



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Flerspråkighet i skolan

En intervjustudie om fyra lärares arbete med flerspråkiga elever och deras språkutveckling

Karin Tinnerberg-Safaei

2015

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 30 hp
Svenska språket
Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3

Handledare: Bengt Nilsson
Examinator: Lars Mårtensson

Tinnerberg-Safae, Karin (2015). *Flerspråkighet i skolan – en intervjustudie om fyra lärares arbete med flerspråkiga elever och deras språkutveckling*. Examensarbete, Svenska med didaktisk inriktning, Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3. Akademin för utbildning och ekonomi, Högskolan i Gävle.

Sammanfattning

Idag växer andelen flerspråkiga elever i skolan, och vi lärare står inför en stor utmaning att ge dessa elever goda språkliga kunskaper. I dagens samhälle ställs det stora krav på vår förmåga att kunna kommunicera med vår omgivning både i tal och i skrift. Examensarbetets övergripande syfte är att förstå hur lärare arbetar tillsammans med flerspråkiga elever i skolan. Detta har gjorts genom att besvara följande frågeställningar. Vilka modeller finns det för att följa elevernas inlärningsprocess och språkutveckling? Hur bedömer lärare elever med svenska som andraspråk? Vilken plats har modersmålet i klassrummet och i undervisningen? Hur skiljer man inlärningssvårigheter från språksvårigheter för de flerspråkiga eleverna? Metoden som använts i denna studie är kvalitativa semistrukturerade intervjuer och icke-deltagande ostrukturerade observationer.

Resultaten av studien visar att när en nyanländ elev kommer till skolan gör klassläraren och SvA-läraren en kartläggning. Det finns inget färdigt material utan lärarna väljer testmaterial som det övriga klassen arbetar med. Under den första tiden arbetar eleven, några timmar i veckan, tillsammans med andra elever på ungefär samma språkliga nivå hos SvA-läraren. För att följa sina elevers utveckling använder SvA-läraren processbarhetsteorins 5 nivåer. Den visar elevernas utveckling, men kan även hjälpa vid lektionsplanering. De flerspråkiga eleverna bedöms genom att läraren gör observationer och följer elevens språkliga utveckling. Eleven får göra samma tester som de enspråkiga eleverna, men läraren tar då hänsyn till elevens språkliga ålder. Modersmålet har en aktiv roll i klassrummet, eleverna uppmuntras att jämföra sina språk och med det vill lärarna stärka elevernas språkliga identitet. Det finns idag inget samarbete med modersmålsläraren och ingen av eleverna får handledning på sitt modersmål. Om lärarna ser att en elev inte utvecklar sitt andraspråk i den takt som den borde, så anmäls detta till EHT, och efter det så startas det en utredning av eleven.

Informanterna anser att de på bästa sätt måste förbereda eleverna och ge dem verktygen för att utveckla sina språkkunskaper.

Nyckelord: Andraspråksinläring, flerspråkighet, kartläggning av nyanländ elev, modersmålsundervisning, tvåspråkighet.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställningar	2
Vad är flerspråkighet?	3
Tidigare forskning	4
Flerspråkighetens fördelar	4
Teorier för andraspråksinläring	5
Interimspråksteorin	5
Processbarhetsteorin	5
Performansanalys	7
Cummings modell.....	7
Andraspråksinläring för barn	9
Bedömning av språkinläring	9
Hur lång tid tar det att lära sig ett nytt språk?	10
Den språkliga utvecklingen	11
Fonologisk utveckling	11
Grammatisk utveckling.....	12
Ordförrådets utveckling	12
Metod	14
Undersökningsmetod	14
Urval	14
Genomförande	15
Resultat och resultatanalys	16
Redovisning av intervjuerna	16
Resultatanalys.....	21
Mottagande	21
Kartläggning	21
Strategier vid språkinläring	22
Modersmålets roll för andraspråksutvecklingen	22
Bedömning.....	24
Språkstörning eller långsam utveckling av andraspråket	25
Slutsats och diskussion	28
Metoddiskussion	28
Resultatdiskussion	28
Fortsatt forskning	31
Referenser	32
Bilaga 1	33

Inledning

Under lärarutbildningen har jag haft tre perioder med Verksamhetsförlagd utbildning. Jag har under dessa tillfällen varit på samma skola och med samma handledare. På denna skola finns det få barn som är flerspråkiga, och inte något barn som är född i ett annat land.

Efter sista praktiken började jag arbeta som extra resurs på en annan skola. Det var som att komma till en helt annan verklighet. På denna skola är det många elever som är flerspråkiga, bara i den klass som jag arbetar mest i talas det förutom svenska nio olika språk. Utav de 22 elever som går i klassen, är det sex stycken som har svenska som modersmål. Detta kräver en stor planering och förberedelse för läraren. Eleverna har olika mycket kunskap i svenska och ligger på olika nivåer språkmässigt, både i svenska och på sitt modersmål, men även kunskapsmässigt i skolans övriga ämnen. Detta är vardagen för många lärare och det gäller att vara väl förberedd och ha goda kunskaper om hur dessa elever bäst ska tillägna sig kunskap. En sak som slog mig när jag började jobba på skolan var att lärarna var väldigt duktiga att individanpassa undervisningen, detta för att det är ett måste. Alla elever kan inte göra samma uppgifter och i samma takt. Det var heller inga konstigheter mellan eleverna att någon fick sitta framför datorn en stund, eller att eleverna hade olika läseböcker eller arbetsböcker, utan det är helt naturligt.

Alla lärare i alla Sveriges kommuner kommer att möta barn som är flerspråkiga. Det är ofta lätt att slå samman denna grupp med barn till en homogen grupp, men detta är en ytterst heterogen grupp, där alla elever som är flerspråkiga kommer från olika bakgrunder. Vissa är födda i Sverige men har utländska föräldrar och talar ett annat språk hemma. Andra har kommit som flykting till Sverige och flytt från krig, svält eller suttit i flyktingläger under en lång tid. Det är inte bara språkliga skillnader dessa elever har med sig utan de har även med sig annat i bagaget som påverkar och speglar deras skolgång och uppväxt. Vi lärare måste se dessa elever som unika varelser, alla med var sin berättelse och se till den rikedom och kunskap som dessa elever bär med sig.

Under många år ansåg forskarna att flerspråkighet hade en negativ effekt på barnets språkutveckling och den intellektuella och kognitiva utvecklingen. Denna bild har ändrats och i dag tar många skolor tillvara på den språkrikedom och kunskap som finns hos dessa elever (Arnqvist, 1999). Det är lätt som lärare att enbart fokusera på att flerspråkiga elever ska lära sig tala svenska och försöka försvenska dessa elever för att forma dem till vårt samhälle. Då glöms ofta elevernas modersmål bort. Istället är det viktigt att se den rikedom och resurs som dessa barn bär med sig, sitt språk och sina kunskaper.

Musk och Wedin (2010) skriver att under skolåret 2008/2009 var 18 % av alla elever i den svenska skolan berättiga att delta i modersmålsundervisning. Statistik från Skolverket (2015) visar att det under 2014 var 24 % av eleverna som är berättigade att delta i modersmålsundervisning, detta handlar om nästan 250 000 elever.

I dagens samhälle blir vi allt mer beroende av att kunna kommunicera på olika sätt med vår omgivning. Vårt samhälle ställer stora krav på medborgarnas förmåga att kunna kommunicera både i tal och i skrift. Detta ställer stora krav på lärare och övrig personal i skolan för att förbereda eleverna väl för framtiden. Skolan kan vara den enda kontakten många elever har med det svenska språket och svenska samhället. Hur lång tid det tar att lära sig ett nytt språk beror förstås på hur man definierar att kunna ett språk. Jag har hört någon gång att när man kan skämta på det nya språket, då kan man ett nytt språk. Eller är det när man kan göra sig förstådd i vardagssituationer. Eller har man lärt sig det nya språket när man kan många ord, och har kulturella referenser och förstår innehållet i svårare litterära texter och fakta texter.

Hur man än väljer att definiera hur lång tid det tar att lära sig ett nytt språk, och när det räknas som att ett barn kan det nya språket har vi lärare mycket arbete framför oss för att vara med och skapa framtidens medborgare som kan kommunicera på svenska. Det är vi som lägger grunden till hur väl dessa elever tillägnar sig det nya språket och det spelar stor roll för hur deras framtid ska se ut.

Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att förstå hur lärare arbetar tillsammans med flerspråkiga elever i skolan.

Detta görs genom att besvara följande frågeställningar:

- Vilka modeller finns för att följa elevers inlärningsprocess och språkutveckling, använder sig lärare av dessa modeller och iså fall hur?
- Hur bedömer lärare elever med svenska som andraspråk?
- Vilken plats har modersmålet i klassrummet och i undervisningen och hur ser samarbetet med modersmåsläraren ut?
- Hur skiljer man inlärningssvårigheter från språksvårigheter för de flerspråkiga eleverna?

Vad är flerspråkighet?

Salameh (2012) skriver att det är viktigt att ett flerspråkigt barn inte ses som två eller flera enspråkiga barn i samma kropp, utan det handlar om en dubbel enspråkighet. Att vara flerspråkig innebär att barnet har en annan typ av språkligförmåga än de enspråkiga barnen. Ordförrådet hos ett flerspråkigt barn skiljer sig mellan de båda språket, eftersom barnet ofta använder språket i olika sammanhang. Det går att anta att ett flerspråkigt barn känner till fler ord som förknippas med hemmet på sitt modermål än på sitt andraspråk. Tvärt om när det gäller skolord, där har ofta barnet färre ord på sitt modermål.

Arnqvist (1999) delar upp tvåspråkighet i simultan och successiv tvåspråkighet. Om ett barn lär sig båda språken samtidigt, kallar man detta för simultan tvåspråkighet. Om ett barn istället lär sig de båda språken vid olika tillfällen, först det ena språket och sedan det andra språket, kallar man detta för successiv tvåspråkighet. Den viktigaste faktorn som påverkar hur barnets språkutveckling ska se ut på de båda språken är omgivningen och hur språken används.

Det diskuteras allt mer om en grupp individer som hamnar mellan de båda begreppen successiv och simultan språkinläring. Det handlar om de barn som växer upp i familjer där de talar ett annat språk än majoriteten i det land barnet bor i. Barnet lär sig först sitt modermål och kommer senare i kontakt med det andra språket. Andraspråkets utveckling kommer då vara senare än modersmålets utveckling (Arnqvist, 1999).

För ett enspråkigt barn går det språkliga och den kognitiva utvecklingen hand i hand, så är det inte för en andraspråksinlärare. Enligt Bergman (2014) springer tankarna före och den tankemässiga komplexiteten är ofta avsevärt större än den språkliga komplexiteten som behövs för att uttrycka det man vill få sagt. När språkinläraren ska formulera sina tankar blir de ofta tvungna att försöka sig på svårare formuleringar än vad de egentligen behärskar. Då måste de ge avkall på den språkliga korrektheten för att uttrycka det de vill och behöver säga.

Tidigare forskning

I jämförelse med andra länder, så som Storbritannien, Nederländerna, USA och Australien har den svenska forskningen om andraspråksanvändningen och flerspråkighet inte kommit lika långt. Skolverket (2011) sammanfattar i sin bok *Greppa språket* åtta punkter som amerikanska och kanadensiska forskare menar är det som gynnar flerspråkiga elevers lärande i olika ämnen mest. Att läraren betonar vikten av läsning och skrivande. Att läraren betonar vikten av muntligt framställande. Att läraren betonar vikten av tankemässigt krävande uppgifter. Att läraren känner till och kan analysera språket i sitt ämne. Att läraren fokuserar på en medveten utveckling av ordförrådet i det aktuella ämnet. Att läraren undervisar om vad som utmärker olika lärandestrategier, och använder olika typer av formativ bedömning av elevernas prestationer och att läraren skapar en elevkoncentrerad klassrumsmiljö.

