



# Undervisning i flerspråkigt klassrum

En kvalitativ studie kring hur lärare undervisar svenska i en flerspråkig klass

*Emelie Andersson & Frida Ersholt*

**Student Emelie Andersson & Frida Ersholt**

Vt 2017

Examensarbete, 30 hp

Grundlärarprogrammet, 240 hp

**Student Emelie Andersson & Frida Ersholt**

Vt 2017

Examensarbete, 30 hp

Grundlärarprogrammet, 240 hp

## **Abstract**

Forskning visar att andraspråkselever har ökat i klassrummen den senaste tiden. Detta sätter press på lärarna, då de måste ge alla elever lika möjligheter till en bra utbildning.

Det här är en kvalitativ studie med fokus på att undersöka hur lärare undervisar inom ämnet svenska i en flerspråkig klass. Vi intervjuade samt observerade fyra lärare från två olika skolor. Vi samtalade även med två specialpedagoger från samma skolor.

Resultaten visade att de vanligaste undervisningsmetoderna var bildstöd och kroppsspråk. Dessa metoder användes av alla lärarna i vår studie för att inkludera andraspråkseleverna sociokulturellt samt kunskapsmässigt. Vår studie visade även att lärarna försöker inkludera andraspråkselever i undervisningen, men att det kan uppstå språkliga svårigheter.

Slutligen föreslås olika typer av material samt annat stöd som kan gynnas både för lärarna och andraspråkselever.

**Nyckelord:** Undervisning, svenska, SSA (svenska som andraspråk), sociokulturellt perspektiv, inkludering, resurs, andraspråkselever.



# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>5</b>
1.1	Syfte	5
1.1.1	Frågeställningar	6
<b>2</b>	<b>Forskningsbakgrund</b>	<b>7</b>
2.1	Förklaring av begreppen SSA (svenska som andraspråk), andraspråkselever samt nyanlända	7
2.2	Språkundervisning	7
2.2.1	Litteracitet och undervisning	8
2.3	Inkluderande undervisning	8
2.4	Rättigheter och skyldigheter	9
2.4.1	Lärares utbildning i svenska som andraspråk	9
2.4.2	Skolans befogenheter	9
2.4.3	Huvudmannens ansvar	10
2.4.4	Kursplanen i svenska och svenska som andraspråk	10
2.5	Hjälpmedel	10
2.5.1	Modermåls lärare	11
2.5.2	Olika typer av hjälpmedel	11
2.6	Sociokulturellt perspektiv på lärande	12
2.7	Undervisningsmetoder	13
2.7.1	Samtal och interaktioner	13
2.7.2	Genrepedagogik	13
2.7.3	Stöttning	14
2.7.4	Grupparbete	14
<b>3</b>	<b>Metod och material</b>	<b>15</b>
3.1	Metoder för datainsamling	15
3.1.1	Observation	15
3.1.2	Intervju	16
3.1.3	Genomförande av observation	17
3.1.4	Genomförande av intervju	17
3.2	Analysmetod	17
3.2.1	Validitet	18
3.2.2	Reliabilitet	18
3.3	Urval och avgränsningar	18
3.3.1	Kort information data	18
3.3.2	Avgränsningar	19
3.4	Forskningsetiska överväganden	20
<b>4</b>	<b>Resultat</b>	<b>21</b>
4.1	Observation i klassrumsmiljö	21
4.1.1	IRE eller öppna frågor i helklass	21
4.1.2	Muntlig interaktion mellan lärare och enskild SSA-elev	21
4.1.3	Hjälpmedel i klassrumsmiljö	22
4.1.4	Hur introduceras uppgifter till SSA-elever?	23
4.2	Intervju klasslärare	23

4.2.1 Undervisningsmetoder och hjälpmedel i klassrummet .....	23
4.2.2 Undervisningsmaterial .....	25
4.2.3 Hjälpmedel utanför klassrummet.....	25
4.2.4 Syn på flerspråkig klass .....	27
4.3 Intervju specialpedagog .....	27
4.3.1 Planering av undervisning.....	27
4.3.2 Undervisningsmetoder och stöttning .....	28
4.3.3 Undervisningsmaterial .....	28
4.3.4 Syn på yrkesroll .....	29
4.4 Sammanfattande slutsatser.....	30
<b>5 Resultatanalys .....</b>	<b>31</b>
5.1 Inkluderar läraren SSA-elever i svenskundervisningen, och i så fall hur? .....	31
5.2 Vilka undervisningsmetoder använder sig lärare av? .....	33
5.2.1 Bildstöd och kroppsspråk .....	33
5.2.2 Samtal och genrepagogik.....	33
5.2.3 Grupparbete .....	35
5.3 Vilka olika typer av stöd/hjälpmedel finns att tillgå för att stödja SSA-elever i undervisningen?.....	35
5.4 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	36
<b>6 Diskussion .....</b>	<b>38</b>
6.1 Val av studie .....	38
6.2 Observationerna .....	38
6.3 Intervjuerna.....	39
6.4 Anpassat material.....	40
6.5 Egna reflektioner.....	41
6.6 Vidare forskning .....	41
6.7 Didaktiska implikationer.....	42
<b>7 Litteraturlista .....</b>	<b>43</b>
<b>8 Bilaga.....</b>	<b>47</b>
8.1 Bilaga 1 .....	47
8.2 Bilaga 2 .....	49
8.3 Bilaga 3 .....	53

# 1 Inledning

Under 2000-talet har mellan 10-20 000 barn och ungdomar invandrat till Sverige varje år (Bunar, 2015:139). Även offentliga utredningar gjorda av staten skriver om att invandringen har ökat kraftigt de senaste åren (SOU, 2010:27). Oavsett deras anledning till att befinna sig i Sverige så har de rätt till utbildning utifrån deras individuella förutsättningar (Skollagen, 2010:800).

Juvonen beskriver att det finns två alternativa undervisningssammanhang för nyanlända elever, antingen placeras de först under en tid i en förberedelseklass alternativt direkt i ordinarie klass (Bunar, 2015:139).

Skolinspektionens granskning från 2014 (Kaya, 2016:21) har visat att många av andraspråkselevs kunskapsmässiga svagheter kan kopplas till att skolorna inte har gjort en noggrann kartläggning på nyanlända elever (som har ett annat förstaspråk än svenska). Enligt Skolinspektionen tycker många lärare att de inte har tillräckligt med kompetens för att undervisa andraspråkselever och har svårt att tolka kartläggningens syfte. Kaya (2016:21) menar på att många skolor även saknar en tydlig roll- och ansvarsfördelning vilket ger konsekvensen att undervisningen blir beroende av lärares enskilda insatser istället för ett gemensamt ansvar på alla nivåer i skolsystemet.

Samhället och skolan bör utveckla sin beredskap för att möta den mångkultur som numera är ett faktum i de svenska klassrummen. Axelsson (Hyltenstam & Lindberg, 2013:547) menar att flerspråkigheten bör ses som en naturlig del i skolans vardag och synen på språk generellt borde vidgas till en mer övergripande organisation som inkluderar alla elever.

Vi har genomfört en kvalitativ studie utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där vi studerade andraspråkselevs kunskapsmässiga utveckling samt hur de inkluderas i undervisningen. Då vi båda känner en viss osäkerhet inför utmaningen att undervisa i en flerspråkig klass så ville vi undersöka hur undervisning i praktiken kan gå till. Vi har observerat klasser där andraspråkselever har blivit placerade direkt i ordinarie klass. Detta gav oss en inblick i hur undervisning kan gå till i en flerspråkig klass samt lärarens roll i klassrummet. Vi har även intervjuat lärare som på olika sätt kommer i kontakt med andraspråkselever i undervisningssammanhang.

Vi har valt att fokusera vår studie inom ämnet svenska, men tänker att våra resultat kommer vara betydande i alla ämnen då undervisningsmetoderna borde vara densamma. Datainsamlingen för denna studie handlar om lärarnas ledarroll, vilka hjälpmedel och undervisningsmetoder lärarna använder sig av samt huruvida det finns en inkluderande miljö i klassrummet.

## 1.1 Syfte

Syftet med det här arbetet är att undersöka hur lärare genomför undervisning i ämnet svenska i en flerspråkig klass. Vi vill även ta reda på hur flerspråkiga elever inkluderas i undervisningen samt hur lärare kan stödja deras kunskapsutveckling.

### ***1.1.1 Frågeställningar***

- Inkluderar läraren SSA-elever i svenskundervisningen, och i så fall hur?
- Vilka undervisningsmetoder använder sig lärare av?
- Vilka olika typer av stöd/hjälpmedel finns att tillgå för att stödja SSA-elever i undervisningen?



## 2 Forskningsbakgrund

Detta kapitel kommer att belysa centrala begrepp och deras betydelse, olika typer av hjälpmedel samt skolans rättigheter och skyldigheter när det kommer till att undervisa andraspråkselever.

### 2.1 Förklaring av begreppen SSA (svenska som andraspråk), andraspråkselever samt nyanlända

I vårt arbete har vi valt att använda oss av begreppen SSA (svenska som andraspråk) samt andraspråkselever. Då SSA är en vanlig förkortning för svenska som andraspråk i forskningssammanhang, valde även vi att använda den i vår studie. Med begreppet andraspråkselever menar vi elever som har ett annat modersmål än svenska, vare sig de föddes i ett annat land eller växte upp i ett hem där det talas ett annat språk. Enligt Löthagen, Lundenmark & Modigh (2012) syftar begreppet andraspråkselever på elever som redan har ett förstaspråk som de lärt sig från födseln, modersmål, och som sedan lär sig ett eller flera språk vilket då kallas för elevernas andraspråk. Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk (Skolverket, 2011) talar om begreppet ”second language”, som är det aktuella begreppet runt om i världen. Second language innefattar personer som ska lära sig ett eller flera nya språk i en miljö med andra kulturella och sociala kontexter. Det står även i kommentarmaterialet (ibid) att man istället för andraspråkselever valt att använda begreppet ”elever med svenska som andraspråk” men att dessa har likvärdig betydelse.

För att skapa sig en bättre förståelse för de barn och ungdomar som invandrar till Sverige så förklarar Bunar (2015:15) att begreppet nyanlända är barn och ungdomar som nyligen kommit till Sverige som flyktingar, i sällskap med familjen eller ensamkommande. Utbildningsdepartementet (2015:29) definierar nyanlända till elever som har ett annat modersmål än svenska och som ännu inte behärskar det svenska språket.

### 2.2 Språkundervisning

Ämnet svenska som andraspråk har funnits sedan 1995 och har en egen kursplan som är likvärdig med den svenska kursplanen. Eleverna som har ett annat modersmål än svenska är en mångkulturell grupp med varierande språkkunskaper (Nauclér, 2001:1). En annan som också skriver om mångkulturella grupper är Skolverket (2016:11) som menar att elevernas skolbakgrund ser annorlunda ut. De nyanlända eleverna har (av olika anledningar) flyttat hit och har därmed inte svenska som modersmål.

Barns språkutveckling är avgörande för deras kunskapsinhämtning i både förskola och skola, då de förväntas klara av det vi kallar för ”vardagsspråk” efter att de börjat skolan. Eleverna bör under tidens gång förbättra sin förmåga för att förstå och använda ett

kunskapsrelaterat språk. Men för elever som har annat modersmål än svenska kan detta innebära stora utmaningar (Wedin, 2011:1) Nyanlända elever deltar i undervisningen gemensamt med klasskamrater och lärare på ett språk som de inte helt behärskar. Detta innebär stora krav på elevernas förmåga att förstå och använda det svenska språket. Dessutom ställs det höga förväntningar på undervisande lärare (Torpsten, 2008).

Som tidigare nämnts sker undervisningen för nyanlända elever företrädesvis på två skilda vis. Antingen placeras eleverna i förberedelseklass eller direkt i ordinarie klass (Juvonen; Bunar, 2015:139). I förberedelseklass ges eleverna möjlighet att undervisas under en begränsad tid i svenska som andraspråk samt övriga ämnen. Tanken är att eleverna ska få tillräckliga kunskaper för att senare kunna placeras i ordinarie klass (Bunar, 2015:140).

Elever i de yngre åldrarna placeras inte i förberedelseklass, utan skickas direkt till ordinarie klass. Anledningen är att låta eleverna integreras med jämnåriga och lära sig svenska i en naturlig miljö (Bunar, 2015:140).

### **2.2.1 Litteracitet och undervisning**

För varje årskurs blir undervisningen mer krävande, vilket innebär att det är viktigt att andraspråkselever har bemästrat det svenska språket tillräckligt för att kunna följa med i undervisningen. Ämnesutvecklingen i undervisningen blir en ledande komponent i SSA-elevens språkutveckling (Hyltenstam & Lindberg, 2013:555). Axelsson (2013:555) skriver att om SSA-elevens kognitivitet ska utvecklas så krävs det uppgifter och metoder som stöttas på både elevens första- och andraspråk, istället för att förenkla och "bena ut" på andraspråket. Enligt Axelsson finns det fyra processer som anses nödvändiga vid litteracitetsundervisning för SSA-elever; *ämnesutveckling, språkutveckling, kognitiv utveckling* samt *sociala och kulturella processer*. Hon anser att SSA-elever måste utvecklas på flera plan och på sätt bidra till en främjande lärandemiljö (2013:555).

Inom andraspråksforskning påträffas ofta diskussioner om hur lärarens kunskapsbrister inom undervisning kan ge negativa konsekvenser för elevernas språk- och läsinläring. Enligt Damber (Sandström, Nilsson & Stier 2014:113) visar forskningen att SSA-elever riskerar att behandlas som en grupp elever som inte förväntas ligga på samma kognitiva nivå som deras klasskamrater. Damber diskuterar vidare dilemmat där SSA-elever förväntas ha behov av särskild stödundervisning trots att så kanske inte alltid är fallet, vilket även påpekas av Cummins (2007).

## **2.3 Inkluderande undervisning**

Vårt arbete kommer till viss del att fokusera på hur flerspråkiga elever inkluderas i undervisningen socialt samt kunskapsmässigt. Inkludering är ett laddat begrepp inom skolans värld vilket har gjort det svårt att använda det korrekt (Sandström, Nilsson & Stier 2014:12).

