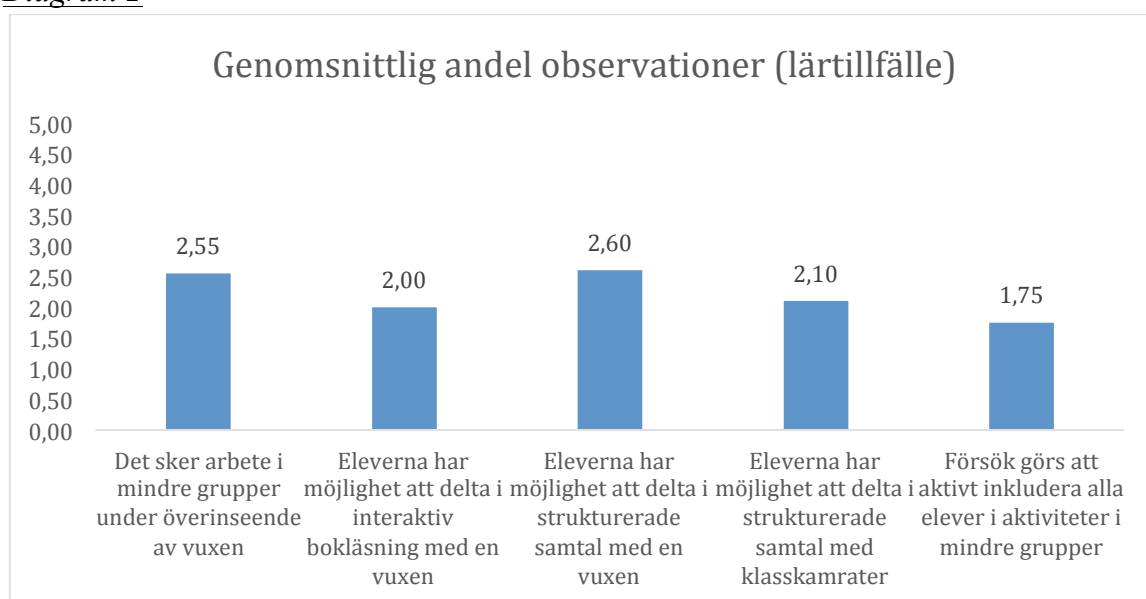


Diagram 2: 0-5 möjligheter per observation, där snittet är uträknad utifrån de 20 observationerna.

I diagram två kan det utläsas att hälften av observationerna skedde arbete i mindre grupper (2,55) vilket är ett resultat av att Eva hade olika lektionsupplägg. Samtidigt kan det också utläsas att det var mer än hälften av gångerna som det fanns möjlighet till olika lärtillfällen eftersom två av staplarna har ett genomsnitt på över 2,50. Elever har således tillfällen där de i relation till andra elever kan arbeta tillsammans i en mindre grupp. Som diagram två presenterar fanns det relativt många olika möjligheter till lärtillfällen för eleverna. Den som skapade dessa möjligheter var Eva som hade en struktur och planering för att ge eleverna lärmöjligheter under lektionerna. Dock visar diagram två ett resultat som under de 20 observationerna knappt kommer upp till hälften av de potentiella möjligheterna till gynnsamt språkutvecklande lärtillfällen. Samtidigt existerar lärtillfällena vilket således är en del av gynnsam språkutveckling.

6.3 Språkinlärningsinteraktioner

I kommande två diagram presenteras språkinlärningsinteraktioners kategoris statistik, där jag har valt att dela upp resultatet i två diagram för att visa vad som prioriteras eller inte i Evas undervisningen. Även om interaktionen inte alltid är ett aktivt val från pedagogens sida så uppdagas ett relativt lågt resultat i diagrammen. Det är tydligt att Eva väljer att använda elevernas namn för att få deras uppmärksamhet ofta. Detta är en strategi som Eva har för att göra diverse elever uppmärksamma på vad som sker. Av de 20 punkter som finns i denna kategori kan en se att de fem punkter (som visas med hjälp av staplar) som Eva använder mest handlar om interaktion med elever och att visa att hon ser dem.

Diagram 3

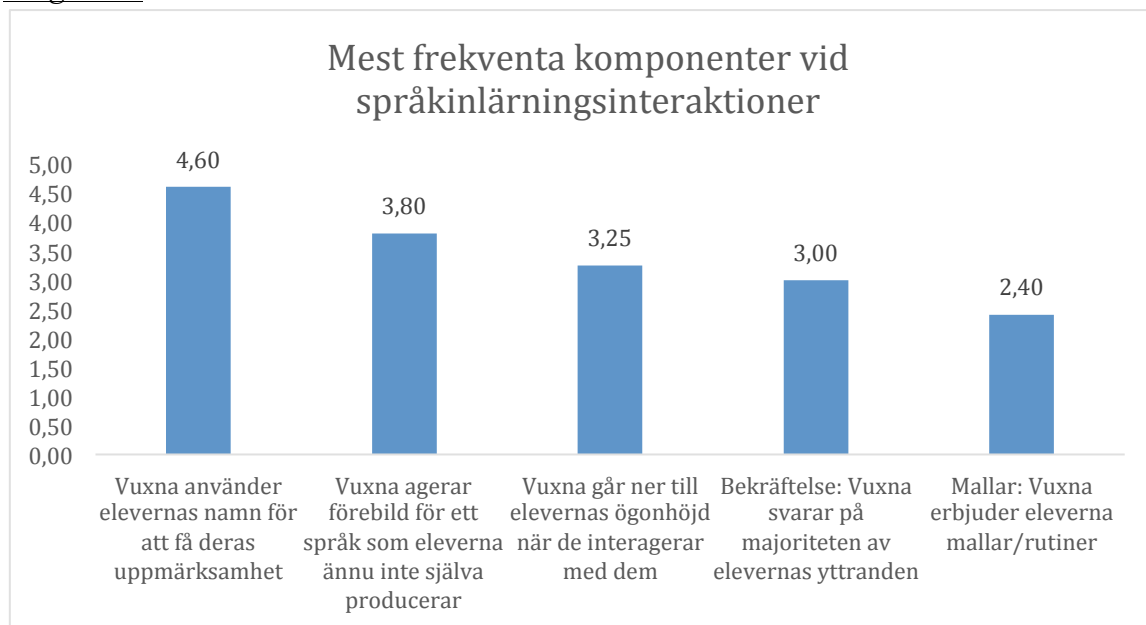


Diagram 3: Mellan 0-5 per observation och i detta diagram uträknad vad snittet blev under de 20 observationerna.

