



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

SPRÅK- OCH KUNSKAPSUTVECKLANDE ARBETSSÄTT I FÖRBEREDELSEKLASS 4-6

En studie av pedagogiska metoder som används av SvA-lärare i undervisning av nyanlända elever

Wan Hasso Adib

Dalia Hasso Adib

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU927
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2019
Handledare:	Martina Wyszynska Johansson
Examinator:	Marianne Molander Beyer

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU927
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2019
Handledare:	Martina Wyszynska Johansson
Examinator:	Marianne Molander Beyer
Nyckelord:	SvA-lärare, nyanlända elever, förberedelseklass, studiehandledare

- Syfte:** Undersöka vilka pedagogiska metoder SvA-lärare använder i sin undervisning med nyanlända elever i förberedelseklassen 4–6 och hur de resonerar och reflekterar kring dessa former av samverkan med studiehandledare.
- Teori:** Vår teoretiska ram är språkdidaktik. Mer specifikt utgår vi från det som kallas språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt innebär att ständigt fokusera på språket och att sätta språket i centrum i alla ämnen där språket utvecklas parallellt med ämneskunskaper (Gibbons, 2016).
- Metod:** Denna studie är kvalitativ. För att genomföra studien, gjordes semistrukturerade intervjuer med fem SvA-lärare anställda i förberedelseklassen 4-6 inom en kommun. Det insamlade intervjudata transkriberades och analyserades tematiskt i syfte att besvara frågeställningen.
- Resultat:** Lärarna använde olika metoder beroende på elevernas tidigare erfarenheter av skolgång och anpassade sin undervisning därefter för att väcka sina elevers intresse för svenska. Det framstod som viktigt i SvA-undervisningen med förberedelser inför aktiviteter utanför skolan. Samplanering mellan SvA-läraren och studiehandledaren användes endast i ett fall medan egenplanering där SvA-läraren ensam ansvarade för planeringen för att sedan delge den studiehandledaren dominerade bland de intervjuade SvA-lärarna. SvA-lärarna betonade vikten av kartläggningar för planering och studiehandledares roll för att ta fram kartläggningen tonade fram som viktig i studien.

Förord

Denna studie är slutliga uppsatsen på VAL-projektet inom pedagogik vid Göteborgs universitet. Arbetet omfattar 15 högskolepoäng och har genomförts av Wan Hasso Adib och Dalia Hasso Adib, studenter vid instituten för pedagogik och specialpedagogik, under våren 2019. Vi vill tacka vår handledare, Martina Wyszynska Johansson, som har hjälpt oss under arbetets gång genom att ge synpunkter och kommentarer, vilka drev arbetet framåt. Vi vill även tacka Petter Åström som har varit behjälplig under arbetets gång. Vi vill också tacka Christine Henningsson för all hjälp och stöd som vi fick. Vi vill även tacka Ahmed Hasso för allt stöd. Slutligen vill vi rikta ett stort tack till våra familjer för deras stöd. Vi tillägnar detta examensarbete till våra föräldrar, Adib och Amira, för att de är där för oss när vi behöver dem.

Karlstad 2019,

Wan Hasso Adib & Dalia Hasso Adib

Innehållsförteckning

1. Inledning och problemområde.....	1
1.1 Syfte	2
1.2 Frågeställningar	2
2. Bakgrund	3
2.1 Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper	3
2.2 Studiehandedning på modersmål.....	3
3. Teoretisk ram.....	4
4. Litteraturgenomgång	8
4.1 Vardagsspråk och kunskapsspråk.....	8
4.2 Första och andraspråk.....	8
4.3 Läsa och förstå.....	9
4.4 Att skriva.....	11
4.5 Cirkelmodellen	12
4.6 Muntlig kommunikation.....	13
5. Metod	15
5.1 Val av metod	15
5.2 Intervju	15
5.3 Urval.....	16
5.4 Genomförande	18
5.5 Reliabilitet och validitet	19
5.6 Etiska principer.....	20
6. Resultat och analys.....	21
6.1 Analysmetod.....	21
6.2 Resultat.....	21
6.2.1 SvA-lärares olika metoder.....	21
6.2.1.1. Att undervisa nyanlända elever utan tidigare skolgång.....	22
6.2.1.2 Att undervisa nyanlända elever med tidigare skolgång.....	23
6.2.1.3 Att hjälpa en nyanländ elev möta svenska skolan	25
6.2.1.4 Att förbereda nyanlända elever för uteaktiviteter.....	26
Sammanfattning av 6.2.1	27
6.2.2 Samarbetet mellan SvA-läraren och studiehandedaren.....	27
6.2.2.1 Samplanering.....	27
6.2.2.2 Egenplanering.....	28
Sammanfattning av 6.2.2.....	30
6.3 Resultatanalys.....	30

7. Diskussion	33
7.1 Metoddiskussion.....	36
8. Slutsats	37
8.1 Vidare studier	37
Referenslista	38
Bilagor.....	40
Bilaga A.....	40
Bilaga B.....	41

1. Inledning och problemområde

Denna uppsats har vuxit från vårt intresse för och våra erfarenheter av arbete med nyanlända elever. I vårt arbete på mottagningsenheten för nyanlända barn i kommun X har vi mött många nyanlända barn som skulle börja läsa i svensk grundskola. Mottagningsenheten är den första stationen för nyanlända elever där deras förkunskaper kartläggs innan de påbörjar sina studier.

Förberedelseklassen är den mottagande klassen för nyanlända elever. Dess huvudsakliga syfte är att ge nyanlända elever med annat modersmål än svenska en god start i utvecklandet av ett andraspråk. Nyanlända elever får undervisning i förberedelseklass och där utvecklar de sina kunskaper i svenska innan de börjar i sin ordinarie klass. Om nyanlända elever ska få särskild undervisning i förberedelseklass är skolans val. Syfte med förberedelseklassen är att eleverna ska använda en del av sin timplan till att lära sig grundläggande svenska som andraspråk med hjälp av studiehandledning på modersmålet (Bunar, 2015).

En nyanländ elev är någon som har bott utomlands samt har ett annat modersmål än svenska. Hen ska ha börjat sin utbildning efter ordinarie terminsstart i årskurs 1 eller senare. Efter 4 år i svensk skola räknas inte eleven som nyanländ längre (Skolverket, 2019).

Nyanlända elever är inte nytt i Sverige, redan för 60 år sedan fanns nyanlända elever i svenska skolan. Lärarna och rektorerna gick då på utbildning för att kunna möta nyanlända elever i svenska skolan och kunna hjälpa dem med skolgången och att integrera dem på ett bättre sätt. År 2015 ökade dock flödet av nyanlända elever på grund av olika skäl avsevärt. Vissa har flytt från krig, andra på grund av studier och vissa av hunger och fattigdom. Detta har gjort att kommunerna och skolorna har tagit mer hänsyn till hur de ska organisera undervisningen för att underlätta nyanlända elevers skolgång, vilket lett till olika modeller. Den första är förberedelseklass och den andra är direkt integrering i ordinarie klass (Bunar, 2015). Vår uppsats ämnar bidra till kunskap om integrering av elever via stöd i språket i en situation då beprövade arbetssätt kanske inte räcker till utan att de behöver utvecklas i takt med de utmaningarna som ställs i svensk skola. Samarbetsmodeller mellan svenska som andraspråklärare (hädanefter SvA-lärare) och studiehandledare som bistår med handledning på elevers modersmål är av intresse här.

Eftersom nyanlända elever är en heterogen elevgrupp har eleverna varierade förkunskaper. Flera elever kommer till Sverige med en bristfällig skolgång från hemlandet. SvA-lärare står

inför stora utmaningar att hantera denna grupps varierande behov. En av utmaningarna som lärare ställs inför är att kunna utnyttja de möjligheter som studiehandledning på modersmål erbjuder. Denna nya form av samarbete inom lärarkollegiet ställer stora krav på samordning och organisering. Därför bestämde vi oss att i studien undersöka de olika metoder som lärare tillsammans med studiehandledare använder i undervisningen för nyanlända elever för att hjälpa elever att utveckla sina språkmässiga kunskaper.

1.1 Syfte

Studien fokuseras på SvA-lärares arbete och i synnerhet i samverkan med studiehandledare. Syftet med studien är att undersöka vilka pedagogiska metoder SvA-lärare använder i sin undervisning med nyanlända elever i förberedelseklassen 4–6 (10–12 år) och hur de resonerar och reflekterar kring dessa former av samverkan med studiehandledare.

1.2 Frågeställningar

Vilka arbetsmetoder använder lärare i svenska som andraspråk med nyanlända elever?

Vilka erfarenheter av samarbetet med studiehandledare har lärare i svenska som andraspråk?

2. Bakgrund

Följande avsnitt redovisar problematiken kring språk och utvecklande sätt baserad på nyanlända elevers särskilda behov. Avsnittet är uppdelat i två rubriker som redovisar hur kartläggning av tidigare kunskaper går till samt introducerar studiehandledning på modersmål.

2.1 Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper

När nyanlända elever flyttar till Sverige, bär de med sig sina kunskaper och erfarenheter. De kunskaperna behöver bedömas, för att eleven ska kunna placeras på rätt nivå och få rätt undervisning. Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper är obligatorisk och beslutar i vilken årskurs och undervisningsgrupp en nyanländ elev ska placeras. Allt detta måste genomföras inom två månader från dagen en nyanländ elev blir skriven i svenska skolan (Ojala, 2016).

Kartläggningen av nyanlända elevers kunskaper sker i tre steg. Första steget görs när kartläggarna har möte med den nyanlända eleven och hans vårdnadshavare, för att ta reda på elevens skolbakgrund och antal år hen gått i skolan i hemlandet. Den dokumenterade informationen påverkar SvA-lärarens planering och undervisning (Ojala, 2016). Andra steget består av två delar: Litteracitet och numeracitet. Litteracitet handlar om att bedöma den nyanlända elevens läs- och skrivkunskaper. Numeracitet bedömer elevens kunskaper i matematik och hur eleven argumenterar och resonerar kring olika problemlösningar (Ojala, 2016). Kartläggningens tredje steg är inte obligatoriskt, men görs för att bedöma elevens tidigare kunskaper i olika skolämnen. Detta görs framför allt med äldre elever (Ojala, 2016).

2.2 Studiehandledning på modersmål

Studiehandledning på modersmål är en extra anpassning för nyanlända elever i klassen, för att nyanlända elever ska kunna utveckla sitt språk och sina kunskaper (Ojala, 2016). Alla flerspråkiga elever har rätt till studiehandledning på sitt modersmål eller på det språket de behärskar (Skolverket, 2015). Studiehandledning kan ske innan, under eller efter lektionen beroende på överenskommelsen mellan läraren och studiehandledaren (Svensson et al., 2018). Studiehandledning är en bildlig ”bro” mellan läraren och nyanlända elever och samarbetet med hen är mycket viktigt, även om studiehandledares arbetssituation med flera skolor att besöka har visat sig problematisk (Ojala, 2016).