Ofta har integrering och inkludering fått likartade betydelser, trots deras stora skillnader i lärandemiljöer. Enligt Nilholm & Göransson (Sandström, Nilsson & Stier 2014:12) innebär integrerande undervisning en undervisning där alla elever välkomnas men utan en förändring eller utveckling som gör det möjligt för alla att känna sig delaktiga i lärandet. En inkluderande undervisning går ett steg längre där verksamheten anpassas till undervisningen så att alla elevers behov tillgodoses för att gynna både deras kunskaps- samt den sociala utvecklingen. Nilholm & Göransson poängterar att dagens skola fokuserar alltför mycket på måluppfyllelse och betyg och pekar på att inkludering förutsätter att undervisningen ska anpassas till individen, medan integrering menar det omvända (Sandström, Nilsson & Stier 2014:12).

## **2.4 Rättigheter och skyldigheter**

### ***2.4.1 Lärarens utbildning i svenska som andraspråk***

Antalet elever med svenska som andraspråk har fördubblats på tio år och trots att antalet svenska som andraspråkslärare fördubblats under samma period råder det brist på behöriga lärare inom ämnet (Jällhage, 2015). Lärare med utbildning för årskurs 1-3 har endast behörighet att undervisa i de årskurser som omfattar hans utbildning. En legitimerad lärare i svenska är även behörig att undervisa i svenska som andraspråk, om hen har fullgjort 30 högskolepoäng eller motsvarande omfattning i ämnet (Kaya, 2016).

Lärarens skicklighet kommer att vara avgörande för hur elevernas skolframgång lyckas, då kontinuerlig kompetensutveckling är avsevärd för att undervisningen ska kunna utvecklas (Kaya, 2016:26–27). Lärare måste vara medvetna om vikten av att hela tiden utveckla sin lärarroll, samt att inte endast vara en informationsbärare utan även en undervisare (Sandström, Nilsson & Stier, 2014:221). Lärare behöver ha kännedom om hur man kan planera och genomföra undervisning för nyanlända elever såväl som hur man anpassar undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov (Kaya, 2016:26–27).

### ***2.4.2 Skolans befogenheter***

Från och med den 1 januari 2016 har utbildningen och vissa bestämmelser för nyanlända elever ändrats. Med anledning av förändringen som skett har Skolverket tagit fram nya allmänna råd. Enligt Skolverket (2016) ska de nya allmänna råden fungera som ett hjälpmedel i undervisningen, för att kunna stödja nyanlända elevers utveckling mot utbildningens mål.

Skolverkets allmänna råd (2016) är en rekommendation för hur kommunen, huvudmän, rektorer, lärare och övrig personal på skolan ska agera för att uppfylla kraven. Kommentarer till de allmänna råden fungerar som ett stöd hur man kan arbeta med

råden. De allmänna råden tilltalar olika mottagare, en del vänder sig specifikt till rektor och andra till lärare (Skolverket, 2016).

De allmänna råden är särskilt viktiga i de yngre skolåren då kunskapen som formas där är kärnan bakom all kommande kunskapsutveckling. I lågstadiet formas elevernas förmåga att läsa, skriva och räkna samt den muntliga interaktionen, vilket gör lärarens handlingar väldigt centrala i undervisningen (Aslan, 2016:2).

### ***2.4.3 Huvudmannens ansvar***

Rektorn är skolans huvudman vars ansvar är att se till att samverkan mellan klasslärare, modersmållärare och speciallärare fungerar på ett bra sätt. Rektorn har även i uppgift att se till att en individuell kartläggning görs och analyseras för varje SSA-elev samt att elevens utveckling följs upp kontinuerligt (Stockholms stad, 2014). I vissa fall kan rektorn delegera ansvaret vidare till en annan behörig lärare (Skollagen, 2009/2010, 3 Kap, 6-12§). Enligt läroplanen (2011) har rektorn ett ansvar att fördela resurser samt stöd till de elever vars lärare anser har behov av för att stödja deras kunskapsutveckling.

### ***2.4.4 Kursplanen i svenska och svenska som andraspråk***

Som tidigare nämnts är kursplanen i svenska som andraspråk och kursplanen i svenska liknande. Gemensamt för båda kursplanerna är att eleverna ges förutsättningar för att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk. Genom undervisningen ska eleverna få möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära. Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra (Lgr11).

Det som skiljer kursplanerna åt är att i svenska som andraspråk står det att undervisningen ska ge rika möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå. Detta innebär att man inte ställer några krav på den språkliga korrektheten och att man ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva på svenska (Lgr11).

## **2.5 Hjälpmedel**

Vår studie bygger till viss del på vilka typer av stöd som finns till förfogande för SSA-elever. Dock har vi valt att använda begreppet hjälpmedel, istället för stöd, då vi anser att det är ett bättre ordval som det syftar på all form av stöd som både lärare och elever kan använda sig av i undervisningssammanhang. Med detta menas olika metoder och material som används för att stödja elevernas kunskapsutveckling i undervisningen.

### **2.5.1 Modersmållärare**

Enligt skollagen (2010:800) ska elever i grundskolan som har en vårdnadshavare med annat modersmål än svenska erbjudas modersmålsundervisning om språket används i vardagen. Modersmålsundervisningen är likartad svenskundervisningen men med en lärare som kan modersmålet flytande.

Det är viktigt att modersmålläraren och klassläraren har ett bra samarbete då de tillsammans bygger upp undervisning för eleven (Johansson & Ring, 2010:44).

Specialpedagogiska myndigheten betonar modersmålläraren som en nyckelperson i SSA-elevens kunskapsutveckling, då personen är bäst lämpad att kartlägga elevernas läsning på modersmålet för att sedan tillsammans med resterande lärare bygga upp en lämplig undervisning (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015).

### **2.5.2 Olika typer av hjälpmedel**

Under detta avsnitt kommer vi presentera tre hjälpmedel som är vanliga att använda när man undervisar SSA-elever.

#### *Bildstöd*

Bilder är ett vanligt förekommande hjälpmedel för att stödja SSA-elever i det svenska språket. Dock påpekar Kaya (2016:78) vikten av rätt bilder och att man som lärare bör fundera över vad bilder kan säga eleverna, då bilder tolkas olika av olika elever. Skolverket (2014) skriver att SSA-elever kan behöva kortfattade instruktioner med bekanta ord via flera sinnen, och då är bilder ett bra stöd. Skolverket (2014) framhäver även att vid nytt undervisningsområde kan SSA-eleverna behöva få ord och begrepp förklarade med visuellt stöd och koppla till elevnära situationer samt erfarenheter. Bildstöd används av alla lärare i vår studie men på olika sätt.

#### *Kroppsspråk*

Gester med kroppen är ett vanligt hjälpmedel lärare använder sig av när bilder inte räcker till. Nordin-Andersson (2010, februari) skriver i en artikel för *företagande.se* att man använder kroppen när man behöver förtydliga det man säger, t.ex. så håller man för näsan för att visa att något luktar illa. Skolverket (2015, september) poängterar vikten av att lärare använder kroppsspråket i skolsammanhang, då det förstärker elevernas idéer och handlingar. Genom att visa handlingar med tydliga kroppsrörelser kan det hjälpa SSA-elever att förstå. Vill läraren förklara att en person springer räcker det kanske inte att visa en bild på en springande person, utan läraren måste även ”springa” själv för att eleverna ska få en förståelse.

#### *Smartboard*

Smartboarden är ett digitalt hjälpmedel där man kan koppla datorn till en skärm via en projektor. Skärmen kan kontrolleras via antingen handrörelser, datorn eller andra verktyg (Sheffield, 2015:542). I smartboarden finns lektionsplaneringsprogram som stöd till

lärarens undervisning, där läraren kan använda färdiga mallar alternativt skapa egna (ncm.gu.se). Enligt en undersökning gjord i Storbritannien svarade många lärare att de olika programmen sparar tid för planering av undervisning samt ge instruktioner till eleverna (Sheffield, 2015:542). Till smartborden finns det olika tillbehör att köpa, t.ex. dokumentkamera samt responssystem.

## 2.6 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Sedan de allmänna undervisningen infördes har det funnits två konkurrerande synsätt på målet med undervisning samt vilka hjälpmedel som kan användas för att nå dit (Gibbons, 2010:24). Den första kallas ”det tomma kärlet” (alternativt ”banking model”) och innebär att eleverna ses som tomma kärl där lärarnas uppgift är att fylla dem med kunskaper och färdigheter. Gibbons (2010:24) förklarar förhållandet mellan lärare och elev som sändare-mottagare och att språkbruket endast är ett sätt att förmedla kunskapen emellan.

Det andra synsättet kallas ofta för ”progressiv” och innebär att istället för att endast ta emot kunskap sätts eleven nu i centrum för undervisningen. Forskning från Deweys och Piaget (Gibbons, 2010:24) stödjer detta synsätt som ser undervisningen som ett sätt att kommunicera och tänka på en intelligent nivå. Lärarens roll blir då att erbjuda eleverna lämpliga arbetsuppgifter för att stödja deras intellektuella utveckling. Båda dessa teorier existerar i lärandemiljöer idag, både var för sig samt sida vid sida. Detta trots att Gibbons (2010:25) påpekar att dessa synsätt har kritiserats inom undervisning, särskilt för andraspråkselever samt elever med inlärningssvårigheter. Det första synsättet uppmuntrar inte till språkligt samspel med andra och eleverna får inte möjlighet att uttrycka sina tankar och erfarenheter. Det andra synsättet brister i att tydliggöra språkundervisningen, vilket kan leda till att eleverna som är minst förtrogna i språket kommer att hamna i underläge (Gibbons, 2010:25).

Gibbons (2009:24) förklarar att ett sociokulturellt perspektiv på lärande och undervisning istället påvisar ett samarbete mellan lärare-elev samt elev-elev vid kunskaps- och språkinhämtning. Den viktigaste faktorn är interaktionen och det är av stor betydelse att både lärare och elever får vara delaktiga i inlärningsprocessen. Vygotsky, som formade perspektivet, menar att man ska se den mänskliga utvecklingen som ett socialt fenomen, inte som individualistiskt. Så menar Gibbons (2010:27) även att man ska resonera i undervisningen med andraspråkselever, då de både lär sig ett nytt språk samt kunskap via det nya språket.

## 2.7 Undervisningsmetoder

### 2.7.1 Samtal och interaktioner

Forskning inom undervisning för andraspråkselever visar explicit att huruvida elever framgångsrikt ska lära sig ett andraspråk beror på hur samtalen i klassrummet läggs upp (Cummins, 2007:37). Den vanligaste typen av interaktion i klassrummet kallas för IRE (Initiation, Responce, Feedback), men kan även kallas för "kontrollfrågor". Metoden innebär att läraren ställer en fråga (med ett förväntat svar), eleven ger ett kort svar och läraren utvärderar sedan svaret. Denna typ av samtal är ett bra och snabbt sätt att testa elevernas kunskaper. Dock kan den ta bort möjligheter till den sortens interaktion som är viktig för att lära sig ett nytt språk. En annan variant av interaktion är "öppna frågor", vilket innebär att läraren ställer frågor som inte kräver exakta svar. Det är viktigt som lärare att hitta en balans mellan "kontrollfrågor" och "öppna frågor" (ibid).

Då all inläring sker genom samtal är det viktigt att ge elever utrymme att yttra sig. Gibbons (2010:60) betonar en samtalsmetod som hon kallar "lärarstödsredovisning", som indikerar att läraren ska finnas som ett stöd för elever som kan ha svårt att uttrycka sig för andra, till exempel för SSA-elever, eftersom att tala på ett nytt språk i ett särskilt sammanhang kan vara en stor utmaning för dem. Läraren kan ge stöd genom att ställa frågor alternativt förtydliga. Gibbons (2010:61) ger olika exempel på vad man som lärare kan tänka på när man ger lärarstöd till en andraspråkselev. För det första kan man ge eleven en öppen fråga utan ett givet svar, eftersom det ger eleven utrymme att påverka sitt språkbruk och eleven får gå in i samtalet på hans egna villkor. Vidare menar Gibbons (ibid) att det är ofta lättare för SSA-elever att själva sätta igång ett samtal än att styras in i ett.

Sedan är det viktigt att sakta ner samtalet med en SSA-elev som ännu lär sig språket, d.v.s. antingen genom att förlänga svarstiden för eleven alternativt förtydliga eller formulera om det eleven har sagt (Gibbons, 2010:63).

Slutligen bör läraren visa att hen vill förstå vad eleven säger och då innebär det att läraren inte kan förvänta sig ett specifikt svar utan istället lyssnar till det eleven säger (Gibbons, 2010:64).

### 2.7.2 Genrepdagogik

Den genrepdagogiska modellen handlar om att stegvis, med hjälp av en tydlig undervisning, uppmuntra eleverna att utveckla inte bara ett vardagsspråk utan även ett funktionellt skolspråk (Johansson & Ring 2010:25). Detta innebär att modellen hjälper eleverna att bli medvetna om texters olika mönster och strukturer, samt bakomliggande syften. Johansson & Ring (2010:25) betonar behovet av ett gemensamt språk, *metaspråk*, som är bekant för både lärare och elever för att bygga upp en medveten kunskap om hur språk fungerar i olika sammanhang. Detta är särskilt viktigt för SSA-elever då de inte bara ska lära sig ett andra språk utan även bygga upp kunskap på det språket. Genrepdagogiken bygger på tre komponenter; *Praktiskt-pedagogisk komponent*

(cirkelmodellen), *Språkvetenskaplig komponent (SFL)* samt *Ideologisk komponent (critical literacy)* (Hansson, 2013:4-5).

Genom att använda genrepdagagogik i undervisningen kan läraren visa hur olika genrer har samband med varandra och kan bilda stöd för varandras utveckling (Juvonen, 2009:13). Detta lägger en grund för hur man kan arbeta systematiskt med elevernas språkliga utveckling vilket kommer hjälpa eleverna utveckla sitt skolspråk i en högre grad (andrasprak.su.se). Detta leder till att eleverna lättare utvecklar kunskaper i alla skolans ämnen.

### **2.7.3 Stöttning**

Stöttning är ett uttryck som är vanligt förekommande i klassrumssammanhang, speciellt där det finns flerspråkighet. Stöttning innebär att läraren ger eleven olika hjälpmedel för att stödja med målet att eleven ska kunna klara sig på egen hand (Gibbons, 2010:29). Vygotsky (1978; Gibbons, 2010:29) påpekar att lärare bör hela tiden sträva efter nästa utvecklingsfas, vilket kommer leda till att eleverna hela tiden utmanas samt uppmuntras att utvecklas kognitivt. Detta ställer även krav på att läraren har likvärdiga förväntningar på alla sina elever, även andraspråkselever. Gibbons (2010:29–30) skriver att istället för att förenkla uppgifterna till SSA-elever så bör läraren fundera över vad för sorts stöttning som just varje elev har behov av för att fullfölja uppgiften.