Både internationell och svensk forskning anser att det är hur språket används och att det får en allsidig användning som är mest avgörande för flerspråkiga elevers lärandeprocesser. Eleverna måste erbjudas många tillfällen att använda sitt språk och interagera med andra elever och lärare, detta är ett måste för att eleven ska kunna erövra ett skolspråk som fungerar i alla ämnen. Skolverket menar att detta arbete måste ske utav professionella lärare, något som skolinspektionen vid sin granskning visade på att det inte fanns i skolorna. Granskningen visade att lärare inte har tillräckliga kunskaper om hur de ska hantera en undervisningssituation med flerspråkiga elever. Skolinspektionen menar att det inte räcker att som lärare kunna redogöra för de undervisningsmetoder som används, utan man måste ha ett bredare didaktiskt perspektiv på undervisningen, där de didaktiska frågorna hela tiden ställs (Skolverket 2014).

Flerspråkighetens fördelar

Arnqvist (1999) skriver att den tidiga forskningen inom tvåspråkighet visade negativa effekter för tvåspråkiga barn. 1962 kom det en rapport som visade att tvåspråkigheten har en positiv påverkan på barns kognitiva utveckling. Forskarna i denna rapport jämförde tvåspråkiga barn, som både talade engelska och franska med enspråkiga barn. Rapporten visade att det fanns stora skillnader mellan de båda grupperna. De tvåspråkiga 10 - åringarna visade signifikant bättre resultat på olika intelligenstester som genomfördes. Denna studie fick en del kritik, bland annat att eleverna hade gått olika många år i skolan, vilket kan ha påverkat barnens resultat. Senare har liknande tester och studier bekräftat resultatet som gjordes 1962. Dessa senare studier visar att tvåspråkiga barn presterar bättre på tester som kräver analytisk förmåga, utvecklad begreppsbyggnad och språklig medvetenhet, än vad enspråkiga barn gör.

Forskning visar att tvåspråkiga barn inte får en senare språkutveckling än enspråkiga barn som forskare trodde tidigare. Barn som tidigt blir tvåspråkiga blir inte senare när det gäller de första orden. Forskning visar att det kan ske en fördröjning för äldre barn. En studie som studerat barn mellan 17 och 42 månader visar att de äldre barnen hade ett mindre ordförråd i sitt dominerande språk jämfört med jämnåriga enspråkiga barn. Forskarna till denna studie menar att resultatet inte beror på en försenad talutveckling utan att de tvåspråkiga barnen inte har till tillräcklig kontakt med båda språken. Resultat från liknande studier visar att om ordförråden för de tvåspråkiga barnens båda språk finns det inte skillnad i jämförelse med ordförrådet hos enspråkiga barn (Arnqvist, 1999).

Salameh (2012) menar att ett barn som talar flera språk inte är detsamma som två enspråkiga barn i en kropp, utan det är en helt annan språklig förmåga än den enspråkiga. Det är ofta stor skillnad i de båda språkens ordförråd hos ett flerspråkigt barn. Detta eftersom modersmålet ofta används när barnet talar med sin familj, innehåller ordförrådet på modersmålet fler ord

som är förknippade med hem och familj. Ordförrådet som hör till andraspråket innehåller ofta skolord och ord som används när barnet ska leka med sina kompisar.

Författaren skriver att flerspråkighet ofta genererar bättre exekutiva funktioner, ett samlingsbegrepp för olika förmågor som bland annat kräver uppmärksamhet och medvetenhet. Detta kan bland annat innebära att ett barn lättare kan märka språkliga skillnader både inom och mellan olika språk. Detta kallas att barnet har en metaspråklig förmåga, barnet har kunskaper om språk istället för kunskaper i språk. Denna förmåga medför att flerspråkiga barn har en bättre fonologisk medvetenhet jämfört med enspråkiga barn. Att ett barn har fonologisk medvetenhet innebär att barnet kan fokusera på vilka språkljud som ingår i ett ord, och inte bara ordets betydelse. Denna förmåga är mycket viktig vid läsinläring. Kanadensiska forskare menar att tack vare den fonologiska medvetenheten kan flerspråkiga barn göra mer avancerade jämförelser mellan språken. Något som de enspråkiga barnen inte kan göra (Salameh, 2012).

Salameh (2012) skriver om en holländsk studie visar att flerspråkiga barn som bor i områden som inte är integrerade i samhället behöver längre tid att utveckla sitt andraspråk, jämfört med barn som är integrerade i samhället. I dessa områden kan det vara få jämnåriga som talar holländska och detta kan medföra att barnen inte får tillräcklig kontakt med det nya språket, förutom den tid barnen är i skolan/förskolan:

Teorier för andraspråksinläring

Det finns flera olika teorier om hur ett barn lär sig ett nytt språk, här nedan kommer fyra utav dessa teorier presenteras.

Interimspråksteorin

Ordet interim betyder tillsvidare, och det är just vad denna teori går ut på. Detta är en teori som används för att se andraspråksinlärares språkutveckling. Interimspråk används som beteckning för det språk som språkinläraren använder under inlärningsprocessen. Utvecklingen av andraspråket påverkas av modersmålet genom att språkliga mönster och modeller används. Eleven använder tidigare kunskap och erfarenheter för att utveckla nya (Myndigheten för skolutveckling, 2009). Inläraren ses som en aktiv konstruktör av det språk som håller på att läras in. Inlärarna skapar sina egna omedvetna regler och hypoteser om hur det nya språket bör vara. När inläraren gör nya iakttagelser om det nya språket omprövar och revideras de tidigare teorierna. Målet med teorin är att inlärarens regler som från början avviker från målspråkets normer, efterhand blir identiska med målspråket. Detta ska tolkas som att avvikelserna i inlärarens tidiga versioner av målspråket, är tecken på redan förvärvad kunskap och inte som fel och brister (Bergman 2014). Det är viktigt för eleverna att de vågar experimentera med språket och att läraren stöttar eleverna. När läraren bedömer elevens språkutveckling måste viljan att kommunicera ska därför bedömas högre än kraven på korrekthet (Myndigheten för skolutveckling, 2009).

Processbarhetsteorin

Processbarhetsteorin ses som en utveckling av interimsspråksteorin, där grammatiken växer fram enligt vissa bestämda steg. Det som skiljer de båda teorierna åt är att processbarhetsteorin kopplar språkinläring till språkprocessning (Håkansson, 2003). Processbarhetsteorin utvecklades av Manfred Pienemann, och är en teori för språkinläring och visar vilka lingvistiska strukturer som framstår vid inläringen av ett språk som inte är modersmålet. Teorin går att använda både för barn och för vuxna. Teorin rör främst hur det talade språket lärs in men kan även användas för den skriftliga språkinläringen (Salameh 2012). Teorin bygger på att stadierna utgör en hierarki där stadierna kräver en successivt

högre processningskapacitet. Det finns inga genvägar till den högsta nivån utan alla nivåer måste passeras. Inläraren har bara kapacitet att processa en nivå i taget därför läggs nya strukturer på successivt och språket byggs upp en bit i taget (Flyman-Mattsson & Håkansson, 2010). Teorin talar inte om begränsningar utan om hur en hierarki av grammatiska strukturer gradvis byggs upp. Talaren behöver ha automatisera de grammatiska formerna för att kunna använda språket i kommunikativa situationer. För att kunna ta in vad motparten säger, planera egna inlägg, leta efter ord i det mentala lexikonet, och samtidigt strukturera yttranden enligt grammatiska regler behöver talaren ha tillgång till färdiga rutiner. Som andraspråksinlärare har man redan byggt upp rutiner för första språket, men nu måste det göras för andraspråket (Norrby & Håkansson, 2007).

Salameh (2012) skriver att inläraren ses som en kompetent språkinlärare som utvecklar sin grammatik på det nya språket. Teorin är inte språkspecifik utan fungerar på många olika språk. Processbarhetsteorins fokus visar inte bedömningen av hur stabil en struktur är, hur säker inläraren är på språket, eller om denne uttrycker sig rätt eller fel. Teorin undersöker om inläraren har börjat använda de grammatiska strukturer som finns på en viss nivå. Processbarhetsteorin är indelad i fem nivåer. För varje nivå måste eleven klara av att processa eller språkligt bearbeta allt större delar av satsen. Teorin förutsätter i vilken ordning som strukturer som verbtempus, plural eller ordföljdsmonster lärs in. Det är därför möjligt att förutsätta nästa steg i utvecklingen och där med möjligt att följa den grammatiska utvecklingen på svenska. Eftersom nivåerna bygger på varandra går det inte att hoppa över en nivå.

Nivå	Exempel
Nivå 1	Hej då! Va e de?
Nivå 2	Läser – Läste Pojke - Pojkor
Nivå 3	Läser – Har läst Stor hund – Stora hundar Sen han springer
Nivå 4	Sen springer hunden Hon sover inte
Nivå 5	Flickan gungar inte – här är flickan som inte gungar

Figur 1 Processbarhetsteorins 5 nivåer

När inläraren har nått nivå 1 har den bara lärt sig vissa inlärd fraser, detta kan jämföras med det man lär sig som turist. Vid nivå 2 har eleven börjat sätta grammatiska böjningar på ord, bland annat pluraländelser och verbändelser i enkla tempusformer utan hjälpverb. Vid nivå 3 byts grammatisk information mellan orden i till exempel sammansatta tempus som perfekt, *läser - har läst*. Inläraren måste byta information mellan hjälp verbet och huvud verbet så att rätt form på huvud verbet används. Vid denna nivå ändras även elevens ordföljdsmonster. Eleven sätter något annat än subjektet först, men behåller en rak ordföljd, *sen han springer*. Detta ska inte ses som en felaktig form, utan som ett utvecklingssteg mot att eleven håller på att lära sig satserna i rätt ordning. När inläraren har nått nivå 4 börjar man att använda omvänd ordföljd när något annat än subjektet inleder satsen. Då blir ordföljden omvänd eftersom verbet måste stå på andra plats efter inledande ord eller fras, *sen springer hunden*. En annan sak som visas i nivå 4 är att negationen inte placeras efter verbet i huvudsatsen, *jag kommer inte, jag sover inte*. När inläraren har nått nivå 5 börjar bisatser användas. Vid denna

nivå handlar den språkliga bearbetningen bara om ordföljd i huvudsats och bisats och om negationens placering i förhållandet till huvud verbet (Salameh, 2012).

Processbarhetsteorin visar var inläraren befinner sig i språkutvecklingen. Eftersom teorin kan förutsäga nästa steg i utvecklingen kan den även användas som underlag i den tidiga undervisningen av svenska som andraspråk. Teorin visar till exempel att ordföljdsmonster kommer senare i utvecklingen. Det innebär att det inte är lämpligt att arbeta med pluraländelser som uppträder tidigt i utvecklingen och ordföljdsmonster som uppträder på senare nivåer, eftersom barnet inte har hunnit skapa några förutsättningar för att kunna gå vidare till högre nivåer och tillägna sig ordföljdsmonster, som att negationen inte ska stå efter verbet i huvudsatsen (Salameh, 2012).

Ju mer inläraren förstår och använder grammatiska strukturer på de olika nivåerna börjar talet automatiseras vilket visar sig genom att eleven börjar tala mer flytande svenska. Bara för att eleven kan förstå och använda en viss nivå betyder inte att kunskapen är helt automatiserad, det vill säga att eleven alltid använder rätt böjning och ordföljd. Eleven har då skapat förutsättning till att kunna fortsätta till nästa nivå (Salameh, 2012).