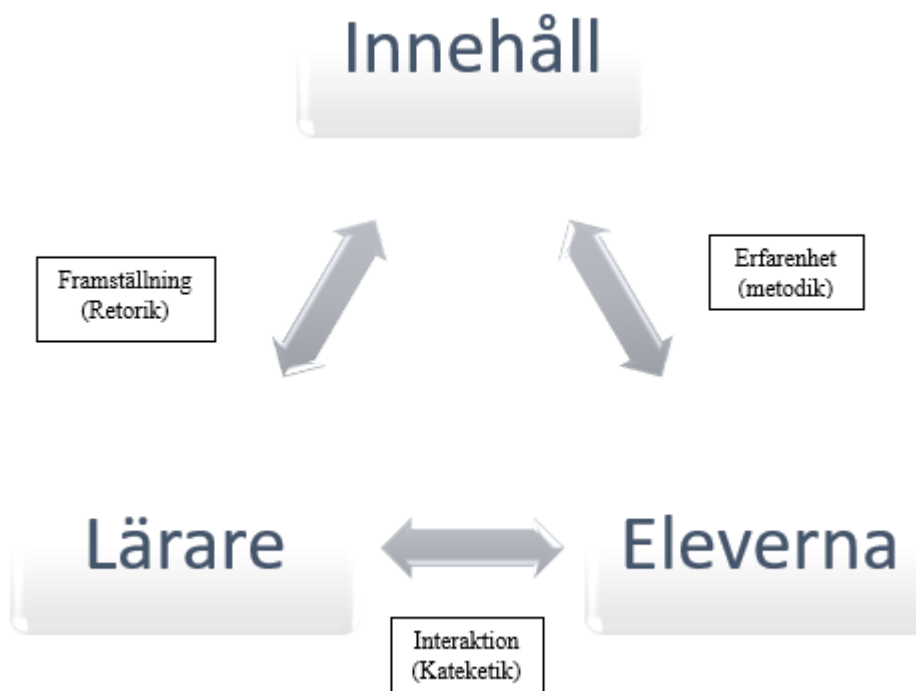
3. Teoretisk ram

En av de viktigaste förutsättningarna som leder till utveckling av lärarens undervisningspraktik, och verksamheten, är kunskaper inom didaktiska teorier och modeller (Uljens, 1997). Didaktik har sitt ursprung från det grekiska ordet *didaskhein* som innebär att lära ut eller undervisa. Didaktiken förklaras även som undervisningskonst. Didaktiken har koppling till alla läroämnen och kunskapsområden eftersom den möjliggör lärande som en del av pedagogiken. Ämnesdidaktik knyter således disciplin med pedagogik. Det innebär att läraren får möjlighet utifrån kunskaper om sitt arbete, ur ett didaktiskt perspektiv, analysera vad som händer i klassrummet och därefter välja innehåll, mål samt olika arbetssätt och samtidigt vara medveten av konsekvenserna av sina didaktiska val (Tornberg, 2000). Didaktik behandlar huvudsakligen frågor om undervisningsinnehåll, hur ett ämne kan undervisas i och hur och varför elever lär ett ämne. Frågor om lärares arbetsmetoder och arbetssätt är centrala i didaktiken. Didaktik som vetenskaplig disciplin delas upp i flera områden som samverkar och överlappar varandra nämligen allmän didaktik, skoldidaktik, allmän skolpedagogik och ämnesdidaktik (Uljens, 1997).

Ämnesdidaktik kan beskrivas som en sammankoppling av teoretiska och pedagogiska kunskaper om lärande och undervisning av ett särskilt ämne. Ämnesdidaktik består bland annat av hur ämnesundervisningen kan anpassas till elevernas kön, svårigheter, förståelse samt språkbakgrund. Ämnesdidaktik handlar således om att undersöka läroprocesser inom särskilda ämnen. Bronäs och Runebou (2010) påpekar att ämnesdidaktik inte är lika utforskad i Sverige jämfört med andra länder som Tyskland och Norge. Förståelsen av begreppet ämnesdidaktik har inneburit en uppdelning av "ämne" och "didaktik" där orden kombineras på olika sätt. Andra ser begreppet som en helhet som inte kan delas upp eftersom det är just helheten som har avgörande betydelse för undervisning och fungerar som ett eget kunskapsområde (Bronäs & Runebou, 2010).

Den didaktiska triangeln, kallas även triangelmodellen, är en förenklad modell och används av forskare för att enklare beskriva ämnesdidaktik. Modellen används för att förklara undervisningssituationen, se Figur 1 nedan, genom de tre grundpelare lärare, elever och innehåll (Kansanen, 2011). Relationerna mellan dessa grundpelare är retorik (framställning), metodik (erfarenhet) och kateketik (interaktion) där dessa relationer utgör grunden i didaktiken (Uljens, 1997). Med interaktion menas att lärarens personlighet, relationen mellan läraren och eleven

samt undervisningens innehåll och kvalitet är parametrar som spelar en viktig roll i undervisningens framgång. Med retoriken menas fokus på hur läraren behandlar undervisningsämnet, till exempel genom sin kommunikation med elever, för att uppnå målet. Med metodik menas vikten av elevens eget arbete och erfarenhet av innehållet samt hur den påverkar undervisningen (Uljens, 1997).



Figur 1 Den didaktiska triangeln, kallas även triangelmodellen (Uljens, 1997)

Studien bygger på antaganden om språket som ett verktyg för att tänka, lära och kommunicera. Kunskaper skall även kunna användas i vardagen (Säljö, 2014). Att utveckla språket handlar därför om utveckling av identitet där både elevens skolspråk och vardagsspråk är viktiga byggstenar (Wedin, 2011). Kommunikation, som en viktig del av språkämnesdidaktik, är länken mellan eleven och hans omgivning. Individerna lär sig ständigt något nytt genom att kommunicera med andra, men även kan utveckla sitt tänkande inom redan behärskade områden.

Enligt Axelsson (2015) delas lärandet och undervisningen i fyra zoner baserade på två faktorer, kognitiva utmaningar eleven möter i undervisningen och vilken stöttning eleven får, se tabell 1.

Tabell 1 Fyra zoner för lärande och undervisning (Axelsson, 2015)

STOR UTMANING			
MYCKET STÖTTNING	Utvecklingszon ZPD <i>Lärande och förmågor utvecklas</i>	Frustrationszon <i>För höga krav, för svårt</i>	LITE STÖTTNING
	Trygghetszon <i>För låga krav, för lätt</i>	Utträkningszon <i>Lite intresse och motivation</i>	
LITEN UTMANING			

För att eleven skall ha bästa inlärningsmiljö, befinna sig i utvecklingszon, är det viktigt att hen får hög kognitiv utmaning i kombination med omfattande stöttning. Om eleven erbjuds mindre utmaningar kan detta riskera att de blir omotiverade. Om eleverna dessutom får omfattande stöttning trots lätta uppgifter, blir risken stor att de hamnar i en trygghetszon, vilket innebär att eleverna inte blir självständiga och lär sig mindre (Axelsson, 2015).

Mer specifikt utgår denna studie från det som kallas språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inom språkämnesdidaktiken. Språk- och kunskaps utvecklande arbetssätt innebär att ständigt fokusera på språket och att sätta språket i centrum i alla ämnen där språket utvecklas parallellt med ämneskunskaper (Gibbons, 2016). Eleverna får kunskaper om svenska språket genom att läsa eller delta i svenskundervisning (Skolverket, 2011). Flerspråkiga elever har ett annat språk som räknas som förstaspråk eller modersmål. Ju rikare kunskaper i modersmålet en flerspråkig elev har, desto bättre för andraspråksinläringen (Gibbons, 2016).

Språk-och kunskaps utvecklande arbetssätt är en viktig metod för arbete med nyanlända elever oavsett den organisatoriska modellen, det vill säga förberedelseklass eller direkt integrering i ordinarietklass. Viktigaste i denna metod är att eleverna lär sig både språket och kunskaper i skolämnen samtidigt, vilket vi återkommer till (Gibbons, 2016). Eleverna använder språket i alla skolämnen. Genom språket kan eleven visa sina tankar i ämnet de läser, vilket hjälper dem att nå ämneskunskapskraven. Lärarna behöver tänka på språkliga drag och språkliga strukturer

i sitt undervisningsämne. Detta gäller inte minst för SvA-lärare, som behöver undervisa om textens struktur och textens tema samtidigt (Ojala, 2016).

4. Litteraturgenomgång

I följande avsnitt presenterar vi några studier som belyser olika aspekter av språkinläring som sker i hemmet och i skolan. Träning av muntlig kommunikationsförmåga belyses tillsammans med skriv- och lästräning.

4.1 Vardagsspråk och kunskapsspråk

Det finns många idéer om vardagsspråk och kunskapsspråk. Enligt Cummins (2017) är skillnaden mellan båda att eleverna med invandrarbakgrund tar olika lång tid på sig att utveckla kompetens som har betydelse för utvecklingen av skolspråket. Nyanlända elever som har flyttat till Sverige i yngre ålder har inte svårt att tala det svenska språket flytande. De yngre nyanlända eleverna som i stort sett redan kan läsa och skriva på sitt modersmål har med sig färdigheter från tidigare skolgången, vilket underlättar deras språkutveckling jämfört med elever som inte kan läsa och skriva samt saknar färdigheter i sitt modersmål (Cummins, 2017). Elevernas utvecklingskurva och litteracitet är faktorer som spelar stor roll för vilken typ av undervisning nyanlända elever behöver för att snabbt hinna ikapp kunskapsmässigt.

Enligt Cummins (2017) lär sig nyanlända elever vardagsspråket lättare än kunskapsspråket. Orsaken är att eleven använder vardagsspråket varje dag i olika sociala situationer, i och utanför skolan. En annan orsak är att vardagsspråket förstärks med hjälp av kroppsspråk, ansiktsuttryck och ögonkontakt. Cummins (2017) påpekar att en nyanländ elev behöver ca 2 000 ord för att kunna klara av att samtala i en vardagssituation. Eleverna som har skolspråket som modersmål har bättre möjligheter att bygga upp ett större ordförråd och utveckla läsandet och skrivandet snabbare jämfört med nyanlända elever som kämpar hårt mot ett rörligt mål.

4.2 Första och andraspråk

Modersmål förklaras oftast som det första språket en individ talar. Ett barn tillägnar sig grunden i modersmålet i sin naturliga omgivning såsom förskola och hemmamiljö, utan någon specifik reflektion (Skans, 2011). Ordförrådet uppgår till mellan 8 000 till 10 000 ord då ett barn kommer upp till åldern för skolstart (Skolverket, 2012). Språkkunskandet och ordförrådet för ett barn, i sitt första språk, varierar inför skolstart beroende på hens uppväxtmiljö.

Andraspråk är ett begrepp som används när ett barn lär sig ett nytt språk utöver sitt förstaspråk. Svenska språket anses därför vara andraspråket för de barn som har annat språk som förstaspråk. Andraspråk betraktas i en allmän definition som andraspråksinläring då ett nytt språk lärs in utöver det förstaspråket som redan har grundats (Otterup, 2005). Utvecklingen av andraspråk anses vara en komplex process, eftersom det finns flera olika omständigheter att ta hänsyn till, bland annat förstaspråket, antal språk hen talar, skolbakgrund, ålder vid inflyttning, med flera. Faktorer som leder till en bra språkutveckling är bland annat inställningen en lärare har till mångkultur och flerspråkighet, på vilket sätt elevens inlärningsprocess tas tillvara i undervisningen och förväntningarna en lärare har på den flerspråkiga i skolan (Skolverket, 2012). Enligt Otterup (2005) är undervisningsmiljön en viktig faktor i andraspråksinläring.

Forskningen om andraspråk skiljer mellan undervisningsinläring och naturlig inläring (Otterup, 2005). Undervisningsinläring är när en elev deltar i formell språkundervisning som sker i klassrummet. Naturlig inläring innebär däremot inläring genom kommunikation, till exempel mellan vänner i olika miljöer och olika sammanhang. Det är svårt att skilja mellan dessa två typer av inläring i praktiken, eftersom kommunikation och social interaktion uppstår såväl i som utanför klassrummets inläring och undervisning (Otterup, 2005).

Enligt Hyltenstam och Lindberg (2013) innebär tvåspråkig undervisning i klassrummet en risk att modersmålet blir dominerande, på bekostnad av andraspråket. Att en svensktalande lärare undervisar och en modersmållärare översätter direkt gör i stort sett att flerspråkiga elever utvecklar språket och sina kunskaper, men på modersmålet istället för att utvecklingen sker på svenska. Om kommunikationen i klassrummet också ska ske på modersmålet, riskerar studiehandledarens roll att omvandlas från stöttare till tolk.

4.3 Läsa och förstå

Enligt Gibbons (2016) finns tre typer av kunskaper som en kompetent läsare ska ta hänsyn till för att kunna förstå en text. Den första är semantisk kunskap, och det innebär att eleven förstår uttryckets språkliga betydelser. Syntaktisk kunskap innebär att eleven förstår språkets grammatiska meningsuppbyggnad, och den tredje är grafematisk kunskap, vilket innebär att elever har kunskaper om relationen mellan ljud och bokstav.