### **2.7.4 Grupparbete**

Grupparbete är också en metod där elevernas språkinläring gynnas, då eleverna själva är samtalsledare och bestämmer samtalsgången. Gibbons menar att ett grupparbete ska kräva interaktion och samtal mellan eleverna, inte endast uppmuntran. Dock betonar Gibbons (2010:39) vikten av att planera grupparbeten noga och enligt McGroarty (1993; Gibbons, 2010:39) finns det framför allt tre positiva påföljder med grupparbeten i syfte för andraspråksinläring. Det första är att eleverna får möjligheter att höra språket talas av andra elever (istället för läraren) och variationen samt inflödet på språket blir större. Det andra är att eleverna får tillfällen att integrera med varandra, vilket gör att även utflödet blir större. Eleverna får själva påverka språkinläringen och de får ett större ansvar att bli förstådda. Slutligen får de lära sig språket i ett sammanhängande syfte.



## 3 Metod och material

I detta kapitel kommer val av metod och urval samt bearbetning av datainsamlingen presenteras.

### 3.1 Metoder för datainsamling

Vi har valt att bygga vår datainsamling dels på observation, dels på intervjuer med lärare vi observerat. Vi har genomfört en kvalitativ datainsamling där vi senare gjorde en formativ analys av resultaten. Sedan analyserade vi våra olika resultat utifrån våra frågeställningar och jämförde likheter och skillnader. En kvalitativ datainsamling innebär att man studerar särskilda kvaliteter och egenskaper (Rienecker & Jorgensen, 2014:192). Genom att genomföra en formativ analys så hjälper det oss att granska data i lärandesyfte, vilket gör att vi kan forma det insamlade materialet för att matcha vårt syfte (Patton, 2002:220).

#### 3.1.1 Observation

Vi genomförde en planerad observation utifrån ett observationsprotokoll (se bilaga 2), då vi ansåg att det kommer understödja vårt resultat. Planerad observation innebär att vi i förväg bestämt vad vi ska observera samt hur och vad vi ska registrera (Kylén, 2004:97). Vi anser även att denna metod kommer ge oss en mer objektiv syn på lärarnas olika undervisningsmetoder, då vi får se det med egna ögon. Enligt Patton (2002:262) är det svårt att få förståelse för hur någonting fungerar om man inte personligen får uppleva det. Därför anser vi att det är viktigt att få observera samma lärare som vi även intervjuar för att få se hur deras undervisningsmetoder går till i praktiken.

Vi genomförde två observationstillfällen hos varje klasslärare vi intervjuade. Sammanlagt blev det åtta observationstillfällen i studie, vilket vi anser är tillräckligt för en kvalitativ studie. Vi observerade alltid tillsammans och hade varsin observationsmall. Under observationerna satt vi tysta längst bak i klassrummen och gjorde noteringar i varsin observationsmall.

Vid observation gavs även tillfällen att observera saker som inte framgick lika tydligt i intervjuerna. Intervjuer ger en bild av lärarens undervisningsmetoder medan observationer kan visa en annan (Patton 2002:264). Vi valde att göra mindre strukturerade observationer, eftersom det gav oss möjlighet att få en klar bild över lektionerna samtidigt som det fanns utrymme att upptäcka intressanta och oväntade händelser (Kylén, 2004:25). Dock måste man som observatör ha i åtanke att lärarna kanske beter sig annorlunda än om ingen varit där och observerat.

Observationsmallen består av 12 frågor, där man först kan beskriva lektionsplaneringen och därefter tillkommer två frågor över hur många elever respektive pedagoger som befinner sig i klassrummet. Sex frågor (3 -5, 7-8 och 11) är stängda där observatören får kryssa för ja eller nej. Det finns även möjlighet till att lämna en kommentar vid sidan om.

Tre frågor (6, 9 och 10) är öppna där observatören får möjlighet att ge mer detaljerande svar. Sista frågan (12) ger observatören möjlighet att skriva ner övriga funderingar hen får under observationen (Se bilaga 2).

Våra observationer utgick även till viss del vilka hjälpmedel som fanns att tillgå i klassrummet, t.ex. bokstavsbilder på väggarna eller arbetsschema synligt uppe. Patton (2002:295) påpekar att det är lika viktigt i en observationsstudie att observera utanför aktiviteterna, d.v.s. det som finns i bakgrunden, i vårt fall klassrumsmiljön.

### **3.1.2 Intervju**

Datainsamlingen innehåller intervjuer med lärare som på olika sätt kommer i kontakt med SSA-elever. Vi intervjuade 4 klasslärare samt 2 specialpedagoger. Vår tanke var att göra intervjuer med mindre styrda frågor med lärarna, då vi ville få ut många olika svar. Intervjuer med styrda frågor innebär att vi formar frågorna så att den intervjuade får berätta fritt för att sedan ta samtalet i den riktning vi tänkt (Kylén, 2004:19). Vår önskan var att ta reda på lärarnas erfarenheter med andraspråks elever samt tankar kring undervisning med SSA-elever, då våra frågor även handlade om ämnen utanför lektionerna vi observerar.

Vi har valt att intervju 2 specialpedagoger då vi vill få utökade kunskaper kring undervisning med SSA-elever. Genom att intervju specialpedagoger ger det oss en förståelse både hur relationen mellan klasslärare och annan personal kan se ut samt SSA-anpassade material och arbetssätt som används i undervisningssammanhang.

Syftet med intervju som metod var att ta reda på det som inte kan observeras utan måste ses från en annan persons perspektiv (Patton, 2002:341). Kvaliteten på informationen som ges vid en intervju beror till största del på den som intervjuar, därför är det viktigt att den som genomför intervjun är väl förberedd. Då vi var två som genomförde denna studie valde vi att genomföra panelintervjuer, vilket innebär flera intervjuare och en intervjuad (Kylén, 2004:43). Detta betyder att vi behövde ha tydliga riktlinjer och uppgifter innan intervjuerna så vi visste vad vi skulle göra.

Vi skrev våra frågor utifrån vad Patton kallar "The Standardized Open-Ended Interview" (2002:346), vilket innebär att vi hade en intervjumall till klasslärarna och en till specialpedagogerna. Intervjumallen till klasslärarna var indelat i fyra underrubriker med fokuserade frågor för att få lärarnas perspektiv på att arbeta med SSA-elever. Efter funderingar kring vårt syfte med intervjun samt vilken data vi ville samla in bestod mallen av 15 frågor (där vissa frågor även innehöll styrda följdfrågor) (Se bilaga 1). Kylén (2004:40) påpekar vikten av att ha ett formulär kategoriserat, dock betonar han även betydelsen av i vilken ordning frågorna bör komma.

Intervjumallen till specialpedagogerna utgick ifrån samma grundfrågor som tidigare (se bilaga 1) men omformulerades för att möta deras perspektiv på elevernas undervisning (se bilaga 3).

### **3.1.3 Genomförande av observation**

Det svåraste med observationsstudie i klassrumsmiljö är att observera det som ska observeras. Därför bestämde vi oss för att ha en fråga som fick rubriken ”övriga funderingar” (fråga 12), där vi kunde skriva ner funderingar och tankar som kunde vara relevanta men som inte passade in under någon annan fråga (se bilaga 2). Både Kylén (2004:54) och Patton (2002:302–303) påpekar vikten av att hålla fokus på det man ska observera, då det ofta uppstår mycket annat runtomkring vilket kan göra det svårt att dra en skarp gräns.

Alla lärare fick i förväg information om vad vi skulle observera vilket kan medföra att lärarna inte är i sin vanliga lärarroll under lektionerna. Vi valde dock att informera ändå då vi kände att lärarna hade rätt att veta varför vi var där. Informationen vi gav till lärarna var att vi skulle observera lärarna när de undervisar i en flerspråkig klass och att vi kommer gå efter en observationsmall. Kylén (2004:59) säger att både praktisk erfarenhet och forskning visar på att det är vanligt att man ändrar sitt beteende när man observeras.

### **3.1.4 Genomförande av intervju**

Att genomföra en studie bestående av andra personer kan skapa svårigheter. Då vår studie kräver frivilligt deltagande behövs det lärare som vill vara med och observeras.

Vid bokning av intervju informerades lärarna om att vi kommer att spela in intervjun, för att kunna fokusera på samtalet istället för att skriva ner allt. Enligt Kylén (2004:53) finns det både nackdelar och fördelar med att spela in en intervju. Nackdelen är att apparaten kan störa den intervjuade och att det kan leda till att man måste lyssna igenom intervjun igen. Men fördelen är att man kan gå tillbaka och höra vad den intervjuade verkligen har sagt.

Ett problem som kan uppstå med “The Standardized Open-Ended Interviews” är att det inte ger utrymme till följdfrågor, då man följer ett protokoll (Patton, 2002:347). Därför har vi i förväg lagt in styrda följdfrågor under de frågor som vi tror att lärarna kan ge kortare svar på (se bilaga 1 och bilaga 3).

När man intervjuar personer kan man få olika svar beroende på den intervjuades ålder, vilket Kylén (2004:44) anser är en vanlig faktor i en intervjustudie. Då vi har lärare i olika åldrar i vår studie hade vi detta i åtanke när vi intervjuade.

## **3.2 Analysmetod**

Enligt Patton (2002:236) bör man inte fokusera på att analysera materialet förrän fältstudien är avklarad, då undersökningen kan tappa sin trovärdighet och inte ses som sin helhet. Eftersom varje kvalitativ studie är unik måste även analyseringen bli det.

Vi analyserade vårt material efter vad Patton kallar "Cross-case" analysering, vilket innebar att vi först granskade datainsamlingen efter mönster från varje metod. Därefter

grupperade vi informationen från varje metod i åtskilda kategorier och analyserade dem var för sig (Patton 2002:440). I resultatanalysen jämförde vi sedan resultaten med varandra samt kopplade till vår forskningsbakgrund.

### ***3.2.1 Validitet***

Med tanke på vårt syfte och våra frågeställningar anser vi att observation samt intervju är passande metoder för vårt arbete. Då vi gör en kvalitativ studie med få deltagare tycker vi att innehållet av datainsamlingen är viktigare än antal deltagare. Detta skriver även Patton (2002:245) som menar på att så länge man har ett tydligt syfte och material som kan understödja så behövs det inte en stor provsämpling då det inte är relevant för denna typ av studie. Hult & Olofsson (2011:236) förklarar att beroende på provtagarens tolkning av informationen samt hur informationen används kan det få olika konsekvenser för studien. Därför är det viktigt att redan innan datainsamlingen fastställa i vilket sammanhang resultatet ska användas, vilket kommer ge studien en hög validitet. Då vi innan bestämde syfte och frågeställningar till vår studie samlade vi in data som matchar dem.

### ***3.2.2 Reliabilitet***

Våra mallar är vidgade efter observatörens perspektiv där vi till viss del har styrt frågorna i en riktning, men beroende på när och hur observatören använder dem kan resultaten bli annorlunda. Då vi har två olika metoder, observation och intervju, gör även det att vi kommer få in två olika typer av data till vår studie som ska analyseras likvärdigt.

Reliabiliteten hos en studie handlar om hur metoderna är konstruerade, hur de används samt hur de analyseras (Hult & Olofsson, 2011:235). Datainsamlingen under denna studie är våra resultat och våra analyser av resultaten, men skulle någon annan genomföra vår studie skulle de kanske inte få samma resultat och analyser.

## **3.3 Urval och avgränsningar**

Detta arbete syftar till att jämföra olika lärares tillvägagångssätt till att möta SSA-elever i undervisningen. Lärarna är lokaliserade på två skolor inom Umeå kommun. Valet av lärarna är strategiskt slumpmässigt, då vi hörde av oss till lärare i en viss årskurs på olika skolor utan att i förväg veta vilka som skulle vilja vara med.

### ***3.3.1 Kort information data***

#### ***Skola 1***

Skola 1 har förskoleklass och grundskola i årskurserna 1-6. Skolan har i dagsläget ca 150 elever, varav 90-105 stycken har svenska som andraspråk.

#### ***Lärare 1***

Lärare 1 har arbetat som lärare i över 40 år, och över 20 år på Skola 1. Hen har lärarutbildning för årskurs 1-3. Just nu har läraren en årskurs 1 på 15 elever, där 11 elever har svenska som andraspråk.

#### *Lärare 2*

Lärare 2 har arbetat som lärare i över 20 år, samtliga år på Skola 1. Hen har i grunden förskoleutbildning, men har läst upp 40 hp för att få behörighet för att undervisa elever i de yngre åren. I dagsläget har läraren en årskurs 2 på 16 elever, varav 11 elever har svenska som andraspråk.

#### *Specialpedagog 1*

Specialpedagog 1 har arbetat som lärare i nästan 30 år och arbetat på skola 1 i ca 10 år. Hen började som lärare för F-3, men vidareutbildade sig sedan till specialpedagog samt svenska som andraspråklärare. Idag har pedagogen mellan 20-25 elever som hen träffar dagligen.

### Skola 2

Skola 2 har en förskoleklass och grundskola för årskurserna 1-6. Skolan har omkring 230 elever, varav ca 69 stycken har svenska som andraspråk.

#### *Lärare 3*

Lärare 3 har arbetat som lärare i ca 10 år, varav ett par år som förskollärare innan hen vidareutbildade sig till F-3-lärare. Läraren har arbetat på Skola 2 i tre år och i nuläget har läraren en årskurs 1 på 24 elever, där 7 har svenska som andraspråk.

#### *Lärare 4*

Lärare 4 har arbetat som lärare i över 40 år och på Skola 2 i ca 10 år. Hen har gått en lärarutbildning på 2,5 år till lågstadielärare. Just nu har läraren en årskurs 3 på 27 elever, varav 13 har svenska som andraspråk.

#### *Specialpedagog 2*

Specialpedagog 2 har arbetat som lärare i ca 40 år och nästan 10 år på skola 2. Hen har utbildning att arbeta som mellanstadielärare men har sedan sin utbildning arbetat som andraspråklärare. Detta då svenska som andraspråk ingick i hens utbildning och det inte fanns lediga jobb som mellanstadielärare. Idag har pedagogen drygt 20 elever som hen träffar varje dag och ett par fler som hen träffar sällan.

