



Att undervisa andraspråkselever

Betydelsen av lärarens personliga driv för att skapa optimala förutsättningar för elevens språk- och kunskapsutveckling

To teach second language students

The importance of the teacher's internal motivation to create optimal conditions for the student's language and knowledge development

Elina Karlsson

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Grundlärarprogrammet, Förskoleklass -3

30 p, Avancerad nivå

Handledare: Marco Bianchi

Examinator: Björn Bihl

Datum 2016-05-31

Abstract

A large percentage of students in Swedish schools today are multilingual. Consequently teachers must expect varying degrees of Swedish language proficiency of the students in the classroom. Research shows that in order to give second language students the same chance of being met on the basis of their capacities and needs as students with Swedish as their first language have, it is important that all teachers have knowledge of second language development as well as of educational planning and implementation that is developing both language and subject-matter knowledge. Regardless of this finding the teacher education programme does not prioritize these subjects; nor are there any formal requirements that primary school teachers should have these skill sets.

In this study interviews were conducted with two third grade teachers to probe the significance of the teacher's own enthusiasm in creating optimal conditions for the development of the student's language skills and learning. The results show that the teachers' own interest and commitment play a key role in this matter.

Keywords

Second language acquisition, second language development, Swedish as a second language, Swedish language learners

Sammanfattning

Idag är en stor andel av eleverna i svensk skola flerspråkiga. Lärarna måste alltså räkna med att eleverna i klassen behärskar svenska språket i varierande grad. Forskning visar att för att andraspråkselever ska få samma chans som förstaspråkselever att mötas utifrån sina förutsättningar och behov, krävs att alla lärare har kunskaper om hur andraspråksutveckling går till och hur man kan planera och genomföra undervisning som är samtidigt språkutvecklande och kunskapsutvecklande. Men lärarutbildningen prioriterar inte dessa ämnen. Inte heller finns det några formella krav på att grundlärare ska ha dessa kunskaper.

Genom intervjuer med två lärare i årskurs tre undersöks i föreliggande studie hur stor betydelse lärarnas eget driv har för att skapa förutsättningar för en framgångsrik språk- och kunskapsutveckling för andraspråkselever. Resultatet visar att lärarnas eget intresse och engagemang har en nyckelroll i detta.

Nyckelord

Andraspråksinlärning, andraspråksutveckling, elevspråk, svenska som andraspråk

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställningar	1
3. Forsknings- och litteraturgenomgång.....	2
3.1 Språkinläring	2
3.1.1 Förstaspråksinläring.....	2
3.1.2 Andraspråksinläring	4
3.1.3 Vardagsspråk och skolspråk	6
3.2 Undervisning	8
3.2.1 Förberedelseklass	8
3.2.2 Svenska som andraspråk.....	8
3.2.3 Språk- och kunskapsutvecklande undervisning	9
3.3 Kollegialt samarbete	12
4. Teoretiska utgångspunkter	13
4.1 Sociokulturell inläringsteori.....	13
4.2 Systemisk-funktionell lingvistik	14
4.3 Genrepedagogik	15
5. Metod och material.....	16
5.1 Urval	16
5.2 Datainsamlingsmetod	16
5.3 Genomförande	17
5.4 Tillförlitlighet.....	17
5.5 Etik.....	18
6 Resultat och analys	18
6.1 Kunskaper om andraspråksutveckling och andraspråksundervisning	18
6.2 Arbetsmetoder	19
6.3 Kollegialt samarbete och gemensamma riktlinjer för språkutvecklande arbete	23
6.4 Sammanfattning	24
7 Diskussion	25
8. Avslutning.....	29
Referenser	31
Bilagor.....	1

1. Inledning

I lärarens uppdrag ligger att anpassa undervisningen för att möta varje elevs behov och förutsättningar. Läroplanen för grundskolan betonar också att alla lärare, inom alla ämnen, ska jobba språkutvecklande (Skolverket, 2011). När det gäller elever som har svenska som andraspråk, kan man som lärare inte förlita sig på att elevernas språkundervisning ska ske enbart inom ramen för ämnet svenska som andraspråk, utan språkutveckling måste ske inom alla ämnen.

Omkring en femtedel av eleverna i den svenska grundskolan har idag utländsk bakgrund (Skolverket, 2016). Inom denna andel ryms elever med mycket varierande språkbehärskning. Från nyanlända barn och ungdomar till de som är födda i Sverige och talar mer eller mindre flytande svenska. Alla lärare behöver veta hur man arbetar språkutvecklande och hur man på bästa sätt undervisar andraspråkselever så att de kan utveckla både sitt språk och sina ämneskunskaper. Detta är dock inget som prioriteras i lärarutbildningen. Det finns heller inga formella krav på att grundlärare ska ha kunskaper i detta.

Jag har intervjuat två grundlärare för att ta reda på vilka kunskaper de har om andraspråksinläring och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt samt om de jobbar i enlighet med detta. Det jag var intresserad av att få syn på, var i vilken grad detta påverkas av deras personliga intresse och engagemang. Jag ville också undersöka i vilken utsträckning skolorna har en språkpolicy och hur man organiserar och samarbetar för att åstadkomma en bra miljö för språkutveckling för *alla* elever. Detta vill jag också sätta i relation till den enskilde lärarens upplevelse av sitt uppdrag.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur stor betydelse lärares personliga driv har för att skapa optimala förutsättningar för en framgångsrik språk- och kunskapsutveckling för andraspråkselever.

För att kunna diskutera syftet har jag valt att utgå från följande frågeställningar:

- Vilken kunskap har läraren om hur andraspråksutveckling går till?
- Vilken kunskap har läraren i hur man kan jobba för att stödja andraspråksutvecklingen samtidigt som man stödjer kunskapsutvecklingen?
- Vilka arbetsmetoder använder sig läraren av?
- Finns det på skolan något kollegialt samarbete/några gemensamma riktlinjer angående språkutvecklande undervisning?
- Vilket intresse har läraren för andraspråksfrågor och hur trivs läraren med sin arbetssituation?

3. Forsknings- och litteraturgenomgång

I föreliggande avsnitt kommer jag att redogöra för forskning om hur språkinlärning går till.

Detta för att språkundervisning måste grunda sig i kunskap om språkinlärning. Vidare kommer jag att förklara varför forskare skiljer på vardagsspråk och skolspråk, och varför det anses viktigt att alla lärare är språklärare/språkutvecklare. Jag kommer också att redogöra för vad forskningen har kommit fram till gällande språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Slutligen redogör jag för varför vissa forskare anser att det är viktigt med en gemensam språkpolicy på skolan.

3.1 Språkinlärning

3.1.1 Förstaspråksinlärning

Inom språkforskningen används termerna förstaspråk och modersmål ofta synonymt. Ibland ser man även beteckningen L1, där L står för *language* och 1 syftar på att det är det första språket individen tillägnar sig. Jag har valt att i denna uppsats konsekvent använda mig av termen förstaspråk.

Med förstaspråk avses det språk som en person först tillägnar sig. I familjer där de vuxna talar olika språk, och där språken är lika starka, kan barnet utveckla två förstaspråk samtidigt, vilket resulterar i så kallad simultan tvåspråkighet. (Viberg 1993, s. 18; Abrahamsson 2009, s. 13-14)

Niclas Abrahamsson (2009, s. 25 och s. 151-170) skriver att alla barn som är normalt utvecklade lär sig den grammatiska strukturen hos sitt förstaspråk ”snabbt och till fullo”. Detta, skriver han, sker oavsett barnets kulturella och sociala bakgrund. Faktorer som exempelvis språkbegåvning och personlighet är inte heller relevanta i sammanhanget. Han hänvisar till Chomsky som menar att alla människor föds med grundläggande principer för hur språk är uppbyggda, en så kallad *universell språkförmåga* (på engelska *Universal Grammar*, eller UG). Enligt Chomsky innebär människans medfödda förmåga till språk att barnet utvecklar sitt språk automatiskt och utan ansträngning, och alltid med ett oklanderligt resultat. Språk är inget som barnet aktivt *lär sig*, menar Chomsky, men något som finns där från början och som växer fram hos barnet under de första levnadsåren. Bakom teorin om UG ligger tanken att det lilla barnets kognitiva förmåga inte är tillräckligt utvecklad för att barnet på egen hand och enbart utifrån det språkliga inflödet ska kunna lära sig något så komplext och abstrakt som språkets struktur och regler.

Chomskys teorier är omstridda. Björn Hammarberg (2013, s. 47-64) skriver att det är framför allt språkets *struktur*, och det underliggande osynliga regelsystemet för dess grammatiska uppbyggnad som omfattas av Chomskys teori. Språkets sociala och kommunikativa aspekter har ingen plats inom UG-orienterad teori. Semantik, pragmatik och diskurs hamnar utanför ramarna för den UG-inriktade forskningen. Bland forskare med en kognitiv inriktning på språkutveckling, brukar man tillbakavisa teorin om en universell grammatik. Man menar att språkinläring sker på samma sätt som annan inläring och att det inte finns någon specifik språkförmåga. Även kritiker inom sociolingvistiska och funktionella riktningar tar avstånd från idén om en universell grammatik och menar istället att språk utvecklas i samspel med omvärlden, och att sociala och kulturella faktorer påverkar inläringen. Enligt den sociokulturella skolan utvecklas barnets språk utifrån ett behov att kommunicera med omgivningen. Barnets språkinläring är ett samarbete mellan barnet och de personer i dess närhet som behärskar språket. Språket växer fram i interaktionen, som ett redskap för kommunikation och tänkande.