Gibbons (2016) skriver att om eleverna inte har med sig egna kunskaper och språkförståelse inför läsningen har de inte heller tillgång till en resurs som betyder väldigt mycket för att de

ska förstå vad de läser, nämligen förståelse. Det här spelar stor roll för andraspråkselever som kanske inte har samma kulturella bakgrund eller samma syn på omvärlden som textförfattaren. Även kunskap om språkssystemet har betydelse. En del andraspråksinlärare, som visserligen tillägnat sig grundläggande läsfärdigheter på andraspråket, kan ändå uppleva problem med läshastigheten jämfört med förstaspråkstalare. Detta eftersom de mentalt måste översätta och reflektera kring texten på sitt förstaspråk, vilket gör läsningen långsammare. Det är just i den situationen många andraspråksinlärare befinner sig i.

Gibbons (2016) påvisar tre viktiga punkter en lärare måste tänka på när hen väjer en bok till en andraspråkig elev. Den första punkten är att aktivera förkunskaper genom att förbereda eleverna att förstå om vad texten eller boken handlar om. Att plocka ord från boken och använda dessa ord som ledtråd till hela boken eller att göra en tankekartan på tavlan, bildstöd av boken, bokens titel eller med hjälp av förklaring på modersmålet kan hjälpa eleverna att aktivera förkunskaper för att de ska vara medvetna om vad boken ska handla om.

Läraren aktiverar under läsningen genom att hen ställer frågor från boken eller texten, eller låter eleverna skumma och sökläsa. Läraren agerar förebild för eleverna genom att hen läser för hela klassen och tänker på att pausa läsningen och ge texten liv. Läraren låter eleverna plocka ord från texten och leta upp vad de betyder. Därefter läser eleverna om texten med ökad förståelse. Läraren kan aktivera elevens förståelse efter läsningen genom att eleverna får återberätta boken eller texten, eleverna gör om den lästa texten och hittar på en ny avslutning till boken.

Nyanlända elever har samma rättigheter som alla andra elever som går på skolan. De har rätt att läsa olika typer av böcker och texter även om de inte kan svenska språket. Alltför ofta rabblar nyanlända elever ofullständiga ord utan att veta vad ordet betyder. De tappar textens sammanhang. Med hjälp av olika lässtrategier kan SvA-lärare uppmuntra eleverna att läsa. Detta är viktigt, eftersom eleverna inte kommer att lära sig svenska språket lika enkelt om de inte läser eller möter böcker på svenska (Ojala, 2016).

Ojala (2016) menar att stöttande läsning betyder mycket för nyanlända elever. Ju mer läraren stöttar nyanländas läsförståelse, desto bättre hänger eleverna med på läsningen. Bilder, ord eller frågor till texten aktiverar elevernas förståelse och textens budskap blir tydligare. Kroppsspråket är ett viktigt verktyg i läsningen eftersom vissa uttryck är universella och förekommer i flera kulturer.

Högläsning är effektivt för nyanlända elever. Att läraren börjar läsa en bok i exempelvis tio minuter varje dag kan göra att eleverna njuter av läsningen när de lyssnar på svenska. Syftet med detta är att eleverna bekantar sig med svensk litteratur. Läsningen öppnar dörrar till den svenska språkuppbyggnaden samt erbjuder möjligheter till att utöka deras ordförråd, vilket kan bidra till elevers skolframgång (Ojala, 2016).

4.4 Att skriva

Nedan presenteras olika arbetssätt med elevers skrivförmåga. Därefter introducerar vi ett didaktiskt arbetssätt kallat cirkelmodellen, för att senare beskriva olika sätt att arbeta med muntlig kommunikation med nyanlända elever.

Att skriva är viktigt i dagens samhälle och idag ställs större krav på läskunnighet, eftersom man annars får svårt att ta till sig kunskap, information och viktiga idéer i samhället (Gibbons, 2016). Dagens samhälle utvecklas snabbt och därför måste elever kunna skriva för att möta kraven som ställs i samhället.

Enligt Skolverket (2011) ska eleverna kunna skriva olika typer av texter. Vissa elever skriver med god förståelse för skriftspråket. Det finns dock elever som använder ord, begrepp, stavning och grammatik utan att tänka på vad de skriver (Gibbons, 2016). Elever med svenska som andraspråk har svårare att uttrycka sig på andraspråket. Detta beror på att vissa elever lär sig ett helt nytt alfabet, till skillnad från elever som har svenska som förstaspråk, som lär sig att skriva vid skolstarten. Forskningen visar att det finns både likheter och skillnader för skrivandet på första- och andraspråk. Små barn med svenska som första- eller andraspråk förstår inte skrivfunktionen när de börjar låtsasskrivande genom att måla bilder eller teckna symboler (Hyltenstam & Lindberg, 2013).

Enligt Hyltenstam & Lindberg (2013) ser skrivutvecklingen annorlunda ut för andraspråks elever. Flerspråkiga elever som behärskar sitt förstaspråk muntligt men inte skriftligt har sämre förståelse för språkets ljudsystem och språkuppbyggnaden, medan flerspråkiga elever som kan skriva på sitt första språk utvecklar språket snabbare.

När texten bygger på elevernas tankar, snarare än fakta, gör detta att läsaren lättare förstår vad eleven har skrivit. Skrivande fungerar som hjälp för kommunikationen mellan läraren och eleverna. Ju fler skrivövningar eleverna gör, desto bättre för språkutvecklingen. Att skriva ord

och enkla texter lägger grunden för att eleverna senare ska kunna producera svårare texter och detta bidrar till att elevernas tänkande utvecklas samtidigt med skrivandet (Tornberg, 2015).

Enligt Tornberg (2015) är loggboken en reflektion av elevers åsikter om lektionerna. Eleverna behöver inte en särskild struktur för att kunna skriva i en loggbok. Eleven bara behöver tänka kring någonting hen vill skriva om och behöver endast ha papper och penna eller en dator. Här tänker eleven bara på textens sammanhang. Senare i språkutvecklingen krävs det dock att eleverna kan skilja på vilken typ av text hen skriver i loggboken, till exempel om det är en argumenterande, expressiv, förmedlande eller poetisk text.

4.5 Cirkelmodellen

Cirkelmodellen är ett genrepedagogiskt sätt att lära eleverna språket i texten och genrepedagogik används för att visa eleverna textens olika mönster och uppbyggnad (Ojala, 2016). Syftet med användning av modellen är att eleverna lär sig beskrivande texter men eleverna lär sig också andra saker som textkunskaper, att anteckna, sammanfatta, leta information, skriva samt bedöma sina egna texter vilket anses vara en förmåga som eleverna behöver för att kunna utveckla sina kunskaper i flera skolämnen (Gibbons, 2016).

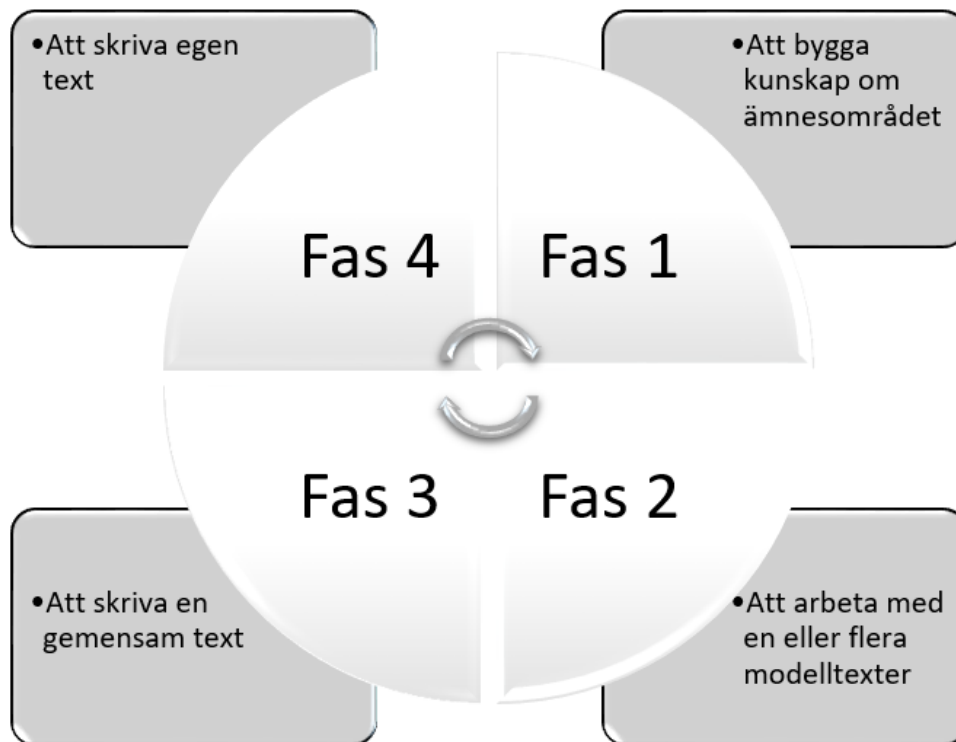
Cirkelmodellen är uppbyggd på fyra faser: Den första är att bygga kunskaper om ämnesområdet, den andra är att studera texter inom grenen för att få förebilder, den tredje är att skriva en gemensam text och den fjärde är att skriva en individuell text, se figur 2.

Att bygga upp kunskaper om ämnet syftar till att eleverna fokuserar på textens innehåll och att läraren ger bakgrundkunskap om ämnet texten handlar om. Läraren börjar med denna fas eftersom eleverna har lång tid på sig tills de ska börja skriva egna texter. Under denna fas samlar eleverna information och sedan arbetar de i grupp på sitt modersmål. En viktig poäng som dyker upp i första fasen är att eleverna får goda möjligheter att tala, lyssna och läsa. Detta genom att läraren skapar tankekartor, läser faktatexter, och visar bilder eller antecknar kring ämnet, och på så sätt väcker tankar och idéer hos eleverna (Gibbons, 2016).

Fokus i den andra fasen ligger på att eleverna bekantar sig med texttypen. Syftet är att eleverna ska kunna textens struktur och språkliga kännetecken. I denna fas ligger fokus på form och funktion.

I den tredje fasen skriver eleverna gemensamma texter. Eleverna ska börja skriva texterna på det svenska språket efter att de har ökat sitt ordförråd. I denna fas ligger fokus på språk och textens innehåll.

Den fjärde fasen innebär att eleverna skriver sina egna texter (Gibbons, 2016). I denna fas ligger fokus mer på struktur och grammatik. Eleven ska i denna fas kunna identifiera vilket texttyp hen skriver, till exempel beskrivande- eller berättande texter.



Figur 2 Cirkelmodellen som används för att skriva olika texter, efter Ojala (2016)

4.6 Muntlig kommunikation

Sedan 1980-talet har det genomförts flera undersökningar om hur lektioner sker i klassrummet. Tidigare forskning har fokuserat mest på kommunikationen i klassrummet, hur läraren betar sig och hur hen skapar möjligheter för att eleverna ska börja kommunicera med hen och med varandra (Tornberg, 2015). Enligt Jensen (2012) är klassrummet en social miljö och muntlig kommunikation i en social miljö innebär att en sändare talar och en eller flera mottagare lyssnar. Sändaren är i detta fall läraren och mottagaren är eleverna.

Tornberg (2015) belyser att när läraren talar det mesta tiden av lektionen, finns det stor risk att hen blandar in ett främmande språk i sin kommunikation med eleverna, vilket kan påverka elevernas målspråkinlärning. Gibbons (2016) belyser att genom kommunikation kan eleven få öva på svenska språket i klassrummet. Eleven bör lära sig språket på det sättet som bidrar till att hen kan använda det i olika sammanhang. Eleven ska kunna använda avancerat språk och kunna utveckla kommunikationen genom att ”stretcha” språket (Gibbons, 2016). Läraren kan stötta lärandet hos sina elever genom att skapa tillfällen där det ges utrymme för interaktion, som att bygga samtal kring något ämne, ställa frågor och lyssna på olika svar och diskutera dem.

