



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI  
Avdelningen för humaniora

---

# Faktorer som påverkar andraspråksinlärning, enligt forskare och verksamma andraspråkslärare

Vivianne Andersson

2011

Uppsats, högskolenivå, 7,5 hp  
Svenska språket  
Svenska som andraspråk B 30 hp, HT10

---

Handledare: Helena Wistrand  
Examinator: Charlotte Engblom

## Sammanfattning

Syftet med min uppsats är att undersöka hur lärare ser på andraspråkselevs språkutveckling och vad de anser är de viktigaste faktorerna som påverkar språkinlärning. Syftet är att mot bakgrund av forskning om vilka arbetssätt som gynnar andraspråkselever, se om andraspråklärare använder sig av de metoder forskning förespråkar. Jag har valt att intervjua två verksamma andraspråklärare med lång erfarenhet av att undervisa andraspråkselever.

Mina informanter är väl medvetna om faktorer som påverkar språkinlärning. Informanterna är väl överens med vad forskning anser påverkar inlärning av ett andraspråk samt metoder som gynnar andraspråksinlärning. Sambandet mellan elevens språkliga nivå och undervisningens innehåll och utformning påverkar elevens språkutveckling.

Nyckelord: svenska som andraspråk, undervisning, genrepedagogik, fyrfältsmodellen, påverkansfaktorer

## Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	1
1. Inledning.....	3
1.1 Syfte.....	3
1.2 Frågeställningar.....	3
1.3 Avgränsningar.....	4
2. Bakgrund.....	5
2.1 Vad ses som skolframgång?.....	5
2.2 Varför bör undervisning av andraspråkselever anpassas?.....	5
2.2.1 Språkinriktad undervisning.....	5
2.2.2 Sociokulturella perspektivet.....	6
2.2.3 Zonen för proximalt lärande.....	7
2.2.4 Genrepedagogik.....	7
2.2.5 Fyrfältsmodellen.....	8
2.2.6 Cirkelmodellen.....	9
2.2.7 Faktorer som påverkar språkinlärning.....	11
2.2.8 Skönlitteratur i andraspråksundervisning.....	12
3. Metod.....	13
3.1 Urval.....	13
3.2 Genomförande.....	13
3.3 Metodkritik.....	13
4. Resultatredovisning.....	14
4.1 Lärarporträtt: Eva.....	14
4.2 Lärarporträtt: Benita.....	15
5. Diskussion.....	17
5.1 Diskussion.....	17
5.2 Slutsats.....	19
5.3 Slutord.....	20
<b>Källförteckning.....</b>	<b>21</b>
Bilaga med frågor till intervjuerna	

## 1. Inledning

I dag lever vi i ett mångkulturellt samhälle. Människor med annan kultur, bakgrund och religion träffar vi överallt. Som lärare måste man i dag vara beredd på att möta ett mångkulturellt klassrum. Det är därför viktigt att som lärare vara medveten om vad som krävs för att andraspråkselevs språkutveckling ska bli så gynnsam som möjligt.

En övervägande del flerspråkiga elever uppnår inte godkända betyg i skolan, vilket delvis kan bero på att många flerspråkiga elever inte förstår undervisningen och att de inte fått rätt redskap i sin andraspråksinläring. I min uppsats vill jag belysa pedagogers uppfattning om andraspråksundervisning. Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och att ges möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Dessvärre visar undersökningar att tvåspråkiga elever halkar efter vad gäller generell skolframgång (Axelsson 2004; 503).

Skolan står inför en stor utmaning att skapa nya pedagogiska redskap för att inkludera alla elever i undervisningen. Tvåspråkiga elever står inför en dubbel uppgift, att förutom lära sig språket också lära sig på det nya språket. Lärare står inför en svår uppgift, att för nyanlända invandrarungdomar förklara ord och begrepp som skolans olika ämnestexter är uppbyggda av.

Tidigare språkforskning byggde på att elever först skulle lära sig det svenska språket, för att därefter kunna lära sig övrig ämnesundervisning. I dag menar språkforskare att framgångsrik språkinläring sker när man integrerar ämne och språk.

Jag har intervjuat verksamma andraspråkslärare för att göra en jämförelse om vad modern språkforskning säger. De intervjuades svar redovisar jag genom sammanfattningar. Jag vill i min undersökning belysa språkutvecklande arbetssätt och metoder samt påvisa faktorer som påverkar språkinläring.

### 1.1 Syfte

Syftet med mitt arbete är att bidra med kunskap om pedagogers syn på faktorer som påverkar andraspråksinläring samt att undersöka pedagogers språkutvecklande arbetssätt.

### 1.2 Frågeställningar

- Vad anser forskning är språkutvecklande?
- Vilka faktorer påverkar språkinläring enligt forskning?
- Vilka arbetssätt används ute i verksamheterna?
- Vad anser lärare i svenska som andraspråk är de viktigaste faktorerna som påverkar andraspråksinläring?

### 1.3 Avgränsningar

Det finns många faktorer som påverkar andraspråkselevens möjligheter att nå skolframgång. Jag har valt att fokusera på forskares syn på faktorer som påverkar språkinlärning samt att göra en jämförelse mellan deras syn och lärares utformning av undervisningen. Jag gör skillnad på språkundervisning och språkinriktad undervisning. Hajer & Meestringa (2010: 17f) ser språkundervisning som en undervisning där språket är i fokus och att man lär sig språket under språklektioner. I den språkinriktade undervisningen är språkutvecklingen ett redskap för att utveckla ett ämnesinnehåll. Lektionerna utgår från elevernas nivå och elevernas språk kartläggs. Den språkinriktade undervisningen är av stor vikt vid skolframgång. Det är denna form av undervisning jag belyser i min uppsats.

## 2. Bakgrund

### 2.1 Vad ses som skolframgång?

I praktiken är det betygen som bestämmer vad som anses vara framgång i skolan. Elever med höga betyg anses vara framgångsrika och skolor med hög andel elever som är godkända anses vara framgångsrika. Bedömning av tvåspråkiga elever bör ta hänsyn till hela inlärningssituationen. Pedagoger behöver vara medvetna om att test eller prov som är utformade och standardiserade efter enspråkiga elever innebär en risk för misslyckande för elever som håller på att utveckla sitt andraspråk. Språkinlärning tar tid och andraspråksinlärare kan inte under inlärningsprocessen bedömas på samma sätt som förstaspråkselever (Axelsson, 2004: 524). Andraspråkselever behöver stöd i en rik kontext med kognitivt krävande uppgifter. Bedömning ska fokusera på förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer. Processer ska ligga i fokus samt att eleven ska lära av erfarenheter. Det är viktigt att elev och lärare tillsammans går igenom betygsriterier, läroplansmål, kursplansmål och vad som förväntas för att nå dessa, samt att läraren kontinuerligt utvärderar undervisningen.

### 2.2 Varför bör undervisning av andraspråkselever anpassas?

Det tar tid för andraspråkselever att komma ikapp elever med svenska som modersmål i skolans läsämnena. Enligt Viberg (2005:115) tar det mellan fyra och åtta år.

Andraspråksinlärning gynnas om elever med annat modersmål än svenska först får lärande och kunskaper på det egna språket (Axelsson, 2004: 505). Om läs- och skrivinlärning först sker på modersmålet och därefter på andraspråket gynnas andraspråksinlärning. Kunskaper i det egna språket blir en väg till att lära sig det nya språket (Ladberg, 2004: 117). Grunden till barns språkutveckling ligger i de språkliga erfarenheter som gjorts under förskoleåldern i olika sfärer, aktiviteter och relationer. Detta är utgångspunkt för utveckling av skolrelaterade färdigheter. Flerspråkiga barn använder olika språk i varierade sammanhang och funktioner, vilket innebär att språken inte utvecklas parallellt utan kompletterar varandra. Ämnesundervisning ställer stora krav på andraspråkselevens språkförmåga och därför måste undervisningen bedrivas med stimulerande och effektiva arbetssätt i ett språkutvecklande arbete (Gibbons, 2006: 30).