Förstaspråkutvecklingen kan delas in i tre generella stadier. På det *pre-grammatiska stadiet* består talet i stort sett av isolerade ord och det finns ingen grammatisk struktur. Detta stadium brukar också hänvisas till som ”ettordsstadiet”. Det första talet är situationsbundet och handlar om ”här och nu”. När barnet är runt två år gammalt börjar det kombinera ord i korta

tvåordsmeningar, och därmed har det nått det *grammatikbaserade stadiet*. I tvåårsåldern växer ordförrådet snabbt och barnet börjar så småningom gruppera orden i längre meningar och fraser. Under de följande åren lär sig barnet att böja orden rätt och att använda rätt ordföljd. Grammatik och uttal utvecklas successivt så att språket allt mer börjar likna det språk som de vuxna talar. Vid omkring fem års ålder har barnet tillägnat sig ett system för språkets kärngrammatik, ord och uttal. *Det tredje utvecklingsstadiet* kan sägas pågå hela livet. Det handlar om att skaffa sig en känsla för olika språkmässiga varianter i tal och skrift, och få en förståelse för vad som krävs inom olika genrer. Eller, med andra ord, att utveckla förmågan att hantera språkets olika register. Denna utveckling sker till stor del i skolan, där den främst är baserad på skriftspråket. (Viberg 1993, s.27; Gibbons 2010, s.18-19)

3.1.2 Andraspråksinlärning

Termen andraspråk används för att beteckna ett språk som lärs in efter att ett förstaspråk har etablerats, eller börjat utvecklas. I vissa fall kan det vara svårt att dra en gräns mellan vad som är att betrakta som ett förstaspråk och vad som ska definieras som andraspråk. Barn som växer upp i flerspråkiga miljöer kan ibland utveckla två språk tidigt, men då det ena språket är starkare än det andra kan det svagare språket utvecklas snarare som ett andraspråk. Man brukar säga att om språkinlärningen påbörjas efter tre års ålder är det frågan om ett andraspråk. Denna åldergräns är dock omdiskuterad, och vissa menar att de språk som tillägnas före sex års ålder är att betrakta som förstaspråk. (Abrahamsson 2009, s. 13-14; Hammarberg 2013, s. 67; Viberg 1993, s.18)

Inom språkforskningen skiljer man på *andraspråk* och *främmandespråk*. Ett andraspråk lärs in i den miljö där språket talas, till skillnad från främmandespråk som lärs in i en formell miljö där språket inte används naturligt. Ett exempel på främmandespråksinlärning är undervisningen i moderna språk i svenska skolan (Abrahamsson 2009, s.14-15).

Det finns vissa påtagliga och viktiga likheter mellan första- och andraspråksinlärningen. I båda fallen kännetecknas den tidiga inlärningen av förenklingar både när det gäller grammatik, ordförråd och uttal. Som exempel kan nämnas att grammatiska formord och ändelser ofta utelämnas och att det aktiva ordförrådet vanligen begränsas till ett antal fundamentala ord (Viberg 1993, s. 52).

Samtidigt som inläraren använder ett förenklat språk, pågår en gradvis utveckling mot ett språk som är mer komplext och varierat. Utvecklingen är likartad för alla språkinlärare. Man talar om en *inlärningsgång*. Det rör sig dels om i vilken ordning olika strukturer lärs in, och dels om de olika stadier som inläraren går igenom vid inläringen av enskilda strukturer. (Viberg 1996, s.117; Abrahamsson, s. 63)

Det finns också viktiga skillnader. Inom grammatiken kan man till exempel se att små barn som lär sig svenska som förstaspråk sällan har några problem med ordföljden. De börjar tillämpa reglerna för rak och omvänd ordföljd i samband med att de börjar använda flerordssatser. För andraspråksinlärare är ordföljden ofta ett svårt område, och överanvändning av rak ordföljd är mycket vanligt. Detsamma gäller för böjningsmorfologin. Medan förstaspråksinlärare lär sig till exempel genussystemet utan märkbara bekymmer, har andraspråksinlärare ofta stora svårigheter att tillägna sig detta system. När det gäller ordförrådet, tycks den stora skillnaden i första- och andraspråksinläringen gälla språkspecifika drag, det vill säga språkliga drag som är mindre vanliga i andra språk. Ett exempel i svenskan är distinktionen mellan placeraverben sätta/ställa/lägga. Förstaspråksinlärare börjar göra skillnad på dessa ord redan i tvåårsåldern, medan det är vanligt att andraspråksinlärare neutraliserar språkspecifika semantiska kontraster genom att genomgående använda sig av ett av verben (Viberg 1993, s. 52-56).

En tolkning av skillnaderna i inläringen hänger ihop med UG-teorin. Tanken är då att andraspråksinläraren inte längre har tillgång till den universella grammatiken och istället använder sin generella kognitiva inlärningsförmåga för att lära in det nya språket. Denna generella inlärningsförmåga är inte exklusivt anpassad för språkinläring, och därför blir andraspråksinläringen inte lika framgångsrik som förstaspråksinläringen. Det har gjorts empiriska studier för att undersöka huruvida andraspråksinlärare har tillgång till UG eller ej, men resultaten har varit motstridiga och ofta svåra att tolka (Abrahamsson 2009, s. 170).

Inger Lindberg (2002, s.24-25) skriver att det finns en föreställning om att barn lär sig andraspråk snabbt och utan någon ansträngning. Detta är en myt, menar Lindberg, och betonar att andraspråksinläring är en tidskrävande och mödosam process också för barn. Trots att de relativt fort kan utveckla ett situationsbundet vardagsspråk, tar det åtskilliga år att utveckla det språk som krävs för att kunna följa med i skolans undervisning och ta till sig

innehållet i läromedelstexter. Det man ändå kan se, är att personer som lär sig ett andraspråk tidigt i livet, uppnår en högre språkbehärskning än en vuxen andraspråksinlärare. Varför det är så är råder det oenighet om, trots att åldersfrågan är en av de mest beforskade inom andraspråksfältet. Som nämndes ovan finns det teorier som hänger samman med UG och som innebär att den universella grammatiken bara är tillgänglig för inläraren fram till en viss ålder. Enligt en annan teori finns det en kritisk period för språkinlärning, efter vilken inlärningen sker med märkbart större svårigheter och med mindre framgång på grund av biologiska förändringar i hjärnan. Denna kritiska period beräknas infalla omkring 9-12 års ålder. Ytterligare en teori bygger på att barn lär sig andraspråk bättre än vuxna på grund av att de inte hämmas av sin inledningsvis bristande förmåga, det vill säga att de lär sig språket bättre för att de använder språket mer och i fler aktiva situationer (Abrahamsson 2009, s. 222-234).

3.1.3 Vardagsspråk och skolspråk

Den kunskap som vi tillägnar oss i vårt vardagliga liv, skiljer sig en del från den kunskap som vi inhämtar i skolan. Medan vardagskunskapen till övervägande del förhandlas fram muntligen och grundas i personliga och gemensamma erfarenheter, tenderar skolkunskapen att vara allmängiltig, abstrakt och specialiserad och förmedlas i hög grad i skrift. Detta avspeglar sig också i språket. Då skolkunskapen har en tendens att vara monologisk och skriftlig, är skolspråket mer självbärande än vardagsspråket som ofta utgår från situationen och där man kan förlita sig på ledtrådar från det man ser och hör (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg, 2012, s. 250).

Mariana Sellgren (2011, s. 12-14) hänvisar till Halliday som menar att i skolan möter barnet vad han kallar en "educational discourse", där det spontana lärandet utanför skolan är ersatt med ett kunskapsförmedlande baserat på skriften, vilket innebär en stor förändring i användningen av språkliga register. Paulinne Gibbons (2012, s. 21) uttrycker det som att eleverna under sin skolgång förväntas gå från att tala om "här och nu" till att använda olika kunskapsrelaterade register och uttrycka allt mer abstrakta tankar. (Viberg, 1996, s. 133) skriver att särskilt tydligt blir detta när eleverna börjar mellanstadiet. Man talar ibland om "oä-chocken" och syftar då på att eleverna när de börjar mellanstadiet plötsligt möter ett betydligt mer abstrakt och informationstätt språk

Skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk är både grammatisk och lexikal. Passiva konstruktioner är till exempel vanligare i skrift än i talat språk. Ett annat exempel är att skolspråket ofta är mer informationstätt och byggt på nominaliseringar (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg, 2012, s. 251).

Under skoltiden sker också en dramatisk utveckling av elevernas ordförråd. Viberg (1993, s.63) använder begreppen *bas* och *utbyggnad* där *bas* är det ordförråd en elev med svenska som förstaspråk har med sig då hen börjar skolan, och *utbyggnad* är de ord som hen lär sig i skolan och senare i livet. I basen ingår ca 8000–10000 ord. Utbyggnaden uppskattas till cirka 3000 ord per skolår.

Orden i utbyggnaden kan här hänföras till det vi kallar skolspråket. Mer specifikt kan man dels tala om ett generellt ”skolmässigt” ordförråd, där ord som *besvara*, *utveckla* och *motivera* ingår. Dels kan man också tala om ett specialiserat ordförråd som inbegriper ord som är knutna till de olika skolämnena, exempelvis *cell*, *fotosyntes* och *multiplikation*. En annan typ av ord är de ord som är relativt vanliga även i vardagsspråket, men som ändå kan orsaka problem för andraspråksinlärare då läraren inte uppmärksammar dem som ämnesord som kan behöva en förklaring, till exempel ord som *gnida* i fysik eller *arbetare* i historia (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg, 2012, s. 251).

3.2 Undervisning

3.2.1 Förberedelseklass

Nyanlända elever placeras ofta i förberedelseklass där de bland annat läser ämnet svenska som andraspråk. Samtidigt ska varje elev ha en plats i en ordinarie undervisningsgrupp. Intentionen är att de ska vistas i den ordinarie undervisningsgruppen så mycket som det är möjligt. För att möjliggöra detta ska eleverna vid behov erbjudas studiehandledning på sitt förstaspråk. Studiehandledningen kan ges i olika form. Ibland är studiehandledaren med eleverna i klassrummet under lektionen, i andra fall går studiehandledaren igenom lektionens innehåll med eleverna före eller efter den ordinarie lektionen. Studiehandledning ges antingen i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen eller i form av särskilt stöd. Det är rektor som fattar beslut om studiehandledning. Efter cirka ett år i förberedelseklass anses eleverna ha uppnått grundläggande kunskaper i svenska, och ska nu ingå på heltid i den ordinarie undervisningsgruppen. Inom ramen för den vanliga skoldagen ska de nu fortsätta att utveckla sina språkkunskaper samtidigt som de ska tillägna sig ämneskunskaper i skolans övriga ämnen. (Skolverket)

Det är också viktigt att komma ihåg att även elever som varit länge i Sverige, som kanske till och med är födda och uppvuxna i Sverige och har en bra vardagssvenska, kan behöva explicit undervisning för att utveckla skolspråket. Eleverna behöver tala, läsa och skriva. Och detta i olika sammanhang och med olika syften.