Muntlig kommunikation är inte bara tal utan också kroppsspråk. I kombination med tal måste läraren använda sin kropp för att eleverna som mottagare ska kunna använda sina sinnen, hörsel och syn, för att förstå bättre och vara mer aktiva (Jensen, 2012). Gibbons (2016) anser att när eleverna arbetar i par eller sitter i grupp och arbetar tillsammans, utbyter de språk och kunskaper med varandra. De lär sig också att samverka och samarbeta med varandra. Att stretcha språk betyder att eleverna försöker hitta ett nytt sätt att kunna uttrycka sig (Gibbons, 2016). I en förberedelseklass finns det nyanlända elever samt lärare från olika länder som har olika kulturer och olika bakgrund. De bär med sig olika erfarenheter i den mångfalden, vilket gör att nyanlända elever och SvA-lärare får möjligheten att utbyta erfarenheter med varandra. Allt detta sker via muntlig kommunikation och här spelar SvA-lärare en viktig roll genom att använda nyanlända elevers tidigare erfarenheter och skapa miljöer för givande diskussioner mellan nyanlända elever i förberedelseklass (Tornberg, 2015).

Gibbons (2016) belyser att det är viktigt att SvA-lärare låter eleverna arbeta med de nyanlända elever som talar samma språk i förberedelseklassen. På det sättet ges nyanlända elever möjlighet att utveckla sin flerspråkighet, för att ju duktigare de är på sitt första språk, desto lättare lär de sig och utvecklar det nya språket. Enligt Skolverket (2011) är att tala, lyssna, samtala en viktig del av kunskapskraven i ämnet svenska som andra språk. SvA-lärare kan skapa kommunikationstillfällen genom muntliga presentationer, där de nyanlända eleverna får berätta om något ämne de är intresserade av. Läraren kan också stimulera diskussioner mellan eleverna, vilket kan stärka kommunikationsförmågan och väcka intresse hos eleverna. Detta gör att nyanlända lär sig och utvecklas i svenska som andraspråk.

5. Metod

I Detta avsnitt redovisas undersökningsmetoden som har valts för att besvara frågeställningar. Avsnittet innehåller *val av metod, intervju, urval, genomförande, reliabilitet och validitet* samt *etiska principer*. Detta kapitel informerar om hur undersökningen har genomförts för att komma fram till resultat som besvarar frågeställningarna.

5.1 Val av metod

Till grund för vår uppsats genomfördes intervjuer med lärare i svenska som andraspråk 4–6, eftersom det är genom intervjuer vi kan ta del av andras erfarenheter och åsikter (Stukat, 2014). Med hjälp av individuella intervjuer ville man komma åt hur andra tänker, tolkar, resonerar och känner. Stukat (2011) beskriver olika metoder som en forskare kan använda sig av. Metoden beror på vilket spelrum intervjuade personer har i en intervjusituation.

Vi använde oss av enskilda intervjuer eftersom vårt intresse är den enskilda SvA-lärares arbetssätt och metoder för samarbete med studiehandledaren. Forskningsintervju är ett professionellt samtal som drivs framåt med ett antal frågor. Genom intervjun sker ett samtal mellan intervjuaren och den intervjuade. Samtalet är strukturerat, där den intervjuade är i centrum och är den parten, vars personliga erfarenheter står i centrum (Trots, 2010).

5.2 Intervju

Det finns olika metoder att genomföra undersökningar på för att komma till ett resultat, bland annat kvantitativa studier (till exempel enkäter), observationer och kvalitativa studier (till exempel djupintervjuer). Syftet med en enkätundersökning är att många människor ska medverka i undersökningen. Genom att göra en enkätundersökning får samtliga informanter exakt samma frågor. Fördelen med denna metod är att informanterna kan besvara på frågorna i lugn och ro. Nackdelen är att informanternas svar kan falla bort eller att informanterna tolkar frågorna på olika sätt, eller på ett annorlunda sätt än vad forskaren har tänkt sig. Enkätundersökningen kan leda till att Forskaren får mängder av data, vilket leder till att hen inte orkar bearbeta alla svar på ett rätt sätt (Stukat, 2011). Om undersökningens författare vill ta reda på vilket sätt andra arbetar på kan hen använda sig av observationer genom att titta, lyssna och registrera. Denna metod kräver mycket tid och en risk är att forskaren tolkar informanternas beteenden på ett annat sätt än vad någon annan hade gjort.

Vår studie är kvalitativ och därför använder vi oss av intervjuer. Vi valde semistrukturerad intervju när vi samlade in våra data, eftersom man i denna intervjutyp får fram öppna och utförliga svar på frågor man ställer och i detta fall blir intervjun mer flexibel och informanterna får därmed mer utrymme att utveckla sitt svar. Vi prioriterade semistrukturerad intervju före strukturerad intervju eftersom den första passar till våra frågor eftersom svaren på våra frågor (bilaga B) ska vara detaljerade. En skillnad mellan strukturerad och semistrukturerad intervju är att i den första använder intervjuaren ett fastställt intervjuschema som både innehåller bestämda formuleringar och en bestämd ordningsföljd.

Semistrukturerad intervju har en låg grad av strukturering. Frågorna (bilaga B) som ställs till respondenterna ger dem mer utrymme att svara med egna ord. Frågorna ställs i en bestämd ordning vilket gör att man får ett kvalitativt svar om ämnet som ska undersökas utifrån intervjupersonens perspektiv (Patel & Davidsson, 2011).

5.3 Urval

Det viktigaste kriteriet för vårt urval var att få tag på lärare i svenska som andraspråk som har undervisat nyanlända elever i förberedelseklassen 4–6. Det totala antalet medverkande lärare i vår studie var fem undervisande lärare i svenska som andraspråk av de 15 lärare som inledningsvis kontaktades. Vi har tagit kontakt med skolrektorer direkt genom att träffa de i respektive skola. Vi har berättat om vår studie och syftet med den samt bitt om hjälp för att komma i kontakt med lämpliga lärare. Samtliga rektorer gav förslag på lärare och vi hade till slut en lista med totalt 15 SvA-lärare och deras e-post-adresser. Vi kontaktade alla 15 SvA-lärare. Fem lärare ställde upp och gav sitt samtycke via e-post.

Här följer en kort beskrivning av våra informanter. Två lärare arbetar med nyanlända elever i dagsläget och tre har arbetat med nyanlända elever. Tre av de intervjuade lärarna arbetar på en kommunal skola där antalet nyanlända och flerspråkiga elever är dominant och två lärare arbetar på två skilda kommunala skolor där nyanlända och flerspråkiga elever är i minoritet. Lärarna har olika kompetenser och erfarenheter beroende på tiden de har arbetat inom sitt yrke (Tabell 2).

Tabell 2 Respondenterna i studien.

SvA-lärare	Ålder	Utbildning	Erfarenhet av att undervisa i förberedelseklassen	Kön
Maria	38	Läroartutbildning för F-7 i svenska och SO En påbyggnadsutbildning för svenska som andraspråk specialläroartutbildning 120 poäng	11 år	Kvinna
Eva	59	Första läroart i svenska som andraspråk.	5 år	Kvinna
Anna	41	Läroartutbildning inriktad mot engelska, SO, svenska och svenska som andraspråk	3 år	Kvinna
Sara	34	Läroartutbildning inriktad mot matematik, svenska 4–6 samt svenska som andraspråk 1-9	3 år	Kvinna
Ebba	33	Läroartutbildning inriktad mot grundskolan 1–6 En påbyggnadsutbildning för svenska som andraspråk	2 år	Kvinna

Maria är 38 år gammal. Hon har en läroartutbildning för F-7 i svenska, So och engelska. Hon har också en påbyggnadsutbildning för svenska som andraspråk för kurserna. Hon har specialläroartutbildning 120 poäng. Hon har arbetat som läroart i förberedelseklassen i elva år och har arbetat som specialläroart i nästan ett år.

Eva är 59 år gammal. Hon är försteläroart i svenska som andraspråk samtidigt som hon arbetar som klassläroart i alla ämnen. Hon har arbetat med nyanlända elever i förberedelseklassen i 5 år.

Anna är 41 år gammal. Hon har arbetat som läroart i snart 19 år. Hon har arbetat med nyanlända elever i förberedelseklassen i 3 år. Hon är utbildad som SvA-läroart och även i svenska, SO och engelska.

Sara är 34 år gammal. Hon har arbetat som lärare i 9 år. Hon har arbetat med nyanlända i 3 år. Hon är behörig i matematik, svenska åk 4–6 och svenska som andraspråk upp till åk 9.

Ebba är 33 år gammal och är utbildad som lärare inriktat mot grundskolan 1–6. Hon undervisar mest årskurs 1–4 i en kommunal skola sedan 2009. Hon har arbetat som SvA-lärare sedan 2017 i förberedelseklassen med nyanlända elever 1–6.

5.4 Genomförande

Respondenterna, SvA-lärare, informerades genom att skicka informationsbrevet via e-post (bilaga A). Informationsbrevet skickades till femton lärare, varav fem respondenter ställde upp. Antalet bedömdes vara tillräckligt för att få resultat som besvarar syftet och frågeställningen i denna undersökning. Alla intervjuer ägde rum under våren 2019, på respondenternas respektive arbetsplats. Inför intervjun förberedde författarna sig genom att bestämma roller inför varje intervju, där den ena författaren fokuserade på att ställa intervjufrågor och den andra författaren fokuserade på anteckningarna om exempelvis lärarnas reaktioner.

Intervjun inleddes med att författarna presenterade sig för respondenten, berättade om syftet med undersökningen samt varför ämnet hade valts att undersökas. Respondenterna informerades om att intervjun skulle komma att spelas in med hjälp av röstmemon på två mobiltelefoner och en surfplatta för att säkerställa tillgång till inspelningarna i efterhand. Respondenterna informerades om rättigheten att välja att pausa inspelningen eller avbryta intervjun vid önskemål.

Intervjun skedde i ett konferensrum runt ett bord. Författarna startade intervjun genom att ställa introduktionsfrågor. Respondenterna fick, genom introduktionsfrågor, presentera sig och skolan hen arbetar på. Syftet med introduktionsfrågor var att respondenten kunde känna sig avslappnad. Därefter ställde författarna en fråga i taget och utifrån varje fråga ställdes följdfrågor. Respondenten fick friheten att tala fritt för att inte känna sig begränsad. När respondenten gav information om annan fråga, ställdes följdfrågor utifrån den andra frågan. När alla frågor och följdfrågor hade ställts och besvarats, ställde författarna frågan till respondenten om hen hade någonting att tillägga. Intervjun avslutades genom att respondenten tackades för medverkan.

5.5 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet och validitet handlar om undersökningens kvalitet och stränghet. Reliabilitet innebär möjligheten att informanter kommer att ge samma svar vid ett annat tillfälle. Reliabilitet betyder även att undersökningen kan återanvändas (Bryman, 2018). Det finns även reliabilitetsproblem som innebär att varje informant kan förändra och utveckla sina åsikter med tiden, vilket gör att varje intervju är annorlunda (David & Sutton, 2016). Denna studie undersökte vilka pedagogiska metoder SvA-lärare använder i sin undervisning med nyanlända elever i förberedelseklassen 4–6 och hur de resonerar och reflekterar kring dessa former av samverkan med studiehandledare. Detta innebär att det är SvA-lärarnas sanning och verklighet.

Validitet handlar om att insamlad data stämmer överens med verkligheten. Validitet delas in i två delar, intern validitet står för att matchningen med informanter och extern validitet som även kallas för generaliserbarhet innebär att utvalda informanterna i en kvalitativ undersökning är representativa för en population (David & Sutton, 2016). Bryman (2018) hävdar även att det är svårt att generalisera resultatet av kvalitativa undersökningar. Detta på grund av att intervjuer genomförs med en liten grupp inom ett visst område och som i sin tur gör det svårt att generalisera resultat. Resultaten från den kvalitativa undersökningen kan generaliseras till en teori, det vill säga att kvaliteten på den teoretiska slutsatsen som formuleras av kvalitativa data har stor betydelse vid bedömningen av generaliserbarhet (Bryman, 2018). Gustavsson (2004) hävdar att resultatet av undersökningen kan jämföras med andra källor som till exempel böcker och dokument, för att kunna kontrollera reliabilitet och validitet. Detta genomfördes i denna undersökning för att öka kvalitet och trovärdighet.