### **3.3.2 Avgränsningar**

Tanken var från början att vi skulle lokalisera oss på fler skolor för att få ett större perspektiv på hur olika lärare kan arbeta. Men på grund av tidsbrist bestämde vi oss för att ha med två skolor med två lärare på vardera skola. Vi kom även på att vi ville intervjua fler än klasslärare och fick kontakt med en varsin specialpedagog på varje skola. Vi hade även velat intervjua modersmållärare men på grund av tidsbrist blev det svårt att genomföra.

### **3.4 Forskningsetiska överväganden**

Genom att lärarna står i fokus under vårt arbete förblir eleverna anonyma. Dock fick lärarna själva avgöra om föräldrar behövde meddelas om att vi skulle besöka klasserna vid två tillfällen.

Även lärarna förblir anonyma under vårt arbete då vi inte anser att det är relevant att ha med.

Våra intervjuer spelades in med hjälp av app från mobil, vilket vi var väldigt tydliga med innan så lärarna var förberedda.

## 4 Resultat

Detta kapitel kommer innehålla våra resultat från observationer och intervjuer utifrån olika kategorier. Under punkt 3.3.1 finns kort information om varje lärare och skola.

### 4.1 Observation i klassrumsmiljö

Under detta avsnitt kommer vi sammanställa resultaten hos alla observationerna och skriva en gemensam sammanfattning utifrån olika teman.

#### 4.1.1 IRE eller öppna frågor i helklass

Våra observationer visade att lärarna ofta försöker börja med öppna frågor, men kan i slutändan lätt ändras till IRE (kontrollfrågor) (se 2.7.1) om lärarna inte känner att de får ett förväntat svar. Vi observerade att lärarna ofta försöker vänta in eleverna och ge dem chansen att säga ett rätt svar. Men kan inte eleverna ge det svaret lärarna söker går de ofta vidare till någon elev de vet kan svaret. När vi observerade vår andra lektion med *Lärare 2* noterade vi detta. Läraren hade repetition på rymden och begreppsord, och frågade eleverna t.ex. "Vad har ni lärt er om Månen?". Frågan erbjöd många svarsalternativ, men vi uppfattade att det endast var ett par svar som godkändes (cirkulerar runt Jorden, liten etc). Alla elever som räckte upp handen fick chans att svara, och SSA-eleverna som fick ordet fick även en liten extrastund på sig att svara.

Under vår andra observation hos *Lärare 3* arbetade dem med läromedlet "Vi läser", där läraren först läste högt och sedan ställde frågor om texten. Vi noterade att läraren blandade kontrollfrågor och öppna frågor. Läraren letade ofta efter specifika svar, men ställde också frågor som "varför tror du att han gjorde så?" och "hur tror du det kändes?".

Vår första observation hos *Lärare 1* delades klassen upp i två grupper och ena gruppen stannade kvar med läraren och pratade om adjektiv. De hade alla med sig ett varsitt gosedjur eftersom de skulle förklara sitt gosedjur med adjektiv. Vi noterade att läraren försökte ställa öppna frågor, men de var samtidigt styrda i en viss riktning. Läraren började med att ställa frågor som "Hur ska ett gosedjur kännas?" och "Varför är inte gosedjur vassa och hårda tror ni?". En SSA-elev sa t.ex. "hård" på frågan hur hans nallebjörn kändes. Då sa läraren att eleven skulle försöka igen och känna på nallen, "Känns nallen hård på ryggen?". Eleven svarade då att den kändes mjuk och läraren blev nöjd och gick vidare till nästa elev. Det framkom senare att anledningen till att eleven sagt "hård" var för att hen syftade på nosen.

#### 4.1.2 Muntlig interaktion mellan lärare och enskild SSA-elev

Under våra observationer fick vi inte möjlighet att se mycket muntlig interaktion mellan lärare och enskild SSA-elev, då det mesta var i helklass. Men det fanns tillfällen när eleverna fick arbeta självständigt och lärarna cirkulerade. Enligt våra observationer

försökte alla lärare ge sina elever likvärdigt stöd och SSA-eleverna blev bemötta på liknande sätt som resterande klasskamrater. Under första observationen hos *Lärare 1* noterade vi att om SSA-eleverna behövde hjälp fick de samma respons som alla andra, fundera en stund själv först och sedan kommer läraren tillbaka och försöker hjälpa mer.

Vid båda tillfällena hos *Lärare 3* observerade vi att eleverna fick arbeta mycket med eget arbete, och läraren cirkulerade runt eleverna. Hen uppmärksammade varje elev och ”praträttade” vid behov. Läraren tog sig även tid till att lyssna på och hjälpa SSA-eleven som hade en egen lärare (befinner sig alltid i klassrummet för den eleven). Dock under den andra observationen noterade vi att *Lärare 3* satte de två SSA-eleverna, som har svårast med det svenska språket, med extraläraren som blev deras enda stöd under resterande lektion. Extraläraren hjälpte framförallt den ena eleven mycket med bl.a. ljudning, eleven härmade i princip läraren.

Hos båda observationstillfällena med *Lärare 2* fick vi se väldigt lite enskild muntlig interaktion. Vi noterade ett par tillfällen då eleverna själva kom fram till läraren och frågade om hjälp, som svarade på deras frågor så de kunde arbeta vidare självständigt.

#### **4.1.3 Hjälpmedel i klassrumsmiljö**

Våra observationer har visat att lärarna använder sig ofta av kroppsspråket i försök att förtydliga för SSA-eleverna. Det förekom att de använde bildstöd, men det var vid planerade tillfällen.

Under vår första observation med *Lärare 4* noterade vi att läraren självmant tog fram bilder vid redan bestämda ord/fraser (t.ex. hjärta, fiskmås och spegelbild). Däremot om SSA-eleverna inte förstod ett ord så försökte läraren förklara på ett annat sätt (och använde då kroppsspråket). Vid ett tillfälle förstod en elev ändå inte och då tog läraren fram en bild på datorn, som drog ut på lektionen.

När vi observerade den första lektionen hos *Lärare 2* märkte vi att hen nästan enbart använde sig av sin smartboard under hela lektionen. Lektionen bestod av att de arbetade med ett kapitel ur ”Diamanjakten” (kapitel 15) och läraren använde smartboarden för att gå igenom svåra ord/fraser i texten. Läraren hade satt en rullgardin på skärmen så eleverna bara fick se ett ord i taget. Hen hade dock ingen bild bredvid orden, så läraren fick förklara betydelserna med ord och kroppsspråk. Då det redan var ord/fraser läraren bestämt skulle vara svåra hade hen bra och tydliga förklaringar som gjorde att eleverna förstod. Läraren kopplade bl.a. ordet ”skulptur” till när klassen i höstas var i Skulpturparken på Umedalen (Umeå).

Under vår första observation med *Lärare 1* pratade hen om olika fåglar i Sverige. Läraren använde kroppsrörelser medan hen pratade om fåglarna (handrörelser som vingar etc). Hen försökte även förklara vart man kunde se de olika fåglarna, dock blev det stundtals svårigheter för vissa elever att förstå. Läraren försökte t.ex. berätta att man kan se duvor i staden och på torget i centrum, men eleverna verkade inte koppla ihop vad hen sa. Tillslut tog läraren fram fåglarna på smartboarden så eleverna fick se hur de såg ut och då var det fler elever som kände igen fåglarna.



#### **4.1.4 Hur introduceras uppgifter till SSA-elever?**

Våra observationer visade att alla lärarna gav liknande uppgifter till alla eleverna och de flesta av lärarna introducerade dem på samma sätt. Dock fick vissa SSA-elever en mer grundlig förklaring än resterande klassen.

Under andra observationstillfället hos *Lärare 1* noterade vi att hen introducerade samt förklarade uppgifterna på samma sätt till alla elever. Dock förklarade läraren tydligare till SSA-eleverna och fick vid flertal tillfällen förklara samma sak flera gånger, då eleverna inte verkade förstå vad de skulle göra. Exempelvis under andra observationstillfället när eleverna tränade på adjektiv och beskrivande ord. Läraren beskrev olika föremål i klassrummet och eleverna fick gissa på vilket föremål de trodde var rätt. Ett av exemplen var ”grön fyrkant” men många av eleverna, särskilt SSA-eleverna, hade svårigheter med att komma på vad läraren tänkte på. Det fanns flera föremål som skulle kunna stämma in på beskrivningen och vi observerade att många elever hade svårt för hur en fyrkant ser ut, vilket ledde till att eleverna gissade på allt grönt de såg. Läraren fortsatte upprepa samma beskrivning utan att egentligen ha förklarat innan hur en fyrkant kan se ut. Tillslut gissade en elev rätt och läraren gick vidare till nästa exempel.

Under första lektionstillfället hos *Lärare 3* observerade vi att läraren introducerade dagens arbetsuppgifter likartat för alla eleverna. Men vi märkte att SSA-eleven, som hade en extralärare hos sig, fick uppgifterna förklarade på sitt förstaspråk.

*Lärare 4* var den enda läraren som introducerade uppgifterna stegvis. Under vårt andra observationstillfälle gav läraren först en gemensam introduktion i helklass, där hen förklarade vad som skulle göras. Sedan gick läraren runt i smågrupper och förklarade mer detaljerat då många verkade få olika uppgifter för samma ändamål.

## **4.2 Intervju klasslärare**

Under detta avsnitt har vi samlat in svaren från intervjuerna under olika ämnen och kommer presentera lärare och skola för sig. Detta för att ge alla en likvärdig chans att yttra sig och ge sina synpunkter.

### **4.2.1 Undervisningsmetoder och hjälpmedel i klassrummet**

#### *Lärare 1*

Lärare 1 använder sig av praktiska metoder för att hjälpa SSA-elever i undervisningen, t.ex. bildkort och kroppsspråk. Om läraren ska förklara ett ord så försöker läraren först (om det går) rita upp det på tavlan, annars letar hen fram en bild på smartboarden. Läraren betonar vikten av bildkort och att man bör ha många till hands i klassrummet. Om en SSA-elev skulle ha svårigheter att förstå ett ord/fras så kan läraren då ta fram ett bildkort för att stödja elevens språkförståelse. Verb kan vara svåra att förklara med bilder och då

krävs det att läraren kan förklara ordet med hjälp av någon annan metod. Lärare 1 använder oftast kroppsspråket, då den är enkel att använda.

Läraren påpekar dock att man måste pröva olika metoder till varje elev för att hitta ett sätt som fungerar för just den eleven, pga olika tidigare kunskaper samt språkutveckling. Men metoderna som hen anser alltid fungerar i viss grad är bildstöd och kroppsspråk.

Läraren avslutar med att lyfta grupparbete, då hen anser att det är en bra metod för språkbruket och ett bra sätt att låta eleverna stödja varandra. Läraren använder sig av samma metoder för hela klassen.

### *Lärare 2*

Lärare 2 använder sig av genrep pedagogik och cirkelmodellen (se 2.7.2) i sin undervisning, då hen tycker att SSA-elever hänger med på ett bättre sätt. Eleverna får arbeta mycket i grupp vilket hen anser gynnar både elevernas kunskapsutveckling samt den sociala inkluderingen. Smartboarden används flitigt under lektionerna, bl.a. genom att koppla bilder till ord/fraser för att hjälpa SSA-eleverna hänga med i undervisningen.

Enligt läraren är det viktigt att ge SSA-eleverna förkunskaper innan ett nytt arbetsområde, så de får känna att de ligger på en liknande kunskapsnivå med resterande elever i klassen. Därför väljer läraren ut lämpliga ord och begrepp som passar till undervisningens tema och går igenom dem på smartboarden i helklass. Slutligen betonar läraren vikten av bildstöd som ett bra hjälpmedel i klassrummet för SSA-elever. Hen påpekar att det är viktigt som lärare att inte fastna utan konstant pröva nya metoder för att se vilken metod som fungerar bäst i nuläget för respektive elev. Läraren använder samma arbetsmetoder till alla elever i klassen.

### *Lärare 3*

Lärare 3 använder sig utav olika undervisningsmetoder för att SSA-eleverna ska hänga med, exempelvis bildstöd och omformuleringar.

Läraren försöker ha korta och tydliga genomgångar där läraren förklarar kortfattat med stöd av bilder. Vid behov kan läraren visa bilder med hjälp av datorn eller bildkort beroende på situation och vad eleverna inte förstår. Ibland kan läraren rita om det är enklare saker för att tydliggöra för en SSA-elev.

Vid läsning eller skrivning kan läraren behöva förklara ytterligare en gång om det är någon elev som inte förstod uppgiften första gången. Läraren använder sig av liknande metoder för hela klassen, mycket beror på elevernas tidigare kunskaper. Men läraren jobbar på att individanpassa undervisningen, t.ex. genom att eleverna får olika nivåer på material.

### *Lärare 4*

Lärare 4 har inga speciella arbetsmetoder för SSA-elever utan improviserar sig fram under lektionerna. Läraren anser att då hen har arbetat så pass länge så har läraren fått en bra grund att stå på och lärt sig att ta fram nya undervisningsmetoder om situationen

kräver det. Läraren använder sig av kroppsspråket, bilder och konkreta föremål som stöd i undervisningen.

Läraren berättade för oss att ibland kan hen få fundera till nästa dag innan eleven kan få en förklaring. I nödfall kan läraren fråga en elev som pratar samma språk men som kommit längre i sin svenskutveckling. Detta förespråkar dock inte läraren då hen anser att man inte bör lägga sådant ansvar på eleverna.

Läraren individanpassar undervisningen väldigt mycket, då hen har elever som ligger på olika språk- och kunskapsnivåer.

#### **4.2.2 Undervisningsmaterial**

##### *Skola 1*

På skola 1 finns inköpt material specifikt anpassat för SSA-elever. Materialet som används i nuläget heter *Svenskbiten*, dock rekommenderas det inte av varken *Lärare 1* eller *Lärare 2* då de ansåg att materialet är komplicerat, tråkigt och kräver handledning. Men de tyckte att man kan plocka ut vissa delar och använda i undervisningen. Det finns även ett material som heter *Förberedande svenska* som används främst till nyanlända. Detta material ansågs även ganska tråkigt men fungerar som komplement i undervisningen. Båda lärarna prisade Pauline Gibbons bok *Stärk språket stärk lärandet* i undervisning med en flerspråkig klass. De förklarade att hela skolan försöker eftersträva synsättet undervisningsmetoderna i boken och att skolan vid ett par tillfällen erbjudits att gå på Gibbons-kurser. *Lärare 1* använder sig av ett material i svenskundervisningen som heter *Uggleboken Bokstavsboken* som inte är anpassat för SSA-elever men som, enligt läraren, har väldigt bra bildstöd.