3.2.2 Svenska som andraspråk

Idag finns det omfattande forskning som visar att andraspråkselever inte kan placeras i ordinarie undervisningsgrupp utan riktade insatser för sin andraspråksutveckling (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s.350). Läraren i skolämnet svenska som andraspråk är den som har specialiserade kunskaper om hur processen för andraspråksinläring går till och är den som är bäst kvalificerad att ge undervisning för att utveckla svenska språket. Men forskningen visar också att andraspråkselever måste integreras i ordinarie klass så snart som eleven har en grundläggande bas att stå på i svenskan. Man har sett att det finns tendenser till att undervisningen i svenska som andraspråk i alltför låg grad integreras med övrig undervisning

och att man ser på svenska som andraspråk som en stödåtgärd som bedrivs isolerat från andra ämnen. Eftersom skolspråket kan ta många år att utveckla är det nödvändigt att arbeta språkutvecklande och ämnesinriktat samtidigt. Man måste också ta i beaktande att det till varje skolämne hör ett ämnesspecifikt språk och ett ämnestypiskt sätt att strukturera texter som eleven måste få utveckla samtidigt som ämneskunskaperna. (Hyltenstam 2013, s. 14; Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s.349)

3.2.3 Språk- och kunskapsutvecklande undervisning

Att börja skolan innebär för de flesta barn ett möte med nya sätt att använda språket. För att ta till sig kunskaper i skolans ämnesundervisning krävs ett annat språk än vardagsspråket. Medan vardagsspråket är inriktat på "här och nu", är skolans kunskapsspråk mer situationsoberoende och abstrakt. Skolspråket är också mer informationstätt och formellt än det vardagliga språket. Inom varje skolämne finns dessutom en särskild språkpraktik. För att ge alla elever en möjlighet att nå skolframgång måste det finnas ett språkligt fokus i alla ämnen. Både elever som har svenska som förstaspråk och elever som ännu har begränsade kunskaper i svenska är hjälpta av en explicit språkundervisning, men för andraspråkeleverna är den explicita språkundervisningen särskilt värdefull. En andraspråkelev har en dubbel uppgift att ta sig an i skolan: dels att lära sig språket och dels att lära in skolans ämnen. Detta måste dessutom ske samtidigt (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s. 348).

För att andraspråkelever ska få en chans att utveckla sitt språk samtidigt med ämneskunskaperna, krävs det att man integrerar språk i alla ämnen (Gibbons 2010, s. 24). Detta förutsätter att alla lärare, på alla stadier och i alla ämnen, har kunskap om ämnenas och lärandets språkliga dimensioner och hur en språk- och kunskapsutvecklande undervisning kan planeras och genomföras. Kunskaper om hur andraspråksutveckling går till är också värdefulla för att kunna anpassa undervisningen till en nivå som passar eleverna. Viberg (1996, s. 118) skriver att man i undervisningen bör ta hänsyn till de inlärningsgångar som alla språkinlärare följer. Abrahamsson (2009, s. 192) skriver att undervisning inte påverkar inlärningsgången. Däremot har undervisningen betydelse för inlärningstakten och för vilken slutlig nivå inläraren uppnår.

Cummins (2000, s. 8-20) menar att en undervisning som främjar andraspråksinlärares språkliga och kognitiva utveckling behöver innehålla tre aspekter: fokus på innehåll, fokus på språk, och fokus på språkanvändning. För det första måste innehållet göras begripligt, och då menar Cummins att det inte räcker med att eleven har en ordagrann förståelse av det hen hör eller läser utan läraren måste här vinnlägga sig om att eleven får en djupare förståelse av innehållet. För det andra måste eleven få möjlighet att utveckla en medvetenhet om språkets form och funktion och en förmåga att kritiskt analysera dessa. Och för det tredje måste eleverna uppmuntras att använda språket för att bilda ny kunskap och skapa muntliga och skriftliga texter. Cummins menar också att språkanvändningen bör vara av en sådan art att den bidrar till att stärka eleverna i deras kulturella, språkliga och personliga identiteter. Ju mer eleverna lär sig, desto mer stärks deras studiemässiga självbild vilket leder till att de blir mer engagerade i studierna. Men, skriver Cummins, en elev kommer inte att vilja engagera sig i inlärningsprocessen om hen inte känner att läraren respekterar och tycker om hen.

I *Andraspråksinläring i olika åldrar* (1993, s. 69-72) redogör Åke Viberg för en av Cummins utarbetad teoretisk ram för hur språkbehärskning hänger ihop med tillägnet av teoretiska ämneskunskaper. Cummins menar att kraven på språkbehärskning beror dels på graden av situationsberoende, och dels på hur kognitivt krävande kommunikationen är. Dessa två oberoende variabler påverkar hur man uppfattar det som sägs eller skrivs. Förenklat kan man uttrycka det som att ett yttrande som är situationsbundet ofta är lättare att uppfatta än ett situationsobundet, och ett kognitivt enkelt yttrande är lättare att uppfatta än ett yttrande som är kognitivt krävande. Teorin visar hur de båda dimensionerna påverkar varandra, och kan därmed fungera som ett redskap att använda till exempel i planeringen av undervisningen. Utmaningen ligger i att lägga undervisningen på en nivå som gynnar eleven både kunskapsmässigt och språkmässigt. Andraspråksundervisning på nybörjarnivå är med fördel situationsbunden så att eleven i sin språkförståelse har stöd av den omgivande situationen. Eftersom mycket tankemöda engageras i att förstå språket, bör uppgiften dessutom vara kognitivt enkel. För att eleven ska göra *kunskapsmässiga* framsteg behöver eleverna dock utmanas kognitivt. För att förstå kognitivt krävande moment i ämnesundervisningen är det viktigt att den rent språkliga förståelsen inte upptar alltför stora delar av inlärares kapacitet, skriver Cummins (2000 s.9). Samtidigt måste eleven få tillfälle att utvecklas språkligt. Hajer (2003, s.46) skriver att en lärare som har otillräckliga kunskaper i andraspråksutveckling tenderar att sänka förväntningar och krav på andraspråkselever genom att förenkla sitt språk och plocka bort det som är språkligt svårt i läromedel och material. Detta, menar hon, är

olyckligt, då det leder till att elevens språkmiljö begränsas så att hen inte möter de utmaningar som hen behöver och därför går miste om språkutvecklande erfarenheter.

Istället för att läraren förenklar språket bör hen underlätta för eleverna att ta till sig kunskapsinnehållet genom att hjälpa dem att bygga upp en förförståelse för det som ska läras. Cummins (2000, s.11) skriver att om eleverna ges möjlighet att bygga upp en kontext kring det som ska studeras frigörs hjärnkapacitet så att de kan förstå mer komplicerat språk och utföra mer kognitivt krävande uppgifter. Han betonar också vikten av att bygga undervisningen på elevernas erfarenheter och tidigare kunskaper. De kunskaper som vi redan har fungerar som en bas för att tolka ny information, skriver Cummins och citerar Fielding och Pearson: ”Ju mer man redan vet, desto mer förstår man, och ju mer man förstår, desto mer kunskap får man, vilket möjliggör förståelse av ett ännu större urval av ämnen och texter” (Cummins 2000, s.10). Även Hyltenstam & Lindberg (2013, s. 18) understryker att undervisningen bör ta sin utgångspunkt i elevernas erfarenhet och behov och basera innehållet på sådant som är av betydelse för eleverna. Hajer (2003, s. 49) skriver att genom att knyta ämnesinnehållet till elevernas verklighet och till ord och uttryck som de använder i sin vardag, ger man dem en möjlighet att närma sig ämnet utifrån de kunskaper och erfarenheter de redan har.

Caroline Liberg (2003, s.23) skriver: ”Att få känna sig delaktig och berörd är en central drivkraft för att utveckla språket”. I en barngrupp är det alltid barn som har rika erfarenheter att bygga på, och andra som har färre och mindre omfattande erfarenheter. Om eleverna erbjuds rikligt med tillfällen att interagera i tal och skrift ger man dem möjligheter att skapa gemensamma erfarenheter och att få en gemensam kunskapsgrund att utgå ifrån. Att bjuda in eleverna till att dela med sig av vad de redan kan, understryker att allas bidrag är viktigt och stärker också elevernas självkänsla och skapar en känsla av delaktighet i klassrummet. (Bjar & Liberg 2003, s.23; Cummins, 2000, s. 11-12)

Samtidigt som man bygger upp en meningsfull kontext kring ämnesinnehållet, måste man arbeta explicit med språket. Hajer (2003, s. 49) skriver att arbete med utmanande texter med hjälp av interaktion och språklig stöttning samt diskussioner, läsning och olika muntliga och skriftliga aktiviteter är viktiga inslag i en språkutvecklande undervisning. Det är också viktigt att tänka på att utforma uppgifter som främjar att eleverna diskuterar ord och begrepp i deras sammanhang.

Hajer (2003, s. 48) betonar vikten av att eleverna får rika möjligheter att tala och skriva tillsammans. Interaktion är centralt i en språkutvecklande undervisning, skriver hon. Hon understryker också värdet av återkoppling från lärare och klasskamrater. Om eleverna ges tillfälle att diskutera i smågrupper kan de gemensamt komma fram till förståelse och bygga kunskap om ämnet, för att sedan tillsammans ”översätta” den kunskapen till skolspråket. Att eleverna förmås sätta ord på sin kunskap och använda mer fackmässiga och teoretiska ord och begrepp är värdefullt för lärandet och stödjer elevernas kunskapsutveckling inom ämnet. Detta blir tydligt i Mariana Sellgrens (2011) studie av klassrumsarbetet i en flerspråkig grupp i årskurs 6 där undervisningen baserades på genrepdagogen, och där eleverna fick många tillfällen till att arbeta tillsammans i smågrupper. I Sellgrens studie hade elevernas smågruppsarbete stor betydelse eftersom det gav eleverna möjlighet att ägna mycket tid åt att diskutera och förklara ämnesinnehållet. I smågrupperna kunde eleverna använda sig av ett vardagligt och konkret språk för att gemensamt komma fram till en förståelse av ämnet. När eleverna hade kommit fram till en förklaring som de alla förstod, arbetade de gemensamt med att omformulera det vardagliga språket till ett mer abstrakt och tekniskt skolspråk i den skriftliga uppgiften.