Informanterna i denna undersökning informerades om konfidentialitet som undersökningen följer och för att försöka få insamlade data mer pålitlig, där beskrev vi för informanterna att inga värderingar fanns inför eller under intervjutillfället, oavsett vad informanterna valde att berätta. Syftet med detta är att öka trovärdigheten i undersökningen genom att informanterna känner sig bekväma under intervjutillfället. Antalet av informanter tyckas vara få, men baserades på sannolikhetsurval och tillgänglighet för att genomföra intervjuer samt den tiden som krävs för att transkribera insamlade data. Efter genomförandet av alla intervjuer tillkom ingen ny information, därför tolkas det som datamättnad.

Pålitligheten i undersökningen ökar genom att redogöra och beskriva alla faser i undersökningsprocessen, ett exempel på detta är att val av informanten och valet av analysen

av insamlade data. Syftet med detta är att göra det möjligt för läsaren att bedöma hur pass överförbara undersökningsresultatet är överförbar på andra miljöer (Guba & Lincoln, 1994).

5.6 Etiska principer

Det finns fyra grundläggande individskyddskrav som vi måste ta hänsyn till vid intervjuerna. De fyra allmänna individskyddskraven är informationskravet, samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet uppfylldes genom att vi informerade undersökningsdeltagarna om studien och syftet med den, och att deltagarna var frivilliga att delta i undersökningen samt att de hade rätt att avsluta sin medverkan när de ville. Undersökningsdeltagare blev också informerade också om hur våra resultat skulle presenteras. Vi kontaktade till att börja med femton informanter, det vill säga SvA-lärare men tio informanter avböjde medverkan. Varje informant lämnade in samtyckesblankett där det framgick att personen kunde avbryta intervjun när som helst och utan att behöva ange orsaken. Samtyckeskravet innebär att deltagarna muntligt eller skriftligt ska lämna in sitt samtycke om medverkan, vilket de gjorde. Enligt Konfidentialitetskravet tog vi hänsyn till undersökningsdeltagarnas anonymitet. Uppgifterna ska behandlas konfidentiellt enligt kravet. Vi tog hänsyn till att all datainsamling ska lagras på ett säkert sätt där ingen annan än forskaren kan nå dem och därför inte fick sparas i telefon eller i arbetsdator.

Nyttjandekravet innebär att data som samlas in till en undersökning bara får användas till denna undersökning. Forskaren får inte använda dessa data i annan forskning. Data sparades på en externhårddisk för att minimera risken för åtkomligheten. Efter transkriberingen sparades det transkriberade data på extern hårddisk, för att sedan använda det till resultatet i denna studie. Direkt efter den avslutade studien och efter att uppsatsen blir godkänd raderas de inspelade intervjuerna tillsammans med transkriberingen. Enligt Stukat (2011) ska allt insamlade data raderas direkt efter att uppsatsen blir godkänd.

6. Resultat och analys

I följande avsnitt beskriver vi först (6.1) hur vi bearbetat våra data och redogör sedan (6.2) för resultaten som tillsammans besvarar de två forskningsfrågorna. Slutligen kommer en resultatanalys (6.3) utifrån vårt teoretiska ramverk.

6.1 Analysmetod

För att bearbeta vår datainsamling transkriberade vi först inspelningen från tal till skrift. Detta bidrog till att vi gick djupt in i våra data och att det blev lättare att analysera intervjuerna. Under transkriberingen tog vi bort lärarnas namn och ersatte dessa med fiktiva namn exempelvis Maria, se tabell 2, eftersom respondenterna önskade att vara anonyma. Påhittade namn användes för respektive lärare för att underlätta för läsaren att följa texten i hela undersökningen.

När vi var klara med transkriberingen började vi sortera denna genom att läsa igenom varje transkriberad intervju. Vi markerade relevanta detaljer med olika färger, vilket underlättade för oss att se hur lärarna svarade på intervjufrågorna. På så sätt kunde vi jämföra likheter och skillnader som fanns i svaren. Under denna process undersökte vi vilka arbetssätt SvA-lärare resonerade om i förberedelseklassen 4–6.

Efter sorteringen av transkriberingarna kom vi fram till två olika teman: olika metoder, och samarbete mellan SvA-läraren och studiehandledaren. Respektive tema berör således didaktiska aspekter som läs-, skriv- och muntlig kommunikation, studiehandledning, SvA-lärares utmaningar samt undervisningsverktyg.

6.2 Resultat

I följande avsnitt beskriver vi resultaten som tillsammans besvarar de två forskningsfrågorna: Vilka arbetsmetoder använder läraren i svenska som andraspråk med nyanlända elever? Vilka erfarenheter av samarbetet med studiehandledare har lärare i svenska som andraspråk? Resultatet presenteras i två teman: *7.1 SvA-lärares olika metoder*, *7.2 Två modeller för samarbetet mellan SvA-läraren och studiehandledaren*.

6.2.1 SvA-lärares olika metoder

I materialet har fyra aspekter och utmaningar i SvA-lärares arbete identifierats. Dessa är: *Att undervisa nyanlända elever utan tidigare skolgång*; *Att undervisa nyanlända elever som har*

gått i skolan; Att hjälpa en nyanländ elev möta den svenska skolan samt Att förbereda nyanlända elever för uteaktiviteter.

6.2.1.1. Att undervisa nyanlända elever utan tidigare skolgång

De intervjuade lärarna betonade att deras arbete skiljer sig åt beroende på om de undervisade eleverna har eller saknar tidigare skolgång från hemlandet. Respondenterna Ebba, Eva och Maria uppgav att de har haft elever som inte har gått i skolan. Eva lyfte fram ett särskilt sätt att arbeta med elever som saknar skolgång, vilket skiljde sig från andra respondenter. I sin undervisning använder hon en blandning av olika metoder som förbereder eleven inför handskrivning, och gav ett konkret exempel på detta:

Jag har haft en elev i årskurs fyra som aldrig har satt en fot i skolan i sitt hemland. Eleven kunde inte ens hålla en penna. Vi började använda trolldag för att eleven skulle forma bokstäver och känna dem. Parallellt tränade hen på att se och höra bokstaven på Ipaden. Sedan började skriva på Ipaden, det tog lång tid för eleven att lära sig handmotoriken. (Eva)

Eva beskrev en specifik metod i sin undervisning för att underlätta för nyanlända elever som saknar skolgång att lära sig svenska bokstäver. Att forma bokstäver med hjälp av playdoh får eleverna att uppleva lektionen som roligare, och samtidigt lär eleverna sig formen av bokstaven samt hur den uttalas. Därefter får eleven möjlighet att skriva bokstaven på en surfplatta genom en applikation, för att komma närmare den faktiska formen av bokstaven. För att träna sin handmotorik, efter att eleverna fått kännedom om bokstavens form och uttal, börjar eleverna använda penna för att skriva bokstaven på papper.

En typisk arbetsmetod som endast Maria använde i sin undervisning är helordsmetod och helmeningsmetod för att eleverna ska kunna bygga vidare meningar och utveckla dessa till en text:

Eleverna lär sig bokstäverna med hjälp av ljudningsteknik. Om de nyanlända eleverna klarar av att skriva enkla ord till exempel (boll) också vidare, då börjar eleverna bygga tvåordsmeningar, till exempel (jag hoppar) och sedan bygger eleven på en hel mening (jag hoppar högt). Den här processen tar typ fem till sex månader. Därefter väljer jag lättlästa böcker, det kan vara sagor och faktaböcker. (Maria)

Maria beskrev nyanlända elevers inlärningsresa från bokstäver till texter. Efter att nyanlända elever lärt sig bokstäverna börjar de med att skriva enkla bekanta ord från sin omgivning såsom

kläder, leksaker, kroppsdelar, familj och klassrummet. Eleverna skriver ihop bokstäver till ett ord utifrån ordets betoning. Maria utgår medvetet från att använda bekanta ord, eftersom dessa ord används dagligen och därför finns det en stor chans att eleverna ska kunna möta och befästa orden utanför skolan. På det sättet får eleverna lättare att kunna komma ihåg varje ord när de skriver dem. Maria ger sedan eleverna i uppgift att skriva tvåordsmeningar som helst innehåller både substantiv och verb, vilket medför att eleverna börjar bekanta sig med grammatiken för att sedan själva kunna bygga egna enkla meningar. Detta resulterar i att eleverna kan utveckla tvåordsmeningar till flerordsmeningar. Undervisningen når en fas, efter att eleverna lärt sig att bygga egna flerordsmeningar, där lärarens roll riktar sig mer mot att kontrollera skrivstrategin som stor bokstav och punkt samt grammatiken. Parallellt med skrivningen läser eleverna lättlästa böcker för att både förstå och få nya idéer om hur en mening kan byggas.

6.2.1.2 Att undervisa nyanlända elever med tidigare skolgång

Om eleverna har tidigare kunskaper om latinska bokstäver ges läraren möjlighet att direkt börja med utveckling av ordförråd och meningsuppbyggnad:

Elever som tidigare gått i skolan och behärskar engelska i någon utsträckning, och sedan parallellt får lära sig att läsa och skriva, kan snabbare bygga upp sitt ordförråd och skriva meningar. (Sara)

Ebba och Sara betonade att nyanlända elever som har tidigare läst språk med latinska bokstäver, har förutsättningar för en snabbare inläring av det svenska språket, vilket underlättar deras skolgång i den svenska skolan. Förhållandet mellan bokstav och ljud, alltså mellan grafem och fonem, skiljer sig mellan svenskan och andra latinska språk, och därför måste nyanlända elever kunna lära sig ljudningstekniken redan vid inskolningen. Lärarna Ebba och Sara hävdade att redan vid andra veckan efter inskolningen, börjar eleverna läsa och skriva korta enkla meningar och sedan utvecklas dessa meningar till längre meningar. Den enda utmaningen eleverna har är att bygga sitt ordförråd, vilket i sin tur leder till att de kan börja läsa och skriva olika texter.

En arbetsmetod som Anna, Maria, Eva och Sara lärare lyfte fram är loggboken, där eleverna använder ord som de uppmärksammat på sin fritid:

I början repeterar eleverna med mig nästan samma text flera gånger i form av loggbok. Där skriver eleverna om vädret, lunchen och vad eleverna ska göra imorgon. Så småningom kan de skriva en text på egen hand. Jag plockar olika material och skriver loggböcker med mina

nyanlända elever om saker de ser överallt. Genom detta väcker jag deras intresse att läsa skyltar utanför skoltiden. På detta sätt brukar de lära sig snabbare. (Anna)

Lärarna betonade vikten av att skriva loggbok, eftersom de ansåg att loggboken påverkar elevernas läs- och skrivutveckling positivt. Lärarna menade att när nyanlända elever skriver samma text, som innehåller deras dagliga upplevelser, bekantar de sig med textens form och uppbyggnad. Detta leder till ett viktigt genombrott för eleverna, då de kan börja skriva längre och svårare berättande texter.

Lärarna berättade att de samlar olika teman som berör nyanlända elevernas intresse, och sedan börjar lärarna skriva loggböcker tillsammans med sina elever om dessa teman. I samband med att eleverna övar, genom att skriva i loggboken, ges de möjlighet att både läsa och skriva om andra teman, som ligger utanför deras intressen.