En viktig förutsättning är att alla lärare har kunskap om andraspråksinlärning, flerspråkighet, lärandets dimensioner och språkliga krav som ställs på eleverna inom varje ämne.

#### 2.2.1 Språkinriktad undervisning

Den språkinriktade undervisningen utvecklades av pedagoger i Nederländerna då skolorna saknade kompetens att möta flerspråkiga elevers behov. I den språkinriktade undervisningen är de ämnesmässiga målen och språkfärdighetsmålen tydliga. Undervisningen präglas av språklig stöttning, interaktion och är kontextrik. Arbetssätten lockar till interaktion och medvetandegör eleverna om sin språkutveckling och inlärning samt vad de själva kan göra för att utveckla språket. Metodiken är konstruerad att aktivera eleverna, främja begreppsförståelse och stimulera språklig produktion. Undervisningen måste anpassas efter varje enskild elevs förutsättningar och behov (Hajer & Meestringa 2010: 11f).

Eleverna behöver enligt metoden hjälp med att bygga upp det skolrelaterade språket genom olika typer av kontextualiseringar. Genom att använda sig av sina erfarenheter i undervisningen, kan eleverna lättare förstå innehållet. Då man aktiverar elevernas förkunskaper och erfarenheter blir inlärningsprocessen mer effektiv. Detta tydliggör vad eleverna kan inom ett visst ämne och de får möjlighet att arbeta på en språkligt högre nivå. Läraren kan därigenom styra undervisningen utifrån elevernas intressen och individuella behov.

För den som studerar på sitt andraspråk anses ordförrådet vara den viktigaste faktorn för skolframgång. Flera undersökningar bl.a. Gibbons (2006: 30) visar att ord som inte är rena fackord, men som kan förknippas med olika skolämnen och är vanliga i lärobokstexter visar sig vara svårare för andraspråkselever i jämförelse med förstaspråkselever. Detta kan bero på att andraspråkselever har färre och/eller andra typer av associationer, konnotationer och denotationer än enspråkiga. Andraspråkselever har också svårare att tolka abstrakta ord och uttryck samt metaforer. Undersökningar visar att de ord som inte är rent fackliga vållar problem och risken finns att lärare uppfattar dessa ord som kända för andraspråkselever och därför inte förklarar dem. Enligt Hajer & Meestringa (2010: 21) använder andraspråkselever sig av gissningsstrategier när ordförrådet är för litet. Man menar att det krävs en förmåga att kunna läsa metaforiskt när man tar del av innehållet i läromedelstexter. Metafor definieras som en mänsklig förmåga man använder sig av. Med hjälp av våra verkliga erfarenheter applicerar vi sedan dem på ett språkligt och abstrakt plan.

## 2.2.2 Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet bygger på samspel och kommunikation mellan människor. Kunskap skapas utifrån de insikter och handlingsmönster som vi är delaktiga igenom samarbete och interaktion med andra människor.

Socialkonstruktivismen menar att vi är sociala varelser, som konstrueras socialt och att vi utvecklar olika egenskaper tillsammans med andra. Vi får insikt om oss själva genom kommunikation med andra. Kunskap konstrueras av varje enskild individ och den vävs samman med det individen redan vet. Därför varierar kunskapen beroende på individen. Kunskapen skapas genom språket i en social grupp. En människa bygger upp sina egna kunskapsstrukturer i samspel med andra när man lär sig något. Vi kan inte uppfatta oss själva om vi inte relaterar oss till andra, därför får man insikt om sig själv i en dialog. Respons och återkoppling från mottagare skapar grunden för förståelse. Förståelse och respons hänger samman med varandra och är också beroende av varandra (Säljö, 2000:56).

I en dialog berikas vår förståelse genom att man får olika perspektiv på världen, olika värderingar och synsätt, vilket främjar vår förståelse för andras sätt att se, tänka och tycka. Ett äkta engagemang ingår i dialogen, där läraren genom signaler, visar att denne tycker att eleverna har något viktigt att bidra med (Dysthe, 1996:73).

Viktigt är att inläraren känner sig som någon och att denne känner sig möta läraren personligt via ämnet. Förståelse uppstår i samspel mellan lärare och elever medan de lyssnar till och pratar om det de skriver och läser. Vygotskij, menar att kunskapsutveckling börjar redan vid ett barns födelse (Claesson, 2002: 29).

När man undervisar andraspråkselever är det viktigt att ta hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Eleverna ska ses som resurser. Det sociokulturella synsättet ser till ett barns kunskapsutveckling i ett socialt sammanhang.

### 2.2.3 Zonen för proximalt lärande

Vygotskij menar att man har två lärandenivåer. Den ena visar den aktuella utvecklingsnivån, vilken visar den nuvarande kunskapsnivån och vad barnet kan prestera på egen hand. Den andra nivå är barnets möjliga utvecklingsnivå. Det är den nivå barnet kan nå med stöd från en mer kunnig person (Gibbons, 2006: 29). Enligt Vygotskij har en individ möjlighet att ta till sig ny kunskap i en zon för proximalt lärande, den närmaste utvecklingszonen. Med rätt stöd kan eleven nå en högre kunskapsnivå än vad som är möjligt att klara på egen hand. Enligt Vygotskij ger varje ny social situation en möjlighet att ta till sig eller ta över ny kunskap, vilket innebär att situationer individen deltar i kommer att påverka kunskapen (Dysthe, 2003:81, Gibbons, 2002:10).

### 2.2.4 Genrepedagogik

Genrepedagogiken växte fram i Australien som en reaktion på att stora, marginaliserade elevgrupper inte nådde skolans mål för läs- och skrivundervisning. Genrepedagogiken synliggör på vilket sätt texter är kulturellt betingade och språkligt uppbyggda. Pedagogiken kan användas som stöd för tvåspråkiga och enspråkiga elevers utveckling att läsa, förstå och producera texter. Genrepedagogiken kan ses som ett språkpedagogiskt redskap för lärare att arbeta ämnes- och språkutvecklande. Det är möjligt att specificera olika språkliga drag i olika genrer, enligt genrepedagogiken. Den menar också att elever snabbare lär sig dessa drag om de får explicit undervisning om dem. Språk och ämne utvecklas därigenom parallellt (Gibbons, 2006: 163, Axelsson, 2006: 5).

I den genrepedagogiska forskningen menar man att andraspråkselevs prestationer påverkas av den sociala och språkliga miljön. Det stöd som elever får har en avgörande betydelse. Ett genrepedagogiskt och sociokulturellt synsätt betyder att inläring sker i en process där individen genomgår ett antal faser (Hedeboe, Polais, 2000: 206).

- I den första fasen är man inte förtrogen med redskapet/färdigheten och dess funktion i en speciell praktik.
- I denna fas kan man använda redskapet/färdigheten under handledning av en kompetent person.
- Successivt ökar inlärarens förmåga att hantera redskapet/färdigheten på egen hand. Nu kan stödet minskas eller vara mer indirekt.
- Nu behärskas färdigheten på egen hand. Individen vet hur och när det ska användas.

Genreteorin har sina rötter i den funktionella grammatiken. Den har beskrivits av Bakhtin och vidareutvecklats av Halliday. Enligt Halliday formas språket av det sociala sammanhanget. Sydneyskolan är en av tre skolor som den genrepedagogiska forskningen gett upphov till. Den ser genrer som en målinriktad strukturerad, social process som ger upphov till olika textmönster i olika sociala sammanhang.