För andraspråkselever är det särskilt viktigt att de även ges möjlighet att utveckla sitt vardagsspråk, då de måste utveckla den språkliga basen och utbyggnaden samtidigt. Genom att skapa tillfällen till samtal i smågrupper kan läraren möjliggöra för eleverna att utveckla sitt ordförråd, både när det gäller bas och utbyggnad. När det kommer till språkbehärskning, skiljer Viberg på *kunskap* och *kontroll*. Kunskap är då det man har lärt in av språket, och kontroll är förmågan att använda det man kan. För att öka graden av kontroll krävs att språket används flitigt (Viberg 1996, s. 118).

3.3 Kollegialt samarbete

Jim Cummins (2000, s.4) belyser att det behövs en språkpolicy i skolan. Han menar att det är viktigt att alla lärare, inte bara andraspråklärare, understödjer inläringen av andraspråket. Risker finns, menar Cummins, att om det inte finns någon heltäckande policy för hanteringen av frågor som rör språk och social och kulturell mångfald, kommer undervisningen av andraspråkselever att ses som en uppgift enbart för lärare i svenska som andraspråk. Detta,

skriver han, innebär i sin tur att andraspråkselever troligtvis inte får den undervisning de skulle behöva av de andra lärarna, vilka svarar för elevernas undervisning under större delen av skoldagen. Även Hajer (2003) rekommenderar en gemensam skolpolicy.

Cummins (2000, s. 4-8) hävdar att många lärare är förvirrade och frustrerade inför utmaningen att undervisa elever med annat förstaspråk, och att många av dessa lärare skulle vilja att eleverna fick längre och mer intensiv undervisning i andraspråket så att de talar detta flytande innan de börjar i ordinarie undervisningsgrupp. Problemet läggs därmed hos eleven: eleven behöver ”fixas till”, det vill säga lära sig språket. Konsekvensen av ett sådant perspektiv blir att läraren inte reflekterar över att det kan vara de egna pedagogiska kunskaperna som behöver uppgraderas. Med en gemensam språkpolicy blir detta synligt, och skolan kan jobba gemensamt för att möta alla elevers behov.

4. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras inledningsvis den sociokulturella inlärningsteorin, vilket är den inlärningsteori som denna studie utgår från. Därefter görs en kort presentation av systemisk – funktionell lingvistik som är en lingvistisk språk teori som kan ligga till grund för en explicit språkundervisning. Avslutningsvis ger jag en kort introduktion till genrep pedagogiken, vilket är en pedagogisk inriktning som enligt Kuyumcu (2013, s. 605) börjar användas allt mer i svenska skolor och som båda informanterna i denna studie uppger att de använder sig av i någon utsträckning.

4.1 Sociokulturell inlärningsteori

Det sociokulturella perspektivet på lärande rör utvecklandet av förmågor av kulturell karaktär, exempelvis att läsa, skriva, räkna, resonera och lösa problem. Centralt inom i sociokulturell teori är att inlärning och utveckling sker i samspel med andra människor och att kommunikation är en förutsättning för att vi ska lära och utvecklas (Säljö 2010, s183-193).

Som upphovsman till den sociokulturella skolan ses den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij. Vygotskij menade att språket som redskap har en nyckelroll för vårt lärande. Vi använder inte bara språket för att uttrycka oss och kommunicera med, menade han, vi

använder även språket till att tänka med. I och med det fungerar språket som ett redskap för tanken i utvecklingen av våra kognitiva processer. Abstrakt tänkande, fantasi, att minnas, att kunna dra slutsatser utifrån tidigare erfarenheter och så vidare, alla sådana högre och sammansatta tankeprocesser utvecklas genom språkets förmedlande funktion, menade Vygotskij (Säljö 2010, s.183-193).

Ett viktigt begrepp inom sociokulturell teori är den *proximala utvecklingszonen*, eller den *närmaste utvecklingszonen*. Begreppet introducerades av Vygotskij och avser avståndet mellan det som en individ kan göra på egen hand och det som hen kan lyckas göra i samarbete med någon mer kompetent person. Det är i den proximala utvecklingszonen som utveckling sker, menade Vygotskij. I detta sammanhang förekommer termen *stöttning*. Inledningsvis är inläraren beroende av den som är mer kunnig och som stöttar genom att ställa frågor och fästa uppmärksamheten på sådant som är viktigt. Efterhand klarar sig den lärande med allt mindre stöttning för att slutligen klara sig helt på egen hand (Säljö 2010, s.183-193).

Sedan 1990-talet har det växt fram en sociokulturellt baserad andraspråksforskning, där undersökningarna främst rör inlärare i undervisningssammanhang. Framför allt har man fokuserat på dialogen som en kollaborativ och språkutvecklande process, där språktillägnet sker i samspel mellan talaren, lyssnaren och omgivningen (Hammarberg, 2013, s. 64- 65).

4.2 Systemisk-funktionell lingvistik

Systemisk – funktionell lingvistik (förkortas SFL) är en lingvistisk språk teori som började utvecklas av den brittisk - australiensiska lingvisten Michael Halliday under 1960-talet. ”Systemisk” syftar här på att vi i språket har system som möjliggör för oss att uttrycka tankar. Dessa system bygger på de valmöjligheter som språket erbjuder, valmöjligheter som styrs av den sociala kontexten. ”Funktionell” syftar på att teorin fokuserar på språkets funktion, och inte dess form (Kuyumcu 2013, s. 606-607).

Grunden i SFL är den systemisk-funktionella grammatikmodellen. Inom SFL utgår man ifrån att språket används för att skapa mening, kommunicera och tänka, och till skillnad från traditionell grammatik så studeras och beskrivs språket alltid i relation till sin sociala kontext.

Utgångspunkten är att språket alltid används i ett sammanhang, och att vårt språk påverkas dels av den *kulturella kontexten* och dels av *situationskontexten*. Den kulturella kontexten handlar om de gemensamma föreställningar och mer eller mindre underförstådda överenskommelser som människor inom en och samma kultur delar när det gäller hur vi kommunicerar med varandra. Det kan till exempel röra sig om hur man beställer på restaurang, hur man hälsar, eller hur man skriver ett affärsbrev. Situationskontexten är den omedelbara situation som man befinner sig i när man använder språket. Situationskontexten påverkas av framför allt tre faktorer: vad man talar eller skriver om (fält/verksamhet), relationen mellan dem som talar/skriver och mottagaren av det talade/skrivna (roll och relation) samt om man kommunicerar via tal eller skrift och vilket medium eller vilken kanal som används (kommunikationssätt). Dessa tre faktorer är det som tillsammans i olika konstellationer utgör språkets olika register (Gibbons 2010, s. 18-19; Karlsson A.M. 2012; Kuyumcu 2013, s. 606-607).

4.3 Genrepedagogik

Genrepedagogik är en textbaserad pedagogisk inriktning som har influerats av en rad olika vetenskapliga discipliner, bland annat systemisk-funktionell lingvistik och sociokulturell inlärningsteori. Begreppet genre är i det här sammanhanget en benämning på de olika typer av texter som förekommer i skolans undervisning. Genrerna verkar inom den kulturella kontexten och kan delas in i tre olika genrefamiljer. I familjen *Engagerade genrer* ingår textgenrer som har som syfte att återge eller berätta något, *informerande genrer* inbegriper till exempel faktatexter av olika slag, instruktioner och förklaringar samt informationsrapporter. Dessutom finns det *värderande genrer* till vilka man räknar exempelvis argumenterande och diskuterande texter, analyser och recensioner (Kuyumcu 2013, s. 605-615).

Inom genrepedagogiken använder man sig av en undervisningsmodell som brukar benämnas *cirkelmodellen för undervisning och lärande*, eller bara *cirkelmodellen*. Ibland används även beteckningen *cykeln för undervisning och lärande*. Cirkelmodellen utgår från en helhetssyn på litteracitet och förenar arbetet med ämneskunskaper med elevernas språkutveckling. Med hjälp av fyra faser görs en viss texttyp explicit för eleverna. I de tre första faserna arbetar elever och lärare gemensamt för att tillsammans bygga upp dels kunskap om ämnesområdet och dels kunskap om den aktuella textgenren. I det gemensamma arbetet ingår också att skriva

texter tillsammans i helklass, något som skiljer cirkelmodellen från många andra undervisningsmodeller. Först i fas fyra skriver eleverna individuella texter. Arbetet med de fyra faserna kan sträcka sig över flera veckor. Modellen är inte avsedd att användas vid sidan om annat arbete, utan den ska utgöra en metod för att arbeta med språkutveckling och inläring av ämneskunskaper samtidigt. (Gibbons 2010, s. 91-99 ; Kuyumcu 2013, s. 605 – 629)

5. Metod och material

5.1 Urval

Studien bygger på intervjuer med två verksamma lärare. Urvalets fokus har legat på att lärarna i sin klass har elever med annat förstaspråk än svenska. Jag valde också att fokusera på lärare i årskurs 1-3, då det är de årskurser jag själv utbildar mig för. I dessa årskurser undervisar läraren vanligen i samtliga teoretiska ämnen, vilket innebär att lärare i årskurs 1-3 behöver veta hur man arbetar språkutvecklande och kunskapsutvecklande inom alla ämnen.

Lärare A är utbildad grundlärare 1-7, med inriktning svenska och samhällskunskap. Hen har även 30 ECTS-poäng i universitetsämnet svenska som andraspråk. Lärare A jobbar på en skola med hög andel flerspråkiga elever. Hen har jobbat på samma skolområde i tretton år. Hen har en årskurs tre med 26 elever, varav cirka 50 % har svenska som andraspråk. I klassen finns det sju olika språk, utöver svenskan, och eleverna behärskar svenska i varierande grad

Lärare B är utbildad grundlärare 1-7, med inriktning svenska, SO och engelska. Hen har även 15 ECTS -poäng i svenska som andraspråk. Lärare B har jobbat som lärare i nio år. Hen jobbar liksom Lärare A på en skola med hög andel flerspråkiga elever, och precis som Lärare A har hen en årskurs tre. I klassen är det totalt 24 elever. Ungefär hälften av eleverna är flerspråkiga. Tre av eleverna går i förberedelseklass, vilket innebär att de än så länge bara tillbringar vissa lektioner tillsammans med övriga klassen.