En metod som samtliga fem lärare nämnde var den så kallad cirkelmodellen, som används för att skriva en text tillsammans. Läraren guidar elevers skrivande och agerar även skribent eller ”sekreterare” åt gruppen:

Först väljer nyanlända elever ett tema de är intresserade att skriva om och sedan skriver jag på projektor och mina elever får vara med. Här är jag ofta sekreterare, med andra ord styr jag. Jag går igenom textens struktur och förklarar vad som är textens inledning, mitt och avslutning. Jag går igenom specifika ord de behöver ha med i texten. Sedan sitter eleverna som är på ungefär samma nivå, eller har samma modersmål, och skriver gemensamma texter. När eleverna övar att skriva gemensamma texter, börjar de skriva egna texter. Eleverna stöttar varandra genom att rätta varandras texter. (Maria)

Alla lärare nämnde att cirkelmodellen är den viktigaste modellen i nyanlända elevers språkutveckling. Lärarna kan inte använda cirkelmodellen om de nyanlända eleverna inte har kommit en bit med språket. Detta eftersom skrivande i linje med modellen förutsätter vissa språkkunskaper. Värdet av cirkelmodellen är att nyanlända elever får möjlighet att tillsammans med klasskamrater lära sig skriva om det valda ämnet samt att de lär sig skriva olika texttyper. Ibland delar läraren in eleverna som ligger på samma nivå och har samma modersmål i samma grupp för att stötta varandra. Att skriva gemensamma texter flera gånger hjälper elever att skriva egna texter på egen hand.

Miljön som den nyanlända eleven befinner sig i under läsning har en stor betydelse för att fånga elevens intresse:

Jag följer med mina nyanlända elever till biblioteket. Eleverna väljer lättlästa böcker att läsa i klassen och sedan får de samma böcker hem som hemläxa. Eleverna läser för sina föräldrar även om föräldrarna inte kan läsa och skriva på svenska, och de får anteckna att de har lyssnat på sina barns läsning. När jag har högläsning håller jag ögonkontakt med mina nyanlända elever. Jag läser mest sagor och berättelser med nyanlända elever. Nyanlända elever får läsa lätt faktaböcker om djur, växter, årstider och mycket mer. (Eva)

Eva beskrev vikten av miljön eleverna befinner sig i när de läser. När eleverna får möjlighet att vara i biblioteket, som är en naturlig plats för läsning, känner de sig avslappnade och betydelsefulla. Detta medför att elevernas intresse för att läsa böcker ökar och eleverna blir mer villiga till att läsa. Eva börjar med att läsa några sidor från en bok för eleverna redan på biblioteket, för att sedan lämna boken till dem som hemläxa. Hon förklarade att hon försöker stimulera elevernas motivation till läsning genom att få ögonkontakt med dem under läsningen, ställa frågor till eleverna samt fråga föräldrarna om deras barn har läst boken för dem.

Två typiska modeller som samtliga fem lärare tog upp är att kommunicera med nyanlända elever med hjälp av bildstöd respektive kroppsspråk:

Jag kommunicerar med mina elever med kroppsspråk och jag visar mycket på tavlan och med bilder. Ofta visar jag målet med lektionerna eller arbetsområdet med hjälp av bilder. Jag tar hjälp av studiehandledare genom att hen får skriva stödord och begrepp på elevernas modersmål. (Eva)

Läraren menade att muntlig kommunikation inte räcker vid undervisningen, utan behöver kompletteras med andra hjälpmedel. För att fånga elevernas uppmärksamhet under lektionerna, använder lärarna ofta bilder och kroppsspråk. På det sättet kommer eleverna att förstå ordet i ett senare skede, även om de själva inte kan ordet utantill.

6.2.1.3 Att hjälpa en nyanländ elev möta svenska skolan

Maria, Ebba, Sara, och Anna betonade de nyanländas svårigheter med att finna sig till rätta i svenska skolsystemet, exempelvis vid raster:

Rasterna är en del av nyanlända elevernas skoldag, och därför måste nyanlända elever må bra på rasterna. Om de inte mår bra, då kommer de oftast inte lära sig i skolan. Jag som lärare

funderar över varför eleven x inte lär sig någonting när jag sätter ett mål på mina tio lektionsplaneringar. Därefter märker jag att eleven inte förstår eller inte kan nå målet. Det betyder att eleven är blockerad och tänker på andra saker som händer under rasttiden. Därför fördelar jag studiehandledningstimmar på rasterna också. (Maria)

Maria beskrev att konflikter som sker under rasttiden är en av viktigaste utmaningarna, eftersom detta påverkar undervisningen. Enligt Maria finns det två huvudorsaker till konflikterna som sker under rasttiden; den första orsaken är att eleverna inte är medvetna om skolregler gällande rasttiden och den andra orsaken är att de har svårt att kommunicera med andra elever på skolgården under rasttiden. Maria berättade att hon har minskat antalet konflikter som sker under rasttiden genom att fördela handledningstid även på rasttiden. Studiehandledaren följer med de nyanlända eleverna för att förklara skolregler gällande rasttiden samt underlätta kommunikationen mellan nyanlända elever och andra skolelever.

6.2.1.4 Att förbereda nyanlända elever för uteaktiviteter

Eva, Anna och Maria betonade hur de på olika sätt förbereder eleverna inför olika aktiviteter utanför skolans väggar. För lärarna är det viktigt med förberedelser inför utflykter, och stor vikt läggs vid genomgång av till exempel regler och förhållningssätt:

När jag åker med mina nyanlända elever till badhuset eller liknande diskuterar vi viktiga ord och begrepp en vecka innan vi åker dit Om det till exempel finns nyanlända elever som aldrig har varit i badhuset, kan de få lägga sig på mage på sina bord med armarna fram, och sedan röra på armar och ben. De tycker att det är mycket roligt och de kallar det för torrsimning, så kommer de att förstå vad simlärare pratar om sedan. (Eva)

Eva berättade att hon inför varje uteaktivitet, en vecka innan aktiviteten, brukar ha genomgång med sina elever. Genomgången består av förklaring av ord som eleverna kommer träffa på, regler som eleverna behöver ta hänsyn till, vad eleverna bör tänka på samt hur eleverna bör bete sig under uteaktiviteten. En viktig komponent som beskrevs var att tillsammans med eleverna träna torrsim inför besöket i badhallen ”lägga sig på mage på sina bord med armarna fram”. Eva brukar följa med på uteaktiviteten för att bland annat uppmärksamma om eleverna har tagit del av informationen hon gick igenom under lektionerna. Dagen efter uteaktivitetsdagen brukar Eva ställa frågor som berör informationen eleverna tog del av samt deras upplevelser av uteaktiviteten för att sammanställa och bearbeta informationen för att vidare kunna hjälpa eleverna.

Sammanfattning av 6.2.1

Utifrån utsagorna av Anna, Ebba, Eva, Maria och Sara framgick det att de använder olika metoder beroende på om deras elevgrupp har eller saknar tidigare erfarenheter av skolgång. Lärarna anpassar sin undervisning för att eleverna inte ska uppleva en "kulturkrock" i mötet med svensk skola. En viktig del av Svenska som andraspråksundervisningen var enligt lärarna förberedelser inför aktiviteter utanför skolan.

6.2.2 Samarbetet mellan SvA-läraren och studiehandledaren

I materialet identifierades två former för samarbete. Dessa kallar vi i studien för *samplanering* och *egenplanering*. I den förra planerar SvA-lärare och studiehandledare lektioner tillsammans. I den senare planerar däremot SvA-lärare på egen hand och delger lektionsplaneringen till studiehandledaren.

6.2.2.1 Samplanering

Maria var den enda läraren som betonade vikten av samplanering med studiehandledaren. Hon betonade att SvA-lärare och studiehandledare kompletterar varandra kunskapsmässigt och yrkeskompetensmässigt. För Maria framstod det som viktigt att studiehandledaren som hon samarbetar med har en bred språklig kompetens:

Jag hade tur att studiehandledaren som arbetade med mig i förberedelseklass kunde täcka alla tre språk jag hade i klassen. Studiehandledaren är superbra på massa saker och jag är bra på massa andra saker och tillsammans blir det hur mycket bra som helst. Det gäller bara att jag med studiehandledaren har tid att sitta ner och planera tillsammans. Vi planerar tillsammans utifrån kunskapsmålen. (Maria)

Marias avsikt är att tillsammans med studiehandledaren planera kommande lektioner. På det sättet kan hon och studiehandledaren, som även brukar vara modersmålsläraren, undervisa samma tema både på den nyanlända elevens modersmål och på svenska. Detta underlättar för eleven att samla fakta och få information med hjälp av modersmålsundervisning samt förstå temat och öka sitt ordförråd på svenska inom detta tema.

Maria var även den enda läraren som betonade vikten av att studiehandledaren är närvarande på lektionsgenomgångar. Därefter delas arbetet mellan SvA-läraren och studiehandledaren i förberedelseklassen:

Jag tycker att studiehandledaren ska vara med i alla genomgångar och för helt nyanlända elever. Jag och studiehandledaren har stått vid tavlan och jag har pratat på svenska och sedan

säger hen samma sak fast på tre olika språk. Därefter plockar studiehandledaren ut vissa elever som behöver mer tid och som behöver mer förklaring så att vi turas om. Jag plockar ut några elever och skriver på svenska och hen får de eleverna och skriver på modersmål. Att de hela tiden får den parallellt på både svenska och sitt modersmål, eftersom de oftast kan sitt modersmål i skrift. (Maria)

Maria menade att syftet med att studiehandledare ska vara med vid lektionsgenomgångar är att nyanlända elever ska förstå vad genomgången handlar om. Det är viktigt att genomgången blir förstådd eftersom den ligger till grund för temat och uppgifterna eleverna behöver göra. Maria använder modersmålet som verktyg i klassrummet, eftersom de nyanlända eleverna hon har behärskar sitt modersmål i skrift. Detta medför att eleven förstår temat som lektionen kommer att handla om på sitt eget språk, vilket kanske också leder till att hen berättar om det hemma. På så sätt blir det enklare för eleven att komma ihåg informationen som berör temat, och samtidigt fokusera på nya ord nya ord som förekommer för att öka sitt ordförråd. Maria vill med andra ord bygga broar mellan svenska och elevernas modersmål.

6.2.2.2 Egenplanering

Den vanligaste strategin när det gäller tilldelning av studiehandledningsresursen var för SvA-lärare att beställa flera timmar per nyanländ elev, men timmarna minskades i efterhand:

När jag får en nyanländ elev, beställer jag många timmar, typ fem timmar första perioden men inte mer än fem månader. Sedan minskas det eftersom om en nyanländ elev fortsätter ha många timmar blir hen lat och väntar tills att studiehandledaren kommer och översätter, då blir eleven passiv. (Eva)

Eva betonade att hon själv väljer att minska antalet studiehandledningstimmar för en nyanländ elev. Detta på grund av att eleven blir van vid att få mycket stöd från studiehandledaren, vilket resulterar till att eleven i slutändan blir passiv. Eva berättade att vid den nyanlända elevens inskolning, behöver SvA-läraren mer hjälp från studiehandledaren för att skapa en trygghetskänsla hos eleven, och samtidigt ge eleven den hjälp i språket som hen behöver. Med hjälp av studiehandledaren kan den nyanlända eleven förstå vad som händer i sin omgivning samt förstå vilka regler som gäller i svenska skolan. Efter en period bekantar den nyanlända eleven sig med omgivningen, behärskar skolregler och ökar sitt ordförråd, vilket gör att eleven kan klara sig i de flesta situationerna. Evas medvetna strategi är därför att successivt minska

antalet studiehandledningstimmarna, för att ge eleven möjlighet att ta eget ansvar och utveckla sina kunskaper i svenska språket.

Eva, Anna, Sara och Ebba kommunicerar vanligtvis med studiehandledare via digitala plattformar och mail, för att lämna över egenplaneringen:

Samarbetet mellan mig och studiehandledarna sker oftast via mejl. Då skriver jag till studiehandledaren vad de arbetar med nästa vecka. Det går att kommunicera via "OneNote" men jag gillar mer mejl. (Ebba)

Lärarna betonade vikten av samarbete med studiehandledare, genom någon kommunikationskanal. Lärarna menade att de oftast inte har möjlighet att boka fysiskt möte som passar både lärarna och studiehandledarna. SvA-lärarna skickar en del av sin lektionsplanering i god tid för att ge studiehandledaren möjlighet att förbereda sig inför den kommande lektionen. Lärarna betonade också att samarbetet sker via skolplattformen. Varje lärare bjuder in den beställda studiehandledaren till plattformen så att hen ska kunna se veckoplaneringen för samtliga ämnen inklusive svenska. Lärarna menade att kommunikationskanalen beror på den personliga överenskommelsen med studiehandledaren.