Genom analys av olika texter kan man se olika textmönster utifrån en övergripande textorganisation. Hedeboe och Polais (2000: 199) framhåller skriftspråkets betydelse och vikten av att få undervisning i de olika genrerna som skolans ämnen innehåller. Genom att identifiera språkliga strukturer och få undervisning i hur man producerar olika genrer ökas elevers möjligheter att förstå språk och innehåll i den sociala kontexten. Andraspråkselever behöver explicit undervisning om hur fakta presenteras. Genrepedagogiken menar att språket växer fram i sociala sammanhang utifrån behov och situation. Språket anpassas till olika sammanhang och social kontext. Kontexten kan indelas i *vad* man talar om, *vilka* som talar och på *vilket sätt* kommunikationen sker. När man lär sig ett språk måste man anpassa innehållet till det språkliga sammanhanget (Gibbons, 2002: 53).

### 2.2.5 Fyrfältsmodellen

Cummins beskriver i sin fyrfältsmodell relationen mellan elevers språkliga nivå och undervisningens utformning och språkliga krav (Holmengaard, Wikström, 2004:544).

Elever behöver ökad contextualisering och återkoppling för att klara uppgifter. Enligt Cummins ställs olika krav på språkbehärskning längs två oberoende dimensioner; graden av situationsberoende och den kognitiva svårighetsgraden. Graderna av situationsberoende varierar mellan kontextbunden respektive kontextreducerad kommunikation. Vid kontextbunden kommunikation finns stöd i den omgivande situationen som kan ses av båda samtalsparterna. Möjlighet finns att fråga om någon ej förstått. Ansiktsuttryck, blickar och tonfall ger stöd åt tolkningen. Kontextreducerad kommunikation bygger oftast på språkliga uttrycksmedel.

Många av skoluppgifterna ställer krav på ett kontextreducerat språk, medan samtal med jämnåriga utanför skolan är kontextbundna. Enligt Cummins fyrfältsmodell ställer uppgifter och aktiviteter i skolan olika krav på elever: vilken språklig nivå eleven befinner sig på, vilka språkliga krav en uppgift har, samt vilket arbets sätt som används. Det kontextuella stöd som elever ges för att klara uppgifters språkliga krav är mycket viktigt i arbetet. Beroende på inlärares ålder och förkunskaper i språk och ämne bygger man in olika grad av kontextberoende och konkret stöttning. Progressionen varierar därför beroende på eleverna. Man ska som pedagog vara flexibel i hur mycket kontextreducerad stöttning eleverna behöver (Holmengaard & Wikström 2004: 543ff).

ex. vardagliga samtal	<b>Kognitiv enkel</b>		ex mekaniska uppgifter, fylla i, skriva av.
	<b>A</b>	<b>C</b>	
<b>Situationsbunden</b> ex. argumentationsövningar, förstå texter med stöd, utveckla ordförråd	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>Situationsoberoende</b> ex. uppsatsskrivande
	<b>Kognitiv enkel</b>		

Cummins modell över språkbehärskning. I fält A och C är uppgifter nästan automatiserade med låg kognitiv nivå. I fälten B och D innehåller uppgifter en högre kognitiv utmaning. (Fritt efter Cummins 1984, 1996, 2000 i Bjar & Liberg 2003:144).

Modellen ska ses som en framåtskridande process över tid. Aktiviteter och uppgifter ska röra sig från A – B – D. C-fältet bör undvikas, eftersom uppgifterna där inte utmanar kognitiv förmåga eller utvecklar språket.

## 2.2.6 Cirkelmodellen

I cirkelmodellen läggs stor vikt vid att undervisning måste bygga på elevers förförståelse och att kunskap konstrueras i dialog mellan lärare och elev genom explicit instruktion om språk och genrer (Gibbons, 2006: 91ff). Modellen har fyra steg. I det första steget byggs kunskap inom ämnesområdet upp. Här synliggörs elevernas befintliga kunskaper. Här är utgångspunkten i undervisningen och utifrån elevernas förkunskaper byggs kunskaper inom ämnet upp genom olika aktiviteter. Den språkliga repertoaren vidgas inom området. När eleverna har fått en förförståelse inom ämnet, både språkligt och innehållsmässigt kan man börja läsa texter. Här förs diskussioner om vilken social funktion texten kan ha. Vem som kan tänkas använda den och varför. Här ser man också vilken struktur och språkliga kännetecken genren har. Metaspråkliga begrepp introduceras i den här fasen. I det tredje steget skrivs en gemensam text i den genre man arbetat förberedande med. Här diskuteras förslag på formuleringar, struktur, ordval, satsföljd, ordföljd. Här är lärarens roll att stötta och leda arbetet framåt. Läraren skriver och eleverna ser hur texten formuleras. Här kan eleverna se hur talspråk omformuleras till skriftspråk, vilket är kärnan i genrearbetet. När texten är klar kopieras den för att bli ett viktigt läromaterial till kommande arbetsuppgifter. Nu har eleverna självförtroende och kunskaper att producera en egen text i det fjärde steget. Här kan elever arbeta tillsammans, eller individuellt (Säljö, 2000: 124).

Som lärare krävs att man planerar undervisningens olika moment och progressionen i dem. Det är viktigt att man individualiserar undervisningen och ställer olika språkliga krav och därigenom också ger olika kontextuellt stöd. Man ska modifiera momenten efter hand och ge kontextuellt stöd när det behövs.

Gibbons kategoriserar skolans viktigaste texttyper på följande sätt: återgivande, narrativ/berättande, beskrivande (faktatext), instruerande, förklarande, diskuterande/argumenterande (Gibbons, 2006: 82).

Genom att sätta in texten i ett kontextuellt sammanhang och ge eleverna möjlighet att utgå från sina egna erfarenheter, skapas förutsättningar att förstå textens syfte och sociala funktion. Läraren kan sedan gå vidare med att ställa frågor om vad det är i texten som gör att man känner igen den och om det går att urskilja typiska drag (Hedeboe, Polais, 2008: 148).

Cirkelmodellen avmystifierar problematiken med att skriva genom att påvisa olika språkliga mönster. Den påvisar att det finns gemensamma, språkliga drag i olika genrer. Elever tränas att se språket som en resurs i olika genrer och arbetar med att utveckla språket parallellt med ämnet. Explicit undervisning om olika genrer ger eleverna kunskap om olika språkliga kännetecken, som redskap till ett kritiskt läsande. Genom att använda en hög grad av dialogicitet berikas förståelsen och gör att man får olika perspektiv på världen, olika värderingar och synsätt, vilket främjar vår förståelse för andras sätt att se, tänka och tycka. Arbete med cirkelmodellen ger även elever en metakognitiv insikt, där läraren stöttar, ger feedback och tillsammans med eleven kontinuerligt analyserar vilka kvaliteter och kunskaper som ska utvecklas.

Grunden till barns språkutveckling ligger i de språkliga erfarenheter som gjorts under förskoleåldern i olika sfärer, aktiviteter och relationer. Detta är utgångspunkt för utveckling av skolrelaterade färdigheter. Flerspråkiga barn använder olika språk i varierade sammanhang och funktioner, vilket innebär att språken inte utvecklas parallellt utan kompletterar varandra. Många elever saknar därför en förankring i det språk som blir verktyget i den fortsatta kunskapsutvecklingen. Detta innebär att de ställs för en mycket större utmaning, än svenskfödda elever (Nauclér, 2004: 438ff).