5.2 Datainsamlingsmetod

Jag har i min undersökning använt mig av en kvalitativ metod. Datainsamlingen har skett i form av semisstrukturerade intervjuer där frågorna utgår från frågeområden (se bilaga 1). Jag valde att använda denna metod då min avsikt var att undersöka informanternas egna upplevelser och tankar kring sin yrkesutövning. Enligt Bryman (2011, s.413-445) är semistrukturerade intervjuer en metod som lämpar sig väl då syftet är att nå intervjupersonens egna åsikter och föreställningar, eftersom intervjupersonen ges utrymme till att utveckla sina tankar och intervjuaren kan ställa följdfrågor och be om förtydliganden om så behövs

5.3 Genomförande

Inledningsvis kontaktade jag vid flera tillfällen ett flertal rektorer och lärare via mejl, med en förfrågan gällande deltagande i en undersökning (se bilaga 2 och 3). Gensvaret var svagt. Två lärare svarade att de kunde tänka sig att medverka. Jag träffade lärarna på deras respektive arbetsplatser, vilket i båda fallen innebar att omgivningen var något rörig, med elever och personal i angränsande lokaler. I båda fallen avbröts också intervjuerna av andra lärare respektive elever. Jag upplevde även en viss tidspress i ena fallet, då läraren i fråga hade varit vänlig nog att ta sig tid för intervjun trots ett mycket fullspäckat schema. Trots detta genomfördes intervjuerna i sin helhet och alla frågor besvarades. Intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefon. Efter intervjuerna transkriberades inspelningarna.

5.4 Tillförlitlighet

De två lärare som valde att medverka i denna studie visade sig båda ha ett stort intresse för andraspråksundervisning. De har båda såväl utbildning i universitetsämnet svenska som andraspråk som flerårig erfarenhet av att arbeta med andraspråkselever. Man kan tänka sig att dessa respondenter valde att medverka i studien just på grund av sitt intresse och personliga engagemang i dessa frågor. Detta påverkar naturligtvis resultatet. Då de två deltagande lärarna har liknande profiler, kan man inte anse att studien nått teoretisk mättnad (Bryman 2011, s. 395). Den interna validiteten i undersökningen hade kunnat höjas genom källtriangulering där respondenter med annan bakgrund hade intervjuats (Bryman 2011, s. 354). Detta var min ursprungliga intention, men då gensvaret på min förfrågan var svagt, valde jag att ändå genomföra studien utifrån de aktuella förutsättningarna. För att ändå uppnå hög reliabilitet har jag strävat efter att utforma intervjuguiden efter studiens syfte och frågeställningar, och för att

få fram en så sanningsenlig framställning av informanternas uppfattningar som möjligt har jag låtit läsning, reflektion och kritisk granskning genomsyra bearbetningen av det empiriska materialet.

5.5 Etik

De etiska aspekterna för studien har beaktats utifrån Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (1990) inom den humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningen. Detta innebär att informanterna innan intervjuerna meddelades om att deras medverkan är helt frivillig och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. De informerades också om att informationen endast kommer att användas i mitt examensarbete, och att alla informanter garanteras full konfidentialitet.

6 Resultat och analys

6.1 Kunskaper om andraspråksutveckling och andraspråksundervisning

Lärare A jobbar sedan tretton år tillbaka i ett skolområde med hög andel elever med svenska som andraspråk. Hen har läst svenska som andraspråk på kvartsfart, fyra delkurser om totalt trettio ECTS-poäng. De första tre delkurserna läste hen för åtta år sedan, och den sista delkursen för tre år sedan. Lärare A menar att det inte gör något om det går lång tid emellan kurserna: ”Vad det än är man läser för fortbildning så vill man ju att det ska landa, så att man kan börja jobba med det innan man fyller på med nytt”.

Lärare A tog själv initiativ till att läsa kursen, för att hen kände att hen hade behov av det. Hen menar att man lär sig om det som man behöver veta. Om man har elever med speciella behov, så lär man sig om det. Om man har elever med svenska som andraspråk, så lär man sig om det. ”Men sen finns det ju aldrig någon färdig mall för hur det ska bli på bästa sätt. I slutändan handlar det ju om mötet med individer”.

Lärare A menar att utan kursen i svenska som andraspråk hade hen inte känt sig rustad att undervisa andraspråkselever. Kursen gav både en djupare kunskap om det svenska språket och en allmän förståelse för hur språk är uppbyggda. Hen fick också förståelse för hur andraspråksinläring går till och vad som kan innebära svårigheter för en andraspråksinlärare

och varför. Som exempel nämnde hen att vissa elever har väldigt svårt med uttalet, till exempel att skilja på u och y. ”De hör inte skillnaden”. Andra elever, berättar hen, kan ha svårt att förstå skillnaden på till exempel orden ”hämta” och ”ta med”, då denna språkspecifika semantiska kontrast inte finns i deras förstaspråk. Hen nämner också att eleverna kan ha svårt med meningsbyggnaden. ”Man har ju sin meningsbyggnad i sitt språk och så översätter man bara orden”. Det här är kunskaper som hen inte skulle ha haft om hen inte hade gått kursen, menar Lärare A. Hen uppger också att kursen gav mycket praktiska tips och idéer om hur man kan lägga upp undervisningen för att hjälpa eleverna att utveckla språket.

På frågan om hen själv har ett generellt intresse för språk, svarar Lärare A att ”Nej, inte när jag växte upp, nej... Men jag tycker att det är roligt att jobba med det. Och det finns väldigt mycket roligt att jobba med i skolan”.

Lärare B har jobbat som lärare i nio år. Hen har läst femton ECTS- poäng svenska som andraspråk. Lärare B har alltid jobbat i skolor som har hög andel elever med annat förstaspråk än svenska. Detta är ett aktivt val hen har gjort. ”Jag tycker ju att det är kul. Jag gillar att vara här.”

Både Lärare A och Lärare B uppger att de själva har tagit initiativ till att vidareutbilda sig inom svenska som andraspråk. Fortbildningen har alltså inte skett på uppmaning av skolledningen, utan initiativet föddes ur ett självupplevt behov av att utöka sin kompetens för att kunna erbjuda sina elever en bättre undervisning. Båda lärarna uppger också att de trivs med att jobba med andraspråkselever och att de tycker att det är kul.

6.2 Arbetsmetoder

Lärare A har i sin klass elever med sju olika förstaspråk, utöver svenskan. Hen uppskattar att ungefär hälften av eleverna har svenska som andraspråk. Lärare A säger att det är många språk i klassen och att eleverna behärskar sina språk i varierande omfattning. Dessutom, eller kanske framför allt, säger hen, är eleverna olika individer med olika förutsättningar. Det innebär att undervisningen måste planeras noga för att tillgodose skiftande behov. Lärare A säger att hen jobbar mycket med att skapa ett bra klimat i klassen. Hen menar att det är viktigt att eleverna känner sig trygga med varandra. Hen vill också att eleverna ska ha ett bra utbyte av varandra, säger hen. När eleverna ska jobba tillsammans är det alltid läraren som

bestämmer vilka som ska jobba ihop. Detta för att ingen ska bli utanför, och för att alla ska bli bekväma med att jobba ihop med varandra. Dessutom vill hen inte gärna att eleverna bara jobbar tillsammans med sin bästa kompis. De behöver puffas ur sin bekvämlighetszon menar hen, och utmanas lite.

Lärare A berättar att de använder sig av *En Läsande Klass*, som är en metod för att arbeta med läsförståelse genom gemensamt arbete med aktiv högläsning och olika lässtrategier.

När det gäller skrivundervisningen berättar Lärare A att de alltid skriver gemensamma texter först, innan eleverna ska skriva själva. Läraren börjar med att gå igenom hur texten ska vara uppbyggd, och de går igenom vad som är betecknande för den typ av text som de ska skriva. Sedan skriver de några gånger tillsammans, innan det är dags för eleverna att skriva sina egna texter. ”Man ger dom steg för steg”. Andra skrivstrategier som de jobbar med är lucktexter och skrivmallar. Eleverna har hela tiden stöttning i skrivarbetet, säger Lärare A, och klassen jobbar mycket tillsammans.

Ordförståelse arbetar de med hela tiden, menar Lärare A. Hen säger också att hen uppmuntrar eleverna att alltid säga till om det är något ord som de inte förstår. Lärare A menar att det är många barn som behöver berika sitt ordförråd och utveckla sitt språk, även bland eleverna som har svenska som förstaspråk.

Lärare A säger att de i klassen jobbar väldigt mycket med att prata, och att de har gjort det ända sedan första klass. ”Det handlar ju mycket om att läsa och skriva. Men. Man får inte glömma bort att prata och berätta”. Lärare A har medvetet skapat många tillfällen för eleverna att berätta, beskriva och förklara i grupp. Som exempel berättar hen att de i första klass hade flera lektioner då eleverna fick ta med sig leksaker hemifrån och presentera dem för klassen. Eleverna fick gömma leksaken bakom ryggen och sedan beskriva den för sina klasskamrater. Det var mycket uppskattade lektioner, berättar Lärare A, och det gav upphov till rika samtal om bland annat färg, form och funktion. Det gav också eleverna tillfälle att ge uttryck för vad de tyckte om och var intresserade av.

Lärare A säger att hen försöker att tänka språk i alla ämnen. Till exempel försöker hen inom matematiken att fokusera på kommunikationen i problemlösning. Att eleverna får uttrycka hur de tänker och att de också får träna på att lyssna på varandra. De jobbar även mycket med muntlig redovisning inom alla ämnen, säger Lärare A. Då tränar de också på att lyssna intresserat och ställa intressanta frågor till den som berättar. Lärare A uttrycker att hen upplever att många barn idag inte blir lyssnade på. Detta gäller generellt, menar hen, och är inte kopplat till språkbehärskning. Även elever med svenska som förstaspråk behöver bli lyssnade på i högre grad. ”Det är inte många som pratar med dem och ställer frågor så att de får uttrycka sig och berätta”.