##### *Skola 2*

Enligt båda lärarna på skola 2 finns inget material som är anpassat för SSA-elever. Lärarna ger istället eleverna samma material som övriga i klassen, men lättare nivåer. *Lärare 3 och 4* använder sig av *ABC-klubben* som material och har då olika nivåer i klassrummet vid behov. *Lärare 3* hade inget behov av anpassat material medan lärare 4 önskade att skolan skulle köpa in så att hen kunde stöda sina elever bättre. Dock efter diskussioner framkom det att de båda använde sig av *Palin*, som är ett material anpassat för SSA-elever där de ska få fram svaren i en arbetsbok med hjälp av ett pussel.

*Lärare 4* har en ”guldlåda” i klassrummet med bilder och saker som används i skolan. Den används inte i undervisningen, men finns som stöd åt nyanlända där de kan ta fram innehållet och träna på ord.

#### **4.2.3 Hjälpmedel utanför klassrummet**

Alla fyra klasslärarna har tillgång till en specialpedagog men i olika stor utsträckning, beroende på behov och resurstillgång på skolan.

### *Lärare 1*

Lärare 1 har tillgång till en specialpedagog (med svenska som andraspråksutbildning) på 50 %, där eleverna får möjlighet till "en mot en"-undervisning. Läraren planerar all undervisning själv.

Läraren har kontakt med modersmålslärarna via mail, då det inte finns tid för personlig planering för enskilda elever. Modersmålslärarna arbetar på flera skolor och endast undervisar eleverna i grupper vid 1 tillfälle/vecka. Detta tycker läraren är tråkigt och kan skapa svårigheter i att ge SSA-eleverna en likvärdig undervisning. Läraren har i nuläget en nyanländ elev som inte får det stöd som läraren skulle önska. Eleven har tillgång till studiehandledning på sitt förstaspråk men det är svårt att få tag på modersmålslärare vilket skapar problem för elevens kunskapsutveckling.

### *Lärare 2*

Lärare 2 får stöd av en specialpedagog (med svenska som andraspråksutbildning) 4h/vecka och fritidspedagoger som finns tillgängliga 3h/vecka. Läraren planerar undervisningen tillsammans med specialpedagogen.

Eleverna i klassen har tillgång till modersmålsundervisning 1 tillfälle/vecka och tiden varierar beroende på gruppstorleken. Läraren anser att hen har bra kontakt med modersmålslärarna, hen tycker att mailkontakt räcker oftast. Ibland kan läraren behöva samtala om enskilda elever och då kan det ta ett par dagar innan modersmålsläraren har möjlighet att träffas.

### *Lärare 3*

Lärare 3 har i nuläget en specialpedagog (specialpedagog 2, se nedan) som arbetar 30 min/vecka. Hen har även en extralärare som är med under hela undervisningen för två nyanlända elever.

Läraren anser att kontakten med modersmålsläraren fungerar, men att de inte har tid att planera tillsammans. Men hen hinner säga det nödvändigaste som modersmålsläraren behöver veta t.ex. vad eleverna ska göra nästa vecka. Eleverna har modersmålsundervisning ca 1h/dag och har tillgång till studiestöd 1h/vecka som modersmålsläraren ansvarar för.

### *Lärare 4*

Lärare 4 har tillgång till en specialpedagog (specialpedagog 2 se nedan) för 1 pass/dag och dessutom så har de modersmålsundervisning 1 tillfälle/vecka. Förutom det har de även rätt till studiestöd, som i nuläget sker varje fredagseftermiddag som är i 60 min. De har kommit överens om att tiden ska gå åt att lära sig termer som läraren anser att eleverna behöver. Hen har ingen kontakt med modersmålsläraren, förutom ibland i korridoren. Detta beror på att modersmålsläraren kommer när skoldagen är slut och lärarna är på väg hem. De har ingen planeringstid tillsammans, utan varsin undervisning.

#### **4.2.4 Syn på flerspråkig klass**

##### *Lärare 1*

Lärare 1 anser att undervisa i en flerspråkig klass ger fler möjligheter än svårigheter. Eleverna lär sig att acceptera varandra för deras olika språk, miljöer och kulturer. Läraren berättar att genom att tidigt uppmärksamma detta blir eleverna mer öppna och toleranta, vilket kommer gynna alla i framtiden. Sedan är det viktigt att ge eleverna möjlighet att delge sitt språk i klassrummet, då det får dem att känna sig betydelsefulla och inkluderade.

En svårighet som kan finnas i en flerspråkig klass är, enligt läraren, känslan att inte räkna till för eleverna, d.v.s. att inte kunna ge tillräckligt stöd.

##### *Lärare 2*

Lärare 2 uttrycker att undervisning i en flerspråkig klass skapar många möjligheter. Alla elever utmanas till att arbeta på ett spännande och mer varierat sätt, och som lärare börjar man tänka mer på ett språkutvecklande sätt.

Svårigheter som kan uppstå är att få alla att hänga med i undervisningen och att få de elever som ännu inte bemästrat språket att lyckas samt få rätt utmaningar. Läraren påpekar vikten av stöttning och att inte lämna SSA-eleverna själva utan tydliga instruktioner.

##### *Lärare 3*

Lärare 3 anser att det finns massor med möjligheter att undervisa en flerspråkig klass, då man kan diskutera och lära sig om varandras kulturer, språk och olika högtider.

Läraren kunde inte komma på några konkreta svårigheter, men man måste tänka på hur man planerar undervisningen så att det även gynnar eleverna som ännu inte bemästrat språket.

##### *Lärare 4*

Lärare 4 tycker att det är roligt att arbeta i en flerspråkig klass. Då man hela tiden måste tänka och anpassa undervisningen samt hitta på nya undervisningsmetoder. Hen anser att det är väldigt utmanande men värt besväret i slutändan. Svårigheter med att undervisa en flerspråkig klass enligt läraren var att undervisningen inte blir lika smidig, eftersom eleverna ligger på olika nivåer vilket innebär mer planering för läraren.

### **4.3 Intervju specialpedagog**

#### **4.3.1 Planering av undervisning**

##### *Specialpedagog 1*

Specialpedagog 1 delar sin tjänst i två klasser (en klass 2 och en klass 3) och planerar undervisningen i svenska och matematik med respektive klasslärare. Innan hade pedagogen elever från sex olika klasser men då var det svårare att få tiden att räcka till

för gemensam planering. Specialpedagogen arbetar med samma saker som klasslärarna men på olika nivåer.

Pedagogen träffar SSA-elever både i grupper och enskilt (beroende på deras språkutveckling).

#### *Specialpedagog 2*

Specialpedagog 2 har arbetat så många år att hens planering går på automatik. Pedagogen har kontinuerliga samtal med SSA-elevernas respektive klasslärare, men eftersom alla är erfarna vet de vad som ska göras. Specialpedagogen planerar all undervisning själv efter elevernas olika kunskapsnivåer samt det klassläraren berättat att de ska arbeta med för tema. Detta tar mycket tid för pedagogen, då hen har elever från årskurserna 1-6. Hen har mest undervisning i grupp där det kan finnas elever från olika årskurser. Pedagogen träffar endast enskilda elever om de är nyanlända.

### **4.3.2 Undervisningsmetoder och stöttning**

#### *Specialpedagog 1*

Specialpedagogens undervisning ser ut beroende på mångfalden SSA-elever i rummet. Just nu håller hen på med intensivläsning med enskilda elever. När det är flera i rummet bygger pedagogen undervisningen på grupparbeten, vilket pedagogen anser är en bra metod då SSA-eleverna får träna på att prata svenska i en trygg miljö där eleverna kan hjälpa varandra att uttrycka sig. Om klassen börjar med ett nytt ämne där många nya begrepp tillkommer kan pedagogen arbeta med SSA-eleverna så de får en förförståelse och kan hänga med lättare i undervisningen. Att vara ett konstant stöd i undervisningen är väldigt viktigt påpekar pedagogen.

Pedagogen använder ljudningsmetoden i sin undervisning och fokuserar först på att elever kan ord innan de får gå vidare till meningar.

Pedagogen använder bildstöd för att hjälpa eleverna bygga upp sitt språkbruk. Hen hade en pärm full med bilder i olika kategorier som hen tog fram beroende på hur lektionen såg ut. Pedagogen använder samma undervisningsmetoder till alla eleverna men olika uppgifter (se 4.3.3).

#### *Specialpedagog 2*

Specialpedagog 2 använder sig mycket av bildstöd i sin undervisning och sätter upp dem synligt på tavlan för eleverna. Sedan försöker pedagogen ”språkduscha” eleverna så mycket som möjligt genom att ha många muntliga aktiviteter. Pedagogen berättar att hen brukar uppmana SSA-eleverna att prata i hela meningar och ställer ofta följdfrågor om de inte gör det. Pedagogen använder sig mycket av grupparbeten och muntliga samarbeten. Då det alltid är olika nivåer i grupperna har pedagogen en gemensam genomgång och sedan olika metoder samt arbetsuppgifter till varje elev.

### **4.3.3 Undervisningsmaterial**

#### *Specialpedagog 1*

Specialpedagogen använder för tillfället inget specifikt material, utan plockar från olika anpassade läromedel samt läseböcker. Enligt pedagogen finns ingen begräsning på material på skolan, de har mycket som är anpassat om man vet hur man använder det. Skolan hade köpt in olika memory där SSA-eleverna får träna bild och ord, något pedagogen tyckte var ett roligt sätt för eleverna att träna på det svenska språket.

#### *Specialpedagog 2*

Specialpedagog 2 har ett stort utbud av material anpassat för SSA-elever, allt från spel till arbetsböcker. Pedagogen använder även texter från icke anpassat material men som kan handla om ett specifikt tema. Hen gör även egna korsord samt bingospel när eleverna ska träna särskilda begrepp.

Pedagogen använder Smartboard flitigt och har program där eleverna bl.a. får träna ordförståelse.

Pedagogen avslutar med att påpeka att eleverna lär sig ett språk snabbare om det finns glädje och lust att lära sig. Därför väljer hen alltid roliga aktiviteter framför arbetsböcker.

#### **4.3.4 Syn på yrkesroll**

##### *Specialpedagog 1*

Specialpedagog 1 anser att hens arbete är givande. Hen har en lagom mängd SSA-elever så pedagogen känner att hen räcker till. Dock önskar pedagogen att hen hade tillgång till mer digitala resurser, men säger samtidigt att hen har tillräckligt med materiella resurser för att kunna undervisa.

Pedagogen kan ibland känna att hen måste prioritera SSA-eleverna, avgöra vilka elever som förtjänar mer stöd än andra. Detta på grund av att hen har många elever men inte har möjlighet att ge alla lika mycket tid.

##### *Specialpedagog 2*

Specialpedagog 2 gillar sitt yrkesval även om det inte var den tänkta från början. Hen berättade att en av de mest belönade sakerna med hens yrke är att se elevernas språkutveckling, särskilt de elever som kommer som nyanlända. Pedagogen berättade om en elev hen haft som inte kunde ett ord svenska (finska som förstaspråk) när hen kom till skolan och för några månader sedan (över tjugo år senare) hade pedagogen sett hen på TV pratande flytande svenska med en sådan säkerhet. Pedagogen blev stolt och kände att hen kunde ta åt sig för den gamla elevens numera svenskuttal.

Hen poängterar vikten av att fixa språkundervisning för SSA-elever så att de lär sig språket och lyckas i skolan. Detta kommer inte bara gynna dem utan hela samhället anser hen.

#### 4.4 Sammanfattande slutsatser

Studien har visat att lärarnas synsätt är densamma, men att de har olika tillvägagångssätt. Alla lärare betonade bildstöd och kroppsspråk som viktiga hjälpmedel i undervisningen, dock upptäcktes under observationerna att bildstöd användes till stor del under planerade tillfällen. De lärare som hade tillgång till smartboard ansåg även den som ett viktigt hjälpmedel.

Klasslärarna hade inte tillgång till lika mycket anpassat material för SSA-elever som specialpedagogerna. Dock var det skilda åsikter bland lärarna huruvida detta var något som önskades.

Alla SSA-eleverna har tillgång till stöd utanför klassrummet, men i olika grader beroende på resurstillgång.

Specialpedagogerna planerar undervisningen på ett liknande sätt som klasslärarna, men då de har olika många årskurser är undervisningstillfällena upplagda på olika sätt.

Alla lärare och specialpedagoger i vår studie arbetar för en inkluderande undervisning, dock förekom tillfällen när det inte märktes så tydligt under observationstillfällena.

Slutligen hade alla lärare en positiv syn på flerspråkig klass och uttryckte på olika sätt möjligheterna som finns för lärarna i undervisningen, men även för SSA-eleverna som kan lära resterande klasskamrater om bl.a. andra kulturer.



## 5 Resultatanalys

Under detta avsnitt kommer vi analysera resultaten gemensamt utifrån ”Cross-case” analysering (se 5.2) samt koppla till forskningsbakgrunden, syftet och våra frågeställningar.

### 5.1 Inkluderar läraren SSA-elever i svenskundervisningen, och i så fall hur?

Som skrivits i 2.4.1 innebär inkludering att läraren anpassar undervisningen så att alla elevers behov tillgodoses för att gynna både deras kunskap- samt den sociala utvecklingen (Sandström, Nilsson & Stier, 2014:12). Våra intervjuer visade att alla lärarna ville ha en inkluderande miljö i klassen, men av det lilla vi fick möjlighet att observera är det svårt att hitta starka belägg för det. Tre av de fyra lärarna har i dagsläget samma arbetssätt till alla elever, detta trots att de har SSA-elever som inte ännu bemästrat det svenska språket. Det kan bli svårt för SSA-eleverna när de inte har utvecklat det svenska språket lika mycket och då inte har samma förutsättningar för att klara uppgifterna. Detta håller Torpsten (2008) med om som skriver att eftersom många SSA-elever ännu inte bemästrar det svenska språket kan det bli svårt för dem att fullt delta i undervisningen på samma nivå som resterande klassen språkmässigt. Samtidigt ska man inte ha för låga förväntningar på SSA-elevernas kunskapsutveckling, vilket Damber (Sandström, Nilsson & Stier 2014:113) påpekar är en annars vanlig riskfaktor. Men genom att de flesta lärarna i vår studie inte ger olika uppgifter till SSA-eleverna visar på att de har samma förväntningar på dem som övriga klassen.