Schleppegrell menar att många barn saknar social erfarenhet av det språk som används i skolan. Det kunskapsrelaterade skolspråket är helt olikt det vardagsspråk som andraspråkselever är vana vid. Barnen är inte bekanta med undervisningsspråket. Mötet med skolspråket betyder ett möte med en ny språkkultur för många elever. En förutsättning för att lyckas i skolan, studera vidare och fungera i olika vuxenroller i samhället är en utvidgad språklig repertoar som inkluderar skolans språk. Skolspråket utvecklas inte naturligt, utan kräver systematiska och medvetna undervisningsinsatser samt tydliga modeller. När man talar om vardagsspråk och skolspråk handlar det om att språken har olika register. Man använder språken på olika sätt i olika miljöer. Vart och ett av språken har sin speciella funktion. Det handlar alltså inte om att överge det vardagliga språket, utan att utvidga den språkliga repertoaren (Schleppegrell, 2004: 58ff).

Vardagsspråket kännetecknas som situationsbundet, dialogiskt, implicit, fragmentariskt, varierat, personligt och konkret. Skolspråket kan betecknas som situationsoberoende, monologiskt, explicit, fullständigt strukturellt, standardiserat och abstrakt. Elever som inte behärskar undervisningsspråket har inte samma möjligheter att lyckas i skolarbetet som andra elever.

Golden (2005: 115) beskriver läroboksspråket som koncentrerat och faktamättat med opersonlig, nominal stil. Ordförrådet kan kännetecknas av många lågfrekventa, innehållstäta

ord. Meningarna i läroböcker är ofta långa med mycket information och med omfattande nominaliseringar.

Vygotskij menar att barns utveckling hänger ihop med miljön de lever i och att det inte går att skilja barnets utveckling och lärande åt. Människan integreras i det sammanhang hon växer upp i (Claesson, 2002: 29).

### 2.2.7 Faktorer som påverkar språkinläring

Det finns en mängd individuella, psykologiska, biologiska och sociala faktorer som påverkar andraspråksinläring (Abrahamsson 2009: 198f). Utbildningsbakgrund, ekonomiska förutsättningar och huruvida de erfarenheter och traditioner man har, stämmer överens med målspråksskolans syn på kunskapsinhämtning och kunskap, spelar in vid andraspråksinlärningsframgång. Ju mer lik inlärarens syn på kunskap är skolans, desto lättare kan andraspråksinläring bli. Har man också en studiekultur i hem, familj och sociala kretsar främjar detta en andraspråksinläring. Språk, identitet och samhörighet med andra är nära förknippade med varandra och viktiga funktioner i identitetsskapandet. Självkänsla, synen på sig själv och självförtroende har betydelse för identitet och språkutveckling.

I Schumanns ackulturationsmodell (Abrahamsson, 2009: 200ff) redovisas ett antal faktorer som spelar roll för hur framgångsrik språkinläringen blir. Det *sociala dominansmönstret* mellan målspråkgruppen och språkinlärarna påverkar inläringen. Råder en social obalans mellan dessa, påverkas inläringen negativt, medan den gynnas när det ej finns någon statusskillnad mellan grupperna. *Integrationsmönstret* påverkar om inlärarna agerar *bevarande*, när det gäller värderingar, kultur och språk. Resultatet kan här bli, att den sociala distansen ökar och att språkinläringen missgynnas. Vid ackulturation läggs den nya kulturen och språket till, utan att den gamla kulturen överges.

Gruppens *slutenhet och autonomi* kan påverka inläring negativt eftersom man ej behöver använda målspråket på samma sätt, då man har egna sociala inrättningar. Detta kan också leda till att man inte har så mycket kontakt med målspråkstalarna. *Synen på den egna gruppen och relationen* eller distansen till *målspråkstalarna* och dess kultur spelar roll: ju längre avstånd mellan kultur och etnicitet från målspråket, desto svårare kan andraspråksinläring bli. *Sammanhållning och storlek* är faktorer som också spelar in. En numerärt liten grupp med låg grad av sammanhållning och fler kontakter med målspråket har större framgång i språkinläring. *Kulturell överensstämmelse och attityder* påverkar inläring. Då inlärarnas och målspråkstalarnas kulturer liknar varandra och om det råder positiva attityder dem emellan gynnas andraspråksinläring. Negativ attityd ger sämre resultat. Då attityder mot egna gruppen är negativ, men positiva till målspråkstalarna, premieras andraspråket.

Schumann menar också att den *planerade vistelsetiden* i landet påverkar språkinläring. Planerar man att stanna permanent ökar chansen att bli framgångsrik i språkinläringen. Förutom dessa sociala faktorer, menar Schumann, att det finns vissa psykologiska faktorer som påverkar språkinläringen. Vid en *språkchock*, känner inläraren en rädsla för att göra bort sig. Man känner sig tillgjord och har svårt att ta till sig det nya språket. I en *kulturchock* känner man sig desorienterad i den nya kulturen med ångslan och oro som följd. *Motivation och egopermeabilitet* menar Schumann påverkar språkinläring. Är motivationen hög och om inläraren har självuppfattande gränser för sin egen person, samt är beredd att anamma en ny kultur och med den också ett nytt språk, är prognosen god för en gynnsam språkutveckling.

Olika personlighetsdrag kan ha inverkan då man lär sig ett andraspråk: *utåtriktade* personer har lättare med att våga kommunicera, *inåtvända* inlärare verkar ha lättare för skrivuppgifter jämfört med utåtriktade personer.

Graden av *självkänsla*, *ängslan*, *att våga ta risker*, *empatisk förmåga* samt *tolerans för tvetydigheter* är andra faktorer som spelar in vid andraspråksinläring.

*Språkbegåvning* är en avgörande faktor tillsammans med *inlärningsålder*, när det gäller hur långt inläraren når i sin andraspråksutveckling. Ju tidigare andraspråksinläringen påbörjas, desto högre slutnivå. Vissa forskare menar att språkbegåvning är en viktig förutsättning för att nå en hög slutnivå i målspråket vid andraspråksinläring hos vuxna. Vissa forskare bland andra Lenneberg talar om en kritisk period för inläring av andraspråket. Han menar att, andraspråksinläringen försvåras betydligt och till exempel brytning är mycket svårt att bli av med, om inläringen påbörjas efter den kritiska perioden vid 12-13- årsåldern.

## 2.2.8 Skönlitteratur i andraspråksundervisning

Enligt Molloy (2008: 289) visar studier av att använda skönlitteratur i undervisningen mycket positiva effekter. Detta arbetssätt hjälper elever att få en större förståelse för olikheter och motverka exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. Arbete med skönlitteratur ger elever möjlighet att möta texter som bidrar till elevers personliga utveckling och till en djupare förståelse för historiska, kulturella och sociala sammanhang. Läsning kan enligt Molloy omvärdera människors tankar och åsikter.

Det är viktigt att andraspråks elever har förförståelse för textens innehåll. Lärarens uppgift är att förbereda eleverna på eventuella språkliga och kulturella hinder samt att aktivera elevernas förkunskaper för att få en uppfattning av bokens innehåll (Gibbons, 2006: 120). De skönlitterära texterna måste vara relevanta för eleverna och ha ett innehåll som engagerar och berör. Viktigt är också att litteraturen ligger på elevens språkliga nivå, eftersom för svåra texter missgynnar språkutveckling.

Genom att läsa skönlitteratur stimuleras elever till att samtala och lyssna på varandra. Det är av stor vikt att diskutera det lästa och vilka tankar som uppkommit, för att förståelsen för boken ska bli så stor som möjligt. Det är i en sådan diskussion eleverna lär av varandra. Utifrån diskussionen, efter lästillfället, ges alla elever en chans att förstå innehållet och utveckla det till ytterligare kunskap om omvärlden men också inom det formella språket. Detta blir en gemensam upplevelse där elever lär tillsammans och av varandra.