Lärare A berättar att några elever i klassen har studiehandledare, och att studiehandledaren ofta även är elevens modersmållärare. Ibland fungerar det bra att planera tillsammans med studiehandledaren/modersmålläraren, säger Lärare A, men ofta är tidsaspekten ett problem. ”Det skulle vara jätteroligt att göra ännu mer tillsammans”, menar hen, och säger också att hen gärna skulle vilja samarbeta mer med modersmållärarna med fokus på olika kulturer.

Lärare B berättar att hen har en studiehandledare i klassen en gång i veckan. Det är svårt att få tid och möjlighet att sitta ner och planera tillsammans med studiehandledaren, upplever Lärare B. Studiehandledaren har elever på många olika skolor, och har ingen fast arbetsplats. ”Det blir liksom inget naturligt samarbete då”, säger Lärare B. Den gemensamma planeringen sker därför mest via mejl, och består till stor del av att Lärare B redogör för vad hen har tänkt arbeta med och går igenom ord och liknande som studiehandledaren kan behöva ta upp med eleven. Studiehandledaren är ibland med på lektionen, men ibland träffar eleven studiehandlaren före eller efter den aktuella lektionen istället.

Lärare B berättar att klassen har läsläxa varje vecka. Inför läsläxan förbereder läraren alltid eleverna genom att gå igenom och förklara ord och begrepp som ingår i veckans text. Eleverna får med sig en lista med ord hem och får i uppgift att berätta för sina föräldrar vad orden betyder och att träna på orden så att de kan och förstår dem. Detta förarbete gör det lättare för eleverna att förstå texten, säger Lärare B.

Inom ämnena SO och NO ägnar klassen mycket tid åt att befästa ämnesspecifika ord och begrepp. Lärare B säger att när eleverna nästa år ska börja mellanstadiet, kommer de att möta ett annorlunda skolspråk, och hen vill förbereda eleverna för detta. ”Det blir ett väldigt hopp när de börjar fyran”. Lärare B berättar att de jobbar mycket praktiskt i dessa ämnen. Genom att jobba med ”från frö till frö” och ”från larv till fjäril” så blir arbetet både konkret och ge tillfälle till mycket språkutvecklande arbete.

Lärare B betonar vikten av att aldrig ta förgivet att eleverna förstår vad saker betyder eller att de vet vad som förväntas av dem. ”Så jobbar inte jag längre”, säger hen och förtydligar genom att förklara att om hen till exempel säger att det ska vara ”punkt och stor bokstav”, då går hen igenom väldigt noga vad hen menar. Om de ska jobba med styckeindelning, då går hen igenom vad styckeindelning är, vilka typer av styckedelning som finns och så vidare. Och så får eleverna öva på det. ”Det här med att det är många med ett annat modersmål, det gör att man blir noga med alla, på nåt sätt. Förklarar noga. ”

Lärare B berättar att de jobbar enligt cirkelmodellen, som är en undervisningsmodell som används inom genrepdagogen. Det innebär att klassen alltid går igenom olika moment ordentligt tillsammans innan de börjar skriva, och att de alltid skriver gemensamma texter innan eleverna förväntas skriva en egen text.

Det som Lärare B upplever som problematiskt är när språket inte räcker till för att nå eleverna. I klassen är det tre elever som går i förberedelseklass, och som ännu kan väldigt lite svenska. Lärare B säger att det kan vara väldigt frustrerande att känna att ”Det där skulle jag behöva hjälp med att förklara på somaliska. Det är det som skulle vara lösningen”. Hen betonar dock att hen framför allt tycker att jobbet som lärare i flerspråkig klass är kul.

Båda lärarna använder sig av språk- och kunskapsutvecklande metoder. Både Lärare A och Lärare B fokuserar på språk i alla ämnen och arbetar explicit med att utveckla elevernas ordförråd, läsförståelse och skrift. De har båda en medvetenhet om hur andraspråksinläring går till och vilka svårigheter andraspråksinlärare kan möta i skolan. Båda vet att de inte kan ta för givet att eleven förstår vad ord betyder eller vad läraren menar. De är också överrens om vikten av att eleverna får vara aktiva och interagera med varandra. Lärare A betonar särskilt

talet och betydelsen av att eleverna får många tillfällen till dialog. Lärare B betonar det praktiska arbetet, att skapa meningsfulla kontexter för kunskapsinläringen och att utgå från det konkreta. Båda lärarna använder cirkelmodellen i sin undervisning. Både Lärare A och Lärare B säger också att alla elever, även de som har svenska som förstaspråk, har nytta av ett språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen.

6.3 Kollegialt samarbete och gemensamma riktlinjer för språkutvecklande arbete

Lärare A uppger att det inte finns någon uttalad språkpolicy på skolan, men att rektorn är öppen och intresserad och tycker att det är spännande med mångfald och språk och kulturer. Rektorn har valt att jobba på denna skola just på grund av att det är en skola med elever från många delar av världen, berättar Lärare A. Hen säger också att man tidigare periodvis har arbetat mycket med språk på skolan, och nämner som exempel att man har haft gemensamma konferenser som handlat om språk och språkundervisning. För nuvarande har skolan dock sedan två år tillbaka ett fokus på matematik. ”Men i höst ska vi ta itu igen med språket”.

Även om skolan inte har någon uttalad språkpolicy, upplever Lärare A att alla lärare har ett språkfokus. ”Det är liksom så självklart för oss”, menar hen. Hen säger att i och med att skolan har en så stor andel elever med svenska som andraspråk har lärarna vant sig vid att tänka på språket både i undervisningen och i kontakten med föräldrar. Hen uppger också att hen upplever att lärarna på skolan har ett bra samarbete och ett stöd i varandra.

Lärare B säger att det inte finns någon uttalad språkpolicy på skolan, men att lärarna stöttar varandra och att det finns en gemensam inställning i arbetslaget. Hen berättar att man till exempel har gjort förändringar för att inkludera modermåslärarna mer i skolan. Sedan ett år tillbaka har man nu på skolan en modersmålsansvarig som ser till att modersmåslärarna är uppdaterade med vad som händer på skolan. Det kan till exempel röra sig om att meddela om schemabrytande aktiviteter. Tidigare, när detta inte låg specifikt på någons ansvar, kunde det hända att man glömde bort att meddela modersmåslärarna om sådana saker, säger Lärare B. Man har också sett till att bjuda in modermåslärarna till höstens uppstartsmöte. En annan förändring är att man har tagit hjälp av modersmåslärarna för att kunna hålla föräldramöten

på arabiska och sorani. Detta är, berättar Lärare B, förändringar som har gjorts på lärarnas initiativ. ”Det är ju svårt för rektorn att gå in och säga att det ska vara på ett visst sätt”, menar Lärare B. ”Det måste komma underifrån på något vis”.

Under intervjun med Lärare B sitter i rummet intill några elever och jobbar med veckans läxor. Lärare B berättar att hen ger eleverna extra läxhjälp efter skoltid. Skolan erbjuder visserligen läxhjälp, men det räcker inte till, menar Lärare B och tillägger att det är hen själv som tagit initiativ till den extra läxhjälpen. ”Det är ju lite så”, säger hen, ”att om en skola ska bli riktigt bra, då tror jag att det bygger lite på idealism. Tyvärr. Det är ju svårt att tänka att man ska ha betalt för allt man gör... det funkar ju liksom inte”.

Det finns inte någon uttalad språkpolicy på någon av de två skolorna. Båda skolorna har sedan lång tid tillbaka en hög andel elever med annat förstaspråk än svenska. Enligt uppgift från informanterna är lärarna på respektive skola vana att ta hänsyn till att de arbetar på en mångkulturell och flerspråkig skola. Både Lärare A och Lärare B säger att de upplever att de har ett stöd i sina kollegor. Båda menar också att det hos personalen på respektive skola finns en gemensam inställning att man måste jobba språkutvecklande och att man måste ta hänsyn till de särskilda förutsättningar som finns på en mångkulturell och flerspråkig skola. Både Lärare A och Lärare B framstår som mycket engagerade och drivande i sin yrkesroll.

6.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis har både Lärare A och Lärare B både såväl kunskaper om andraspråksinläring och andraspråksundervisning som flerårig erfarenhet av att jobba med andraspråkselever. De har själva tagit initiativ till att fortbilda sig inom svenska som andraspråk utifrån att de upplevde att de hade behov av det för att bli bättre lärare för sina elever. De ser båda vikten av att fokusera på språk i alla ämnen och att jobba samtidigt med språk- och kunskapsutveckling. De använder sig av undervisningsmetoder som forskning har visat sig vara språkutvecklande och kunskapsutvecklande. Ingen av skolorna har en uttalad språkpolicy, men både Lärare A och Lärare B upplever att de har ett stöd i sina kollegor och att det finns en gemensam inställning till språk i skolan. Både Lärare A och Lärare B inser att undervisning av andraspråkselever kräver kunskaper om andraspråksinläring och språkutvecklande arbetssätt. De ger båda intryck av att ha stora kunskaper och erfarenheter på

området. Båda har förståelse för att andraspråksinläring är en mödosam process för eleverna, och att det inte är något som bara kommer av sig själv. Båda talar om sina elever som kompetenta. Ingen av lärarna ger intryck av att tycka att det är ett problem att eleverna behärskar svenskan i varierande grad eller att det är jobbigt att undervisa andraspråkslever. De uttrycker att uppgiften kan vara utmanande och ibland svår, men både Lärare A och Lärare B betonar att de tycker att det är roligt och givande att undervisa i en flerspråkig klass.

7 Diskussion

Idag är en stor andel av eleverna i svensk skola flerspråkiga och som lärare i svenska skolan idag måste man räkna med att eleverna i klassen behärskar svenska språket i varierande grad. Forskning visar att för att kunna möta andraspråkelevernas förutsättningar och behov måste lärare ha kunskaper om hur språkutveckling går till och hur man kan planera och genomföra undervisning som är samtidigt språkutvecklande och kunskapsutvecklande. Men lärarutbildningen prioriterar inte dessa ämnen. Detta är utgångspunkten för min undersökning.