Samtliga fem lärare betonade vikten av att kartlägga de nyanlända elevernas tidigare kunskaper, och lyfte fram att studiehandledarens roll möjliggör för eleven att visa sina tidigare kunskaper:

När jag får en nyanländ elev i förberedelseklass kollar jag först vad eleven har för förkunskaper genom att läsa elevens kartläggning. Jag kollar om eleven kan sitt modersmål i läs och skrift eller inte. Nyanlända elever som har gått i skolan innan hen kommer till Sverige bär säkert med sig kunskaper och erfarenheter från den tidigare skolgången, men eleven kan inte visa sina kunskaper eftersom hen saknar svenska språket. Med hjälp av studiehandledaren kan den nyanlända eleven visa sina tidigare kunskaper. Elevernas tidigare kunskaper ska utvecklas samtidigt som nyanlända elever lär sig svenska språket. (Eva)

Lärarna förklarade att det utan kartläggning är svårt att planera nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling. Kartläggning medför att läraren får en överblick över elevens erfarenhet och kunskapsnivå. På detta sätt kan läraren i förväg planera och bestämma hjälpmedel samt lärandesätt för den nyanlända eleven. Det är viktigt med rätt planering för att eleven ska få individanpassade uppgifter eftersom uppgifter som är för enkla eller för svåra kan leda till att eleven tappar intresset för språkinläringen i ett tidigt skede. Ebba beskrev studiehandledarens

roll som underlättande, både för SvA-läraren och för elevernas möjligheter att synliggöra och utveckla sina tidigare kunskaper.

Sammanfattning av 6.2.2

Samplanering mellan SvA-läraren och studiehandledaren kan ge större möjlighet till språk- och kunskapsutveckling i skolan för de nyanlända eleverna, enligt lärarna. Dock föreföll det i lärarnas utsagor som att egenplanering dominerade. Egenplanering kräver ständig dialog, via olika kommunikationskanaler, mellan SvA-läraren och studiehandledaren, enligt lärarna. SvA-lärares användning av kartläggningar med hjälp av studiehandledare framträdde i lärarnas utsagor som en central faktor för framgångsrik planering av undervisningen för nyanlända elever.

6.3 Resultatanalys

Studiens resultat belyser SvA-lärares specifika förutsättningar för arbete med didaktikens huvudfrågor, det vill säga hur-, vad- och varför-frågan vilka nämns också av Uljens (1997). Dessa frågor arbetar SvA-lärare med på ett integrerat sätt och i relation till de nyanlända elevers behov, vilket påpekas även av Bronäs & Runebou (2010). De nyanlända elevers behov av att lära sig svenska språket samtidigt som de utvecklar ämneskunskaper, vilket är i linje med vad Gibbons (2016) hävdar om att sätta språket i centrum för alla ämnen, har en stor betydelse eftersom dessa kunskaper och färdigheter är nödvändiga för elevers integration i det svenska skolsystemet.

De didaktiska överväganden som SvA-lärare gör berör därför inte enbart undervisningssituationer i klassrummet men även rastverksamhet och elevers introduktion till det omgivande samhället, genom t ex studiebesök som en del av SvA-lärares metodik (hur-frågan). Genom SvA-lärares metodik får elever tillgång till vardagsspråket, vilket Wedin (2011) framhåller som viktigt för elevers identitet. Informanter Maria, Ebba, Sara och Anna anser att nyanlända elever har svårigheter med svenska skolregler, till exempel skolraster. De nyanlända eleverna förstår inte språket och är vana vid andra regler gällande skolraster, vilket skapar missförstånd mellan dem och andra elever. Maria löser detta genom att använda sig av studiehandledaren i rastverksamheten för att förklara regler men även ha koll på elevernas beteende. Respondenter Eva, Anna och Maria förbereder sina elever inför aktiviteter utanför skolansbyggnad. Lärarna tycker att det underlättar för eleverna och andra aktivitetsledarna när

nyanlända elever förstår reglerna innan aktiviteten påbörjar. Eva övar på aktiviteten under lektionerna för att säkerställa att alla elever har förstått reglerna.

Studiens resultat visar hur SvA-lärares didaktiska arbete också innefattar de beslut som lärare tar gällande vilken form ett samarbete med studiehandledare tar, det vill säga samplanering respektive egenplanering. Studiens bidrag är att identifiera och lyfta fram dessa viktiga aspekter som kännetecknar SvA-lärares didaktiska kompetens. Studiens resultat visar hur SvA-lärare motiverar på olika sätt den omfattning av studiehandledares närvaro som de anser lämplig i olika faser av de nyanländas undervisning. Detta är i linje med Ojala (2016) som förespråkar att studiehandledaren är en bro mellan läraren och nyanlända elever och där samarbetet mellan dem är viktigt.

Samtliga respondenter vill fortsätta med egenplanering, förutom Maria. Eva, Anna, Ebba och Sara delar gärna med sig av egenplanering till studiehandledaren med hjälp av digitala plattformar och mejl. Maria vill gärna använda sig av samplanering tillsammans med studiehandledaren och hon är den enda respondenten som vill ha studiehandledning på heltid. Detta i linje med Axelsson (2015) som hävdar att eleven behöver omfattande stöttning för att ha bästa inlärningsmiljö, där studiehandledaren räknas som en viktig del av denna stöttning. Eva anser att studiehandledningstiden gradvis kan minskas för att ge elever en möjlighet till att bli mer självständiga, vilket även Hyltenstam och Lindberg (2013) argumenterar för i syfte att minimera risken att modersmålet blir alltför dominerande. Sara, Ebba och Anna tycker att studiehandledningen är viktig för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Svensson et al. (2018) beskriver att studiehandledning kan ske innan, under eller efter lektionen beroende på överenskommelsen mellan läraren och studiehandledaren, vilket studiens resultat bekräftar genom att visa att lärarna samarbetar med studiehandledaren på olika sätt.

Samtliga respondenter som intervjuades är erfarna SvA-lärare med flera års erfarenhet. Resultatet i denna undersökning visar att de intervjuade SvA-lärarna har varierande undervisningsmetoder som de använder för att skapa de förutsättningar som de anser är optimala för de nyanlända elevers behov. Det handlar t ex om att använda bilder och loggböcker och särskilda metoder. Maria är den enda läraren som använder sig av helords- och helmeningsmetoden medan Eva, Anna, Sara och Ebba använder sig av helordsmetoden. De didaktiska överväganden som respondenter uppger att de gör dagligen handlar om att balansera utmaning med stöd, vilket framgår av Axelsson (2015) modell för hur man kan kombinera

utmaningar med stöttning och vilket kan leda till elevers utveckling av kunskaper och förmågor. Ojala (2016) förespråkar att stöttande läsning betyder mycket för nyanlända elever, vilket även studiens resultat visar att respondenterna var medvetna om. Samtliga intervjuade SvA-lärare använder sig av cirkelmodellen, dock anpassar de modellen utifrån elevernas kunskaper i modersmålet. Eleverna som har skolbakgrund kan direkt börja med cirkelmodellen genom att använda lättare texter. Lärarna väntar gärna med att använda cirkelmodellen i undervisning av dessa elever tills de lär sig bokstäver och börjar skriva lättare ord. Gibbons (2016) lyfter fram vikten av cirkelmodellen som väcker tankar och idéer hos eleverna och är något som SvA-lärarna reflekterade kring.

Alla respondenter betonar vikten av kartläggningen som stöd. Lärarna ser kartläggning som underlag för att kunna göra en individuell planering som passar den nyanlända elevens skolbakgrund. Respondenterna menar att med hjälp av kartläggning som underlag, får eleverna anpassade uppgifter, vilket minskar risken till att deras motivation förändras negativt. Detta är i linje med Axelsson (2015) som hävdar att kartläggningen som SvA-lärarna lutar sig mot i sin planering kan ses som ett hjälpmedel för att öka elevers motivation.

7. Diskussion

I linje med vad Cummins (2017) säger, påpekar även de intervjuade lärarna svårigheter med att ge god undervisning till de elever som saknar tidigare skolgång. Läraren Eva lyfte dock fram en metod som på ett medvetet sätt kompenserar för elevers bristande erfarenhet. Det är viktigt att lärarna uppmärksammar elevernas intresseområden för att kunna utnyttja det i sin undervisning. På det sättet blir undervisningen mer intressant för elever som saknar tidigare skolgång och ger dem motivation till att utveckla sitt språk och sina kunskaper. Att hålla i en penna och skriva på papper är inte alltid det givna förstasteget, utan ibland kan man behöva börja med att arbeta med handmotoriken, samt bokstävernas form och uttal, som ett första delmål i undervisningen.

Enligt Eva är nyanlända elever som saknar tidigare skolbakgrund är mer intresserade av att lära sig det svenska språket, därför är det viktigt att hitta rätt metod för att undervisa dem. Detta på grund av att de oftast inte har haft möjlighet att bli inskolade i hemlandet på grund av olika anledningar. Dessa elever är begränsade på sin fritid med tanke på att de inte kan ta till sig skriftlig information på sitt eget modersmål eller på det svenska språket. Det blir även svårt att hålla kontakten med sina klasskamrater eller kompisar via meddelanden i de olika elektroniska kommunikations-kanalerna. Därför är det viktigt att SvA-läraren har extra fokus på dessa elever och ständigt följer deras undervisning genom att ge uppgifter som ligger i deras intresse, eftersom dessa elever lätt kan bli bortglömda under samma skoluppgift då andra elever som ligger före med utvecklingen tar mer tid från SvA-läraren.

Cummins (2017) och Tornberg (2015) nämner att användning av loggböcker på fritiden stärker elevernas vardagsspråk. Enligt Skolverket (2011) är att tala, lyssna, samtala en viktig del av kunskapskraven i ämnet svenska som andraspråk. Respondenterna nämnde att loggboken är en viktig del av deras undervisning. Lärarna menade att loggboken är ett enkelt och givande undervisningssätt för nyanlända elevers läs- och skrivinläring. Nyanlända elever har oftast en bakgrund, där de inte har fått möjlighet att uttrycka sig eller känna sitt värde som individer. Genom att ge möjligheten till dessa elever att uttrycka sig i tal och skrift, blir de mer självsäkra och känner sig som intressanta individer. Eftersom dessa elever upplever mycket på sin fritid och vill gärna berätta om det, är det viktigt att lärarna ger de denna möjlighet genom loggboksskrivande, vilket med fördel kompletteras med muntligt berättande.

Loggboken ska inte rättas utifrån grammatiken, utan läraren bör enbart skriva positiva kommentarer som handlar om elevens fritidsaktiviteter. För att motivera eleven till att fortsätta med språk- och kunskapsutvecklingen, är det bra om läraren efter en period låter eleven läsa sin loggbok. Detta medför att eleven upptäcker sin utvecklingsresa, när hen jämför de senaste texterna med texterna hen skrivit i början av inskolningen i den svenska skolan.