Det finns ett starkt samband mellan förmågan att använda språket och aktivt läsande. Genom läsning får man ett varierat ordförråd och med det också lättare att uttrycka sig både skriftligt och muntligt. Det är kunskapsutvecklande för elever att få läsa om människor från olika kulturer med olika levnadsvillkor och i olika åldrar. Den sociala kompetensen utvecklas genom att man samtalar om texter och varandras åsikter.

Enligt Brodow & Rininsland (2005: 17f), gynnas fem olika förmågor hos elever genom läsning av skönlitteratur. Dessa är: tankeutveckling, kunskapsutveckling, känsloutveckling, social utveckling samt färdighetsutveckling.

### 3 Metod

Jag har valt att intervjua två andraspråklärare med lång erfarenhet inom ämnet med öppna intervjufrågor (se bilaga).

Jag har använt en kvalitativ undersökningsmetod för att undersöka pedagogers syn på sin undervisning i svenska som andraspråk samt söka svar på frågeställningar som ligger till grund för undersökningen.

#### 3.1 Urval

Jag har valt att intervjua två lärare som undervisar i svenska som andraspråk på en gymnasieskola samt på ett högstadium. Jag har inte valt informanterna slumpmässigt, utan verksamma lärare med lång erfarenhet.

#### 3.2 Genomförande

Jag har valt att göra kvalitativa intervjuer då det handlar om att presentera en bild som är förankrad i verkligheten. Den kvalitativa studien kännetecknas av att forskaren vill få möjlighet att förstå människans sätt att tänka och dess handlingar. Den kvalitativa intervjun kännetecknas även av raka frågor där svaren blir långa och innehållsrika. Jag valde att ställa öppna frågor för att få ett naturligt samtal omkring undervisningen och påverkansfaktorer. Under intervjuerna ställde jag följdfrågor, som kändes nödvändiga för att missförstånd ej skulle ske. Båda informanterna har fingerade namn i uppsatsen och presenteras i lärarporträtt. Intervjuerna skedde i gymnasieskolans arbetsrum och spelades in.

#### 3.3 Metodkritik

I den kvalitativa intervjun får intervjuaren ett material att analysera där åsikter och mönster framkommer. Trost (2005: 123) menar att ett mindre antal intervjuer kan vara fördelaktigt eftersom materialet blir mer överskådligt och hanterbart än en större mängd intervjuer. Mitt syfte är att finna en variation av hur lärare reflekterar kring sitt arbete med andraspråkselever. Mitt resultat kommer att redovisas i ord istället för som i den kvantitativa metoden där siffror används. Informanterna presenteras i lärarporträtt, som beskriver deras undervisning gällande andraspråkselever.

Jag är medveten om att jag genom att välja två verksamma andraspråklärare inte kan betrakta svaren som generella slutsatser. Den information jag har fått får ses som enskilda personers åsikter snarare än en hel yrkesgrupps uppfattningar kring frågorna som besvarats. Jag tror däremot att de svar jag fått fram kan vara åsikter som fler än dessa pedagoger står för. Verksamheten kan se ut på liknande sätt på andra skolor. Jag kunde ha intervjuat fler pedagoger och därmed fått en större överblick hur fler pedagoger upplever andraspråksundervisning och därmed vidgat mitt resultat. Dock anser jag att jag fick bra och uttömmande svar, vilket jag är tacksam för.

## 4. Resultatredovisning

### 4.1 Lärarporträtt: Eva

Evas lärarbana är lång och omfattar flera stadier och skolformer. Under två år undervisade hon i särskolan på högstadiet, något som lärde henne mycket om vad det innebär att arbeta med lärande. Hon undervisade som ämneslärare på högstadiet i många år och en kort tid undervisade hon även på mellanstadiet. Nu arbetar hon på gymnasiet och undervisar dels i ungdomsgymnasiet och dels på Komvux i svenska som andraspråk och religion. Parallellt med sin tjänst har hon hela tiden fortbildat sig.

Eva stimuleras av utmaningar, till exempel att nå alla i en klass trots olika bakgrund och kunskapsbas. Att undervisa i svenska som andraspråk ser hon som en sådan utmaning.

*”I samma klassrum kan jag ha elever från fyra olika kontinenter och lärandet är ömsesidigt.”*  
*”På gymnasiet har eleverna ofta med sig en skolutbildning ifrån ursprungslandet och det ger en mångfald i klassrummet som är svår att fånga i ord”,* berättar hon.

De viktigaste faktorerna som påverkar språkinlärning är enligt Eva trygghet, en vilja att lära sig, öppenhet och glädje. Vissa äldre andraspråksinlärare, från tonåren och framåt, kan av olika skäl ha svårt att lära sig på grund av en osäker situation eller annat som gör att de inte trivs med livet. En del ungdomar har inte bett om att få komma till Sverige. *”Då gäller det att först bygga upp en trygg relation mellan lärare och elev som bygger på ömsesidig respekt för vilka man är och vad man kan.”* I Evas klassrum är alla frågor tillåtna och det mesta går att ta med ett skratt om så behövs. Detta kräver enligt Eva en hel del kunskap om kulturella mönster från hennes sida så att till exempel inte leenden missförstås. Att beskriva den svenska kulturen ställer också krav på öppenhet, engagemang och förståelse, enligt Eva. När trygghet, öppenhet och glädje finns i klassrummet går lärandet framåt, även om man som lärare måste vara medveten om att eleverna ibland fastnar på plåtår, enligt Eva.

Ordkunskapen är central och utökandet måste fortgå hela tiden. Eva samarbetar med en del ämneslärare, företrädesvis karaktärsämneslärare och hon lånar läromedel som hon använder i undervisningen. *”En genomgång av ord och begrepp före ett nytt arbetsområde gör susen för lärandet och självförtroendet”,* berättar hon. I klassrummet tar Eva även ofta upp ordfält som inte är traditionellt skolmässiga. Det gäller ord som mest används i hemmasfären.

Flera av Evas elever behöver träna sitt uttal och prata mycket eftersom deras förstaspråk ligger långt ifrån svenskan i uttal. Hon hjälper dem i uttalsträningen att hitta strategier så deras svenska blir lättare att uppfatta. Andra elever behöver hitta strategier i skrivandet. Hon leker med satser, dribblar med tempus och olika uttrycksformer i undervisningen.

Eva ser att läsning är mycket individuellt. Många, anser hon, behöver läsa många och långa texter, medan andra lär sig mer om de djupdyker i kortare texter mer intensivt. Hon har svårt att säga att *alla* ska läsa minst två romaner som hon menar är mycket vanligt i svenskundervisning. Eva menar att var och en måste ha sitt eget mål.

*”Mängden text som ska forceras inom de olika ämnena blir här ett problem och mer än en gång har jag talat med kollegor om alternativa sätt att lära sig stoff.”*

Eva menar att det är viktigt för elever att bli presenterade olika slags texter och genrer och vilket språk som används i dessa. Hon påvisar hur en viss genre är uppbyggd och vilket mönster man skriver den i, samt i vilken social och kulturell kontext den ingår i. *”Eftersom grupperna i svenska som andraspråk ofta är små går det smidigt att föra samtal och laborera med olika genrer i olika sammanhang”*, menar hon. Hennes elever känner varandra väl och delar texter med varandra. Hon brukar själv delta genom att skriva texter på samma sätt som eleverna. Evas elever uppskattar när klassen skriver texter tillsammans. Hon handleder skrivandet och tycker att arbetet fungerar bäst när klassen är fokuserade på en och samma uppgift. Hon styr också undervisningen med egna texter där hon genom dessa för fram vissa frågeställningar. Genom att arbeta med förebilder underlättar det för eleverna hur de kan se hur man till exempel kan arbeta med en utredande uppsats. Ibland görs förebilden tillsammans, ibland används elevers arbeten och ibland gör Eva den. Förförståelsen är central både att föra in i rätt sammanhang och att bygga användbara ordfält.