*Lärare 1 och 2* använde samma undervisningsmetoder och arbetsuppgifter för alla elever, dock tror vi det beror på den höga andel SSA-elever i klasserna. Genom att ha samma metoder och uppgifter så blir det mer tid till annat och det tar inte lika långt tid att planera undervisningen. Dock krävs det att läraren lägger undervisningen på en medelnivå som troligtvis kommer leda till att ett par SSA-elever kan få svårt att hänga med, vilket vi kunde se under ett par observationer. Under vår andra observation hos *Lärare 1* försökte läraren beskriva saker i klassrummet med hjälp av adjektiv och eleverna skulle gissa vad det kunde vara. Vi märkte att många SSA-elever hade svårigheter att förstå, då de både skulle tolka vad läraren sa samt koppla till en sak i klassrummet. Samtidigt är detta något som de måste få möjlighet att träna på, men vi anser i efterhand att läraren kunde gett enklare exempel. Vid ett tillfälle sa läraren ”grön fyrkant” vilket kunde vara nästan vadsomhelst då det fanns mycket grönt och kantigt i klassrummet.

*Lärare 3* tyckte vi hade ett intressant tankesätt angående hur hen genomför undervisningen. Läraren berättade att hen har samma undervisningsmetoder till alla, men sa senare att hen jobbar på att individanpassa undervisningen. Läraren menade då främst arbetsuppgifter, t.ex. olika nivåer på böcker. Dock fick vi inte ett riktigt svar på hur denna övergång skulle gå till, vilket gör det svårt för oss att ha åsikter. Vi fick däremot se hur arbetsgången eleverna har nu ser ut. Eleverna har en varsin lista med uppgifter som de får göra i vilken ordning de vill, men allt ska vara klart inom en viss period. Detta gjorde att

eleverna arbetade med olika bokstäver samt med olika sidor i arbetsböckerna. Denna procedur kan tänkas bli rörig, men eleverna verkade ha lärt sig hur den fungerar så vi observerade inte mycket stök under de tillfällena. De flesta eleverna visste vad de skulle arbeta med, dock kunde det ibland bli tävling mellan vissa elever.

*Lärare 4* individanpassade hela sin undervisning, då hen hade stor andel andraspråkselever och många av dem var nyanlända. Det var svårt för läraren att ge samma förklaringar till alla då många ännu inte kunde kommunicera på svenska. Kaya (2016:26–27) påpekar vikten av att läraren vet hur man kan planera undervisning för nyanlända samt hur man anpassar den efter elevernas behov och förutsättningar, vilket vi anser efter intervjun och observationerna att *Lärare 4* kan. Även om det blir mycket arbete för läraren så kände hen att det var värt det om det hjälper eleverna att slippa gå om årskurser.

Båda specialpedagogerna berättade för oss att de individanpassar elevernas undervisning, eftersom de har elever i olika årskurser samt språkliga nivåer. Dock fick vi inte möjlighet att observera så det är svårt att avgöra om pedagogerna faktiskt åstadkommer detta. Båda uttryckte vikten av grupparbeten och muntliga samarbeten, men påpekade även svårigheter med metoderna om det fanns elever på många olika nivåer i rummet. I så fall kan det bli enklare att dela upp undervisningen så den passar respektive elev. Gibbons (2010:39) betonar grupparbeten som en effektiv metod för SSA-elever då det kräver interaktion och samtal mellan eleverna.

Enligt kursplanen (Lgr11) för svenska som andraspråk ska undervisningen ge eleverna möjligheter att bl.a. kommunicera på svenska utifrån sin egen nivå. Detta innebär att eleverna ska utmanas men att pedagogerna inte ska ställa för höga krav på dem. Då är det bra om eleverna får olika typer av undervisning, beroende på deras kognitiva- och språkliga nivåer, för att utvecklas. Då detta kan bli mycket arbete och planering, meddelade pedagogerna oss att de försöker sätta elever med liknande språknivåer under samma undervisningstillfällen för att göra det enklare för dem. Vi håller med om att det blir enklare att planera undervisning, dock funderar vi på hur det blir med den kunskapsmässiga inlärning då det kan vara flera årskurser i samma rum. Båda specialpedagogerna berättade att de planerar undervisningen utifrån vad lärarna arbetar med i klassrummen. Frågan är hur det går till praktiken, d.v.s. när SSA-eleverna ska lära sig begrepp/fraser från olika teman men det finns endast ett par lektionstillfällen att lära sig dem innan deras klass går vidare med ett annat tema. Nilholm & Göransson poängterar att dagens skola fokuserar ibland för mycket på måluppfyllelser och betyg och pekar på att inkludering borde förutsätta att undervisningen ska anpassas till individen, vilket kan bli svårt med elever på olika kognitiva nivåer i samma klassrum (Sandström, Nilsson & Stier 2014:12).

## 5.2 Vilka undervisningsmetoder använder sig lärare av?

### 5.2.1 Bildstöd och kroppsspråk

Alla fyra lärare lyfte bildstöd och kroppsspråket som undervisningsmetod. Bildstöd är enligt Kaya (2016:78) ett vanligt förekommande hjälpmedel för att stödja SSA-elever i det svenska språket. För SSA-elever kan det uppstå utmaningar att lära sig kunskaper på ett nytt språk (Wedin, 2011:1). Då kan det vara bra att eleverna kan få instruktioner via flera sinnen och då är bilder ett bra stöd (Skolverket, 2014). *Lärare 1* påpekade att man inte kan förklara allt med bilder, vilket vi håller med om då det kan bli svårtolkat. En bild kan ses på flera sätt och är det t.ex. mycket som händer på bilden kan det vara svårt för eleverna att veta vad de ska fokusera på. *Lärare 1 och 3* förklarade under intervjuerna att de brukar i första hand försöka rita på tavlan (så de snabbt slipper hitta en passande bild), och om det inte går ta fram bildkort alternativt datorn. Under våra observationer fick vi inte se konkreta exempel på när *Lärare 3* använde bildstöd, vilket gör det svårt för oss att analysera hans metod i praktiken. *Lärare 1* hade däremot vid båda observationstillfällena i förväg tänkt ut ett par bildkort hen kommer få användning av och hade dem framme i en hög vid tavlan. Skolverket (2014) framhäver att SSA-eleverna kan behöva få ord och begrepp förklarade med visuellt stöd och få hjälp till att koppla till elevnära situationer samt erfarenheter.

I vissa lägen kan bildstöd vara en bra metod om det är ett enkelt ord som är svårt att rita fel (öga, sol, blomma). Men ska de rita t.ex. en segelbåt kan det kanske vara svårt för eleverna att förstå att det inte är bara en båt utan en segelbåt. Då är det bra att de kan ta fram andra verktyg även om det gör att det kanske tar längre tid.

Kroppsspråket användes som extrastöd av *Lärare 1* och *4* när bildkort inte räckte till, vilket Nordin-Andersson (2010, februari) skriver är en vanlig metod att använda i undervisningen. Genom att visa handlingar med tydliga kroppsrörelser kan det hjälpa SSA-elever att förstå samt förstärka elevernas egna idéer och handlingar (Skolverket, 2015, september). Vi håller med om att kroppsspråket är ett bra hjälpmedel då man t.ex. kan visa verb på ett tydligare sätt. Dock krävs det är man som lärare är flexibel och bra på att improvisera, eftersom man kanske inte kan förbereda sig för alla svåra ord som kan uppstå under en lektion.

### 5.2.2 Samtal och genrepedagogik

Forskning visar att hur SSA-elever lär sig ett andraspråk har att göra med hur samtalen i klassrummet läggs upp (Cummins, 2007:37). Då all inläring sker via samtal är det viktigt att läraren finns där som ett stöd för SSA-eleverna. Våra observationer visade att alla lärare i studien försökte med detta, dock märkte vi att om eleverna tog för lång tid på sig att svara så gick läraren vidare för att inte stanna av lektionen för mycket. Gibbons (2010:60) betonar "lärarstödundervisning" som en viktig metod för SSA-elever som har svårt att uttrycka sig, vilket innebär att man på olika sätt ger stöd till eleven för att hjälpa hen att uttrycka sig. Lärarnas handlingar är centrala i undervisningen eftersom de hjälper

SSA-eleverna inte bara forma den kognitiva utvecklingen utan även den muntliga interaktionen (Aslan, 2016:2). Vi förstår att man inte har möjlighet att ge alla elever obegränsad svarstid, men stundtals kändes det som om att eleverna förväntades ge snabba svar som matchade lärarens förväntningar. Denna typ av frågor kallas (som tidigare nämnts IRE-frågor (kontrollfrågor) och innebär att läraren ställer frågor med förväntade svar och utvärderar elevernas utefter förväntningarna (Cummins, 2007:37). Hos *Lärare 1* fick vi se ett sådant exempel när läraren frågade en elev hur hans nalle kändes och eleven svarade ”hård”. Läraren hade tänkt sig ett motsatsord och godtog då inte svaret, utan ställde fler frågor tills eleven tillslut svarade ”mjuk”. När det senare kom fram att eleven sagt hård för att hen syftade på nallens nos så blev läraren först ställd innan hen gav eleven rätt för sitt svar och svarade; ”Ja, det kan den ju också vara”.

*Lärare 4* uttryckte att hans elever ibland får vänta tills dagen efter innan de kan få en förklaring, vilket vi kan ha förståelse för så länge läraren kommer ihåg att ge en förklaring. Om man som lärare inte kommer på en bra förklaring tycker vi att det är bättre och vänta lite innan man kommer på en bra, istället för att ge en konstig förklaring för stunden som man senare måste förklara om.

Av de fyra klasslärarna observerade vi att tre gav tydliga konkreta exempel när de skulle förklara ord och fraser, många exempel var i förväg påtänkta. *Lärare 3*, när tillfällena uppstod, verkade ha svårt stundtals att ge tydliga förklaringar när SSA-eleverna inte förstod ett ord/fras så vi märkte att ibland hade eleverna svårt att koppla betydelsen. Under andra observationstillfället hos *Lärare 3* frågade en elev vad ”lasarett” betydde (ordet fanns i arbetsmaterialet) och läraren svarade; ”Det är ett sjukhus”. För en elev som vet vad ett sjukhus är kanske denna förklaring hade räckt men denna elev förstod ändå inte. Läraren försökte förklara vidare med fler synonymer, men det verkade som om SSA-eleven inte hade tillräckliga förkunskaper för att koppla betydelseerna. Gibbons (2010:27) skriver att den muntliga interaktionen i undervisningen är viktig, då SSA-eleverna inte bara lär sig ett nytt språk utan även kunskap på det nya språket. Därför kan det vara bra som lärare att innan lektionerna förbereda konkreta exempel på ord/fraser, som man vet kommer dyka upp, för att bättre kunna stödja SSA-elevens språk- och kunskapsutveckling.

*Lärare 2* var den enda som uttryckte att hen grundade sin undervisning på genrep pedagogik. Då 11 av 16 elever i hans klass hade svenska som andraspråk blev vi först lite fundersamma när läraren berättade att all undervisning utgår från olika teman, då det är var svårt att se att alla eleverna lyckas hänga med i undervisningen. Men *Lärare 2* förklarade att hen ger ord och begrepp till specialpedagogen som går igenom dem med de SSA-eleverna som har mest behov innan varje nytt tema. När läraren sedan börjar temat har SSA-eleverna fått en förförståelse och ligger på liknande nivå som resterande klassen. Juvonen (2009:13) berättar att genrep pedagogik kan visa eleverna samband mellan skolans ämnen, både kunskapsmässigt och språkmässigt, så använder man metoden på rätt sätt anser vi numera också att man kan använda metoden i en flerspråkig klass.

### 5.2.3 Grupparbete

*Lärare 1 och 2* uttryckte vikten av grupparbete vid undervisning med SSA-elever. Enligt Gibbons (2010:39) är grupparbete en metod som gynnar elevernas språkinläring och där det krävs interaktion mellan eleverna. Det är ofta lättare för SSA-elever att själva sätta igång ett samtal än att styras in i ett, vilket grupparbete ger utrymme för (ibid). Trots detta fick vi inte se så mycket grupparbeten under våra observationer. Vi observerade några tillfällen när eleverna fick arbeta ”två och två”, t.ex. första observationen med *Lärare 2* då eleverna fick frågor om texten i Diamantjakten och skulle fundera i par innan svaren lyftes i helklass.

Ett par av de tillfällena vi observerade kändes som en metod där eleverna fick träna färdigheter på varandra, utan att ge utrymme för riktiga samtal. Ett exempel var under andra observationen hos *Lärare 3* när eleverna fick läsa texten läraren läst för varandra ett par gånger. De fick inte diskutera eller fundera över texten, förutom de få frågor läraren lyfte i helklass. Vi anser att detta tillfälle kunde ha gett möjlighet till grupparbete med mer muntlig konversation, vilket inte bara skulle ha gynnat SSA-eleverna utan även alla elever. McGroarthy (1993; Gibbons, 2010:39) skriver att grupparbeten ger eleverna tillfällen att integrera med varandra, vilket gör att de får själva påverka språkinläringen och de får ett större ansvar att bli förstådda.

Under intervjuerna med specialpedagogerna berättade båda att de bygger deras undervisning till stor del på grupparbeten, då de ofta har elever från olika årskurser samt språkliga nivåer och försöker därför hitta muntliga aktiviteter som gynnar alla. Grupparbete ska kräva interaktion och samtal mellan eleverna, dock är det viktigt att man planerar noga (Gibbons, 2010:39). *Specialpedagog 2* brukar ha en gemensam muntlig genomgång i grupp och därefter ge eleverna likartade uppgifter, men på nivåer som passar respektive elev. I nuläget lägger *Specialpedagog 1* sitt största fokus på intensivläsning och lär ut utifrån ljudningsmetoden, då hen har kommit överens med klasslärarna att det är viktigt att SSA-eleverna kommer igång med den språkliga läsningen. Det tycker vi är ett klokt val, eftersom läsning är extremt viktigt för att kunna utvecklas i andra ämnen.

## 5.3 Vilka olika typer av stöd/hjälpmedel finns att tillgå för att stödja SSA-elever i undervisningen?

Våra resultat visade att SSA-elever har olika mycket tillgång till hjälpmedel beroende på vilken skola de går på. Detta kan bero på flera faktorer, men då vår studie fokuserar på hur lärare arbetar med de hjälpmedel som finns att tillgå för respektive lärare så kommer inte vi analysera vidare kring det.