Salameh (2012) ser vissa fördelar med att använda denna teori för att följa elevernas språkutveckling. Det är framförallt att kunna se om grammatiken utvecklas även fast eleven inte är riktigt säker på de lägre nivåerna. Med processbarhetsteorin kan läraren bedöma vilken grammatisk nivå eleven är på, och läraren kan bedöma om eleven utvecklas grammatiskt eller står stilla i utvecklingen. Efter två års exponering för svenska språket ska en andraspråksinlärare kunna visa exempel på minst nivå 4 och ju äldre eleven är ska utvecklingen gå fortare.

Performansanalys

Även performansanalysen utgår från interimsspråksteorin och ger en allsidig bild av inlärarens språkliga kompetens. Performansanalysen visar alla strukturer inläraren använder sig av och jämför det som inläraren har klarat av med eventuella felaktiga formuleringar för att få en allsidig bild av den aktuella språkliga kompetensen hos språkinläraren. Denna metod kan även kallas för språkutvecklingsanalys (Bergman, 2014). Performansanalysen introducerades i svensk forskning av Kenneth Hyltenstam, och syftet är att komma åt hela inlärningsspråket, både vad som är fel och vad som är rätt. Detta följer interimsspråksteorin där språket utvecklas genom att hypoteser ställs och så småningom förkastas eller inkorporeras i språkssystemet. Med detta sätt att se på interimsspråksteorin växte den första bedömningsmallen för performansanalysen fram. Mallen byggde på skriftligt material och utgick från de tre färdighetsnivåerna som Skolverket fastställt, nybörjarnivå, mellannivå och avancerad nivå. Syftet var att kunna definiera vilken nivå eleven befinner sig på och använda detta för att organisera av undervisningen (Salameh, 2012).

Flyman-Mattsson och Håkansson (2010) menar att performansanalys är en bra metod att använda för att analysera och beskriva hur ett andraspråk växer fram. Innan performansanalysen uppkom användes ofta olika typer av felanalyser som visade vad olika inlärare hade gjort fel och hittat förklaringar till felens ursprung. Dessa typer av analyser har kritiserats för att ge en för snäv bild av inlärarens språkbehärskning (Bergman, 2014).

Cummings modell

Bergman (2014) skriver att det är missvisande att använda interimsspråksteorin utifrån skriftliga aspekter. Han menar att det även är viktigt att se till det innehåll som inläraren försöker förmedla. När språkinläraren ställs inför krävande uppgifter ansträngs deras förmåga

att använda sina språkkunskaper och de kan bli tvungen att släppa kontrollen över sådant som de egentligen kan. Författarna menar att när tankarna springer före så haltar språket. Om inläraren talar om ett enklare eller välbekant ämne så kan inläraren uppnå en högre språklig korrekthet än om denne skulle tala/skriva om ett svårare eller okänt ämne.

Cummings modell beskriver de språkliga krav en uppgift ställer utifrån två variabler; tankemässig/kognitiv svårighetsgrad och stöd i situationen. Den vertikala axeln har att göra med den tankemässiga svårighetsgraden i uppgiften. Den horisontella handlar om det stöd som eleven har i undervisningssituationen. Stöd kan innebära att eleven har tillgång till bilder, föremål eller möjlighet att förhandla om språket. Elevernas uppgifter bör följa de streckade pilarna. Uppgifter i det nedre hörnet är varken språk- eller kunskapsutvecklande, och bör undvikas. Detta kan vara instuderingsfrågor där svaren kan hittas direkt ur en text utan att eleven behöver förstå innehållet. Om en elev ska redovisa muntligt för klassen, och eleverna inte har stöd från undervisningsmaterialet och måste använda ett explicit språk, hamnar uppgiften i ruta 2. Om eleverna får återberätta något skriftligt och på så sätt redovisa vad de lärt sig i en loggbok, använde sig av ett ämnes adekvat språk, hamnar uppgiften i ruta 3, se bild nedan (Flyman-Mattsson & Håkansson, 2010).



Figur 2 Cummings modell – Uppgifters språkliga krav (Skolverket, 2014, sida 61)

Författarna menar att när inläraren ska bedömas måste alltid uppgiftens svårighetsgrad vägas in. Detta definieras med hjälp av två variabler, kognitiv svårighetsgrad och graden av situationsberoende. Ju större stöd språkinläraren har utav situationen eller kontexten, är det lättare för inläraren att hantera språket. Inläraren upplever att uppgifterna blir allt svårare när den tankemässiga svårighetsgraden ökar och det kontextuella stödet minskar. Författarna menar att barn behöver möta uppgifter som är tankemässigt krävande och relativt situationsberoende redan under förskolan. Ju äldre eleverna blir desto större blir då deras förutsättningar att klara av uppgifter med ökad svårighetsgrad (Bergman, 2014).

Andraspråksinläring för barn

Inom forskningen om flerspråkighet tar forskarna ofta hänsyn till vilken ålder barnet möter andraspråket. Forskare menar att ett barn som möter två eller fler språk före tre års ålder kan kallas för simultant flerspråkiga. I dessa fall kan språkutvecklingen vara densamma som för enspråkiga barn. Barn som möter sitt andraspråk efter tre års ålder ska enligt författarna ses som successivt flerspråkiga, och andraspråket följer en andraspråksutveckling. Denna uppdelning utgår ifrån att barnet har tillgång till båda språken. Detta är inte fallet för många barn som lever i etiskt blandade områden i Sverige. I dessa områden är det ofta brist på kompetenta talare av svenska och av talare av barnets modersmål utöver föräldrarna. Många gånger händer det att barnet är borta längre perioder från förskolan, eller bara är där halva dagar på grund av yngre syskon eller arbetslösa föräldrar. Förskolepersonalen är många gånger barnen enda kontakt med det svenska språket, och det är inte tillräckligt mycket tid för en gynnsam språkutveckling (Salameh, 2012).

När barn lär sig sitt modersmål/förstaspråk sker det vid ungefär samma ålder. Däremot är det större åldersvariation när andraspråket lärs in. Det finns både nybörjare och mer avancerade inlärare i alla ålderskategorier. På grund av åldersvariationen är det omöjligt att bara använda ålder för att se inlärares språkliga kompetens. För att illustrera detta ger författarna några exempel hur den språkliga och kognitiva åldern kan skilja åt. En tvåspråkig femåring, som är född i Sverige, har gått svensk i förskola, kan ha en likvärdig kompetens i svenska som en enspråkig femåring. I detta fall är både den språkliga och den kognitiva åldern den samma för de båda barnen. Är det däremot en tvåspråkig femåring, som aldrig gått i svensk förskola och aldrig kommit i kontakt med svenska språket har den femåringen en lägre språkålder än den kognitiva åldern, dock kan femåringen utveckla sin språkliga bas mycket fort (Bergman, 2014).

Bergman (2014) skriver att forskning visar att åldern mellan 8 och 11 är den optimala åldern för andraspråksinläring. Ett enspråkigt barn som börjar skolan ska ha ett basordförråd med 8000 -10 000 ord. Barnet ska lära sig ungefär 3000 nya ord varje skolår. Vilket ger ett ordförråd på mellan 26 000 och 28 000 ord när eleven går ut grundskolan. Både enspråkiga och flerspråkiga barn förväntas dessutom ha en formell språklig kompetens i både tal och skrift, behärska många olika typer av texter och kunna använda språket i många olika situationer. Det är inte troligt att den tvåspråkiga eleven hinner ikapp sina enspråkiga svenska kamrater på fem år. Den kognitiva åldern kan vara mycket högre än språkåldern och det kan finnas luckor både i den språkliga basen och i utbyggnaden.

Bedömning av språkinläring

När läraren ska bedöma elevernas utveckling görs detta oftast genom observationer. Bergman (2014) menar att för att observationen ska blir så rättvis som möjligt är det viktigt att läraren innan tänker över vad det är som ska observeras, hur det ska ske och hur dokumentationen ska se ut. Genom att observera kan läraren se vad eleverna har lärt sig, vilka inlärningsstrategier som används och vilka eventuella svårigheter eleven kan ha. En observation kan även leda till att läraren blir medveten om sin egen språkanvändning och om den roll skolans olika aktiviteter kan spela för elevernas språk och kunskapsutveckling. För att kunna dra nytta av observationen krävs en noggrann och systematisk dokumentation. Dokumentationen måste vara enkel att utgöra och kunna göras ofta. Detta bör ske efter avslutad lektion men även ibland under pågående lektion. Författarna menar att observationer kräver övning och mindre erfarna lärare kan behöva enklare metoder för att följa elevernas andraspråksinläring. De menar att läraren bör föra anteckningar under aktiviteter som pågår i klassrummet. Dessa anteckningar ska vara sporadiska och fragmentariska för att hjälpa läraren att fånga upp

händelser som senare behövs följas upp på ett mer systematiskt sätt. Genom att läraren skriver anteckningar under arbetspassen i klassrummet, blir det en naturlig del av lärarens vardag och uppmärksamheten på enskilda elever skärps, och lärarens förmåga att göra mer systematiska observationer övas upp.

Hur lång tid tar det att lära sig ett nytt språk?

Salameh (2012) menar att vi ofta underskattar den tid det tar för ett barn att lära sig ett nytt språk, framförallt för barn i skolåldern. När ett barn ska lära sig ett andraspråk startar inlärningsperioden med att barnet under ett till två års tid tillägnar sig ett basspråk. Med basspråket kan barnet utan problem kommunicera i vardagen. Basspråket utmärks av ett gott uttal och uttalet är bättre ju yngre barnet är. Författaren hänvisar till en amerikansk studie som visar att för barn mellan fem och åtta år som kommer till ett nytt land och möter ett nytt språk tar det mellan tre och åtta år att tillägna sig ett andraspråk på den kognitiva nivå som fodras för skolframgång på samma nivå som enspråkiga elever. För barn som var mellan åtta och elva år vid mötet med det nya språket tog det två till fem år att nå upptill samma nivå. Att det tar kortare tid för äldre barn förklaras med att de ofta redan kan läsa och skriva på sitt modersmål, och denna förmåga förs över på andraspråket. Därför behöver inte barnet spendera tid på att lära sig läsa på ett språk det inte behärskar. Tid som istället kan ägnas åt övriga skolämnen där de kognitiva kraven inte var så höga.

Ju äldre eleverna är desto högre krav ställs det i skolan, och för elever mellan tolv och femton år, tog det sex till åtta år innan de nådde samma nivå som enspråkiga elever. Detta innebär alla många ungdomar aldrig når dit. Samma undersökning visar att även fast elever som möter sitt andraspråk i förskoleålder är det inte säkert att eleverna utvecklar sitt andra språk bättre jämfört med elever som möter andraspråket i senare ålder. Studien visar att elever som kom till USA när de var fyra år klarade sig sämre i skolan jämfört med elever som kom mellan 8 och 11 års ålder. I dessa fall var det tidigare skolgång i hemlandet som avgjorde hur fort eleverna utvecklar sitt andraspråk. De elever som gått minst två år i skola i sitt hemland hade en snabbare språklig utveckling och klarade skolan bättre på sitt andraspråk (Salameh, 2012).

Salameh (2012) menar att det basspråk som eleverna lär sig under det första året på skola/förskola uppfattas ofta som ett fullgott språk utav de berörda lärarna, uttalet är bra och grammatiken är bra. Yngre elever anses ofta därför kunna används sitt basordförråd för att följa med i undervisningen, och klara av skolans krav. Dock räcker inte det grundläggande ordförrådet för att följa med i undervisningen, speciellt inte när eleven lämnar lågstadiet och börjar mellanstadiet. Många gånger krävs det att eleven har ett större ordförråd, framförallt ett skolordförråd för att kunna följa med i alla ämnen och klara av skolans krav.