Eva har kontinuerliga samtal om elevernas kunskapsutveckling. Med individuella utvecklingsplaner som stöd diskuterar hon tillsammans med eleverna och medvetandegör var eleven befinner sig, vad som bör utvecklas samt vägen dit.

*”Eleverna behöver feedback och bedömning är en del i arbetet som belyser utvecklingspotentialen.”* *”Detta är ett tidskrävande arbete och kräver feedback med kvalitet samt en insikt hos läraren vilka kunskapskvaliteter och vilken kvalitativ nivå som är relevant för en viss uppgift”*, menar hon.

Eva önskar ett större samarbete med modersmåls lärare. Hon tycker, att modersmåls lärarna måste in i samma sammanhang som övriga lärare. Hon efterlyser också ett större samarbete mellan alla slags lärare för att öka förståelsen hur det är att lära sig ett andraspråk. Hon tycker att öppenheten mellan ämnesgränser måste bli större om elever ska få bättre och snabbare språkinläring. Hon är dock inte säker på om det ska vara fler personal som stöttar eleverna i klassrummet samtidigt.

## 4.2 Lärarporträtt Benita

Benita är utbildad gymnasielärare i religion, svenska och svenska som andraspråk. Hon arbetar 50 % på gymnasiet nationella program med svenska och svenska som andraspråk samt med svenska som andraspråk i en IVIK-klass. IVIK betyder Individuella programmets introduktionsklass. Hon arbetar dessutom 50 % som andraspråklärare på ett högstadium i år nio. Benita samarbetar med ämneslärare och modersmåls lärare på högstadiet. De har gemensamma konferenser varje vecka. På konferenserna går kommande ämnesområden igenom. Tillsammans försöker man hitta strategier som underlättar för andraspråkseleverna. Benita arbetar parallellt med NO- och SO-lektionerna som resurs i klassen. Ibland tar hon med sig elever som behöver extra förklaringar, explicit undervisning och kontextualiseringar till ett annat klassrum. Där har Benita möjlighet att utifrån varje individ anpassa undervisningen. Benita har där möjlighet att ge ordförklaringar, visa grafer, bilder, begreppskartor och semantiska fält. Här tillåts översättningar från modersmålet mellan elever, eller vid vissa lektioner av modersmåls lärare. Detta gör enligt Benita språket tillgängligt för eleverna. Det är inte bara andraspråkselever utan också svenska elever hon är behjälplig.



*”Som svenska som andraspråkslärare krävs att du har en stor bredd på din kunskap i ett ämnesutvecklande arbetssätt.”* *”Detta arbete kräver ett noggrant planeringsarbete och en medvetenhet om mål och vägen dit”*, menar Benita. Hon menar vidare, att det tyvärr *”finns en ålderdomlig syn på vissa skolor, där man anser att fysik arbetar med fysik på lektionerna och språk lärs in på språklektioner”*. *”Det är av största vikt att skolan förstår vikten och nödvändigheten av, att ämnesundervisning kan utnyttjas till att utveckla både språk och ämneskunskap samtidigt”*.

Benita menar att språkinläring är *allt*. *”Vad som än görs, så främjar det språkinläring”*, menar hon. Hon arbetar mycket med att hennes elever främst på gymnasiet ska läsa böcker som är språkbefrämjande. Hon ger vissa kapitel i läxa, som klassen sedan arbetar med vidare under veckan. Två och två eller tre och tre samarbetar med frågor och skriver det som ett läxförhör. Eleverna letar efter nya ord, som skrivs på tavlan och som sedan förklaras av eleverna inför klassen. När en bok är utläst får eleverna se filmen och göra jämförelser, vilket är ett uppskattat arbete.

Benita arbetar mycket med förförståelsen av texter. *”Ett gediget arbete med förförståelse av texterna är en förutsättning för elevernas förståelse av ett svårare innehåll.”* Med dessa moment lär sig eleverna läsa bättre, utveckla språket, nya ord med rätt betoning, ordkunskap samt att kunna analysera. Detta ger eleverna en god grund inför studier på nationella program. Benita varierar läsningen i olika genrer. Hon utgår ifrån elevernas olika intresseområden vid val av skönlitteratur.

Hon samarbetar inte med modersmålslärare på gymnasiet, men har ändå möjlighet att fråga en modersmålslärare om råd och tips. Hon efterlyser ett organiserat samarbete med modersmålslärare, vilket hon menar skulle gagna både pedagoger och elever. Detta samarbete har Benita på högstadieskolan.

Benita arbetar mycket med dialog i klassrummet. *”Genom tal, skrivande och samtal får de dolda tankar att bli medvetna.”* *”När eleverna får tillfälle att gå in i en dialog med sig själva eller med kamrater och reflektera över t.ex. vad man lärt sig och hur detta hänger samman med tidigare kunskaper och erfarenheter, gör eleven en koppling, som är en viktig del i all inläring.”* *”Just sådana sammankopplingar mellan dåtid och nutid, elevens liv och historiska händelser gör att eleverna tvingas tänka till och göra egna reflektioner, vilket främjar inläring och breddar kunskap.”* Hon delar upp gruppen om fyra till fem elever i varje grupp. Arbetsuppgifter diskuteras alltid i grupperna efter hennes genomgångar. Benita är behjälplig vid frågor och stöttar eleverna så att diskussioner förs framåt. Syftet med detta arbetssätt är enligt Benita att eleverna lär av varandra. Nästan alla prov och förhör görs i grupper där eleverna har möjlighet att diskutera sig fram till rätt lösning. Här har Benita Zonen för proximalt lärande i åtanke när hon gör gruppindelning.

Hon försöker alltid tänka språkutvecklande i undervisningen. Kraven i kursplanemålen ser hon till viss del minska möjligheterna till språkutvecklande arbetssätt. Att klara kursplanemålen gör att Benita känner sig styrd och till viss del hämmar ett språkutvecklande arbetssätt. Benita ser som en stor fördel att hon arbetar på gymnasiet nationella program och genom det är väl förtrogen med de höga språkliga krav som ställs på eleverna. Hon använder sig av individuella utvecklingsplaner för att medvetandegöra elevernas kunskapsutveckling. Inför varje utvecklingssamtal (en gång per termin) diskuteras den aktuella kunskapsnivån.

## 5. Diskussion och slutsatser

### 5.1 Diskussion

Syftet med min uppsats är att få en bild över vad verksamma andraspråklärare ser som de viktigaste faktorerna som påverkar språkinläring. Jag vill också undersöka vilka arbetssätt man använder ute i verksamheten och se om forskning och lärare är samstämmiga i fråga om påverkansfaktorer och arbetssätt.

Forskning förespråkar att lärare använder sig av elevers förförståelse, förkunskaper samt erfarenheter. En god undervisning innefattar explicit undervisning, kontextualisering, interaktion, samtal, samarbete, stöttning, ordinläring och begreppsutveckling. Forskning förespråkar dessutom att läraren använder ett genomtänkt arbetsmaterial. Lärarens uppgift är att skapa ett klassrumsklimat med goda relationer och stärka elevernas självförtroende med en inkluderande människosyn.