I diagram fyra framkommer låga poäng jämfört med diagram tre. Det statistiska snittet ligger intervallet mellan 0,00 och 0,35, som till viss del kan ha att göra med att jag inte uppmärksammat de punkterna. Det kan också vara utformningen av strukturen gällande lektionen samt att det inte tillåter olika interaktionsmöjligheter. Den stapel som har noll poäng handlar om att positivt berömma elever för det som de inte gör (som då är något som det ska göra för att ha studiero) till skillnad från det vanligare fenomenet att säga till när eleverna när de gör något som de inte borde göra. En intressant anblick av diagram tre är att majoriteten av staplar handlar om att bekräfta elever på olika sätt. Eva ser det som en såpass relevant del av undervisningen så att det reflekteras till mina observationer och slutgiltligen hamnar i studiens övervägande resultat, vilket är tydligt när det synliggörs.

Diagram 4



Diagram 4: Mellan 0-5 per observation och i detta diagram uträknad vad snittet blev under de 20 observationerna.

6.4 Syntes av observationskategorier och Cummins dimensioner

I kommande del analyserar jag de olika kategorierna språkinlärningsmiljö, lärmiljöer och språkinlärningsinteraktioner och inom kategorin språkinlärningsmiljö kommer både språkinlärningsmiljö-omgivning och språkinlärningsmiljö-utrustning ingå under samma rubrik. Jag kommer förhålla mig till Cummins sju dimensioner. Jag har avgränsat vilken kategori som kan analyseras med respektive dimension som beskriv nedan. Detta gjorde jag genom att para ihop vilken dimension som hade någon tillhörighet till den specifika kategorin. Språkinlärningsmiljö kommer använda sig av punkterna 1, 3, 4, 5, 6 och 7. Lärtillfällen kommer innehålla 1, 2, 3 och 4. Språkinlärningsinteraktioner passar alla sju punkter; 1, 2, 3, 4, 5, 6 och 7. Jag kommer också förhålla mig till tidigare forskning i diskussionen.

Tabell 4: Förtydligande av vilka dimensioner som kommer diskuteras i de olika kategorierna, X innebär att den dimensionen ingår och – att de ej ingår. För definitioner se s.10-11.

		Cummins sju dimensioner						
Kategori	1	2	3	4	5	6	7	
Miljö	X		X	X	X	X	X	
Lärtillfällen	X	X	X	X				
Interaktioner	X	X	X	X	X	X	X	

6.4.1 Språkinlärningsmiljö

Gällande språkinlärningsmiljö kommer jag fokusera på hur själva klassrummet är uppbyggt och planerat kring de olika dimensionerna utifrån mina observationer. Eftersom diagram ett i förhållande till språkinlärningsmiljö-omgivning, visade på att klassrummet hade 81 % av 100 % är den språkutvecklande språkinlärningsmiljön väldigt god i förhållande till vad som kan ses som framgångsfaktorer för dessa elever. Jag har valt att inte diskutera språkinlärningsmiljö-utrustning för att de inte går att relatera till Waldmann och Sullivans samt Dockrells et al. studie eftersom de inte gjort den uppdelning jag gjorde.

Dimension 1: Stötta förståelse och produktion av språk.

För att stötta förståelsen och produktionen av språk är det viktigt att det finns en tydlighet i vad som presenteras i klassrummet. Varje dag skriver Eva upp hur upplägget av dagen är, där varje lektion är preciserad, hon skriver det på det språk som veckan tillhör och därmed skapar en förståelse för alla elever. Att använda sig av den struktur gör det enklare för elever att överföra sina kunskaper från båda språken, vilket skulle kunna hävda att transfer blir en möjlighet i klassrummet (Feinauer, Hall-Kenyon & Davison, 2013).

Dimension 3: Stärka det kunskapsrelaterade språket inom alla ämnen.

Eva har diverse planscher som förklarar olika kategorierna på båda språken, där det är tydligt vad som tillhör vilken kategori och språk. För eleverna är det enkelt att ta hjälp av dessa inför olika uppgifter samt ifall de behöver stöttning, som då kan resultera att de skapar en trygghet till att utveckla det kunskapsrelaterade språket (CALP). Enligt Cummins (2008) är det viktigt att inte ta för givet att barnen kan alla ämnesrelaterade ord och genom att ha detta hjälpmedel kan eleverna utveckla sitt ämnes- och akademiska språk.

Dimension 4: Maximera engagemanget för läsande och skrivande.

I klassrummet finns det ett avgränsat område som kan kallas för biblioteket. Där får eleverna sitta och läsa när det är tid för tystläsning, som relaterar till punkt sju och åtta i bilaga ett. Det är ytterst tydligt att Eva tycker det är viktigt med att tillhandahålla ett utrymme för litteracitet. Hon har också mängder av böcker på båda språken och olika nivå, för att försöka skapa en tillgänglighet till böcker som kan passa alla elever (punkt 14 och 15 i bilaga ett). Enligt Feinauer, Hall-Kenyon & Davison (2013) ska elever få använda sig av sitt modersmål gällande litteracitet och genom att ha klassrummet och tillbehör synligt på detta sätt ger hon alla elever i klassen denna möjlighet.

Dimension 5: Göra kopplingar till elevernas liv och kulturella kunskaper.

Eftersom många av barnen i klassen har mexikanskt ursprung har Eva valt att fokusera på olika saker som kommer från Sydamerika exempelvis, chili. På ett väldigt enkelt sätt implementerar hon chilin i sin undervisning genom att ha en chili liggandes som eleverna får använda sig av när det presenterar något. Ett enkelt sätt att ta till vara på elevers kulturella arv och att göra det explicit. Det finns olika sätt att skapa ett klassrum som inkluderar elevernas kulturella kunskaper, men genom att Eva skapar en undervisning som är utformad på sådant sätt som möjliggör elevernas stolthet till sin kultur menar Cummins et al (2015) är en viktig.