Forskare menar att det tar lång innan eleven kan de begrepp som krävs på det nya språket. Eleven möter många nya begrepp i undervisningen och saknar ofta fungerande begreppskategorier på det nya språket. Eftersom eleven inte kan använda sig av de korrekta begreppen har eleven svårt att kommunicera med lärare och klasskamrater. Eleven får även därför svårt att lösa vissa skoluppgifter. Om den språkliga utvecklingen stannar av på modersmålet innebär även detta ett avbrott i begreppsutvecklingen. Eleven kan då inte utgå från välkända begrepp på modersmålet för att översätta ordet och använda och förstå det på det nya språket. Eleven måste därför lära sig begreppen samtidigt på både första- och andraspråket. Vilket tar mycket längre tid och begreppen blir ofta luddiga och oklara för eleven eftersom den inte riktigt förstår innebörden. Författarna har tagit det svenska ordet *husdjur* som exempel, en samlingsterm som innefattar många typer av djur. Eleven kan här bli osäker vilka djur som räknas som husdjur på det nya språket om eleven inte kan utgå från

begreppet på modersmålet. Eleven kan inte heller jämföra med vad som räknas som husdjur på de båda språken (Salameh, 2012).

Salameh (2012) menar därför att det är viktigt att skilja på språkutveckling och kunskapsutveckling. Om en elev har börjat skolan i sitt hemland, och får möjlighet att fortsätta ämnesundervisningen på modersmålet i det nya landet, behöver inte kunskapsutvecklingen stanna av. Om eleven först måste lära sig det nya språket, tar det lång tid innan kunskapsutvecklingen kan starta. När eleven efter många år har lärt sig tillräckligt mycket utav andraspråket så att eleven förstår läraren, då har eleven redan missat så mycket utav faktainnehållet i undervisningen, att det trots allt är svårt att hänga med. Författaren hänvisar till Hyltenstam, och skriver att en av de viktigaste punkterna för att höja flerspråkliga elevers andraspråksutveckling och med det deras skolframgång är eleverna under kontinuerlig tid för att utveckla sitt tänkande och lärande på modersmålet. Salameh skriver att Hyltenstam menar att eleverna måste få en chans att utveckla sitt andraspråk i en medveten planerad språkmiljö. Salameh hänvisar även till Skolverkets rapport om modersmålsundervisning i skolan, som skriver att modersmålsundervisningen ofta är en marginaliserad verksamhet. Rapporten visar även att de elever som kontinuerligt deltog i modersmålsundervisningen, och har utvecklat sin flerspråkighet generellt hade högre resultat i skolan. Detta gäller oavsett elevernas familjesituation. Rapporten visar även att de skolor som lyckas bäst är de skolor som lyfter fram elevernas tvåspråkighet, där det ses som en tillgång och inte som ett problem.

Den språkliga utvecklingen

Salameh (2012) skriver att en vanlig missuppfattning är att barn som är flerspråkliga börjar tala senare och har en långsammare språklig utveckling för sina båda språk. Detta tankesätt medför att barn som faktiskt är sena i sin språkliga utveckling inte får hjälp i tid eftersom deras utveckling ses som normal. Om barnet får för lite språklig exponering av sina språk, när barnet inte får höra, tala och använda språket tillräckligt, kan det leda till en försenad språkutveckling, framför allt ordförrådet. Detta kan hjälpas av att barnet får en språklig stimulans och exponeras för båda språken, tillskillnad från om barnet faktiskt har en sen språkutveckling. Om barnet exponeras för båda sina språk, utvecklas kunskaperna i fonologi och grammatik i normaltakt, samma takt som enspråkiga barn. Dock tar ordförrådets utveckling något längre tid för flerspråkiga barn än vad det gör för enspråkiga barn. Detta eftersom många begrepp finns på båda språken, och barnet måste lära sig två ord för samma begrepp istället för ett.

Salameh, (2012) har delat in den språkliga utvecklingen i tre områden, fonologisk utveckling, grammatisk utveckling och ordförrådets utveckling.

Fonologisk utveckling

Ju större ett barns ordförråd blir, desto lättare blir det för barnet att lära sig nya ord. Detta eftersom det är lättare att lära sig nya ord som fonologiskt och innehållsmässigt liknar ord som redan finns i barnets ordförråd. Ju fler ord som finns i barnets ordförråd/lexikon desto mer effektiv blir denna inlärningsstrategi. Barnet måste även koppla ihop fonologiska former med ordens grammatiska egenskaper och relationer till andra ord. Ett exempel på detta som författarna tar upp är tempusformer där barnet lär sig böjningsändelser för preteritum genom att identifiera återkommande fonologiska sammansättningar och *-de* och *-te*. Tvåspråkiga barn har ofta en tidigt utvecklad fonologisk medvetenhet jämfört med enspråkiga barn. Detta eftersom barnet har tillgång till flera språk och får ett metaspråkligt perspektiv på sina språk. Detta leder till att flerspråkiga barn kan skilja på ordets form och innehåll jämfört med enspråkiga barn. Författarna hänvisar till forskning som visar att tvåspråkiga barn inte har ett gemensamt fonologiskt system för sina språk, utan att de tidigt utvecklar två eller fler skilda

fonologiska system för sina språk. De fonologiska systemen är inte självständiga och kan båda påverka och influera på det andra språket när det gäller uttal och satsmelodi (Salameh, 2012).

Grammatisk utveckling

Salameh (2012) skriver att den grammatiska utvecklingen är likartad hos barn, oavsett vilket språk de talar. Barnet börjar med ett-ord satser för att efterhand lägga till fler ord i satsen. Efterhand tillägnar sig barnet regler för grammatiska böjningar och ordföljdsregler. Redan i förskoleåldern har barnet tillägnat sig en grundläggande grammatik. För de barn som är flerspråkiga finns det ett direkt samband mellan hur bra barnet behärskar ett språk och hur mycket barnet exponeras för sina språk. Den grammatiska utvecklingen ser likadan ut både för barn som möter svenskan som sitt andraspråk som för de enspråkiga barn med svenska som modersmål. Dock skiljer det sig i vissa avseenden. De som talar svenska som andraspråk använder oftast bara rak ordföljd i början av inlärningsperioden. De säger till exempel *där vovven kommer*, istället för *kommer vovven där*, som är vanligare för enspråkiga barns grammatiska utveckling. Enspråkiga barn som talar svenska sätter ofta verbet först i satsen.

Som nämnts tidigare är det inte barnets kronologiska ålder som är viktigt utan barnets språkliga ålder, hur lång tid som barnet har exponerats för språket. Författaren hänvisar till en kanadensisk undersökning som visade att efter tre års exponering av det nya språket började barn med en normal andraspråkutveckling prestera i närheten av vad som förväntades av enspråkiga barn. Författaren presenterar även en svensk undersökning av fyraåriga svensk-arabiska barn som visar att efter två års exponering av det svenska språket kunde barnen visa på grammatiska strukturer på en hög nivå. Det är inte bara yngre barn som visat resultat efter två år med det nya språket utan det gäller även för äldre barn. Det som är avgörande för hur andraspråkutvecklingen ska vara är hur mycket barnet exponeras för det nya språket (Salameh, 2012).

Ordförrådets utveckling

Salameh (2012) anser att den viktigaste faktorn för elever med flera språk är ett stort ordförråd/lexikon. Dock är det minst lika viktigt att lexikonet är väl organiserat så att barnet snabbt kan hitta de ord som behövs när det ska tala. Hos vuxna är lexikonet ofta uppdelat efter semantiska principer, som bygger på hur ordens betydelser hör ihop och hur de förhåller sig till varandra. Under skolgången kommer ordförrådet fyllas på med ungefär 3000 nya ord varje skolår. När barnet gått ut skolan räknar man att ordförrådet innehåller ungefär 40 000 ord.

På frågan om barnet har tillägnat sig ett ord går det inte bara att svara ja eller nej. Istället handlar det om hur mycket kunskap barnet har om det specifika ordet. Det gäller därför att inte lägga fokus på hur många ord barnet kan, utan om barnet kan använda ordet. Till det hör det att barnet har kunskap om ordets fonologiska uppbyggnad, vilken ordklass det tillhör hur det böjs och vilken plats ordet har i satsen. Barnet måste även förstå att samma ord kan ha en eller flera betydelser, och hur ett ord förhåller sig till andra ord med så kallad över- och underordning. Till exempel *hund* är underordnat ordet *djur*, men *hund* är överordnat ordet *tax* (Salameh, 2012).

Författaren menar att lexikonets utveckling på andraspråket påminner om utvecklingen för förstaspråket. Ett barn som i tidig ålder möter två språk, och har god tillgång till båda språken utvecklar ett lexikon i båda språken ungefär samtidigt. Eftersom ett tvåspråkigt barn ofta använder språken i olika situationer skiljer sig språken åt, och barnet sprider ut sitt ordförråd på två språk. Barn som möter sitt andraspråk i tidig skolålder uppvisar ofta luckor i sitt

lexikon, både i basförrådet och för de mer utvecklade orden som behövs i skolan. Författarna hänvisar till en undersökning gjord i Nederländerna på barn som både talar holländska och turkiska. Resultaten jämfördes sedan med enspråkiga holländska barn. Forskarna bad eleverna förklara betydelsen för välkända substantiv både på holländska och turkiska. Resultatet för undersökningen visade att elevernas lexikala kunskap på turkiska inte var tillräckligt omfattande för att kunna kompensera den bristande lexikala kunskapen på holländska. Barnets förståelse för ord förväntas att vidgas under skoltiden när de möter samma ord i olika sammanhang. Barnet förväntas även förstå över- och underordningar. Detta behövs för att eleverna ska kunna utveckla mer abstrakta och teoretiska överordnade begrepp som behövs i skolan. En förklaring som forskarna såg i den holländska studien till att de turkisk/holländska elevernas bristande förmåga att förklara ords betydelse var att undervisningsspråket enbart var holländska och att en utveckling mot mer abstrakta begrepp på turkiska inte kom tillstånd i tillräcklig grad. De turkisktalande barnens ordförråd förblev därför begränsat till konkreta begrepp. De såg även att barnen saknade holländska ord i basordförrådet, som är en förutsättning för att få en fördjupad lexikal kunskap/utveckling (Salameh, 2012).

Ordförrådet organiseras utifrån fonologiska och semantiska principer. Vilken princip som dominerar kan man pröva genom att undersöka vilka associationer olika ord genererar, alltså vilka ord som barnet kommer att tänka på när de hör ett visst ord. För yngre barn är associationerna ofta baserade på fonologiska associationer och kallas därför för klangassociationer, och består av rim och andra ljudlikheter. *Katt* kan associeras till *hatt*. När barnet lär sig fler ord måste ordförrådet omorganiseras och det görs nu utifrån semantiska principer och barnet börjar använda semantiska associationer som i stor utsträckning utgår från barnets egna erfarenheter. Associationen till *hund* kan nu bli *skäller*, och barnet bildar en semantisk sekvens i form av en sats, *hunden skäller*. När ett barn börjar skolan och börjar lära sig att läsa ökar barnets ordförråd snabbt. Nu blir en omorganisation nödvändig för att barnet ska hitta rätt ord snabbt. Detta är ett grundläggande skeende för skolframgång. I och med denna omorganisation använder barnet allt fler paradigmatiska associationer med över- under och sidordning. Associationen till *hund* kan bli *djur*, *tax* och *katt*. När barnet ska ordna sina adjektiv görs det ofta genom motsatsord, *lång-kort*, *tjock-smal*. Denna mer vuxenlika hierarkiska organisationen underlättar ordmobiliseringen. Denna övergång sker någon gång mellan sex och tio års ålder (Salameh, 2012).