Skolverket (2011) nämner i läroplanen att elever ska kunna skriva olika typer av texter. Ojala (2016) och Gibbons (2016) beskriver cirkelmodellen som ett viktigt genrepedagogiskt arbetssätt för att nyanlända elever ska kunna lära sig läsa och skriva. I resultatet nämner samtliga respondenter att cirkelmodellen spelar en viktig roll i nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling. Lärarna använder cirkelmodellen i sin undervisning för att introducera eleverna i undervisning av olika teman genom att läsa olika typer av texter. Eleverna får möjlighet till att diskutera relevanta begrepp, vilket gör att eleverna utvecklar läs- och skrivförmågan parallellt, samtidigt ökar eleverna medvetenheten om språkanvändning i olika sammanhang. Lärarna betonar att genom berättande texter, där lärarna samtidigt ställer frågor, startas en dialog mellan lärarna och eleverna men även bland eleverna själva. Lärarna menar att även om en elev har begränsat ordförråd går det fortfarande att utgå från cirkelmodellen och i detta fall para ihop sådana elever med andra elever vars kunskaper och färdigheter ligger på en lite högre nivå för att de tillsammans ska kunna skriva färdigt en text. På det sättet kan lärarna få samtliga elever att medverka i lektionerna och ge möjlighet till elever med mindre utvecklade språkkunskaper att utvecklas snabbare samtidigt som de elever som redan har nått längre fortsätter med sin utveckling. Efter en period och med upprepat användande av detta arbetssätt kommer de flesta elever lyckas med att skriva egna texter utan att få hjälp av sina kamrater. Lärarnas mål är att eleverna ska förstå språklig användning i olika sammanhang men även få eleverna att lära sig skrivstrategier.

I denna studie berättade respondenterna Maria, Ebba, Sara och Anna om vikten av elevernas träning i språket genom informell kommunikation med jämnåriga på rasterna, vilket Otterup (2005) också påpekade i sin studie. Lärarna menade att kommunikationen utanför klassrummet ger eleverna möjlighet att utöka sitt ordförråd genom att prata med skolkamrater. Maria berättade att konflikter sker under rasterna på grund av nyanlända elevernas språkbegränsningar. Därför är det ytterst viktigt att läraren själv är uppmärksam, uppmärksammar fritidspedagoger på problematiken samt använder sig av studiehandledare för att hindra dessa konflikter. Detta kommer att medföra att eleverna fortsätter ha möjlighet att

utveckla sina kunskaper i språk, men även skapa goda relationer med sina skolkamrater (Otterup, 2005). Om lösningar inte hittas till konflikter under raster när de uppstår, finns det en stor risk att nyanlända elever börjar känna sig som främlingar och mindre välkomna. Detta kommer att påverka deras språk- och kunskapsutveckling men även personlighetsutveckling, eftersom nyanlända elever kommer att gruppera sig med skol- eller klasskamrater som förstår deras modersmål, då det blir lättare att kommunicera.

Hyltenstam och Lindberg (2013) hävdar att studiehandledaren inte ska vara närvarande i klassrummet under lektionerna, vilket de flesta respondenter även påpekade i denna studie. Däremot ansåg respondenten Maria att studiehandledarens närvaro på heltid i klassrummet med SvA-lärare bidrar till elevernas språk- och kunskapsutveckling, vilket motsäger vad Hyltenstam och Lindberg (2013) förespråkar. I detta fall har Maria haft en flerspråkig studiehandledare som täckte samtliga nyanlända elevers modersmål i hennes grupp. Det är viktigt att påpeka att elevernas språk- och kunskapsutveckling är målet för undervisningen i svenska skolor, dock inte i modersmålet utan i det svenska språket. När studiehandledaren är närvarande i klassrummet under alla lektioner, leder det till att eleven utvecklas mer i modersmålet men inte i det svenska språket. Om studiehandledaren inte närvarar i klassrummet från början, leder detta till att nyanlända elever inte känner sig trygga, vilket påverkar deras språk- och kunskapsutveckling indirekt. Därför är det bra att anpassa studiehandledarens närvarande i klassrummet utifrån elevens språk- och kunskapsutvecklingsnivå, vilket respondenten Eva använder som metod i sin undervisning. Att balansera lagom utmaning med stöd framstår som viktig aspekt för läraren Eva (Axelsson, 2015).

Samtliga fem SvA-lärare som visade intresse för att delta i intervjuer besvarade frågeställningen till denna undersökning. Det uppmärksammades att Evas och Marias utsagor var dominerande i resultatdelen. Detta på grund av att både Eva och Maria var mer aktiva och kopplade goda exempel med svaren till intervjufrågor. Evas och Marias utsagor var mycket intressanta, vilket inte gav möjligheten till denna undersökningens författare att välja bort dessa utsagor. Anna, Ebba och Sara kom överens med de flesta svar Eva och Maria gav till intervjufrågor, dock var dessa svar i de flesta fall korta, formella och saknade exemplar. Detta kan bero på att dessa tre SvA-lärare inte kände sig trygga under intervjun eller inte ville dela med sig all information om deras undervisningsmetoder. Utifrån etiska principer hade dessa tre lärare rätt till att inte utveckla sina svar, vilket minskade möjligheten till att deras utsagor inte syns tydligare i denna undersökning.

7.1 Metoddiskussion

I denna studie användes en kvalitativ undersökningsmetod som riktades mot SvA-lärare, som undervisar i förberedelseklass 4-6, och deras användning av olika undervisningsmetoder. Det finns flera olika sätt att samla information på och illustrera problemområdet (Patel och Davidsson, 2011). Semistrukturerade intervjuer valdes för att besvara undersökningens syfte, samt för att ta del av SvA-lärarnas upplevelser av vilka undervisningsmetoder de använder. Syftet med valet av semistrukturerade intervjuer var att samla in så mycket information som möjligt, genom att låta respondenterna fritt berätta om sina metoder för att undervisa nyanlända elever.

Efter att analysen genomfördes, uppmärksammades att svaren på intervjufrågorna varierade i tydlighet, detalj och exempelgivning. Lärarna som hade flera utbildningar, behörigheter och flera års erfarenhet bidrog med mycket mer till resultatet av denna studie i jämförelse med andra intervjuade lärare vars lärarerfarenhet var mindre rik. Att vissa lärare tog mer utrymme i våra intervjuer kan ha att göra med vår roll som intervjuare, till exempel genom följdfrågor. Men även vår övertygelse spelar en viss roll då vi anser att lärarerfarenhet bidrar till en snabbare och tryggare språk- och kunskapsutveckling för de nyanlända eleverna. Detta skapar även en bra start, redan vid inskolningen, för de nyanlända elevernas utveckling, både gällande kunskap och språk, vilket knyter tillbaka till vår teoretiska utgångspunkt (Axelsson, 2015; Gibbons, 2016; Wedin, 2011).

Denna studie är förhållandevis liten och grundas på begränsat antal respondenter enligt vår givna tidsram. Studien har begränsats till en kommun, vilket har lett till en bra uppfattning om undervisningen för nyanlända elever i just denna kommun. Det kan möjligtvis vara svårt att generalisera alla undervisningsmetoder som nämndes i studien, eftersom vissa anses vara individuella samt kopplade till en SvA-lärares praktik och är enbart utifrån SvA-lärares synvinklar. Detta innebär att det är svårt att dra några generella slutsatser om hur SvA-lärare undervisar i förberedelseklass 4–6. Däremot kan studien visa ett litet utsnitt ur SvA-lärares vardag, vilket är ett didaktiskt bidrag till studier om de nyanländas utbildning.

8. Slutsats

Studien visar att lärarna integrerar olika undervisningsmetoder beroende på om nyanlända elever har eller saknar tidigare skolgång. När tidigare skolbakgrund saknas får SvA-lärare i studien behöva träna mycket grundläggande handmotorik innan elever börjar hålla i pennan. Elever som har haft ett språkämne i tidigare inskolning har lättare att utvecklas i språk och kunskap, vilket kräver SvA-lärares anpassning när det gäller metoder och arbetssätt. Cirkelmodellen, loggboken och bildstöd samt kroppsspråk är viktiga metoder i elevernas språk- och kunskapsutveckling. Konflikter under skolrastrer försvårar för eleverna att utvecklas i vardagsspråket, enligt SvA-lärarna i undersökningen. Genomgång av regler inför uteaktiviteter underlättar kommunikationen under aktiviteten. Samplanering med studiehandledaren är inte vanligt förekommande för de intervjuade lärarna. Egenplanering delas med studiehandledaren, genom olika kommunikationskanaler, som förberedelse inför lektionerna. Studiehandledningstiden ska enligt de intervjuade lärarna vara beroende av elevens språk- och kunskapsutvecklingsnivå med mer stöd i början och delvis minskade stöd på modersmål med tiden. Kartläggning hjälper SvA-läraren bilda sig en uppfattning om elevers behov och studiehandledaren tillfrågas om kartläggningen.

8.1 Vidare studier

Vår studie visar att samarbete mellan SvA-lärare och studiehandledare kan underlätta elevers integration i den svenska skolan. Det vore möjligt och önskvärt att i större skala undersöka SvA-lärares arbetsmetoder i förberedelseklassen 4–6 i relation till de samarbetsformer som de använder med studiehandledare och som vi har identifierat som samplanering och egenplanering.

Referenslista

- Axelsson, M. (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv., i: Bunar, N.(red.) Nyanlända och lärande–mottagande och inkludering.
- Bronäs, A. & Runebou, N. (2010). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst*. Stockholm: Norstedt.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Johanneshov: MTM.
- Bunar, N. (red.) (2015). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- David, M. & Sutton, C.D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Gustavsson, B. (red.) (2004). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, M. (2012). *Kommunikation i klassrummet*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kansanen, P., Hansén, S. E., Sjöberg, J., & Kroksmark, T. (2011). Vad är allmändidaktik. *Allmändidaktik–vetenskap för lärare*, 29-50.
- Ojala, T. (2016). *Mötet med nyanlända: vägen till en framgångsrik skolgång*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia fortbildning.

- Otterup, T. (2005). *"Jag känner mej begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2005. Göteborg.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken [Elektronisk resurs]*. Licentiatuppsats. Malmö.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Studiehandledning på modersmålet: att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). Nyanländas rätt till utbildning. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/nyanlandas-ratt-till-utbildning> hämtad (2019-05-14)
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, U. (2000). *Språkdiraktik*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Tornberg, U. (2015). *Språkdiraktik*. (5., [rev.] uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wedin, Å. (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren [Elektronisk resurs] flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*. (31:3, 210-225). <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:445157/FULLTEXT02.pdf> hämtad (2019-05-12)

Bilagor

Bilaga A

Karlstad den 2019-01-30

Hej!

Vårt namn är Dalia Hasso Adib och Wan Hasso Adib. Vi studerar kompletterande lärarutbildning (VAL projekt) vid Göteborgs universitet. Vi läser tredje termin och därför vi håller på att skiva examenarbete i pedagogik.

Syftet på vårt examenarbete är att undersöka vilka pedagogiska metoder använder svenska som andra språklärare (svenska 2) i sin undervisning med nyanlända elever i förberedelseklassen 4–6, efter vi har läst på vår teori vi behöver koppla den till praktiska metoder och därför vi vill intervjua er ca 30 minuter. Vi kommer att spela in samtalet och vi kommer att rensa bort ljudinspelningen efter att examenarbetet blir godkänd. Ni är frivilliga att medverka i vår undersökning.

Vi kommer att sälla några didaktiska frågor om nyanlända elever på förberedelseklassen 4–6. Ni har rätt att avbryta samtalet när ni tycker det. Ni ska vara anonyma i vår undersökning och vi bara ska använda svaren på frågorna till att få resultat till vår undersökning. Resultatet kommer att presenteras i (ett seminarium).

Om ni har frågor eller funderingar ni kan nå oss via telefon eller mail.

Med vänliga hälsningar

Dalia & Wan Hasso Adib

Mail: dalia_hasso25@hotmail.com

wan_hasso2@hotmail.se

mobil: 070-693 60 43

070-476 32 98

Bilaga B

Intervjufrågor

Hur jobbar ni med att lära barn att läsa och skriva? Vilket material får eleverna?

Berätta om texter som era elever skriver hos er.

Hur får de uppgifter till att skriva?

Vad tycker ni är svårt i er undervisning?

Vilken hjälp förväntar du dig från modersmålsstudiehandledare? Vad har du för erfarenheter av samarbete med modersmålsstudiehandledare?

Hur ofta använder ni digitala verktyg och på vilket sätt använder ni dessa?

finns det skillnader mellan Nyanlända elever i förberedelseklassen? I så fall vilka?

Hur påverkar elevens beteende din undervisning?

Hur gör du att dina elever kommunicerar med dig och med varandra?