Dimension 6: Införa ett maktkritiskt perspektiv i läroplanen och undervisningen.

Gällande denna dimension är det upp till pedagogen att ge eleverna möjlighet att få ta del av det maktkritiska perspektivet, och frågan är om det sker implicit eller explicit. I relation till kategorin språkinlärningsmiljö är det en svårighet eftersom en pedagog har ramar och regler att förhålla sig till men i och med att Eva har mycket böcker som elever har tillgängligt så skulle jag hävda att det sker explicit. Eleverna kan gå och hämta en bok som exempelvis handlar om förtrycket gentemot afro-amerikaner, vilket skulle kunna tänkas vara ett laddat ämne. En pedagog måste kontinuerligt reflektera kring hur en arbetar med elevers olika personligheter, identitet och deras arv (Janks, 2009), vilket Eva gör.

Dimension 7: Bekräfta elevernas identitet inom ramen för läs- och skrivengagemanget.

Utformningsmässigt i klassrummet skapar Eva möjligheter inom ramen för detta. Hon utformar uppgifter som hon sen väljer att sätt upp och visa för alla som går in i klassrummet vilket således inkluderat eleverna. Dessutom har hon teman som är anpassade till deras ålder, identitet och språk. Uppgifterna är på engelska och spanska och under tiden jag var där handlade de om högtider som var anknutna till deras traditioner och arv. När elever får se att deras verk som de själva producerat, på båda språken, får ta plats i deras gemensamma utrymmen skapar de en trygghet och deras identitet får utrymme och kan på så sätt bli starkare (Fielding & Harbon, 2013).

6.4.2 Lärtillfällen

Inom denna kategori är det pedagogens utformning av undervisningstillfällen som kommer analyseras och i diagram ett presenteras utav 100 % fick denna kategori 44 %, vilket inte är speciellt högt men eftersom lektioner var olika utformade är det väsentligare att analysera diagram två som visar på ett snitt på 2,60 -1,75. De olika staplarna representerar de fem olika punkterna från schemat som har ett snitt på ungefär hälften och eftersom lektioner ser olika ut kan utgångspunkten vara att det finns en del bortfall eftersom vissa lektioner inte är utformade på ett sätt som att arbeta i grupp eller liknade. För vissa lektioner har strukturen att de ska eleverna sitta ensamma och exempelvis läsa.

Dimension 1: Stötta förståelse och produktion av språk.

I relation till punkt tre i observationsprotokollet där snittet ligger på 2,60 går det att utläsa betydelsen för att Eva vill arbeta på detta sätt, då det av 20 observationer ges möjlighet till

denna dimension i över hälften av observationerna. Enligt Gibbons (2013) menar hon om läraren stöttar eleverna i deras uppgifter och språk så kan en se att deras språkliga nivå och hur de kan ta sig an uppgifter genererar en utveckling som gynnar deras språkliga kompetens. Genom att läraren aktivt arbetar med stöttning i all undervisning kan elevernas skolframgång bli hög och därmed generera att de får en trygghet till att göra uppgifter och därmed inte känner sig otillräckliga.

Dimension 2: Utnyttja eleverna flerspråkiga repertoarer.

Eftersom eleverna i denna klass har två språk som de kan använda sig av är det givet att de tillsammans kan hjälpa varandra. Detta genom att det har olika uppgifter som struktureras genom smågrupper eller att ge ett alternativ till att sitta två och två, när de själva vill, så utnyttjar Eva både elevens flerspråkighet men också att eleverna kan hjälpa varandra. När de använder sig av sin flerspråkighet i de olika ämnen kan en hävda att det är en del av att skapa ett gynnsamt lärtillfälle för att låta transfer ske. Detta menar Feinauer, Hall-Kenyon och Davison (2013) är en viktig del i andraspråsutvecklingen,

Dimension 3: Stärka det kunskapsrelaterade språket inom alla ämnen.

Evas undervisning sker på båda språken där hon har delat upp det veckovis. Under engelskvecka fokuserar klassen på att använda sig av enbart engelska och vice versa på spanskveckan. Eftersom strukturen alltid är den samma skapar det utrymme för att utveckla båda språken i förhållande till det ämnesspecifika orden, och genom den möjligheten kan eleverna utveckla det kunskapsrelaterade språket. Såklart finns det utrymme för eleverna att ställa frågor på sitt modersmål när de inte förstår något specifikt men Eva försöker i högsta mån enbart använda veckans tillhörande språk. Att drivas till att våga använda sitt andraspråk i relation till skolverksamheten har visat sig vara en framgångsfaktor för dessa barn (Thomas & Collier, 2004).

Dimension 4: Maximera engagemanget för läsande och skrivande.

Punkt två på observationsprotokollet handlar om ifall eleverna har möjlighet till att med en vuxen prata om en bok och få ställa frågor och i snitt under de 20 observationerna blev snittet två, alltså lite mindre än hälften. Dock var det en del av lektionerna som inte innehöll aktiviteten läsning, vilket gjorde att snittet blev lägre. De tillfällen som hade detta som innehåll på lektionen hade däremot full pott som då visar, att när undervisningen har läsning på schemat så arbetar Eva med elevernas förståelse kring vad de läser. Forskning menar att stötta elevernas språk är en viktig del när de ska utveckla sitt andraspråk och när Eva finns tillgänglig i deras ansatser med produktion av språk tillgodoser hon det behovet (Gibbons, 2008).