Metod

För att kunna studera hur en elev tillägnar sig ett nytt språk har jag valt att göra en kvalitativ undersökning, där jag har valt att både göra semistrukturerade intervjuer och göra icke-deltagande ostrukturerade observationer, av både undervisande lärare och elever. Jag har även studerat litteratur för att kunna koppla ihop teori med praktik på ett bra sätt. Bryman (2008) skriver att kvalitativa intervjuer och deltagande observationer är de vanligaste metoder att använda när material ska samlas in till kvalitativa undersökningar. Meningen med en kvalitativ studie är enligt Bryman att se världen genom deltagarens ögon. Bryman menar att detta görs bäst genom en deltagande observation, eftersom vid en intervju finns det mycket som de deltagande personerna tar förgivet, och därför inte kommer fram till intervjuaren.

Undersökningsmetod

Eftersom syftet med denna uppsats är att se hur lärare arbetar tillsammans med barn för att de ska tillägna sig ett nytt språk valdes en kvalitativ undersökningsmetod. I en semistrukturerad intervju förs det ett samtal mellan intervjuaren och informanten. Den som håller i intervjun har en intervju - guide med teman och frågeställningar som ska tas upp under samtals gång (Bryman, 2008). Jag har vid intervjuerna fört anteckningar, dessa har jag direkt efter intervjun renskrivit och sedan sammanställt.

De observationer som gjorts har varit icke – deltagande, jag har varit med i klassrummet, och observerat men inte deltagit i den aktivitet som skett. Observationerna har även varit ostrukturerade på så sätt att jag inte innan har bestämt vad jag ska titta efter utan syftet har varit att försöka få en så detaljerad bild som möjligt över den aktivitet som pågår i klassrummet. Efter att ha observerat lärare och elever i klassrummet har jag vid vissa tillfällen även pratat med eleverna efteråt om det jag har sett. Efter observationen har jag antecknat och skrivit ned vad jag har sett och upplevt i klassrummet.

Urval

Urvalet av informanter till denna uppsats är gjort målinriktat, med informanter som jag vet har god kunskap om det aktuella ämnet. I denna studie har jag intervjuat fyra lärare. Det är två SvA-lärare som har intervjuats. Anna arbetar på en F-3 skola, och har arbetat som SvA-lärare i 8 år och har innan dess varit klasslärare. Bibbi arbetar på en F-9 skola, och har arbetat som SvA-lärare i 12 år och innan dess arbetade hon som klasslärare i nästan 30 år. Dessa två skolor arbetar med nyanlända elever på olika sätt. På F-9-skolan hamnar eleverna i en förberedelse grupp där de får alla sin undervisning den första tiden. På F-3 skolan är eleverna till största delen med i klassrummet men går till SvA-läraren några lektioner varje vecka.

De andra två lärarna som intervjuats är två klasslärare som arbetar på samma F-3-skola som Anna. Birgitta och Irma, båda har arbetat som klasslärare i över 40 år. Jag anser att det är viktigt att få en så vid bild över elevens inlärningsprocess på det nya språket, därför har jag valt att intervjua både klasslärare, som ser eleven i ett större sammanhang där den interagerar med sina klasskamrater. Samtidigt är det viktigt att få ta del av SvA-lärens kunskap och erfarenhet. För att få en bra bild av mottagandet av en ny elev har även rektorn på F-3-skolan intervjuats. Rektor har bara svarat på de första frågorna i intervju-guiden (se bilaga 1), frågor som rör mottagandet, hon har inte svarat på frågor som rör arbetet i klassrummet. Detta för att även få en skolledares bild över hur lärare bör agera vid mötet med nyanlända elever.

Alla informanter har en lång erfarenhet av att arbeta i skolans värld, både med elever med svenska som modersmål, och med elever som är flerspråkiga och nyanlända elever. Samtliga lärare arbetar på skolor med många flerspråkiga elever, vid F-3-skolan har 46 % av alla elever

ett annat modermål än svenska. Att alla informanter är kvinnor är inget medvetet val. På F-3-skolan är samtliga lärare kvinnor, därför har det slumpat sig så.

Det är vid F-3-skolan som observationerna är utförda. De är utförda främst i ett klassrum, med samma elevgrupp. Men observationer är även gjorda när denna klass har andra lektioner i skolans verksamhet och när eleverna är ute på rast, och då interagerar med andra elever i andra klasser. I denna klass talar knappt en tredjedel svenska som sitt modersmål. Det finns elever med invandrarbakgrund som är födda i Sverige, men som har ett annat modersmål än svenska. I klassen finns det även elever som har kommit till Sverige efter att klassen började skolan. Den senaste elev som började i klassen har i skrivande stund endast varit i Sverige i sex månader.

Genomförande

Några veckor innan intervjun skulle genomföras kontaktades de tilltänkta lärarna, och de informerades om studiens syfte, tillvägagångssätt och hur deras intervjuer kommer att behandlas efteråt. De fick även vid detta tillfälle se intervjuguiden och då veta de ämnen som ska tas upp under intervjuerna.

Eftersom ämnet till intervjuerna är kopplade till lärarnas arbetsplatser, föll det sig naturligt att intervjuerna ägde rum i skolans lokaler. Intervjuerna med klasslärarna ägde rum i deras respektive klassrum, och intervjuerna med SvA-lärarna ägde rum i deras arbetsrum. Intervjuerna skedde på eftermiddagen när eleverna gått hem för dagen. Informanterna hade blivit väl förberedda, både långt innan i tid, så att inga andra måsten skulle stressa dem.

Intervju - guiden användes under samtalets gång, och när ett ämne/fråga bearbetats bockades den punkten för, för att veta att alla punkter kommit upp under samtalet. Intervjuguiden innehöll öppna frågor. Fördelen med öppna frågor är enligt Bryman (2008) att informanten kan svara med sina egna ord. Svaren lämnar utrymme för oväntade svar, där forskaren får följa informantens tankebanor.

Observationerna av eleverna i klassrummet har varit vad Bryman (2008) kallar icke-deltagande och Johannessen och Tufte (2007) kallar för deltagande observatör. Med deltagande observatör menar Johannessen och Tufte (2007) att observatören i liten utsträckning deltar den aktivitet som sker. Forskaren engagerar sig genom samtal och intervjuer men inte som deltagare. Forskaren ses som en intresserad och engagerad utomstående. Observationerna har skett både genom icke-deltagande, genom att jag stått helt vid sidan av och enbart studerat de händelser som skett i klassrummet. Vid andra har graden av deltagande varit större, då jag medverkade genom frågor och samtal med eleverna.

Resultat och resultatanalys

Redovisning av intervjuerna

Syftet med detta arbete är att förstå hur lärare arbetar med flerspråkiga elever i skolan. Här nedan kommer jag att presentera resultatet från de gjorda intervjuerna. Jag har sammanställt lärarnas svar under varje fråga.

Hur ser rutinerna ut när en nyanländ elev ska tas emot?

Vid intervjun med rektorn berättar hon att det, i den aktuella kommunen, inte finns några riktlinjer för hur mottagandet av nyanlända elever ska gå till. Rektorn medger att detta är något som borde finnas och att det är dåligt att det från kommunens sida inte finns några övergripande riktlinjer att luta sig mot. Speciellt viktigt är det just nu, när det har varit många nyanlända elever som har börjat skolan i kommunen. Rektorn poängterar att inskolningen bör se likadan ut på alla kommunens skolor samtidigt som detta kan vara svårt, då verksamheterna ser olika ut. Rektorn säger att även fast det inte finns några nedskrivna riktlinjer på skolan, följer inskrivningssamtalen samma struktur.

När de intervjuade lärarna beskriver hur inskrivningssamtalet med en nyanländ elev ser ut, ger alla en liknande bild. De som deltar i inskrivningssamtalet är eleven tillsammans med vårdnadshavare/godman, skolledare, SvA-lärare och/eller klasslärare. Med vid mötet är även tolk. Vid inskrivningssamtalet görs en genomgång av elevens tidigare skolbakgrund. Detta går att kalla för en första kartläggning. De frågar hur mycket svenska eleven kan, vilka läs- och skrivkunskaper eleven har och på vilka språk. Detta för att få en tydligare bild av eleven och för att kunna plocka fram material till skolstarten.

Hur ser den första kartläggningen av en nyanländ elev ut, och vem gör den kartläggningen?

Här ser arbetet olika ut på de båda skolorna. På F-3-skolan berättar Anna att kartläggningen sker i samarbete mellan klassläraren och SvA-läraren. Det finns inget framarbetat kartläggningsmaterial, utan lärarna har testat sig fram. De förmågor som testas är läs- och skrivkunnighet och matematik. På F-9-skolan sker all kartläggning utav SvA-läraren. Det är samma förmågor som testas, och inte heller här har de något bestämt testmaterial, utan de använder olika material beroende på elevens bakgrund och ålder.

Lärarna har prövat sig fram när det gäller material att använda när en ny elev ska kartläggas. Modersmålsläraren är inte med i kartläggningsprocessen.

Birgitta berättar att när en ny elev ska börja i klassen försöker de få reda på så mycket som möjligt vid inskrivningssamtalet, framför allt om elevens tidigare skolbakgrund. Birgitta berättar:

Det finns inget färdigt material som vi använder utan jag har prövat mig fram och rådfrågar mina kollegor. Valet av material beror på elevens tidigare skolgång, och hur gammal eleven är. Ofta tar jag det materialet som mina andra elever arbetar med, och ser om det passar. Den senaste nyanlända eleven jag tog emot, är väldigt högpresterande och hade gått flera år i skola i sitt hemland. I detta fall var han ungefär på samma nivå som de övriga i klassen

Irma säger att för att se elevens språkutveckling använder de många gånger samma material som de andra eleverna i klassen använder, bland annat diamantdiagnoser för matematiken, Språket lyfter, H4 och God läs- och skrivutveckling för svenska undervisningen.

Hur går du tillväga när du har fått en ny elev som inte kan någon svenska, hur ser den första tiden ut?

När eleven är inskriven skiljer sig arbetet åt mellan de båda skolorna. Vid F-9-skolan börjar eleven i en förberedelsegrupp. Eleven får en klasstillhörighet, men spenderar till en början sina skoldagar i förberedelsegruppen. På F-3-skolan finns det ingen förberedelsegrupp, utan eleven börjar direkt i sin klass, men kommer till en början att gå till SvA-läraren flera gånger varje vecka. En av klasslärarna, Irma, berättar om en elev som varit i Sverige sedan november 2014 och som går till Anna under fyra arbetspass varje vecka. Detta motsvarar de lektioner som övriga klassen har svenska, resten av tiden är han med i klassen. Flera av lärarna poängterar att det är viktigt att eleven känner sig välkommen den första dagen. Första skoldagen sker utan föräldrar och tolk. Om det finns elever som talar samma språk som den nya eleven brukar lärarna be dem att hålla sig nära så att de kan hjälpa till när det uppstår problem.

Under den första tiden arbetar eleven stor del av sina skoldagar i en liten grupp tillsammans med SvA-läraren. Detta gäller för båda skolorna. SvA-lärarna försöker hitta grupsammansättningar med elever som är ungefär på samma nivå. Under första tiden arbetar lärarna mycket med bilder och försöker att samtala mycket med eleverna. De går igenom elevnära ord och andra vardagsord, kroppsdelar, färger, vissa skolord och liknande ord.

Under mina observationer i klassen studerade jag en nyanländ elev som vid tillfället bara varit någon månad i Sverige. Eleven går i samma klass som sin kusin och hon får ofta agera tolk. Något som hon inte riktigt vill då hon, som är född i Sverige, och är inte så säker på vad skolordens heter på kurdiska. Den nyanlända eleven skriver upp alla nya ord han lär sig. Vid varje ledig stund, tar han upp sina ordlistor läser dem tyst för sig själv för att lära sig dem. Han berättar även att när han går hem från skolan så upprepar han de nya ord han lärt sig under dagen högt för sig själv.