Mina informanter är medvetna om många av dessa påverkansfaktorer och arbetssätt. Fokus läggs på olika aktiviteter. Båda informanter har tagit del av forskning som påvisar språkutvecklande andraspråkspedagogik, vilket märks. De ser det viktiga med ordförståelsen hos elever, att undervisningen måste vara konkret och språkutvecklande.

Eva poängterar vikten av att känna trygghet i inläringssituationen. Hon beskriver vikten av en ömsesidig respekt och en trygg relation som en viktig grund vid all inläring. Forskning menar, att i en tillåtande och inkluderande klassrumsdiskurs stärks elever i sin självkänsla och ges optimala möjligheter till självförverkligande mot bakgrund av den potential som erfarenheter av flera språk och kulturer innebär. Eva poängterar också att lärandet är ömsesidigt, vilket väl beskriver ett positivt och inkluderande klassrumsklimat. Ladberg (2004: 128f) menar att en god relation mellan lärare och elev är viktig och att lärarens nyfikenhet och intresse för elevernas kultur stärker budskapet av respekt och ömsesidighet.

Hon tar också upp kraven som ställs på lärarens kunskap om olika kulturella mönster, där hon menar att undervisning måste innehålla öppenhet, engagemang samt förståelse. Social och kulturell kunskap eller den pragmatiska förmågan, menar Ladberg (2004: 64) ryms inom språklig kompetens. Det är viktigt att vara medveten om att grundläggande värderingar skiljer sig åt beroende vilken kultur man präglats av. Olika kulturer och uppfattningar styr hur människor tänker och förhåller sig till varandra. Språk och kultur bär med sig sociala koder. Dessa skiljer sig åt samhällen och länder emellan. Eva belyser också vikten av att alla undervisande lärare bör ha en kunskap om andraspråksinläring och kulturmöten.

Båda lärarna tycker att ordkunskapen och utvecklingen av ordförrådet är en central del i undervisningen. Eva har ett visst samarbete med ämneslärare. Hon förbereder eleverna genom att inför kommande arbetsområden förklara ord och begrepp. Båda lärarna arbetar på ett tillfredställande sätt med en explicit och implicit undervisning

Både Eva eller Benita arbetar med genrepedagogik eller cirkelmodellen i stor utsträckning. Det framgår av intervjun med Eva att hon påvisar ”olika ordfält, dribblar med tempus och olika uttrycksformer” samt att hon ”laborerar med olika genrer”. Hon förklarar hur olika genrer är uppbyggda, vilket mönster den skrivs i samt i vilken kulturell och social kontext den

ingår i. Detta förespråkar genrepedagogiken och cirkelmodellen. Hon lånar också material av ämneslärare och förbereder sina elever inför kommande arbetsområden i dessa ämnen. Benita beskriver sitt språkutvecklande arbetssätt med explicit undervisning och kontextualiseringar speciellt på högstadieskolan i ämnena SO och NO, där hon tillsammans med ämneslärare och modersmålslärare samarbetar, planerar och förbereder lektionerna. Eva och Benita beskriver hur de påvisar olika språkliga mönster samt gemensamma, språkliga drag i olika genrer, enligt Cirkelmodellen. Enligt Holmengaard & Wikström (2004: 552f) är det viktigt att arbeta med att utveckla ordförrådet i samband med ämnesundervisningen. Det krävs att skolan har en uttalad språkpolicy för att två- eller flerspråkiga elever ska ha möjlighet att inhämta både språk- och ämneskunskaper i samma takt som elever med målspråket. Här ligger högstadieskolan Benita arbetar på, steget före gymnasieskolan

Benita ger ett större ansvar åt klassen att i grupper tillsammans diskutera och lösa uppgifter. ”Klarar de inte av uppgiften får de fråga mig”, menar hon. Zonen för proximal inläring samt Cummins fyrfältsmodell har hon i åtanke med detta arbetssätt. Genom ett samarbete med en person som befinner sig på den närmaste högre utvecklingsnivån har eleven möjlighet att nå en högre kunskapsnivå än vad den skulle ha kunnat prestera på egen hand.

Enligt Dysthe (1996: 73) bör det finnas gott om plats för elevsamarbete inom undervisningen. I grupparbete förhandlar elever tillsammans om betydelsen av ord och begrepp, vilket gynnar språkinläring. Det finns en risk i detta. Det krävs en god språkförmåga hos andraspråkslever när man vet vad man ska fråga om.

Benita arbetar mycket med skönlitteratur i sin undervisning. Syftet med litteraturläsningen är att eleverna ska lära sig nya ord, uttala orden rätt samt att kunna analysera. Benita väljer böcker ur olika genrer. Hennes elever läser samma böcker. Böckerna diskuteras gemensamt. Hon beskriver hur hon noga förbereder sina elever inför läsuppgifterna.

Enligt forskning är förförståelsen för texters innehåll väsentlig. Lärarens uppgift är att förbereda eleverna på eventuella språkliga och kulturella hinder samt att aktivera elevernas förkunskaper för att få en uppfattning av bokens innehåll. Litteraturen diskuteras under läsningens gång och eleverna analyserar och gör jämförelser när boken är utläst. I sådana gemensamma upplevelser lär eleverna av varandra och får därigenom möjlighet att utveckla ytterligare kunskap. Här ges eleverna möjlighet att dela med sig av sina tankar och känslor omkring läsningen. På köpet utvecklar de sitt ordförråd, sin tankeförmåga och förmågan att analysera. Eva betonar att hennes elevers läsande är mycket individuellt och valet av litteratur väljs därför utifrån varje elevs förutsättningar, mål och behov. Enligt forskning sker en språkutveckling då elever får läsa texter som upplevs som intressanta och meningsfulla.

Båda lärarna använder samtal för att få en insikt om vad eleverna behärskar i nuläget och för att se en utveckling. När Eva pratar med sina elever om deras hemländer och gör jämförelser arbetar man på en låg svårighetsgrad, enligt Cummins modell. Undervisningen är kontextbunden. När eleverna i båda lärarnas grupper interagerar med varandra, eller med läraren i mer krävande uppgifter som t.ex. presentationer av böcker eller diskussioner av olika texter, arbetar man på en högre kognitiv svårighetsgrad. Här letar eleverna nya ord och uttryck på egen hand med stöttning av läraren.

Gibbons (2006:26f) lyfter fram vikten av interaktionen, som hon menar stärker elevens självbild, vilket är viktigt för att eleven ska uppnå goda resultat.

Både Evas och Benitas andraspråksgrupper är relativt små. De har mellan åtta och tolv elever i sina elevgrupper. Detta ser de som en fördel för både lärare och elever. Eva ser speciellt i arbetet med bedömningsprocessen en stor fördel med att arbeta med små grupper. Båda lärarna har erfarenhet av att arbeta med helklasser och de menar att det är mycket svårt att individualisera undervisningen och arbeta språkutvecklande i en sådan undervisningssituation. Enligt Viberg (1993: 66) besitter modersmålstalarna baskunskaper som andraspråkselever behöver förstärka. I en segregerad grupp finns en risk att endast läraren är förebilden för språket. Abrahamsson (2009: 189) menar att det lärarproducerade talet inte enskilt kan representera ett varierat inflöde, som krävs för en god språkutveckling. Lindberg (2004: 461) menar att andraspråksinlärare utvecklar grammatiska strukturer genom samtal med infödda.

Eva har en mer kontinuerlig uppföljning av kunskapsutvecklingen hos sina elever än Benita. Eftersom det är ett tidskrävande arbete kan det bero på att Benita har fler undervisningsgrupper.