Jag har intervjuat två grundlärare i årskurs tre för att ta reda på vilka kunskaper de har om andraspråksinläring och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt samt om de jobbar i enlighet med detta. Det jag var intresserad av att få syn på var i vilken grad detta påverkas av deras personliga intresse och engagemang.

I intervjuerna med lärarna framgick att båda två på eget initiativ hade valt att vidareutbilda sig inom ämnet svenska som andraspråk, eftersom de kände att det var nödvändigt för att de skulle kunna möta sina elevers behov. Det var alltså inte på uppmaning från skolledningen som de gjorde detta val.

Studien visade också att lärarna upplevde att de hade stor nytta av utbildningen. Det har gett dem en generell kunskap om språk och om vilka svårigheter en andraspråksinlärare kan stöta på, menar de. Lärare A nämner uttal, meningsbyggnad, och ordförrådets språkspecifika drag som exempel på svårigheter hans elever kan möta. Dessa tre aspekter av språket nämner även Viberg (1993, s.52-56) som exempel på något som kan vålla problem för andraspråksinläraren. Kunskaper om vad som kan vara svårt för andraspråksinlärare är

nödvändiga för att läraren ska veta vilka språkliga aspekter som kan behöva lyftas extra. Läraren behöver undervisa explicit om till exempel uttal och meningsbyggnad för synliggöra detta för eleverna och därigenom erbjuda dem strategier och verktyg att själva hantera detta.

Kunskaper i andraspråksutveckling medför också att läraren i sin planering kan ta hänsyn till elevernas nivå av språkbehärskning för att veta hur mycket fokus som måste läggas på att jobba med språket å ena sidan och med att bygga en kontext kring ämneskunskaperna som ska läras in å andra sidan. Cummins (2000, s.9) menar att det är viktigt att eleverna utmanas kognitivt, och för att ”frigöra hjärnkapacitet” så att eleverna kan ta sig an mer kognitivt krävande ämneskunskaper kan man behöva arbeta explicit med språket för att underlätta för eleverna att förstå det som sägs eller skrivs.

Att undervisningen ligger på rätt nivå är också en förutsättning för att eleven ska komma vidare i sin utveckling. En för avancerad nivå gör att eleven inte har möjlighet att ta till sig det som ska läras, medan en alltför enkel nivå innebär att eleven inte lär sig något nytt. Vygotskij uttrycker det som att eleven måste utmanas i sin proximala inlärningszon (Säljö 2010, s. 183-193). Inom den proximala utvecklingszonen ligger det som eleven ännu inte klarar av på egen hand, men som hen kan klara av tillsammans med en lärare eller med en mer kompetent klasskamrat. Med stöttning kan eleven ta sig an utmaningar som leder hen vidare till nästa kunskapsnivå.

Viberg (1996, s.17) skriver att andraspråksutveckling följer en viss inlärningsgång. Med kunskap om inlärningsgången kan läraren förstå vad eleven kan förväntas klara av. Abrahamsson (2009, s. 192) skriver att undervisning inte kan ändra inlärningsgången, men att det kan påverka inlärningsstakten och resultatet, det vill säga hur väl eleven kommer att behärska språket. Framför allt har en lärare som vet hur andraspråksutveckling går till verktyg för att bedöma vad i elevernas muntliga eller skriftliga produktion som är tecken på utveckling, istället för att bara höra och se vad som är ”fel”.

Lärare A menar också att utbildningen har gett hen en förståelse för vad eleverna har att kämpa med och vilket stort arbete de måste lägga ner i den dubbla uppgiften att lära sig ett språk samtidigt som de lär sig skolans ämnen på det nya språket. Lärare A uttrycker både beundran och respekt för elevernas ansträngningar. Detta, att eleven känner att hen har

lärarens respekt, är viktigt för elevens självbild, och påverkar också elevens vilja att engagera sig i sina studier (Cummins 2000, s.13). Enligt Lindberg (2003, s.24-25) finns det en felaktig föreställning om att barn lär sig andraspråk snabbt och utan ansträngning. Detta kan bero på att barn lär sig vardagsspråket relativt snabbt, och att man då tror att barnet behärskar språket i högre grad än det gör. För lärare är det särskilt viktigt att ha förståelse för att andraspråksinlärning tar tid och är mödosamt, och att det kan ta många år att behärska skolspråket till fullo.

Både Lärare A och Lärare B betonade att det var viktigt att eleverna fick vara aktiva och att tala och skriva mycket. I läroplanen för grundskolan betonas den kommunikativa förmågan. I alla ämnen krävs det att eleven ska kunna resonera, argumentera, diskutera och så vidare. Det räcker inte med att ha "faktakunskaper" i ämnena. Eleverna ska också kunna *använda* sina kunskaper. För detta krävs att eleverna behärskar de olika ämnenas olika språkpraktiker och register. De måste kunna tala, läsa och skriva om alla ämnen. För att alla elever ska ges möjlighet att klara kunskapskraven måste det finnas språkfokus i alla ämnen. Detta är viktigt för alla elever, men särskilt värdefullt för andraspråkselever. Undervisningen måste innehålla fokus på innehåll, fokus på språk ett fokus på språkanvändning (Cummins 2000, s. 8-20).

Lärare B berättade att hen gärna låter eleverna jobba praktiskt. Som exempel nämner hen att de arbetar med något som hen kallar för "från frö till frö", där eleverna får plantera växter som de sedan följer. I det praktiska arbetet blir ämnet konkret för eleverna, samtidigt som det ger rika tillfällen till att samtala och diskutera för att tillsammans bygga kunskap. I arbetet ingår också att läsa och skriva. Eftersom arbetet utgår från det konkreta får eleverna en djupare förståelse och de får också tillfälle att använda både vardagsspråk och skolspråk. Det här är ett arbetssätt som väl stämmer överrens med det som Cummins (2000, s. 11) menar med att skapa kontext kring det som ska läras in. Inom ramen för arbetet med "från frö till frö" arbetade klassen särskilt med att befästa olika begrepp som hör till biologiämnet. Detta för att förbereda eleverna inför mellanstadiet då de kommer att möta ett annorlunda skolspråk, berättade Lärare B. Viberg (1996, s.133) refererar till detta som "öä-chocken": övergången från lågstadiets mer situationsbundna språk till det mer abstrakta och informationstäta språk som dominerar läroböckerna i mellanstadiet.

När Lärare A låter sina elever ta med sig leksaker till skolan och berätta om dem för sina klasskamrater, utgår hen från elevernas egen verklighet och intressen. Lektionerna utgjorde

tillfällen för eleverna att tala; att öva på att berätta och att uttrycka sig på svenska. Det gav också tillfälle till ordinlärning. Dessa lektionstillfällen är alltid mycket populära, berättar Lärare A och bekräftar därmed att det är fördelaktigt att låta elevernas erfarenheter vara utgångspunkt för undervisningen. Eleverna motiveras av att ämnet känns roligt och meningsfullt och att de kan relatera till ämnesinnehållet. De blir också mer engagerade i inläringen om de upplever att läraren respekterar dem och är intresserad av deras tankar, intressen och erfarenheter. (Cummins 2002, s. 11; Hajer 2003, s.49; Hyltenstam & Lindberg 2013, s. 18)

Både Lärare A och Lärare B berättar att de jobbar explicit med språket i alla ämnen. Båda lärarna använder sig av cirkelmodellen som bygger på den systemisk- funktionella lingvistik. Den funktionella grammatiken är ett praktiskt redskap för att kunna arbeta med språket i sin kontext på ett sätt så att det känns meningsfullt och motiverat för eleven. Genom att utforska språkets lexikogrammatik i olika genrer och register inom ramen för ämnesundervisningen, blir språkundervisningen mer än bara mekanisk inläring av stavning eller grammatiska regler och eleverna kan se en praktiskt nytta med det som de får lära sig. Cirkelmodellen är också, rätt använd, ett effektivt sätt att integrera språk och ämnesinnehåll i undervisningen.

Att eleverna ges många tillfällen till att prata och berätta är något som Lärare A framhåller som särskilt viktigt. Hen menar att talet riskerar att glömmas bort i klassrummet. Lika viktigt som att läsa och skriva, lika viktigt är det att eleverna får ingå i meningsfulla samtal och tala och även lyssna aktivt, menar Lärare A. Detta stämmer väl med ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Enligt sociokulturell inläringsteori är samtalet av avgörande vikt för lärandet. Vi bygger kunskap tillsammans med andra och i kommunikationen formas våra tankar och vår förståelse av omvärlden. Dialogen ses som en språkutvecklande process, där språktillägnet sker i samspel mellan talare, lyssnare och omgivning. (Hammarberg, 2013, s. 65; Säljö 2010, s. 183-193) Samtalet är också viktigt för elevernas självkänsla. Lärare A uttrycker att hen upplever att många barn inte blir lyssnade på idag. Detta gäller generellt, menar hen, och är inte kopplat till elevens språkbehärskning. Även elever med svenska som förstaspråk behöver i högre grad få möta att någon lyssnar på vad de har att säga. Att få tala, men också att få bli lyssnad på, är viktigt. Eleverna måste få prata, skriva, läsa och i och med detta ta plats i klassrummet och uttrycka sig och bli bekräftade som individer. Det bekräftas också av Cummins (2000) och av Bjar & Liberg (2003).

En viktig aspekt av andraspråksundervisningen är också att eleven måste känna att läraren respekterar och tycker om hen (Cummins 2000, s.13). Jag upplevde att både Lärare A och Lärare B talade med värme om sina elever och gav intryck av att tycka om dem. De uttryckte också beundran över elevernas förmåga att ta till sig det svenska språket. Båda lärarna uppgav att de trivdes med att jobba med elever med svenska som andraspråk, och jag upplevde att detta också lyste igenom i hur de talade om sina elever och sitt jobb.