Hur har ditt arbetssätt med nyanlända elever förändrats under tiden?

Många utav lärarna ser att de har förändrat sitt arbete med nyanlända elever under den tiden de har undervisat. Ju mer kunskap och erfarenhet de får i ämnet kan de välja och välja bort de uppgifter och arbetsområden som de upplever fungerar mindre bra. Arbetet har även ändrats så att lärarna känner att de kan låta språkinläringen ta mer tid, att vänta på att eleven tar nästa steg. Under första tiden är det vanligt att eleverna får arbeta med olika dataprogram, både i klassrummet och hos SvA-läraren, detta sker på liknande sätt på båda skolorna. Här kan eleverna träna begrepp och ord, och på så sätt arbeta självständig.

Att målet i årskurs 3 är att eleverna ska skriva olika typer av texter har gjort att Anna, och även flera av de andra lärarna på F-3-skolan har börjat inspirerats av genrepdagagogikens tankar och idéer. De ser detta, att öva sig på att skriva olika typer av texter, som ett bra sätt att lära sig språket, både för de nyanlända, men även för de elever som varit länge i Sverige. Både Irma och Birgitta menar att detta är den typ av pedagogik som de lärde sig under sin utbildning och som nu har fått ett uppsving, men under ett annat namn.

Det finns olika teorier/modeller över hur man lär sig ett nytt språk, de som tas upp i mitt arbete är interimsspråksteorin, processbarhetsteorin, performanalys och Cummings modell. Använder du dessa i arbetet? I så fall hur?

Vid frågan om de i texten ovan nämnda modellerna för andraspråksinlärning var det inte någon av lärarna som direkt kände till dem olika modellerna. När jag förklarade dem närmare visade det sig att några utav lärarna kände igen modellerna och använde de som stöd i sin undervisning. Framför allt som stöd i undervisningen och till sig själv, att låta inlärningsprocessen ta sin tid och inte skynda på den.

Anna nämnde att hon känner till processbarhetsteorins fem nivåer, att hon har teorin i bakhuvudet, och använder den som stöd vid bedömning av elevernas språkutveckling. Hon menar att det är ett bra stöd för att se om eleven är på rätt väg. Angående interrimsspråksteorin säger hon att det som teorin tar upp är viktigt, och att det kan kännas frustrerande när eleverna helt plötsligt hittar på egna regler och böjer orden på ett felaktigt sätt. Speciellt när det är ord och böjningar som eleven tidigare behärskat. Därför är det viktigt att veta att det bara är en fas och att eleven kommer att säga rätt igen när kunskapen har lagt sig. Läraren jämför detta med små barn, som lär sig språk på samma sätt.

Hur bedömer du en elev med svenska som andraspråk?

Bibbi som arbetar på en F-9-skola och som ofta stöter på nyanlända elever som är äldre märker tydligt att elevens bakgrund spelar stor roll för hur fort den tillägnar sig svenskan.

Vissa elever de får har aldrig gått i skola, kan inte läsa eller skriva. Med den eleven måste vi ju börja på noll, de måste lära sig läsa och skriva, lära sig bokstäver och ordavkodning. Medan andra elever vi har, kan engelska och franska, läser och skriver och har redan goda språkkunskaper. För dessa elever går språkinläringen ganska fort.

Alla lärare är ense om att de måste ta hänsyn till vid vilken ålder de flerspråkiga eleverna mötte sitt andraspråk, och hur lång tid de har pratat svenska. Denna hänsyn görs vid skolans alla ämnen. När det gäller de elever som följer kursplanen för svenska som andraspråk är det stora målet i årskurs 3 att kunna skriva en berättelse, en sammanhängande text med en inledning, händelse och ett avslut. Anna berättar att det är bland annat detta hon utgår ifrån när hon ska bedöma eleverna, om hon tror att de kommer lyckas med detta när de når årskurs tre. Samma lärare berättar att processbarhetsteorins fem nivåer är bra att titta på för att se elevernas framsteg och utveckling.

De flerspråkiga eleverna gör samma tester och prov som övriga elever i klassen. Irma berättar att de har under detta läsår bland annat gjort DLS, H4 och God läs- och skrivutveckling. Här har de flerspråkiga eleverna gjort samma test, men naturligtvis sätter hon upp lägre krav för dessa elever. Efter testerna får Anna ta del av dessa tester och använder dem som underlag för hur hon ska arbeta vidare, vad eleven behöver träna på mer.

Kunskapsutveckling eller språkutveckling, i vilken ordning ska de komma. Är det viktigast att lära sig språket, eller att fortsätta sin kunskapsutveckling? Går de att kombinera?

Alla intervjuade lärare är överens om att kunskapsutvecklingen och språkutvecklingen måste gå hand i hand. Birgitta menar att kunskapsutveckling för dessa elever är inte bara de saker de lär sig inom skolans olika ämnen utan även att lära sig om Sverige och vår kultur. För att

kunna ta till sig och lära sig mer om sin omvärld måste man ha ett språk. Detta handlar om allt från att eleverna ska lära sig sina rättigheter och skyldigheter som medborgare till att de ska lära sig svensk barnlitteratur, sånger, rim och ramsor.

Vilken plats får elevernas modersmål/ hur använder du elevernas modermål i klassrummet?

I alla klassrum finns modermålen närvarande, men olika mycket. Irma som har elever som talar många olika modermål berättar att eleverna ofta tar upp exempel på vad ord heter på deras språk. Många elever kan då vara med och diskutera och de upptäcker likheter och olikheter mellan språken. Hon känner att eleverna känner sig stolta över sina språk och vill gärna berätta.

Anna berättar att hon ofta försöker anknyta till elevernas modermål genom att fråga ”Vad heter det på ditt språk?”, det gäller ord så väl som grammatik. De gör grammatiska jämförelser för att se skillnad och liknelser, både mellan elevernas språk men även med svenskan. Däremot håller de samtalsspråket i klassrummet till svenska, framför allt för att inte stänga ute några elever. När det kommer nya elever används modermålen mer, då får andra elever förklara och översätta när oklarheter uppstår. Bibbi berättar att de använder de översättningsnycklar som Skolverket har sammanställt. Eleverna kan då med hjälp av nycklarna lära sig matematiska begrepp både på sitt modersmål och på svenska för att öka förståelsen och underlätta inläringen av de svenska begreppen. Detta gäller främst för äldre elever.

Hur stor del tar modersmålslärares i introduktionsfasen/kartläggningen? Senare under undervisningen?

På båda skolor sker all modersmålsundervisning efter skoltid, och det finns inget samarbete med modersmålslärares. De vet egentligen ingenting om elevernas språkutveckling och kunskaper på modermålet, de får inte ens någon kommentar att skriva in på elevernas IUP:er eller skriftliga omdömen.

På F-3-skolan har dessutom modersmålslärares i arabiska bytts ut väldigt många gånger det senaste året. Under detta läsår har det varit fyra olika modersmålslärares i arabiska. Detta ger en orolighet bland eleverna och det är svårt för övriga lärare att skapa kontakt med modersmålslärares.

Under en kort tid har Irma haft tillgång till studiehandledning på arabiska för några utav sina elever. Modersmålslärares har kommit en timme i veckan och stöttat och gett handledning i framförallt matematik. Hon har tillsammans med en grupp elever räknat och samtalat om talens namn och värde på de båda språken. Under denna timme har eleverna gått ifrån klassrummet och räknat matematik tillsammans med modersmålslärares. Detta har uppskattats av eleverna. Klasslärares menar att det är synd att detta inte har fortsatt för många elever behöver arbeta på båda sina språk.

Under mina observationer har jag sett två elever, de kommer från samma land, kom till Sverige och började svensk skola samtidigt. Pojken har försökt tala svenska sedan den dagen han började skolan, medan flickan mest satt tyst och tog in alla intryck. Dessa två barn har helt olika förutsättningar hemifrån. Flickans föräldrar kan läsa, räkna och skriva. Hon vill gärna ta hem läxor och arbeta hemma, och hennes lärare får ofta små brev som hon har skrivit hemma. Flickan ser fram emot att gå till modersmålsundervisningen och tycker att det är kul och berättar ofta vad de gör där. Pojkens föräldrar är analfabeter, och kan inte heller räkna.

Han klarar sig på sitt vardagsspråk, men hans utveckling har stannat av. Detta har lett till att han har fått en tråkig negativ attityd och vill inte göra något alls. Framför allt vill han inte gå på modersmålsundervisningen, där har han svårt att sitta still, har svårt att förstå instruktioner och läraren har ifrågasatt om han verkligen vill/ska fortsätta.

Denna pojke är en av eleverna som vid några tillfällen har fått studiehandledning på sitt modersmål, då har de främst arbetat med matematik. Annars är det få elever på någon av skolorna som får handledning. Modersmålsundervisningen ligger utanför skoltiden, och ingen utav lärarna har någon större kontakt med modersmålsläraren. De får inga omdömen eller liknande så de vet inte på vilken nivå eleverna ligger på i sitt modersmål.

Alla intervjuade lärare menar att eftersom eleverna får så lite, och i de flesta fall ingen studiehandledning alls på sitt modersmål, och modersmålsundervisningen är så begränsad leder det automatiskt till att svenska språket blir språket för elevernas kunskapsinhämtning. Därför måste språkinläringen vara prioriterad till en början för att eleverna ska kunna ta in kunskaperna på det nya språket. Trots detta får modermålet en roll i vissa klassrum.

Hur skiljer du inlärningssvårigheter från språksvårigheter?

De intervjuade lärarna menar att det är svårt att skilja på inlärningsvårigheter och språksvårigheter då det finns så mycket andra faktorer att ta hänsyn till. Hur elevens tidigare skolbakgrund ser ut och vad eleven har för social bakgrund. Om de ser att en elev inte utvecklas i den takt den borde, anmäls eleven till skolans Elevhälsoteam, precis som alla andra elever gör. Då görs en utredning om eleven av någon som har de rätta kunskaperna och utifrån detta arbetar man vidare. Eftersom det inte finns tillgång till någon handledning på elevernas modersmål, är det svårt att veta hur elevens utveckling ser ut på det egna språket.

Resultatanalys

Här nedan följer en analys baserad på resultatet från min studie som jag sedan har kopplat till studerad litteratur.

Mottagande

Skolverket (2008) har i sin skrift *Allmänna råd – för utbildning av nyanlända elever* skrivit hur kommuner och skolor bör agera när de tar emot nyanlända elever i sina skolor. Enligt Skolverket bör kommunen sätta upp riktlinjer för mottagandet av nyanlända elever, och det är viktigt att dessa riktlinjer är väl kända för skolans personal. Skolan ska i sin tur ha rutiner för hur mottagandet ska se ut, och en av de viktigaste delarna av mottagandet är att skapa en god relation till elevens vårdnadshavare. Skolverket skriver att det är viktigt att kommunernas riktlinjer inte stannar på en administrativ nivå, utan att de faktiskt når ut till berörd personal inom skolans verksamhet. Väl på skolan ska individuella planer arbetas fram för alla nyanlända elever för att göra skolstarten så bra som möjligt. Skolverket belyser vikten att ha en nära relation till elevens vårdnadshavare, de anser att ju närmare relationen mellan skola och vårdnadshavare är, desto större chans att eleven snabbt kan komma in i skolans rutiner. Detta kan bland annat ske genom att andra elever som talar samma språk kan agera faddrar till de nyanlända eleverna. Skolan bör även ta hjälp av tolk eller modersmålläraren så att eleven kan få en chans att berätta sin historia och bakgrund. Skolverket ser en stor fördel med att den information som delas ut vid skolstart är översatt till elevens språk. (Skolverket, 2008)

Detta har inte skett i den aktuella kommunen, eller så är det som Skolverket skriver att rutinerna har fastnat på en administrativ nivå. Rektorn på den aktuella skolan har i alla fall inte tagit del av några rutiner. Vid mottagandet av en ny elev delar skolans personal Skolverkets åsikter när de menar att det viktigaste av allt är att skapa en god relation med elevens vårdnadshavare. Skolorna tar även hjälp från elever med samma modersmål, som får stötta och vara faddrar för eleven den första tiden.