6.4.3 Språkinlärningsinteraktioner

I denna språkinlärningsinteraktionsdel är det kommunikationen mellan pedagog och elev som analyseras i förhållande till observationsprotokollet. Observationsprotokollet hade 20 olika punkter där jag tog ut de punkter som jag tyckte var mest väsentliga i relation till det sju dimensionerna. I diagram ett får interaktionerna en procentsats på 30,50 %, vilket innebär

att utifrån de potentiella 2000 markeringar så fick de sammanlagt 610 markeringar. Det innebär att vissa punkter inte har fått någon markering. Däremot hade vissa andra punkter ett snitt på 4,60 - 2,40 markeringar. Det är av intresse att analysera de observerade punkterna som fått 0,00 eftersom det är en del av undervisningen som Eva inte väljer att göra, och frågan är varför hon gör detta val. Jag kommer senare efter denna del analysera det mer, men under dessa sju dimensioner kommer jag undersöka det som faktiskt hände på lektionerna.

Dimension 1: Stötta förståelse och produktion av språk.

I tidigare delar (språkinlärningsmiljö och lärtillfällen), betonar jag vikten av att elever som är flerspråkiga är i behov av stöttning för att fortsätta framåt i deras språkutveckling. Detta avsnitt har samma premisser som tidigare men det är först nu som interaktionen lärare elev är i fokus. I observationsprotokollet finns det punkter som handlar om stöttning, som att ge elever tid till att svara vilket sker med hjälp av förväntansfulla pauser eller att pedagogen talar långsamt för att elever ska ha en rimlig chans att förstå (punkt fem och sex, bilaga ett). Även att pedagogen använder symboler och gester för att förstärka språket ingår i stöttning (punkt tre och fyra, bilaga ett). Punkt tre hade ett snitt på 1,30 punkt fyra hade ett snitt på 0,65 punkt fem 1,65 och punkt sex 1,25 av maximalt 5. Eftersom dessa punkter varken hade sämst eller bäst snitt finns de inte med i diagrammen men det är ändå väsentligt att analysera. Eva har till viss del olika strategier för att använda sig av stöttning som är explicit där jag som observatör märker att hon gör aktiva val som ska hjälpa eleverna men samtidigt händer det inte så ofta. Dock gör hon försök till stöttning och det indikerar att hon vill hjälpa eleverna. Enligt Dockrell, et al (2015) hävdas det att genom interaktion med vuxna i klassrummet så får barnen fart på språkutvecklingen och att det är en stor del av att deras resultat faktiskt blir så pass framgångsrikt.

Dimension 2: Utnyttja eleverna flerspråkiga repertoarer.

Eleverna har möjlighet till båda språken i undervisningstillfällena och eftersom Eva är flerspråkig uppstår det aldrig någon misskommunikation. Eva talar båda språken flytande vilket gör att hon enkelt kan byta till spanska ifall det är någon elev som behöver ha den hjälpen där och då. På samma sätt har klassen ett system som är uppbyggt på sådant sätt att de kan vända sig till sina kamrater för att få stöd och därmed utnyttja varandras flerspråkighet samt deras olika nivå på flerspråkighet. Det är även intressant i förhållande till de olika observationsprotokollen att under vissa lektioner används det mer eller mindre. Exempelvis under en observation läste Eva högläsning för barnen på spanska och när hon var klar så valde hon ut en elev (modersmåltalare spanska) som fick översätta vad som hade hänt på engelska. I och med det fick hon öva på sitt andraspråk men även förklara för vissa som kanske inte förstått allt som läst. Genom att använda elever flerspråkighet skapas ett gott klimat som är tillåtande där läraren kan uppmuntra elevers identitet i förhållande flerspråkighet (Fielding & Harbon, 2013).

Dimension 3: Stärka det kunskapsrelaterade språket inom alla ämnen.

Det kunskapsrelaterade språket är en viktig faktor när det kommer till elevers möjlighet i skolan överlag men också för deras språkutveckling. En viktig faktor från observationsprotokollet är huruvida pedagogen är en förebild i förhållande till det språkutbud som eleverna ännu inte besitter. Genom att Eva agerar som en förebild i språket ger det eleverna möjlighet

till att kontinuerligt höra språk och ord som de ännu inte kan. Punkt 17 i protokollet handlar om detta och i snitt ligger de på 3,80, vilket då placeras sig som nummer två av det Eva gör mest gällande språkinlärningsinteraktion. Att eleverna får höra uttryck som de inte hör i vardagliga sammanhang stärker deras språk men samtidigt får pedagogen vara försiktig med att använda för svåra uttryck. På grund av om det är på en för hög nivå kommer eleverna inte kunna ta till sig det hon säger. Det innebär att Eva måste välja sina ord så att det samtidigt blir förståeligt för alla elever. Eva kan genom att vara autentiskt i hennes undervisning, då genom val av uppgifter och språk vilket därmed skapar mening för eleverna som ges möjlighet att få uttrycka sin identitet med hjälp av andraspråket (Cummins, 2008).

Dimension 4: Maximera engagemanget för läsande och skrivande.

Eleverna läser böcker som finns på båda språk, vilket skapar goda förutsättningar för att elever ska få ett engagemang för läsandet. För att maximera engagemanget för skrivandet försöker hon knyta an uppgifter till områden som intresserar eleverna, och genom försök till det ges det möjlighet till ett utvecklande av engagemang för både läsandet och skrivandet. Genom att skapa en trygghet till skolan samt elevernas liv utanför skolan som inte alltid har samma kulturella arv, kan läraren genom kontinuerligt arbete med olika grundvärden i elevernas liv skapa ett bättre engagemang till litteracitet (Cummins, 2015). Genom att arbeta mot negativa fördomar, föreställningar och stereotyper ges eleverna möjlighet till att utveckla ett engagemang för sin läs- och skrivförmåga (Cummins, 2015).

Dimension 5: Göra kopplingar till elevernas liv och kulturella kunskaper.