Efter intervjuer med klasslärare och specialpedagoger kom det fram att båda skolorna har mycket material med anpassning för SSA-elever, men de materialen stannar ofta hos specialpedagogerna trots att vissa lärare känner behov av dem. De har även inte heller mycket planeringstid, förutom *Specialpedagog 1* som var den enda vi intervjuade som

uttryckte att hen planerar undervisningen med klassläraren. *Specialpedagog 2* sa att det inte behövdes planeringstid mellan lärarna, då alla vet vad som ska göras i undervisningen. *Lärare 3*, som arbetar på samma skola, kände inte behov av stöd vid planering och material. Men läraren har en extralärare i klassrummet 100 % som tar hand om de mest nykomna SSA-eleverna, och frågan är om läraren skulle tänka annorlunda om hen inte hade stöd av extraläraren. *Lärare 4*, som också arbetar på samma skola, uttryckte en saknad över att inte ha mer stöd, både material- och planeringsmässig. Deras olika synvinklar gör oss fundersamma.

Kaya (2016:26–27) påpekar vikten av att lärare ska veta hur man kan planera undervisning för SSA-elever samt hur man anpassar undervisningen efter elevernas förutsättningar. Detta understryker Axelsson (2013:55) som menar på att en bra anpassning för att stödja SSA-elevernas kognitiva utveckling kräver metoder och uppgifter på elevernas första och andraspråk. Efter intervjuer med specialpedagogerna kan vi konstatera att båda har material och kunskap som krävs för att stödja SSA-elevernas undervisning. Då det är på klasslärarnas ansvar att SSA-eleverna når målen är det av stor vikt att det är en god relation mellan lärarna och specialpedagogerna, eftersom specialpedagogerna kan stödja i undervisningen. Rektorer på skolorna har också ett ansvar att se till att det finns en samverkan på skolan (Stockholms stad, 2014). Känner man som lärare att man behöver stöd i planering och rätt material för en SSA-elevs undervisning borde det finnas tid att åstadkomma detta.

Ingen av klasslärarna hade någon personlig kontakt med modersmållärarna, förutom mail alternativt ibland snabbt i korridoren. Dock hade alla lärare skilda åsikter om detta. *Lärare 2 och 3* ansåg att den lilla kontakt de har i nuläget räcker, medan *Lärare 1 och 4* uttryckte en förhoppning om en djupare kontakt.

Enligt Johansson & Ring (2010:44) är det viktigt att klassläraren och modersmålläraren har ett bra samarbete då de tillsammans bygger upp en undervisning för eleven. Specialpedagogiska myndigheten betonar också modersmålläraren som en nyckelperson i SSA-elevens kunskapsutveckling, eftersom personen är bäst lämpad att kartlägga elevernas läsning på modersmålet (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015). Dock finns det ibland inte tillräckliga resurser att åstadkomma detta, och även om det skulle finnas det kan man inte tvinga lärare att ha kontinuerliga träffar om de inte känner behov av det.

## **5.4 Sociokulturellt perspektiv på lärande**

Efter intervjuerna med klasslärarna samt specialpedagogerna fick vi intrycket av att lärarna strävar efter att forma undervisningen utifrån det sociala perspektivet. Dock känner vi att vi inte fått tillräckligt med datainsamling från observationstillfällena för att avgöra hur det ser ut i praktiken. Ofta under observationerna fick vi se ett mer ”progressivt” synsätt där klasslärarna erbjöd SSA-eleverna arbetsuppgifter som passade

deras intellektuella nivåer (Gibbons, 2010:24). Progressivt synsätt innebär att lärarna styr undervisningen för att stödja elevernas intellektuella utveckling. Precis som Gibbons (2010:25) uttrycker sig (se 2.7) kunde vi observera tillfällen när den språkliga undervisningen blev otillräcklig och de elever som ännu inte bemästrar det svenska språket hamnade i underläge. Då undervisningens ämnesutveckling är en explicit komponent i SSA-elevernas språkutveckling är det viktigt att man som lärare funderar över språkbruket under lektionerna, och om det kan finnas behov av hjälpmedel som stöd (Hyltenstam & Lindberg, 2013:555). Ett tillfälle var vid andra observationstillfället hos *Lärare 1* där läraren först förklarade i helklass och sen en gång till för SSA-eleverna. Dock fick läraren förklara för många SSA-elever flera gånger, vilket vi tror beror på att läraren fokuserade på den intellektuella nivån på undervisningen när hen borde fokuserat på den språkliga nivån.

Ett exempel på när vi kunde se det sociokulturella perspektivet var under vårt andra observationstillfälle med *Lärare 4* då hen introducerade uppgifterna stegvis, och gav eleverna olika uppgifter för samma ändamål. Anledningen till att vi inte anser detta som progressivt är för att uppgifterna eleverna fick skildes åt på det svenska språket. Uppgifterna låg på samma kognitiva nivå med likartade faktakunskaper som alla i klassen skulle lära sig, vilket gör att vi anser att lektionen skildras utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Vygotsky (1978; Gibbons, 2010:27) menar att man ska se den mänskliga utvecklingen som ett socialt fenomen, vilket Gibbons (ibid) anser att man även an resonera i undervisningen med SSA elever eftersom de lär sig ett nytt språk samtidigt som de lär sig kunskap på det nya språket. Genom att *Lärare 4* skilde uppgifterna på språket istället för kunskapen gjorde det att eleverna fick samma möjligheter till kunskapsutveckling.

Då vi inte fick möjlighet att observera specialpedagogerna är det svårt för oss att avgöra om de undervisade utifrån sociokulturellt perspektiv i praktiken. Men under intervjuerna pratade båda utifrån perspektivet och var hela tiden noga med att skilja på elevernas språknivåer, inte ålder. Vi tycker det är bra av dem att de planerar in eleverna i undervisningsgrupper utifrån deras språkliga utveckling istället för utifrån deras ålder, eftersom vi tror att det kommer att gynna eleverna.

## 6 Diskussion

Under detta kapitel kommer vi diskutera val av studie, våra metoder samt våra egna reflektioner över studien.

### 6.1 Val av studie

Att göra en kvalitativ studie där vår intervjumall utgick från “The Standardized Open-Ended Interviews” (2002:346) och en planerad observation utifrån en observationsmall, ledde till att vi var tvungna att hålla fokus på vårt syfte. Dock var detta väldigt svårt, eftersom det uppkom idéer och funderingar som inte var relevanta till vårt arbete. Detta märkte vi av under våra intervjuer då det vi fick mycket intressant information, men som kanske inte var relevant för vårt syfte och frågeställningar. Vi fick stundtals komma på oss själva med att gå vidare i formuläret. Vissa av frågorna märkte vi att flera av lärarna hade mycket åsikter om och då lät vi dem prata vidare för att få vidare kunskap kring ämnet, trots att vi inte kommer ha med det i arbetet (p.g.a. rättvis analysering).

Våra intervjuer visade (som redan påpekats) att alla lärare i studien strävade efter att undervisningen skulle genomsyras av sociokulturellt perspektiv, dock märkte vi under våra observationer att det inte allt är så lätt att visa i praktiken. Mycket av det vi såg skulle enligt Gibbons (2010:24) räknas som undervisning ur ett progressivt synsätt, d.v.s. att eleverna uppmuntras och utmanas på en intelligent nivå istället för en språklig nivå. Dock funderar vi på om detta kan ha att göra med att vi hade för få observationstillfällen vid varje lärare. Vi valde att endast göra två observationer/lärare då vi ville ha med fler lärare för att på så sätt förhoppningsvis få se många olika sätt att undervisa. Men hade vi haft fler observationstillfällen så kanske vi hade fått möjlighet att observera fler tillfällen där undervisningen fokuserar på det sociokulturella perspektivet. Dock var det intressant att analysera vår studie utifrån sociokulturella perspektivet då vi fick fundera över när perspektivet var i centrum och tillfällen när det inte var det.

### 6.2 Observationerna

Under observationerna var det också stundtals svårt att endast observera det som skulle observeras. Både Kylén (2004:54) och Patton (2002:302–303) skriver om hur viktigt det är att hålla fokus på det man ska observera, eftersom det kan hända saker runtomkring som kan göra det svårt att dra en skarp gräns. Detta hade vi dock i åtanke innan och därför satt in en fråga sist där man fick skriva övriga funderingar under lektionstillfällena. Kommenterarna som skrevs ner där var tips och idéer vi fick inför vårt framtida yrke, men mycket räknades inte med i resultat eller resultatanalysen. Vi benade ut datan när insamlingen var klar och tog endast med det som var relevant för vår studie i resultatdelen.

Alla visste i förväg vad vi skulle observera så vi fick se mycket muntlig interaktion i helklassmiljö. Dock lät *Lärare 3* oss komma och observera lektioner där eleverna hade



mycket eget arbete. Detta gjorde det svårt för oss att observera lärarens undervisningsmetoder i helklassmiljö, däremot fick vi istället se mycket av den muntliga interaktionen mellan lärare och enskild elev. Men då många av våra punkter i observationsprotokollet handlar om lärarens roll i helklass uppstod det svårigheter att anteckna för oss.

Dock finns funderingar kring om de andra lärarna hade haft lika mycket muntlig interaktion i helklass om de inte fått reda på varför vi var på besök. Ingen hade i förväg fått se protokollet, men de visste vårt syfte med studien samt anledningen till att vi ville komma på besök. Som redan påpekats kan observationer göra att de observerade beter sig annorlunda än de hade gjort om de inte blivit observerade (Kylén, 2004:59). Detta gör det svårt för oss att avgöra hur lärarna undervisar när vi inte är där.

### 6.3 Intervjuerna

Vår studie innehöll tre lärare som arbetat i många år och en lärare som arbetat få, vilket gjorde att svaren vi fick blev ganska olika. Detta påpekar Kylén (2004:44) som en vanlig faktor i en intervjustudie. Vi noterade att *Lärare 3*, som arbetat få år, gav annorlunda svar på flera frågor än de andra (se mer under 4.2), vilket gjorde att vi fick olika perspektiv på vissa frågor. Till exempel vid fråga 4 (se bilaga 1) där vi frågade läraren om hen ansåg att hen hade de hjälpmedel som behövs för att möta andraspråkselever i sitt arbete svarade läraren att hen hade allt hen behöver. De andra lärarna gav oss andra svar på olika önskemål som kunde förbättra arbetet. *Lärare 3* gav oss fler svar som gjorde att vi fick intrycket av att hen inte reflekterade så mycket på sitt arbete. Läraren tyckte det mesta var enkelt att genomföra och att undervisningen flöt på. Vi känner att detta kan både bero på att läraren har konstant hjälp av en extralärare i klassrummet samt att hen är relativt ny som lärare. Detta är dock svårt för oss att avgöra då vi intervjuade läraren endast vid ett tillfälle och observerade vid två.

Efter våra intervjuer med klasslärarna hade vi fått olika synpunkter på lärarstöd utanför klassrummen. Vi kom i kontakt med två specialpedagoger på varsin skola och fick komma och intervju dem efter skoltid. Tanken var att intervjuerna skulle ta 20-30 min, men då båda pedagogerna hade mycket svar att ge samt visade upp alla olika material de använder sig av, så blev intervjutiden nästan den dubbla hos båda. Vi antecknade dock inte mer än det som var relevant. Vi är glada över att specialpedagogerna tog sig tid att bli intervjuade, då vi fick många tips på undervisningsmetoder och anpassat material som klasslärarna inte hade tagit upp under deras intervjuer. Även om klasslärarna har haft x-antal SSA-elever i undervisningen under deras yrkesgång så har dessa specialpedagoger endast SSA-elever, vilket kan göra att de har en annan tankegång. Vi tycker att specialpedagogerna verkade väldigt kunniga i hur man planerar och genomför undervisning med SSA-elever, vilket Kaya (2016:26–27) skriver är viktigt att ha kännedom om. Patton (2002:341) skriver att syftet med en intervju ska vara att se saker

från en annans perspektiv, vilket vi känner att vi fick genom våra intervjuer med specialpedagogerna samt klasslärarna.

Det var intressant att få ta del av lärarnas olika synpunkter angående kontakten med modersmållärare. Forskning visar att det är bra om det finns ett samarbete mellan klasslärare och modersmållärare, då de tillsammans bygger upp elevens undervisning. Ändå var det bara 2/4 lärare som hade behov av en personlig kontakt med de olika modersmållärarna för dess elever. Detta tycker vi är konstigt då alla lärare hade en eller ett par SSA-elever som var nya med det svenska språket, och då tänkte vi att alla lärarna skulle vilja ha stöd av någon som talar elevernas förstaspråk. Specialpedagogiska myndigheten (2015) uttrycker att modersmålläraren är en nyckelperson i SSA-elevens kunskapsutveckling, då hen kan hjälpa läraren bygga upp undervisning på ett lämpligt sätt. Dock är det upp till varje lärare om hen känner behov av det. Vi känner att vi inte har tillräcklig arbetserfarenhet för att avgöra om lärarna behöver mer stöd eller inte, men av det lilla vi har sett/hört så skulle det vara bra med mer personlig kontakt. Om inget annat så modersmålsundervisningen och svenskundervisningen blir likartat kunskapsmässigt (Skollagen, 2010:800).

Det var ett bra val av oss att spela in intervjuerna, då det gjorde att vi verkligen kunde fokusera på samtalet mellan oss och den intervjuade. Vi kunde efter gå tillbaka och lyssna på vad den intervjuade hade sagt, vilket enligt Kylén (2004:53) påpekar är en fördel med att spela in intervju. Alla vi intervjuade var okej med att bli inspelade, men vi var väldigt tydliga med att ingen förutom oss kommer höra samtalet. Dock under de tre första intervjuerna hade vi en app vars filer inte kunde föras över på datorn, vilket gjorde att vi blev tvungna att spola fram och tillbaka på mobilens lilla skärm. Senare hittade vi en annan app som var bättre för våra behov, vilket gjorde det enklare att analysera samtalet.

## 6.4 Anpassat material

Vi tyckte det var underligt att *Lärare 3 och 4* på skola 2 uttryckte att det inte fanns något anpassat material för SSA-elever på skolan (förutom Palin). För när vi intervjuade *Specialpedagog 2* (som arbetar på samma skola) fick vi se hens arbetsrum och det var fullt av anpassat material från golv till tak. Specialpedagogen visade böcker, spel, korsord, bildkort, memory samt eget material för oss och gav tips på vilka som var mest relevanta i vilka undervisningssammanhang. Då *Lärare 4* yttrade en beklagan över att det inte fanns något anpassat material tillgodo tycker vi det är konstigt att hen inte får ta del av specialpedagogens utbud på material. Specialpedagogen sa till oss att behövde lärarna stöd så kunde hen ge det, men att alla var så kunniga att det inte behövdes.