Kartläggning

Skolverket skriver vidare att skolan vid elevens skolstart bör kartlägga elevens läs- och skrivförmåga, kunskaper i modersmålet och i ämnet svenska. Dessutom bör även övriga ämnen kartläggas, däribland se elevens begreppsförståelse och förmåga till problemlösning. Det ska finnas rutiner över hur och vem som ska genomföra kartläggningen och hur den ska dokumenteras. Skolverket anser även att kartläggningen av eleven ska ske under en längre period, med bland annat strukturerade samtal med elev och/eller vårdnadshavare. Klassläraren/SvA-läraren bör ha ett nära samarbete med modersmålläraren för att kartläggningen ska kunna ske så rättvist som möjligt. Skolverket menar att allt detta ställer stora krav på skolans flexibilitet, eftersom mottagande av nyanlända elever kräver att organisationen ändras under läsåret. Skolpersonal måste vara flexibla och ändra i sina grupsammansättningar och fördelningar av arbetsuppgifter för att på bästa sätt kunna möta en ny elev (Skolverket, 2008).

Den kartläggning som sker på skolorna följer Skolverkets inrådan, och det är klasslärare/SvAlärare som gör kartläggningen. När Skolverket skriver att kartläggningen ska ske under en längre tid kan man undra när kartläggning övergår till bedömning. För det sker ju alltid en kartläggning/bedömning i klassrummet utav alla elever, inte bara nyanlända och flerspråkiga.

Dock finns det inget samarbete mellan klasslärare och modersmållärare. Detta finns det ingen möjlighet till eftersom modersmållärarna är på plats på skolan under så kort tid. De kommer strax innan deras lektion ska starta och går strax efter.

Strategier vid språkinläring

Arnqvist (1999) skriver att barn använder sig av olika strategier och olika typer av hjälpmedel när de lär sig ett nytt språk. En vanlig strategi är att övergeneralisera, att inläraren böjer alla orden likadant, till exempel *springade* och *sovde*. Barn som lär sig ett andraspråk skapar inte meningar utifrån en kombination av olika ord, utan de lär sig en hel mening. Först senare när eleven blivit starkare i sitt andraspråk lär sig barnet att analysera meningen i delar och använder delarna för att skapa nya yttranden och språkliga satser.

Detta hör ihop med interimsspråksteorin, där inläraren skapar sina egna regler över hur det nya språket är. Dessa regler använder inläraren tills den gör nya upptäckter hur språket är uppbyggt och då revideras reglerna till några andra. Det är detta Anna menar är viktigt att känna till och ha med sig när hon arbetar med sina elever. Att det är så här som eleven språkutveckling ser ut, och att det inte betyder att eleven backar i sin språkutveckling även fast eleven helt plötsligt använder sig av andra regler.

Arnqvist (1999) skriver vidare att vid elevens första tid kommer det att märkas interferenser, när det ena språket påverkar det andra språket. Vanligast är att svenskan interfererar med barnets modermål. Barnet kan plötsligt tala med en svensk accent när den talar sitt modersmål. Något annat som sker den första tiden är att barnet gör en direktöversättning mellan språken, *How much is the clock* blir det istället för *what's the time*. Ett annat exempel på hur barnens båda språk kan påverkas under tiden de lär sig ett nytt språk är att barnet använder svenskans ordföljdmönster på sitt modersmål, *where is now the nose*, istället för *where is the nose now*.

Musk och Wedin (2010) menar att den svenska skolan borde se över hur läs- och skrivinläringen ser ut. Författarna menar att det naturliga borde vara att barn lär sig på det språk de kan bäst. Därför borde skolan, enligt Musk och Wedin, ändra sitt tankesätt så att flerspråkiga barn får möjlighet att använda sina tidigare språkkunskaper när de ska lära sig läsa och skriva. De menar att det är viktigt att klasslärare, modersmåls lärare och SvA-läraren samarbetar. Elever som ännu inte behärskar svenska språket borde därför uppmuntras att skriva på sitt modersmål, även i klassrummet. När klassen ska skriva berättelser bör flerspråkiga barn få skriva berättelser på sitt modersmål. Modersmåls läraren kan sedan använda dessa sagor i sin undervisning, för att sen översättas och sedan läsas upp. Då får även dessa barn visa sina förmågor och kunskaper, något de inte kan om de ska skriva på svenska.

Detta är något som inte sker i de aktuella klassrummen, och det ser nog likadant ut på de flesta skolor. Det finns inte den kontakt med modersmåls läraren som skulle krävas för denna typ av samarbete. Modersmåls undervisningen har dessutom så kort tid på sig och de ska hinna så mycket under den korta tiden att läraren vill att tiden ska ägnas åt något annat. Detta arbetssätt kanske fungerar på större skolor i större kommuner där behovet av modersmåls lärare är större och det kanske till och med finns lärare som är flerspråkiga.

Modersmålets roll för andraspråksutvecklingen

Att kunskaperna i modersmålet påverkar inläringen av ett andraspråk är något som de flesta forskare är överrens om. Musk och Wedin (2010) menar att för att en flerspråkig elev ska nå framgång i sin skriftspråksutveckling finns det några faktorer som spelar in. Det är viktigt att undervisningsspråket är samma språk som eleven använder i hemmet. Det krävs även att eleven har ett ordförråd på minst 6000 – 10 000 ord på undervisningsspråket. Eleven måste förstå betydelsen av minst 75 % av de ord som de läser i texten som ska behandlas. Dessa faktorer uppfylls av de flesta av de elever som har svenska som modersmål När eleven börjar

skolan har den utvecklats sin språkliga bas och behärskar vardaglig kommunikation. Detta kallas att de har automatiserat språkets grundläggande regler för ordföljd, ordböjning och ordbildning.

Att utveckla ett språks bas tar mellan två och tre år. Att sedan utveckla språkets utbyggnadsdel tar olika lång tid, beroende på hur gammalt barnet är. Forskare menar att det tar minst fem år för att en flerspråkig elev ska uppnå en åldersrelevant nivå i sitt andraspråk. Studier visar att när flerspråkiga elever går från lågstadiet till årskurs 4 stöter många på problem eftersom de språkliga kraven ökar (Musk & Wedin, 2010).

Musk och Wedin menar att ett barn behöver nästan 10 000 ord i sitt ordförråd för att följa med i undervisningen. Detta är den mängd ord som de flesta har i sitt ordförråd när de som sjuåringar börjar skolan. Detta visar tydligt hur svårt det är för en nyanländ elev att följa med i undervisningen direkt från starten. Att eleverna sedan stöter på problem när de går från trean till fyran är kanske inte så kontigt, de flesta elever märker av en ökning i kunskapskraven när de börjar mellanstadiet. När eleverna lämnar årskurs tre på den aktuella lågstadieskolan och börjar mellanstadiet, kommer många fler elever att få läsa svenska som andraspråk, även de som inte gjort det på lågstadiet.

Bergman (2014) beskriver två elever som håller på att lära sig svenska, och visar två olika sätt som dessa elever lär sig. Bergman menar att andraspråksinlärare som har fått utveckla sitt modermål och kan använda det i tankemässigt krävande situationer, vill nå samma höga nivå även på sitt andraspråk. Viljan och behovet att uttrycka sig på den mognadsnivå där de åldersmässigt och intellektuellt befinner sig påskyndar även elevens språkutveckling. De två eleverna som Bergman beskriver att har en fungerade vardagssvenska, men trots detta har språkutvecklingen stannat utav och de lyckas inte utveckla svenskan till den nivå som krävs för att nå bra resultat i skolan. Amir har ett välutvecklat förstaspråk men har många formella brister i andraspråket. Är det något han inte förstår frågar han efter ord och förklaringar. Han testar sina tankar och vill få sina tidigare kunskaper bekräftade. Amir skriver mycket och vill lära sig det nya språket. Den andra eleven Ali däremot har bra flyt i svenskan och talar och skriver relativt korrekt, men han skriver mycket motvilligt och undviker svåra formuleringar. Han är van att läsa utan att förstå innehållet i det han läser.

Ali kan lätt bli förväxlad med en svagpresterande elev. Han har stora luckor i förstaspråkets baskunskaper, men eftersom han har ett bra flyt i sin läsning blir det svårare att upptäcka luckorna. Bergman menar att när Ali möter på svårigheter kan han lätt hamna i en karusell av olika stödåtgärder, där åtgärderna hamnar på en för enkel nivå istället för att analysera hans förutsättningar. Alis problem ligger inte i att han inte kan tillräckligt mycket svenska, utan att det finns luckor i modermålet. Detta leder till att även andraspråket blir begränsat. Amir däremot har med sitt välutvecklade förstaspråk där han redan har en stor mängd kunskap som han bara behöver sätta svenska ord på. Detta ger honom positiva erfarenheter vilket leder till en fortsatt bra utveckling av andraspråket. För att få rätt bild av dessa elever måste det göras flera analyser och kartläggningar. Man måste se hur första språket är utvecklat, har eleven bara ett basspråk eller är även utbyggnadsdelen utvecklad. Ali kan ha luckor i basen, både på hans modersmål och i svenskan, därför bör undervisningen röra sig mellan bas och utbyggnad och dessa bör utvecklas parallellt. Det är viktigt att förstå att alla elever inte har samma baskunskaper. (Bergman, 2014)

Detta är viktigt för lärare att känna till för lärare som arbetar med flerspråkiga elever. Vid de observationer som gjorts till denna studie visar att det är få utav eleverna som kan läsa och skriva på sitt modersmål, detta gäller främst de arabisktalande eleverna. Detta kan bero på

dessa elever är mellan åtta och nio år gamla och har kommit till Sverige relativt nyligen, och har inte gått i skola i sitt hemland. Det är återigen svårt att genomföra undervisningen på det språk som eleverna kan bäst, då det inte finns resurser till detta.

Musk och Wedin (2010) skriver att det finns många åsikter om vad som är bäst för nyanlända elever, om de ska lära sig svenska först innan de deltar i den övriga ämnesundervisningen. Andra menar att eleverna måste få fortsätta sin kunskapsutveckling på sitt modermål, eftersom det är det starkare språket., samtidigt som eleverna måste få undervisning i andraspråket för att utveckla det med. Eftersom det kan ta upp till åtta år för en elev att lära sig andraspråket på den nivå som krävs för att språket ska fungera som ett kunskapspråk frågar sig författarna om det är hållbart att först lära sig svenska och sedan ämneskunskaper. Författarna ser det som en samhällsekonomisk investering om eleverna får fortsätta ämneskunskaper på sitt modermål samtidigt som de lär sig svenska.

Skolverket skriver att det kan ta flera år innan eleven tillägnar sig ett nytt språk så att det kan användas inom skolans alla ämnen. Särskilt lång tid tar det för de elever som inte får möjlighet att utveckla sitt modersmål, och de elever som kommer till Sverige och inte har gått i skola i sitt hemland och därför behöver utveckla sina kunskaper på ett grundläggande plan. Skolans ansvar är att ge eleverna det stöd som behövs för att kunna fortsätta sitt lärande i alla ämnen (Skolverket, 2008).