Jag var intresserad av att undersöka huruvida det fanns några gemensamma riktlinjer på skolan angående språkutvecklande arbete, eller om det fanns något kollegialt samarbete kring detta. Detta för att se om, och i så fall hur, detta påverkade lärarens upplevelse av sitt uppdrag. Både Cummins (2000) och Hajer (2003) betonar vikten av det finns en språkpolicy på skolan. Annars finns det risk för att andraspråsutvecklingen ses som bara andraspråkslärarens uppgift. Enligt Cummins (2000) är många lärare förvirrade och frustrerade för att de inte vet hur de ska undervisa andraspråkselever. Det skulle undvikas om skolan hade en gemensam språkpolicy. Min studie visar att även om det inte finns någon uttalad språkpolicy, kan det bland lärare på en skola ändå finnas en gemensam inställning som innebär att man arbetar utifrån gemensamma riktlinjer och att man stöttar och hjälper varandra. I intervjuerna blir det tydligt att detta i mycket stor utsträckning är beroende av lärarnas eget intresse och engagemang. Lärarna i studien berättar att på deras skolor tar lärarna ett gemensamt ansvar för att skapa en inkluderande miljö. Man tog initiativ till och drev igenom en förändring i verksamheten som innebar att modersmålslärarna inkluderades mer i skolan. Man hjälptes åt att ordna tolkar till föräldramöten och ordnade särskilda föräldramöten på andra språk. Till exempel. Detta var inte på rektors initiativ, men lärarnas eget. Både Lärare A och Lärare B uppger att de känner styrka i att det på arbetsplatsen finns ett gemensamt tänk kring andraspråksundervisning.

8. Avslutning

I detta arbete har stort fokus legat på vikten av att läraren har den kompetens som krävs för att kunna erbjuda varje elev en undervisning som utgår ifrån elevens förutsättningar och behov. Då svensk skola idag har en stor andel elever med svenska som andraspråk, måste detta

innefatta en kompetens att skapa goda förutsättningar för språk- och kunskapsutveckling för elever med annat förstaspråk än svenska.

Studien visar att de två lärarna har stora kunskaper om andraspråksutveckling och om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, samt att de enligt uppgift arbetade i enlighet med dessa kunskaper. Det studien också visar var att båda lärarna har ett stort intresse för andraspråksundervisning och ger intryck av att vara mycket engagerade i sitt jobb. De jobbar också båda på skolor som sedan länge har en hög andel flerspråkiga elever och där det på respektive skola finns en stor medvetenhet och kunskap hos personalen om vad detta kan innebära. Detta upplevs av dem båda som en stor fördel, då det innebär ett för skolan gemensamt förhållningssätt. Båda två uppgav att de tycker att det är roligt att undervisa andraspråkselever och Lärare B betonade särskilt att hen aktivt valt att söka sig till en skola med många flerspråkiga elever. Slutsatsen är att det var lärarnas personliga som driv fick dem att vidareutbilda sig inom svenska som andraspråk. Utifrån engagemang och intresse valde de själva att utveckla sin kompetens för att kunna svara mot elevernas behov.

Sammantaget visar studien att lärarens personliga driv har stor betydelse för att skapa optimala förutsättningar för en framgångsrik språk- och kunskapsutveckling för andraspråkselever.

Att ha kunskaper om andraspråksutveckling och andraspråksundervisning är en trygghet för läraren eftersom det ger verktyg att arbeta med. Det är också en nödvändig förutsättning för att kunna erbjuda eleverna den undervisning som de behöver och som de har rätt till. Lärare A och Lärare B har själva skaffat sig tillgång till dessa verktyg. Om de inte hade tagit eget initiativ till att vidareutbilda sig och lära sig mer om hur de kan optimera förutsättningarna för sina elever, hade de inte varit lika bra lärare för sina elever. Eller annorlunda uttryckt, eleverna hade inte fått lika goda förutsättningar för sitt lärande. Att det är varje enskild lärares ansvar att utbilda sig inom andraspråksutveckling och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt innebär ett problem för likvärdigheten i den svenska skolan. Konsekvensen av att lägga detta ansvar på lärarna själva är att vissa elever kommer att möta lärare som har de kunskaper som krävs, medan andra elever kommer att undervisas av lärare som saknar relevant kompetens. Relevant för framtida forskning vore en jämförande studie för att undersöka hur andraspråkselevens resultat påverkas av lärarnas engagemang.

Referenser

- Abrahamsson N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund. Studentlitteratur.
- Bjar L., Liberg C. (red) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund. Studentlitteratur.
- Bryman A. (2011) *Samhällvetenskapliga metoder*. Stockholm. Liber.
- Cummins J. (2000). "Andraspråksundervisning för skolframgång- en modell för utveckling av skolans språkpolicy". I *Symposium 2000-Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Hämtad som pdf från <http://www.andrasprak.su.se/publikationer/nationellt-centrums-symposierapporter/symposium-2000-ett-andraspr%C3%A5ksperspektiv-p%C3%A5-l%C3%A4rande-1.83983>
- Gibbons P. (2010). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm. Hallgren & Fallgren.
- Hajer M. (2003). "Språkutvecklande ämnesundervisning- ett andraspråksperspektiv i alla ämnen". *Symposium 2003*. (s.44-60) Hämtad som pdf från http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84012.1333707461!/menu/standard/file/2003_3_3_Hajer.pdf
- Hammarberg B. (2013). "Teoretiska ramar för andraspråksforskning". I Hyltenstam K. & Lindberg I (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur.
- Hyltenstam K., Axelsson M & Lindberg I (red) (2012). *Flerspråkighet -en forskningsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012). Stockholm. Vetenskapsrådet. Hämtad från <https://publikationer.vr.se/produkt/flersprakighet-en-forskningsoversikt/>
- Hyltenstam K.& Lindberg I (red.).(2013). *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur.

- Karlsson A.M. (2012). Inspelad föreläsning. Hämtad från <http://urskola.se/Produkter/169410-UR-Samtiden-Vem-alskar-grammatik-Ett-nyttigt-redskap>
- Kuyumcu E.(2013) ”Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärarande”. I Hyltenstam K. & Lindberg I. (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (605-631). Lund. Studentlitteratur.
- Lindberg I. (2002). ”Myter om tvåspråkighet”. *Språkvård* 2002 (4). 22-28 Hämtad från <http://www.sprakochfolkminnen.se/download/18.42699e142b734b551687/1398151024089/Spr%C3%A5kv%C3%A5rd+2002-4.pdf>
- Sellgren M. (2011). *Den dubbla uppgiften – Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats, Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet. Hämtad från http://www.svenska.gu.se/digitalAssets/1328/1328767_den-dubbla-uppgiften-mariana-sellgren-lic.pdf
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm. Skolverket.
- Skolverket (2016). Siris. Grundskolan – Elevstatistik. Hämtad från http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=grelever&p_ar=2015&p_lan_kod=&p_kommunkod=
- Säljö R. (2010). ”Den lärande människan – teoretiska traditioner”. I Lundgren U.P., Säljö R. & Liberg C. (red.). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm. Natur och kultur.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm. Vetenskapsrådet. Hämtad från http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Viberg Å. (1993). ”Andraspråksinläring i olika åldrar”. I Cerú E. (red.). *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. (ss. 13-83). Stockholm. Natur & Kultur.

Viberg Å. (1996). "Svenska som andraspråk i skolan". I Hyltenstam K. (red). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige.*(ss.110-147). Lund. Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1, Intervjuguide

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken utbildning har du?

Har du utbildning i ämnet svenska som andraspråk?

Hur många elever i klassen?

Hur många har ett annat förstaspråk än svenska?

Modersmålsundervisning- SVA- studiehandledning?

Samarbete modersmåls lärare/studiehandledare/SVA- lärare?

Hur (om alls) anpassar du din undervisning för att andraspråkseleverna ska kunna ta till sig undervisningen på bästa sätt? – grupparbeten? – ordförråd? – läromedel? – skrivarbeten? – muntliga genomgångar?

Vad tycker du är viktigt att tänka på i undervisningen av elever med svenska som andraspråk?

Är det något som du upplever problematiskt?

Finns det någon språkpolicy på skolan?

Vilket stöd känner du att du får från rektor/arbetslag?

Känner du dig trygg i uppgiften att undervisa elever med svenska som andraspråk?

Bilaga 2, Missivbrev 1

Hej!

Jag heter Elina Karlsson och läser sista året på grundlärarprogrammet. Jag håller på och arbetar med mitt examensarbete som handlar om andraspråksinlärning och om undervisning av elever med svenska som andraspråk. Jag vänder mig nu till dig för att be dig om hjälp. Jag söker lärare som kan tänka sig att ställa upp på en intervju för min undersökning, och jag undrar om du skulle kunna tänka dig att vidarebefordra min förfrågan till lärare på din skola? Det jag vill undersöka är hur väl grundlärare (årskurs 1-3) upplever att de är rustade för att undervisa elever med annat modersmål än svenska. För att förtydliga; de lärare jag är intresserad av att intervjua är alltså *grundlärare som undervisar i årskurs 1-3, och som i sin klass har elever med annat modersmål än svenska*. Jag skulle gärna vilja intervjua två lärare från Xskolan, och jag tänker mig att intervjuerna ska ske med en lärare i taget. Intervjuerna beräknas ta cirka 15-30 minuter.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning, Elina Karlsson

Bilaga 3, Missivbrev 2

Hej!

Jag heter Elina Karlsson och jag läser sista året på grundlärarutbildningen med inriktning förskoleklass till årskurs 3. Jag arbetar nu med mitt examensarbete som handlar om andraspråksinlärning och om undervisning av elever med svenska som andraspråk. Jag söker nu lärare som skulle kunna tänka sig att ställa upp på en intervju för min undersökning. Jag tänker mig att intervjun kommer att ta mellan 15-30 minuter. De lärare jag är intresserad av att intervjua är grundlärare som undervisar i årskurs 1-3, och som i sin klass har elever med annat modersmål än svenska.

Det jag är intresserad av är dels din undervisning (hur du arbetar, vilka läromedel som används och så vidare), men jag är framför allt intresserad av din egen upplevelse av hur väl du är rustad för att undervisa elever som har annat modersmål än svenska.

Jag vore hemskt tacksam om du ville ta dig tid till detta, men deltagandet är naturligtvis helt frivilligt och om du väljer att delta kan du när som helst välja att avbryta ditt deltagande. Jag vill också betona redan nu att om du väljer att delta kommer informationen som du lämnar endast att användas i mitt examensarbete, och i min uppsats kommer du att vara anonym.

Med vänliga hälsningar, Elina Karlsson