Efter datainsamlingen funderar vi varför anpassat material till SSA-elever inte finns i ett gemensamt rum som alla lärare på skolan kan ta del av. För att stötta SSA-elever på bästa sätt behövs olika typer av hjälpmedel, bl.a. material, för stödda elevens självständiga utveckling i undervisningen (Gibbons, 2010:29). Av förståeliga skäl ska

specialpedagogen ha sitt material hen gjort själv hos sig, men allt det andra skulle kunna vara användbart för fler än pedagogen. *Lärare 4*, som har en stor del nyanlända SSA-elever, skulle säkerligen ha användning för en del av allt läromedel vi fick se. Frågan vi ställer oss är om *Lärare 4* verkligen vet vad det finns för material på skolan och att det är därför hen inte frågar.

## 6.5 Egna reflektioner

Trots vissa motgångar är vi glada över att vi valde att genomföra denna studie. Vi fick till viss del de svaren som vi hade förväntat oss, då vi hade skrivit forskningsbakgrunden innan och visste en del vad forskningen säger angående vårt ämne. Genom våra observationer och intervjuer fick vi konkreta och praktiska exempel på hur undervisning i en flerspråkig klass kan gå till samt vilka material som är lämpligast att använda när. Vi hade en aning om innan att bildstöd skulle vara vanligt i undervisningen, men nu fick vi se hur lärare faktiskt använder bildstöd i praktiken. Vi trodde att vi skulle få se mer öppna frågor än IRE (kontrollfrågor) under observationerna, dock var så inte fallet. Som tidigare skrivits är skillnaden att IRE-frågor har ett förväntat svar medan öppna frågor bjuder in eleven att själv komma på ett svar (Cummins, 2007:37). Majoriteten av frågorna som ställdes under observationstillfällena var IRE-frågor, vilket i och för sig är förståeligt då sådana frågor är vanligast i klassrumssammanhang. Men vi hade önskat att se lärarna ställa mer öppna frågor till SSA-eleverna, eftersom det ger de större möjlighet att träna på sitt språkbruk då de får möjlighet att prata mer fritt.

Denna typ av studie kräver frivilligt deltagande av andra människor vilket gjorde att vi blev tvungna att hitta passande människor som skulle kunna tänka sig att vara med. Detta var inte lätt och det tog ett tag innan vi fick kontakt med skolor och lärare som kunde ställa upp. När vi väl kom in på en skola blev det enklare att få tag på fler inom samma skola, de var väldigt tillmötesgående och hjälpte till med vidare kontakt.

## 6.6 Vidare forskning

När vi formulerade syfte och frågeställningar till vårt arbete ville vi bl.a. veta vilka undervisningsmetoder och hjälpmedel som användes för att stödja eleverna i undervisningen. När vi började vår studie var vår tanke att ta reda på vad som finns att tillgå och vilka de vanligaste undervisningsmetoderna är. Men under arbetets gång märkte vi att två undervisningsmetoder var återkommande; bildstöd och kroppsspråk. Dessa användes av alla lärare och specialpedagoger vi intervjuade, och vi observerade dem användas vid flera tillfällen. Hade vi haft mer utrymme och tid tillgodo hade vi kunnat forska vidare med dem och undersöka varför dessa två är så vanliga. Men då vårt fokus

från början har varit att lyfta metoder och resurser i allmänhet valde vi att inte gå in på det mer under detta arbete.

Vidare hade det varit intressant att observera specialpedagogerna också, men på grund av att vi kom på det i slutskedet fanns det inte möjlighet att genomföra.

Vi hade velat intervjua modersmåslärare, då vi fick många åsikter om dem under intervjuerna med klasslärarna. Men vi kom på det ganska sent in på arbetet och det uppstod svårigheter att få tag på någon/några som kunde tänka sig att bli intervjuade med kort varsel. Nu i efterhand tror vi även att det hade kunna bli för mycket datainsamling, även om det hade varit intressant att höra modersmåslärarnas perspektiv kring relationen klasslärare-modersmåslärare samt hur de ser på elevernas lärande.

## **6.7 Didaktiska implikationer**

Vår tanke med vårt examensarbete var av själviska synvinklar. Vi ville veta hur man undervisar i en flerspråkig klass, för att känna oss säkrare inför hösten när vi troligtvis själva kommer ha en flerspråkig klass. Det kändes osäkert att undervisa i ett ämne när inte alla elever fullt förstår språket, då vi inte har fått så mycket information om det i vår utbildning.

Efter datainsamling och studiens gång känner vi oss betydligt säkrare inför hösten. Vi har fått många tips och idéer på undervisningsmetoder och material samt i vilka sammanhang man bör använda dem. Vi har även fått reda på lärarnas syn på sina egna yrkesroller och vilka olika typer av resurser utanför klassrummet vi har att vänta oss.

Under vår datainsamling, särskilt observationerna, har vi stött på exempel där vi personligen känner att vi kommer försöka agera annorlunda om vi hamnar i de situationerna. Trots lärarnas troligtvis goda intentioner blev inte alltid resultaten det förväntade.

Slutligen har vi fått se praktiska exempel på hur SSA-elever kan inkluderas i undervisningen, vilket har varit gynnande för oss.

## 7 Litteraturlista

- Aslan, Y. (2016). *Comparison of Primary School Foreign Language Curricula of Turkey, Germany and the Netherlands*. Journal Of Education And Training Studies, 4(8), 34-43.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. (red.) (2015). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Cummins, J. (2007). *Pedagogies for the poor? Realigning reading instruction for low-income students with scientifically based reading research*. Educational Researcher.
- Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hansson, Fredrik (2013). *Genrepedagogik på svenska: en fiffig metod?*. Genre. s. 70-78
- Hult, A. & Olofsson, A. (red.) (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (1. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Juvonen, P. (Ed.). (2009). *Språk och lärande. Language and Learning: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008*. Papers from the ASLA Symposium in Stockholm, 7-8 November, 2008. Paper presented at ASLA:s höstsymposium, Stockholm, Sverige, 7-8 november 2008. Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap (ASLA).
- Jällhage, L. (2015). *Fler ska bli sfi-lärare*. Hämtad 2017-03-08, från <http://lararnastidning.se/fler-ska-bli-sfi-larare/>

Kaya, A. (2016). *Vem är behörig att undervisa i svenska som andraspråk?*. Hämtad 2017-03-08, från <http://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/grundskola/vem-%C3%A4r-beh%C3%B6rig-att-undervisa-i-svenska-som-andraspr%C3%A5k-1.82190>

Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända: metoder, reflektioner och erfarenheter*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Kylén, J. (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.

Löthagen, A., Lundenmark, P. & Modigh, A. (2012). *Framgång genom språket: verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Naucclér, K. (2001). *Ett andraspråksperspektiv på lärande - en introduktion*. Symposium 2000 : ett andraspråksperspektiv på lärande. (S. 7-15).

Nationellt centrum för matematikutbildning. (2010). *Aktiva elever med interaktiv skrivtavla*. Stockholm. Nämnaren.

Nordin-Andersson, L. (2010, februari). *Kroppsspråk: Om kroppshållning, signaler och gester och varför du ska förstå dem*. Hämtad 2017-03-13, från <https://www.foretagande.se/kroppssprak-om-kroppshallning-signaler-och-gester-och-varfor-du-ska-forsta-dem/>

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3. ed.) London: SAGE.  
Rienecker, L. & Stray Jörgensen, P. (2014). *Att skriva en bra uppsats*. (3., omarb. uppl.) Lund: Liber.

Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*.

Tillgänglig:

<http://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-del-1-av-2-lagtext-och-motivtext-prop.-20092010165>

Regeringen. (2013) Utbildning för nyanlända elever. Stockholm: Regeringen.

Tillgänglig:

<http://www.regeringen.se/rattsdokument/departementsserien-och-promemorior/2013/02/ds-20136/>

Sandström, M., Stier, J. & Nilsson, L. (red.) (2014). *Inkludering: möjligheter och utmaningar*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sheffield, C. C. (2015). *Struggling to move beyond projection: A case study of instructional use of an interactive white board in elementary social studies*. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(4), 541-567

SOU 2010:16. *Sverige för nyanlända: värden, välfärdsstat, vardagsliv. Delbetänkande av utredningar om samhällsorientering för nyanlända invandrare*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). *Flerspråkig kartläggning av avkodning och läsning - ett kartläggningsmaterial*. Hämtad 2017-03-08, från <https://spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/flersprakig-kartlaggning-av-avkodning-och-lasning--ett-kartlaggningsmaterial/>

Stockholm stad. (2014). *En kunskapsöversikt: Nyanlända elever*. Stockholm stad: Språkforskningsinstitutet, FoU- enheten, utbildningsförvaltningen, Stockholm stad 2014.

Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Höstsymposium (2009). *Språk och lärande: = Language and learning : rapport från ASLA:s höstsymposium*, Stockholm, 7-8 november 2008 papers from the ASLA symposium in Stockholm, 7-8 November 2008. Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

Sverige. Skolverket (2016). *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2012). *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling: med fokus på samverkan, organisation samt undervisningens utformning och innehåll*. Stockholm: Skolverket.

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

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan 2011. Svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen: om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.

Torpsten, A.C. (2008) *Ny avhandling om mötet med svenska som andraspråk och svensk skola* (Avhandling från Växjö universitet av pedagogen Ann-Christin Torpsten)

Sandell Ring, A. & Hassanpour, A. (2013). *Pedagogisk kartläggning av nyanlända elever*. Symposium

Utbildningsdepartementet. (2013). *Utbildning för nyanlända elever*. Ds: 2013:6

Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.



## 8 Bilaga

### 8.1 Bilaga 1

#### Intervju med lärare

##### Bakgrund

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
  - a. Hur länge har du arbetat på den här skolan?
2. Vilken lärarutbildning har du?
  - a. Har du fått någon form av utbildning inom undervisning med SSA-elever?
    - i. Erbjuden eller på eget initiativ?
3. Vilka är dina erfarenheter med att undervisa elever med annat modersmål än svenska (andraspråkselever)?

##### Undervisning

1. Hur gör du för att eleverna med annat modersmål än svenska ska förstå (genomgångar, läsa, skriva) när undervisningen är på svenska?
2. Använder du speciella arbetsmetoder för andraspråkselever?
  - a. Samma metoder som för förstaspråkselever?
3. Individanpassar du undervisningen?
  - a. Om ja, hur?
  - b. Om nej, varför inte?
4. Hur ser du att en andraspråkselev inte förstår?
  - a. Vid muntlig genomgång? Läsning? Skrivuppgift?
5. Vad gör du om en andraspråkselev inte förstår?
  - a. Särskilda metoder?

##### Hjälpmedel

1. Finns det tillgång till lärarstöd i klassrummet?
  - a. Hur mycket?
  - b. Hur ser kontakten ut med eventuell modersmållärare?
2. Använder du olika material till eleverna beroende på deras förstaspråk?
  - a. Vilket material används? Köpt eller egengjort?
  - b. Är materialet anpassat för SSA-elever?
3. Vem kartlägger elevernas kunskapsutveckling?
  - a. Vem planerar undervisningen därefter?
4. Anser du att du har de hjälpmedel som behövs för att möta elever i ditt arbete som är flerspråkiga?

##### Övrigt

1. Vilka möjligheter finns det att undervisa en flerspråkig klass?
2. Vilka svårigheter finns det att undervisa en flerspråkig klass?

3. Finns det någonting du skulle vilja tillägga som kan vara relevant för vårt arbete?

## 8.2 Bilaga 2

### Protokoll för observation

Lektion: I rutorna kommer vi att beskriva lektionsplanering för varje lektion vi observerar.

1.

2.

3.

--	--	--

- 1) Hur många elever/SSA-elever (svenska som andraspråk) befinner sig i klassrummet?

--

- 2) Hur många pedagoger finns det i klassrummet?

--

*I följande rutor kommer vi svara Ja eller Nej med kommentarer nedanför. Tomma rutan till höger är för vidare anteckningar.*

- 3) Använder läraren materiella hjälpmedel (vid genomgång)?

Ja	Nej	
----	-----	--

- 4) Använder läraren digitala hjälpmedel (vid genomgång)?

Ja	Nej	
----	-----	--

5) Introducerar läraren uppgiften på samma sätt till alla elever?

Ja	Nej	
----	-----	--

6) Ger läraren kontrollfrågor (IRE) eller öppna frågor till SSA-elever?

--

7) Får SSA-elever samma uppgifter som övriga i klassen?

Ja	Nej	
----	-----	--

8) Vad arbetar eleverna med för material?

Läromedel eller liknande:	Digitalt:	Hur länge:
---------------------------	-----------	------------

9) Hur ser den muntliga interaktionen ut mellan lärare och enskild andraspråkselev?

--

10) Vad händer om en SSA-elev inte förstår?

--

11) Uppmuntras SSA-elever att vara muntligt aktiva på svenska?

Ja	Nej	
----	-----	--

12) Övriga funderingar:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their thoughts or reflections. It occupies most of the page below the question number.

## 8.3 Bilaga 3

### Intervju specialpedagog

#### Bakgrund:

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken utbildning har du?
  - a. Har du fått någon form av utbildning inom undervisning med SSA-elever?
3. Vilka är dina erfarenheter med att undervisa elever med annat modersmål än svenska (andraspråks elever)?
4. Hur många elever har du?
  - a. Hur ofta träffar du varje elev?

#### Undervisning:

1. Hur ser kontakten ut med respektive klasslärare?
  - a. ofta/sällan?
2. Planerar du undervisningen själv?
  - a. hur?
  - b. hur kan en vanlig lektion se ut?
3. Hur individanpassar du undervisningen?
4. Använder du specifika undervisningsmetoder?
5. Vilket material använder du i undervisningen?
  - a. köpt eller egengjort?
  - b. är materialet anpassat för SSA-elever?
6. Kartlägger du elevernas kunskapsutveckling?
  - a. om nej, vem?
7. Anser du att har de hjälpmedel som behövs för att möta elever i ditt arbete?
8. Finns det någonting du skulle vilja tillägga som kan vara relevant för vårt arbete?