Eva är elevernas klasslärare under detta år, vilket gör att hon känner dessa barn väl, och eftersom hon är en driven pedagog som i många år jobbar med *Two way immersion program* vet hon att det är viktigt att inkludera deras arv och kultur i undervisningen. Det resulterar i att hon formar uppgifter efter elevernas intresse samt att hon har en tanke kring hennes undervisning och vad det ska leda till. Hon vill att hennes elever ska känna en trygghet i deras arv och identitet, vilket visar sig när hon interagerar med dem. Janks (2010) menar att identitet ska ses som en dynamisk process och inget som bara kan fixas. Hon har ett tillåtande förhållningssätt i interaktion och undervisning vilket gör att eleverna känner sig trygga med sitt användande av ett språk som det inte känner absolut trygghet till (andraspråket). Cummins (2015) hävdar att genom att göra ansatser till elevers kultur kopplar det ihop deras identitet till skolaktiviteter som resulterar i att deras litteracitetengagemang blir högre. Punkt sju i observationsprotokollet bekräftar detta så snittet ligger på 3,00. Eva använder sig ofta av att bekräfta elevernas försökt till samtal vilket gör så att eleverna vet om de blivit förstådda.

Dimension 6: Införa ett maktkritiskt perspektiv i läroplanen och undervisningen.

Det maktkritiska perspektivet är svårare att analysera utifrån de 20 punkter som finns i observationsprotokollet men en viktig del är den litteratur hon väljer att arbeta med under exempelvis samhällskunskapen. Det är inte den givna boken som elever i femte klass brukar använda sig av och Eva väljer att ha kvar den är för att den porträtterar USA:s på ett mer kritiskt sätt än vad andra böcker gör. Exempelvis vem som upptäckte USA eller hur urbefolkningen har blivit behandlade under generationer samt idag. Elever fick senare presentera olika stammar från urbefolkningen och deras historia vilket diskuterades i

förhållande till olikheter i samhället. Det resulterar i att eleverna får en mer kritisk tanke kring vad som sker i samhället i stort och då också kan kopplas samman med hur de själva har det och hur skolan fungerar (Janks, 2009). Även att Eva har ett förhållningssätt till eleverna där hon för det mesta tilltalar dem med hjälp av deras namn och när hon interagerar med dem går ner på deras nivå (punkt ett och två i bilaga ett) just för att eleverna ska känna att de är personer och inte enbart elever som går i hennes klass. Eva skapar alltså en relation till eleverna. Janks (2010) menar att lärare måste förbereda elever på den värld de kommer möta i framtiden och då är det betydelsefullt att ge elever kritiska förhållningssätt att granska vår värld med. Hon menar till och med att när läraren undervisar i och om språk samt litteracitet så är det en omöjlighet att inte ta hänsyn till identitet, makt, privilegier och tillgångar (Janks, 2010).

Dimension 7: Bekräfta elevernas identitet inom ramen för läs- och skrivengagemanget.

Även denna dimension kopplar jag ihop det med punkt ett och två från observationsprotokollet eftersom Eva erkänner eleverna som individer och skapar en tillhörighet till rummet och undervisningen. Deras identitet blir en väsentlig del av undervisningen och formar eleverna till att faktiskt känna att skolan som institution är en plats som är till för dem. När eleverna läser och skriver under skoltid bekräftas deras identitet och eftersom Eva har uppgifter som ofta handlar om deras kultur och arv blir det en tydlig del av undervisningen. Om en elev får möjligheten att läsa en bok som handlar om något från deras egen kultur blir det enklare för dem att läsa och då behöver eleven inte kämpa lika mycket med att komma vidare med läsningen. Om elevers kultur och arv används så känner elever sig mer benägna att känna trygghet till sin identitet (Cummins, 2015).

Nollvärden

De delar i observationen som har fått 0,00 är strategier som Eva inte använder och frågan är vad utfallet blir av att hon inte gör dessa språkinlärningsinteraktioner? Eftersom eleverna har en tydlig struktur för hur upplägget i klassen är behövs kanske inte denna del men samtidigt är det något som Eva borde använda sig av i sin undervisning. Att inte bekräfta elever när de gör något som de borde göra som att exempelvis berömma elever icke-verbala kommunikation (punkt 20 i bilaga ett) förstärker hon snarare beteendet där hon måste tillrättavisa eleverna. Om hon istället aktivt hade börjat uppmärksamma punkt 20 så hade hon möjligtvis inte behövt, i samma utsträckning tillrättavisa eleverna. Enligt Dockrell (2012) finns det fördelar med att uppmärksamma och bekräfta elever när de gör något som de borde och det borde vara en del av lärares undervisning.

7. Diskussion

Syftet med denna uppsats var att undersöka hur undervisning sker i en tvåspråkig klass i relation till Cummins sju dimensioner (2017). Frågeställningarna var:

- Hur möjliggör pedagogen utvecklandet av tvåspråkighet i sitt klassrum?
- Vad gör pedagogen i sitt klassrum och under sin undervisning för att möjliggöra de sju språkutvecklande dimensioner i förhållande till de tre kategorierna; Miljö, Lärtillfällen och Interaktioner?

I min slutats kommer jag analysera syftet och frågeställningarna i förhållande till Evas lektioner och vad Waldmann och Sullivan (2017) samt Dockrells (2012, 2015) studier kom fram till. Detta för att tydliggöra min studies resultat och procentsatser. Jag kommer även diskutera mitt resultat i förhållande till tidigare forskning som korrelerar med Cummins sju dimensioner.

I resultatet och diskussionen framgår det att Eva har vissa strategier, strukturer och fokusområden som hon använder sig av. Studien pekar på olika delar av diverse kategorier som blir mer väsentliga i klassrummet. I diagram ett, framgick det att språkinlärningsmiljö hade den högsta procentuella satsen (81 %), vilket antyder att det finns en struktur av klassrumsutformningen som innehåller många av de viktiga delarna som ett klassrum borde ha i förhållande till en gynnsam språkutvecklande miljö. I Waldmann och Sullivans (2017) studie uppdagades något sämre resultat gällande språkinlärningsmiljö. Deras studies resultat var 69 % (Waldemann & Sullivan, 2017) och i Dockrell et al hade de en uppdelning som resulterade i förskoleklass: 74 %, årskurs ett: 70 %, årskurs två: 61 % (2012, 2015). Båda studierna ligger snäppet under min observation, vilket är intressant eftersom det kan handla om pedagogens val, vad hen ska inkludera i klassrummet och därför skiljer det sig åt. Eller så är det *Two way immersion program* som är avgörande för att språkinlärningsmiljön har högre prioritet än andra skolor. En annan aspekt är att jag valde att inte ta med det fyra sista punkterna i miljön utan eftersom de hade en annan skala så blev deras resultat annorlunda mitt.