Båda informanter tycker det är viktigt att eleverna ställs i olika situationer så att de får visa sin kompetens på olika sätt, muntligt, skriftligt och genom handling. Bedömning ska vara en del i arbetet med att belysa utvecklingspotentialen. Detta kräver en feedback med kvalitet och att eleven är delaktig i bedömningsprocessen. Bedömning menar informanterna ska omfatta elevens framsteg, fokusera på kompetens och syfta till att hjälpa till vidare utveckling.

## 5.2 Slutsats

Enligt mina informanter är de viktigaste faktorerna som påverkar språkinlärning följande: Som lärare måste man bygga upp en trygg relation, som bygger på en ömsesidig respekt, öppenhet, glädje och humor. Denna relation är en viktig förutsättning vid all inlärning och skapar i sin tur en vilja hos elever att lära sig. För att eleverna ska utvecklas språkligt är ordkunskapen och arbetet med att utveckla ordförrådet central i andraspråksundervisningen hos informanterna. Med hjälp av olika språkutvecklande arbetssätt stöttar och vägleder de eleverna.

Slutsatserna i denna studie är att dessa båda lärare är mycket medvetna om andraspråkselevs inlärningssituation. De är väl medvetna om forskning kring området som berör andraspråkselever. De är väl förtrogna med faktorer som påverkar språkinlärning och språkutvecklande arbetssätt. De arbetar utifrån det forskning påvisar som främjande för språkutveckling. De båda lärarnas utbildningsnivå höjer medvetandet. I lärarnas beskrivningar av undervisningen framgår att de tycker det är viktigt att skapa goda förutsättningar för elevernas språkinlärning. En genomgående kärna i studien visar lärarnas kunskaper om andraspråkselever och andraspråksinlärning, vilket genomsyrar deras resonemang och attityd.

Det finns organisatoriska hinder som inte möjliggör ett schemalagt samarbete med ämnes- och modersmåls lärare. Det finns ett uttalat behov hos lärarna att samarbeta över ämnesgränserna för att skapa sammanhang som underlättar elevernas språkinlärning. En skolas inställning och attityd avgör hur samarbetet mellan svalärare, ämneslärare och modersmåls lärare integreras. Här efterlyses en större kunskap hos skolans personal om andraspråksutveckling samt språk- och ämnesutvecklande arbetssätt. Just en samsyn kring

andraspråkselevs språkutveckling och en etablerad samarbetsform optimerar språkutveckling.

Lärare behöver också vara medvetna om vilket förhållningssätt och vilken attityd de har kring flerspråkighet eftersom det speglar av sig i klassrumsklimatet. Lärare behöver kompetenshöjas i detta område, både för att öka förståelsen men även för att bli medvetna om sina egna värderingar.

Båda mina informanter påtalade fördelar med att arbeta i smågrupper med invandrarelever. De beskrev sina erfarenheter av att inte fullt ut kunna arbeta språkutvecklande i helklasser på ett tillfredsställande sätt. En stor del av undervisning av andraspråkselever bedrivs i helklasser, vilket mina informanter menar försvårar att arbeta individualiserat och språkutvecklande. Vid en segregerad undervisning av andraspråkselever kan jag tänka mig att eleverna vågar fråga och också ta ett större utrymme än i en integrerad undervisningsform. Tyvärr blir interaktionen med målspråkstalarna minimal vid denna undervisning. Vid en integrerad undervisningsform tror jag, att alla elever blir vinnare då man tar del av varandras kulturella bakgrunder. Eleverna berikas av varandra. Det sociala samspelet mellan målspråkstalare och andraspråkselever är fördelaktigt när det gäller att lära sig ett andraspråk.

### 5.3 Slutord

Mina informanter har gett mig en god inblick i deras språkutvecklande arbetssätt.

Jag har fått en större insikt om att man som andraspråklärare bör ha en enorm bredd på sin kunskap för att arbeta språkutvecklande. En andraspråklärare bör ha engagemang, öppenhet, kunna planera noggrant och att visa förståelse och respekt.

Det finns ett tydligt samband mellan språkutveckling och undervisningens utformning och innehåll. Studien har gett mig en större förståelse för att språkutveckling påverkas av lärarens förhållningssätt, engagemang och attityd. Studien har gett mig en värdefull insikt i lärares tankar och resonemang om andraspråkselevs språkutveckling, som jag förhoppningsvis har nytta av i mitt blivande yrke.

I en fortsatt forskning skulle jag vilja intervjua andraspråkselever om deras syn på vad som främjar andraspråksinlärning, samt modersmålslärares syn på modersmålsundervisning.

## Källförteckning

Abrahamsson, Niclas. (2009): Andraspråksinläring. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, Monica. (2004): Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Svenska som andraspråk- i forskning undervisning och samhälle. Red. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg. Lund: Studentlitteratur. S. 503-537

Axelsson, Monica m.fl (2006): Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Bjar, Louise. Lidberg, Caroline. (2003). Barn utvecklar sitt språk. Lund: Studentlitteratur

Brodow, Bengt. Rininsland, Kristina. (2005): Att arbeta med skönlitteratur i skolan/ praktik och teori. Lund: Studentlitteratur.

Claesson, Silwa. (2002): Spår av teorier i praktiken. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga. (1996) (1995): Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga, Froydis Hertzberg & Torlaug Lokensgard Hoel. (2002): Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga. (2003). Dialog samspel och lärande. Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, Pauline. (2002): Scaffolding language, Scaffolding learning, Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom, USA: Heinemann.

Gibbons, Pauline. (2006): Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet (3 uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Golden, Anne. (2005): Minoritets elever og ordforrådet i laereboker. I : Språket och kunskapen. Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Red. Inger Lindberg & Karin Sandwall . ROSA 7. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.

Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun. (2010): Språkinriktad undervisning. En handbok. Stockholm: Hallgren & Fallgren

Hedeboe, Bodil & Polais, John. (2000): "Ett sprog til at tale om sprog" i Dansk dialog. Esmann, Karin, Rasmussen, Alma, Birde Wiese, Lisbeth (red). Dansklærerforeningen, Danmark

Hedeboe, Bodil och Polias, John. (2008): Genrebyrå. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext. Uppsala: Hallgren och Fallgren.

Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger. (2004): Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle. Red Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg. Lund: Studentlitteratur s.539-572

Hyltenstam, Kenneth. Lindberg, Inger. (2004): Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, Gunilla. (2004): Skolans språk och barnets- att undervisa barn från språkliga minoriteter. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, Inger. (2004): Samtal och interaktion- ett andraspråksperspektiv. I: Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle. Red. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla. (2008). Reflekterande läsning och skrivning. Studentlitteratur, Lund.

Naucmér, Kerstin. (2004): Barns språkliga socialisation före skolstarten. I: Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle. Red. Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg. Lund: Studentlitteratur.

Schleppgrell, Mary. (2004): The Language of Schooling. London: Lawrence Erlbaum.

Säljö, Roger. (2000): Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.

Trost, Jan. (2005): Kvalitativa intervjuer. Lund: Studentlitteratur.

Viberg, Åke. (1993): Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2. Red. Eva Ceru. Stockholm: Natur och kultur.

Viberg, Åke. (2005): Svenska som andraspråk i skolan. I: Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige. Red. Kenneth Hyltenstam. Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga

Frågor till intervjuerna.

Gör en kort presentation av dig!

Vilka är enligt dig de viktigaste faktorerna som påverkar språkinlärning?

Hur ser du på elevernas språkutveckling och de krav som ställs på eleverna i ämnesundervisning?

Vad använder du för språkutvecklande arbetsätt i din undervisning?

Samarbetar du med ämnes- och modersmåslärare?

Har du några önskemål om hur andraspråkselevs undervisning skulle kunna organiseras språkutvecklande?