Gällande lärtillfällen hade Waldmann och Sullivan 28 % och Dockrell et al hade i förskoleklass: 28 % i årskurs ett: 26 % och i årskurs två: 23 %. I min studie var resultatet 44 % som är mycket högre än deras studier, vilket jag tänker är ett resultat av att det är ett *Two way immersion program* som fokuserar på att eleverna ska använda sig av arbete med elevgrupper och mer samtal med en vuxen. Interaktionerna hamnade på 44,80 % i Waldmann och Sullivans (2017) studie och i Dockrells et al (2012, 2015) studie hamnade alla årskurser runt 40 % som jämfört med min studie, som hamnade på 30,50 % är en avsevärd lägre siffra. Det tänker jag är ett resultat av att det fanns vissa observationspunkter som jag inte kunde observera då jag inte kan spanska flytande.

Det är dock av intresse att se på vilka observationspunkter som är mest använda i de olika studierna. I alla tre studier är användandet av barns namn, bekräfta barns försök till

interaktion och gå ner i barns ögonhöjd vid interaktion mest frekvent, vilket nog är ett resultat av enkla sätt för pedagoger att hantera lektioner och undervisning. Det som inte får höga siffror handlar om att bekräfta och berömma barns förmåga att lyssna samt deras icke-verbala kommunikation. Vad är det pedagoger missar när de inte gör detta utan istället tillrättavisar eleverna när de göra något de inte borde göra? Enligt Dockrell et al (2012, 2015) borde det ingå i alla lärares undervisning att uppmärksamma beteenden som är positiva, vilket Eva inte gör.

En positiv del av observationerna i USA var att det nästan inte var någon skillnad på undervisningen på de olika språken. I tabell två porträtteras de olika observationernas sammanlagda poäng i förhållande till de två språken, vilket för mig som observatör är ett tillfredställande resultat eftersom det visar att undervisningen är relativt lika varandra. När jag läste om den tvåspråkiga skolgången menade forskning att det är en framgångsrik skolform för barn som är flerspråkiga (Thomas & Collier, 2004; Sparks, 2012; Fielding & Harbon, 2013). Thomas och Colliers (2004) menar på att det är tid för alla som är inkluderade i skolan som pedagoger, rektorer, politiker med flera borde vakna och förstå att det är en välfungerad skolform och mer gynnsam än en vanlig skola för tvåspråkiga elever.

Det är många forskare som är överens om att det finns många fördelar för flerspråkiga elever att gå i en skola som har *Two way immersion program* och använda sina språk (Sparks, 2012; Fielding & Harbon, 2013; Feinauer et al, 2013, Yan, 2010). På samma sätt går det att se en koppling till vad forskare hävdar är gynnsamt för flerspråkiga elevers språkutveckling. Att få möjlighet att utveckla sin identitet i förhållande till sina två olika kulturer har de visat är en betydande del (Cummins, 2015; Fielding & Hardon, 2013; Janks, 2010). Beroende av vilken socio-ekonomisk bakgrund barnen kommer ifrån är också av betydelse i deras språkutveckling och då genom att få möjlighet att ha sin utbildning på en tvåspråkig skola kan göra skillnad för barnet (Feinauer, Hall-Kenyon och Davison, 2013). Genom att inom skolans tid och rum få tillgång till båda språken skapas det mer tillfällen för att transfer ska ske, vilket forskning också hävdar är en del av hur pass väl utveckling de två språken blir (Feinauer, Hall-Kenyon & Davison, 2013).

Även om de uppdagas i tabeller och diagram att vissa siffror har en procentmässig lägre siffra än de andra studierna, så har programmet en tydlig struktur och får med många av de sju dimensioner som Cummins (2017) menar är viktiga. Det finns en tanke med strukturerade samtal mellan pedagogen och elev genom att eleverna får möjligheten att ställa frågor och därmed utveckla sina språk. Det finns en stöttande del av undervisningen, som både Gibbons (2013) och Swain (2010) menar är viktigt. Att de har utformat undervisning på båda språk som rullar veckovis skapar möjlighet för elever att utnyttja deras språkliga repertoar vilket Thomas och Collier (2004) menar skapar goda förutsättningar för deras språkliga utveckling. Genom att undervisning sker på båda språk varannan vecka skapar det också möjlighet till en positiv transfer vilket Feinauer, Hall-Kenyon & Davison (2013) och Yan (2010) hävdar är ett välfungerande upplägg för att utveckla sin språkliga repertoar. För att eleverna ska få möjlighet till att stärka sitt kunskapsrelaterade språk; CALP, ämnesspråk,

utbyggnad (Cummins, 2008, Gibbons 2013, Olofsson & Sjöqvist, 2013) har de både en språkinlärningsmiljö som är stöttande men också att de får möjlighet till strukturerade samtal med pedagogen. Pedagogen är också en viktig del genom att vara en förebild för ett språk som elever inte ännu producerar (Gibbons, 2008).

I undervisningen har pedagogen ofta lektioner som innehåller läsning på båda språken i grupp eller ensamma, vilket skapar möjligheter till att utveckla engagemanget till läsning på båda språken (Sparks, 2012). Clark & Rumbold, (2006) menar att genom diskussion och samtal om texter ökar engagemanget för läsande och skrivande. När elever får möjlighet att välja böcker och texter som de kan relatera till får det också möjlighet att göra kopplingar till deras kultur och liv vilket skapar goda förutsättningar till utvecklingen av språket (Fielding & Harbon, 2013). Cummins (2000) menar att om pedagoger inte har en undervisning som inkluderar deras liv och kultur så kan eleverna känna utanförskap och det skapar sämre språklig utveckling. I relation till kulturella skillnader och liv måste pedagogen införa ett maktkritiskt perspektiv och Eva gör aktiva val genom att ha lektioner som inkluderar alternativ information för att ge elever fler sätt att uppfatta världen på. Enligt Janks (2009) är detta en viktig del för att skapa goda förutsättningar för elevers framtida liv i en värld där människor visar/skriver om sin egen sanning.

För att elever ska få bekräftelse i relation till sin identitet har Eva olika delar av sitt lektionsupplägg som inte existerar på samma sätt i andra skolprogram, exempelvis att de uppgifter de producerar är på båda språken, att de använder sig av objekt som finns i elevernas liv exempelvis, en chili. Detta hävdar Bodensteiner (1994) är relevant för elevers förvärvande av andraspråket. Evas aktiva val att inkludera dessa saker bekräftar elevernas identitet vilket i förhållande till både L1 och L2 skapar goda förutsättningar för läs- och skrivengagemanget (Cummins, 2015; Janks, 2009).

Evas undervisning har alltså delar som inkluderar Cummins sju dimensioner och fastän vissa siffror från tabeller och diagram inte är speciellt höga, får elever möjlighet att genom dessa dimensioner utveckla sin språkliga kompetens.

Sammanfattningsvis, efter analys av min data i relation till Waldmann och Sullivans (2017) studie, Dockrells et als (2012, 2015) studie samt Cummins sju dimensioner finns det delar som är väsentliga att fokusera på i relation till skolan som institution och inom pedagogens möjlighet till aktiva val. Det som var spännande för mig var möjligheten att upptäcka hur ett specifikt program kan skapa så goda förutsättningar för att barn ska ha ett framgångsfullt liv framför sig. Även genom att föräldrar gör ett aktivt val att placera sitt barn i en tvåspråkig skola vilket kan resultera i att gynna tvåspråkiga barn i många år framöver. I förhållande till det svenska skolsystemet tycker jag det är väsentligt att vi funderar kring hur vårt utbildningssystem fungerar samt inse att vi har många flerspråkiga barn och hur dessa elever hade kunna utvecklas ifall vi hade skolor med detta program som alternativ. Yazıcı, Genc, Ilter och Glover (2010) menar att en tvåspråkig skola skulle vara en del av lösningen för att hjälpa dessa barn med att knyta an till deras identitet som Yazıcı, Genc, Ilter och Glover hävdar

ibland har svårt att knyta an till båda världar av kulturer.

Vidare forskning skulle kunna vara att göra stora studier i Sverige eftersom mycket av den forskning som finns är från andra delar av världen än Sverige. Dock tycker jag också att eftersom det redan finns mängder av etablerade forskare som skrivit många artiklar, böcker och avhandlingar inom ämnet så borde vi inse vad som behövs förändras i skolans värld och därmed implementera detta program in i skolan. Detta för att skapa goda förutsättningar för andraspråkselever.

Om vi vill ta del av forskningen och faktiskt anpassa oss efter hur vi skulle kunna utforma utbildningen så borde vi förändra upplägget med modersmålsundervisning. Det borde finnas med kontinuerligt genom alla ämnen i alla skolor så att eleverna får möjlighet att utveckla båda språken och bli tvåspråkig.

Clearly dual language education is a school reform whose time has come. (2004, s.1)

Virginia P. Collier and Wayne P. Thomas

8. Referenser

- Bergkvist, A. Dahlström, K. (2016) *Tvåspråkighet och skolframgång*, Göteborgs universitet.
- Bodensteiner, C. E. (1994). Four Perspectives on Second Language Development. *Eric*, 1-15. id: ERIC_ED383166
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust. Hämtad från <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/reading-pleasure-research-overview/>
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1–20.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Montero, M. K. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581. doi:[10.1002/tesq.241](https://doi.org/10.1002/tesq.241)
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 2. Literacy (2nd ed., pp. 71-83)*. New York: Springer . doi: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Cummins, J (2000) *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. doi: 10.3102/00346543049002222.
- DeKeyser, R.M. (2013). Age Effects in Second Language Learning: Stepping Stones Toward Better Understanding. *Language Learning*, 63(1), 52-67. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x.
- Dockrell, J., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. I: *Child Language Teaching and Therapy* nr 31, s. 271–286. DOI: 10.1177/0265659015572165
- Farmer, L. & Stricevic, I. (2011). Using research to promote literacy and reading in libraries: Guidelines for librarians. *IFLA Professional Reports; The Hague*, 3-27.
- Feinauer, E., Hall-Kenyon, K.M. & Davison, K.C. (2013). Cross-Language Transfer of Early Literacy Skills: An Examination of Young Learners in a Two-Way Bilingual Immersion Elementary School. *Reading Psychology*, 34(5), 436-460. doi: 10.1080/02702711.2012.658142.
- Fielding, R., & Harbon, L. (2013). Examining Bilingual and Bicultural Identity in Young Students. *Foreign Language Annals*, 46(4), 527-544. doi: 10.1111/flan.12051.
- Gibbons, P. 2013. "Scaffolding." In *The Routledge Encyclopedia of Second Language*

Acquisition, ed. P. Robinson, 563–64. London: Routledge

Gibbons, Pauline, 2008: “It was taught good and I learned a lot”: Intellectual practices and ESL learners in the middle years. *Australian Journal of Language and Literacy* 31:2. S.155-173.

Hartas, D. (2011). Families’ social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children’s language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914. doi: 10.1080/01411926.2010.506945.

Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2010). Who can become native-like in a second language? All, some, or none? *Studia Linguistica*, 54(2), 150-166. doi: 10.1111/1467-9582.00056.

Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.

Knouzi, I., Swain, M., Lapkin, S. and Brooks, L. (2010), Self-scaffolding mediated by languaging: microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics*, 20: 23–49. doi: 10.1111/j.1473-4192.2009.00227.x

Koda, K., & Hamada, M. (2008). Influence of First Language Orthographic Experience on Second Language Decoding and Word Learning. *Language Learning*, 58(1), 1-31. doi: 10.1111/j.1467-9922.2007.00433.x.

Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 114-135. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x.

Olofsson, M., och Sjöqvist, L. (2013) Bedömning i svenska som andraspråk. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Skollagen (SFS 2010:800) Stockholm: Norstedts juridik. Hämtad 2017-11-16 från Riksdagens webbplats: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Sparks, R.L. (2012). Individual Differences in L2 Learning and Long-Term L1–L2 Relationships. *Language Learning*, 62(2), 5-27. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00704.x.

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

Waldmann, C. & Sullivan, K.P. (2017). *Att stödja barns språkliga utveckling [Elektronisk resurs] Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum*. Uppsala: Uppsala universitet.

Yan, H. (2010). The Role of L1 Transfer on L2 and Pedagogical Implications. *Canadian Social Science*, 6(3), 97-103.
<http://search.proquest.com/openview/db2d44bf28586604fd40a2dcf316c061/1?pq-origsite=gscholar>

Yazıcı, Z., Genç İlter, B., & Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 259-268. doi: 10.1080/09669760.2010.521297.

9. Bilagor

Bilaga 1

Observationsprotokoll

BASINFORMATION		
1	Tidpunkt för observation:	
2	Längd på observation (i minuter):	
3	Klass:	
4	Skolområde:	

	KATEGORI Språkinlärningsmiljö	Observation av denna kategori kan göras vid fristående tillfälle.	
		Ej observerat	Observerat
1	Klassrummet är utformat med en öppen planlösning		
2	Särskilda lärmiljöer är tydligt avgränsade i klassrummet		
3	Särskilda lärmiljöer är tydligt angivna med bilder/ord i klassrummet		
4	Det finns avskilda eller tysta utrymmen där eleverna kan ha vilostund eller delta i aktiviteter i mindre grupper. Dessa utrymmen är även mindre visuellt distraherande.		
5	Elevernas arbeten visas upp och etiketteras på lämpligt sätt i klassrummet.		
6	Vissa arbeten som eleverna gjort och andra saker som visas upp i klassrummet har inslag som inbjuder till kommentarer från eleverna.		
7	Det finns särskilda utrymmen för bokaktiviteter.		
8	Det finns särskilda utrymmen för literacyaktiviteter.		
9	Bakgrundsljud hålls på en sådan nivå under hela observationstillfället att elever och lärare lätt kan höra varandra.		
10	Tid mellan olika moment hanteras på ett effektivt sätt så att ljudnivån hålls nere och så att eleverna vet vad som kommer att ske härnäst.		
11	Belysningen är god.		
12	Majoriteten av läranderesurserna och lärandematerialet är etiketterade med bilder/ord.		
13	Saker för fri lek/fritt arbete är lättåtkomliga för eleverna eller är väl inom synhåll för dem.		
14	Ett lämpligt urval av böcker är tillgängligt i utrymmen avsedda för bokaktiviteter (t.ex. traditionella sagor, tvåspråkiga böcker, en blandning av genrer och böcker som relaterar till elevernas egna erfarenheter).		
15	Faktaböcker, böcker om specifika ämnen eller intressen hos eleverna är tillgängliga också i andra lärandeutrymmen.		
16	Pedagogiska leksaker, andra objekt (t.ex. verktyg) och föremål från naturen är tillgängliga.		Finns: Används:
17	Musikinstrument och andra saker att skapa ljud med är tillgängliga.		Finns: Används:
18	Utrymmen för rollek är tillgängliga.		Finns: Används:
19	Digitala redskap är tillgängliga.		Finns: Används:

KATEGORI Lärtillfällen		Genomförs vid ett samlat tillfälle, helst på förmiddagen.				
		Ej observerat	Observerat (5 gånger)			
1	Det sker arbete i mindre grupper under överinseende av vuxen.					
2	Eleverna har möjlighet att delta i interaktiv bokläsning med en vuxen (t.ex. genom att få ställa frågor till texten, svara på frågor till texten, upprepa delar av texten mm)					
3	Eleverna har möjlighet att delta i strukturerade samtal med en vuxen.					
4	Eleverna har möjlighet att delta i strukturerade samtal med klasskamrater.					
5	Försök görs att aktivt inkludera alla elever i aktiviteter i mindre grupper.					
KATEGORI Språkinlärningsinteraktion		Genomförs vid ett samlat tillfälle, helst på förmiddagen.				
		Ej observerat	Observerat (5 gånger)			
1	Vuxna använder elevernas namn för att få deras uppmärksamhet.					
2	Vuxna går ner till elevernas ögonhöjd när de interagerar med dem					
3	Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med eleverna.					
4	Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.					
5	Taltempo: Vuxna talar långsamt med eleverna och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.					
6	Pauser: Vuxna pauser förväntansfullt och ofta när de interagerar med eleverna för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal.					
7	Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av elevernas yttranden genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner. Vuxna ignorerar inte elevernas försök till interaktion.					
8	Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som elever säger mer eller mindre exakt.					
9	Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som elever gör.					
10	Utvidgning: Vuxna repeterar det som eleverna säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt.					
11	Etiketterande: Vuxna erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. känslor)					
12	Vuxna uppmuntrar elever till att använda nya ord när de talar.					
13	Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevers tänkande (t.ex. frågor som inleds med vad, var, när, hur och varför).					
14	Mallar: Vuxna erbjuder eleverna mallar/rutiner för att representera en aktivitet och engagerar eleverna i kända mallar/rutiner.					
15	Vuxna erbjuder elever olika alternativ.					
16	Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer.					
17	Vuxna agerar förebild för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar.					
18	Turtagande uppmuntras.					
19	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevernas förmåga att lyssna.					
20	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevernas icke-verbala kommunikation.					

Ref. Waldmann, Christian, Julie Dockrell & Kirk Sullivan. 2015. Supporting indigenous bilingual children's oral language development. Presentation vid ALAA

Bilaga 2

Information letter to teachers in United States of America

Hi,

my name is Amanda Bergkvist and I am studying at Gothenburg University. I am here in Berkeley for my thesis and I would like to observe, how you as a teacher work with bilingual children.

My thesis I about how a first language can be used as a resource for developing a second language and how these students school accomplishments will develop in your type of organization. So in the observation will focus on the teacher and not on the students in the class.

I am using an observation protocol that will be anonymous when I write the result and analysis in the thesis later on.

Amanda Bergkvist

Teacher

Best regards

Amanda Bergkvist