Bedömning

Vi lärare gör hela tiden bedömningar av våra elever hela tiden. Vi observerar och följer deras utveckling. Lärarna tar hänsyn till elevernas språkliga ålder, och ser de flerspråkiga elevernas språkkunskaper i svenska utvecklas hela tiden. Elevernas förmåga att berätta, återberätta och beskriva händelser både muntligt och i skrift ökar och lärarna ser positivt på elevernas utveckling. De flerspråkiga eleverna gör samma tester som övriga elever i klasen men de har lägre krav från läraren.

Salameh (2012) menar att lärare som arbetar med flerspråkiga elever behöver mer kunskaper i andraspråksutveckling för att kunna göra rätt bedömning av sina elevers språkliga utveckling. Rätt bedömning är en förutsättning för att läraren ska kunna planera sin undervisning på bästa sätt. För att göra rätt bedömning måste läraren även ha kunskap om elevernas språkliga utveckling på modersmålet så att den kan vägas in när läraren ska bedöma elevernas förutsättningar att ta till sig undervisningen. Modersmålsläraren bör därför vara en viktig samarbetspartner när läraren ska skriva IUP.

Något sådant samarbete finns tyvärr inte, och de intervjuade lärarna har egentligen ingen aning om elevernas språkliga utveckling på modersmålet. För att detta skulle kunna ske, måste modersmålslärarna få mer tid på varje skola och kanske även vara där under skoltid, inte bara efter skoltid som det är nu.

Salameh (2012) förstår med att de bedömningsinstrument som finns är nästan alltid baserade på data från enspråkiga elever. Dessa normer går inte enligt Salameh att använda för flerspråkiga elever eftersom de har varit exponerade för svenskan olika länge. Dessa elever bör jämföras med andra flerspråkiga elever, både för modersmålundervisningen och för andraspråket. När bedömning på andraspråket görs, bör de göras efter elevens språkliga ålder, och inte elevens faktiska ålder. Generellt sett har flerspråkiga elever en tidigare utvecklas fonologisk förmåga jämfört med enspråkiga barn. De har tillgång till två olika ljudsystem och de får därför ett helikopterperspektiv på båda språken och kan tidigt reflektera över språkliga strukturer.

Irma som är klasslärare på F-3-skolan har under intervjuerna berättat att under våren i årskurs två gör alla elever i den aktuella kommunen tre olika DLS-test. Resultatet på dessa tester visas genom en stanineskala 1-9. Alla elever bedöms efter samma skala, och lärarna tycker ibland att det känns onödigt att låta vissa av de flerspråkiga eleverna göra dessa tester, eftersom lärarna redan innan vet att de kommer att få låga poäng. Att få ett test som är alldeles för svårt, och som ger en elev känslan av att misslyckas känns inte allt för pedagogiskt

Bjar (2006) skriver att ett sätt att värdera elevernas resultat är att se om det skiljer sig från normen bland övriga elever i samma årskull. Här går det inte att bara jämföra eleverna i samma klass, utan för att få ett rättvist resultat bör jämförelsen ske på en nationell nivå, genom ett standardiseringstest. Flerspråkiga elever kan befinna sig på en normal läs- och skrivutveckling, och samtidigt komma under gränsen för de enspråkiga eleverna. Bjar fortsätter med att även elevernas generella läs- och skrivutveckling bör beaktas. Vilka ord kan eleven läsa och skriva, och hur har elevens utveckling sett ut? Hur ser elevens muntliga språkfärdigheter ut? Författaren tar upp ett exempel i boken, en elev som inte klarar målet för det standardiserade testet. Hon frågar sig om detta betyder att eleven har generella problem med sin läs- och skrivinläring? Testet mäter ju trots allt standardmåten, där majoriteten är enspråkiga elever, något som läraren bör tänka på vid sin bedömning. När flerspråkiga elevers läs- och skrivfärdigheter ska bedömas måste läraren veta att det inte är avkodningen som är den största utmaningen för dessa elever.

Även fast de flerspråkiga eleverna gör de standardiserade testerna, lägger inte läraren allt för stor vikt vid resultatet. Läraren bedömer istället det arbete som eleven gör resten av tiden i klassrummet, och följer den utvecklingen istället. Sedan går det att ifrågasätta hur resultatet från de standardiserade testerna används, för att till exempel jämföra olika skolor i samma kommun. Den skola där de intervjuade lärarna arbetar har många flerspråkiga barn. Då är det ju självklart att skolans resultat blir mycket sämre när resultatet jämförs med skolor med bara enspråkiga elever.

Språkstörning eller långsam utveckling av andraspråket

Salameh (2012) skriver att det är viktigt att följa upp den lexikala utvecklingen hos flerspråkiga elever både när det gäller ordförrådets storlek och organisation. Allrahelst om det är möjligt att göra detta på båda språken för att få en heltäckande bild. Ofta kan ordförråden skilja sig åt, eftersom språken används vid olika sammanhang. Om bara andraspråket bedöms, kan detta bli missvisande i de fall där eleven kan ordet på sitt modersmål. När ordförrådets storlek mäts, testas det passiva ordförrådet. Författaren menar att detta bör göras med hjälp av tolk eller modersmåls lärare, för att få en god bild av båda språken. Genom att kontrollera båda språken kan man se om den lexikala utvecklingen är långsam på båda språken eller bara på det ena. Om det ena språket har ett litet lexikon kan det betyda att eleven är språkligt understimulerad på det språket. Har eleven ett litet lexikon på båda språken och om den språkliga utvecklingen inom andra områden så som grammatik räcker det inte bara med att göra pedagogiska åtgärder, utan eleven bör få hjälp av en specialpedagog.

Alla elever får göra tester för att kontrollera elevernas lexikala utveckling, men testerna görs bara på svenska. Det är möjligt att även modersmåls läraren gör likande tester på elevernas modersmål, men detta är inget som klasslärarna får ta del utav. Denna typ av samarbete måste kunna bli bättre, men det krävs mycket arbete för att detta ska kunna ske.

Salameh (2012) skriver att språkstörningar visar sig genom problem med fonologisk medvetenhet, till exempel om en elev har svårt att höra rim, höra fonem i ord eller avgöra hur långa ord är. Detta genomförs enklast genom att modersmåls läraren översätter uppgifterna i

det svenska testet till modersmålet. Om en elev har en sen grammatisk utveckling på sitt andraspråk kan man utgå från processbarhetsteorins nivåer och undersöka om eleven kan ge exempel på de olika strukturer som finns för de olika nivåerna.

När en elev varit exponerad för svenska under två år ska eleven kunna ge exempel från nivå 4. Detta går även att testa på modersmålet. Elever med språkstörning har svårt att kodväxla, och byta mellan sina båda språk.

Eleverna i den klass som observerats, speciellt flera utav de relativt nyanlända eleverna, arbetar ofta med arbetsböcker i ämnet svenska. I dessa arbetsböcker finns det många uppgifter med rim och typer av uppgifter som kräver fonologisk medvetenhet. Eleverna får denna typ av träning men kanske inte tillräckligt. Dessa arbetsuppgifter gör varje elev tyst för sig själva. Denna typ av uppgifter kräver dels att eleven skulle prata högt, och även att det är någon annan som uttalar orden som ska rimmas rätt så att eleven kan hitta rätt rimord.

Myndigheten för skolutveckling (2009) menar i sin skrift *Svenska som andraspråk* att performanalysen är en språkutvecklingsanalysmodell som används mycket för att bedöma elevers språkutveckling. Den utgår ifrån elevernas skriftliga och/eller muntliga produktion och riktar sig till det som eleven kan kommunicera på sitt andraspråk. Modellen ger en direkt bedömning av elevens sätt att använda språket. Det finns kritik mot modellen och det är att den ställer höga krav på lärarens bedömningskompetens och att resultaten kan vara våra för föräldrar, elever och andra lärare att förstå eftersom de inte är insatta i hur modellen fungerar. Genom att använda performanalysen ofta kan läraren enkelt följa andraspråkutvecklingen och använda det som ett verktyg att planera den fortsatta undervisningen.

En elev som har en långsam lexikal utveckling, kan misstänkas ha en språkstörning. Detta är dock inte alltid fallet. Ett litet ordförråd kan bero på att båda språken är understimulerade och att eleven inte får tala och höra språken i den utsträckning som krävs. Därför måste även andra lexikala förmågor bedömas. Ett test som kan göras är att se eleven ordmobilisera. Det innebär att testpersonen ska kunna räkna upp så många ord som möjligt inom en viss kategori på en viss tid, till exempel räkna upp så många klädesplagg som möjligt på två minuter. Om eleven bara kan räkna upp ett litet antal ord, 7-8 stycken i en kategori, och svårigheterna är likadana på modersmålet, bör eleven utredas vidare (Salameh, 2012).

För att en elev ska räknas ha en språkstörning måste störningen uppträda på båda språken. Har eleven en sen språklig utveckling på grund utav en språkstörning innebär det att eleven även är sen på sitt modersmål. Därför måste också alltid modersmålet utveckling kontrolleras och detta resultat måste jämföras med flerspråkliga elever med en normal språkutveckling (Salameh, 2012).

Här kan vi som lärare uppmuntra föräldrar att inte låta andraspråket ta över istället för modersmålet. Vi måste försöka få föräldrarna att fortsätta tala med sina barn och fortsätta stimulera språket, både i tal och i skrift.

Salameh (2012) skriver att om det visar sig att en flerspråkig elev har en språkstörning bör eleven få extra språkligt stöd i form av fonologisk och grammatisk träning på båda språken. Det är inte alltid som stödet som ges på ett språk automatisk kan överföras till ett annat språk. Därför måste modersmålläraren arbeta tillsammans med eleven, och önskvärt även tillsammans med speciallärare eller logoped. När ett åtgärdsprogram är skrivet bör man enligt Salameh (2012) börja med att försöka utvidga elevens ordförråd på båda språken och arbeta med grammatiken så att eleven kan bygga upp sitt språk.

En vanlig fråga enligt Salameh (2012) är om elever med språkstörning verkligen klarar av att lära sig två språk. Svaret är att flerspråkighet aldrig orsakar en språkstörning, men den långsamma utvecklingen beror på språkstörningen. Därför ska inte ett språk plockas bort, för då utvecklas barnet istället långsamt på ett språk, istället för lika långsamt på två. Tvåspråkiga barn med en språkstörning utvecklas och presterar i samma nivå som enspråkiga barn med språkstörning, trots att de enspråkiga barnen exponeras mindre för sina respektive språk.

Att arbeta med flerspråkiga elever kräver mycket utan oss lärare, det är många faktorer som ska vägas in i vår planering av uppgifter, vilken nivå vi ska lägga undervisningen på och hur elevernas arbete ska fortgå. Samtidigt som det är krävande och utmanande så sker de nyanländas språkutveckling ofta väldigt fort. Det är roligt att följa dessa elevers utveckling, och att vara med och ge dessa elever så bra förutsättningar som möjligt för att utveckla sitt språk.

Slutsats och diskussion

Nedan följer mina tankar om metod och resultat.

Metoddiskussion

Jag valde att använda en kvalitativ forskningsmetod till denna studie, där målet var att undersöka hur lärare arbetar med flerspråkiga elever i skolan. Inledningsvis gjorde jag en litteraturgenomgång där jag sammanställde tidigare forskning i ämnet. Därefter genomfördes fem semistrukturerade intervjuer med lärare och rektor. Lärarna fick innan veta studiens syfte och frågeställningar för att förbereda dem på frågornas innehåll.

Till detta har även icke-deltagande observationer gjorts då jag har följt en grupp elever. I denna grupp är det många flerspråkiga (ca 75 %) elever och många av dem har kommit till Sverige under de senaste två åren.

En kvalitativ studie har naturligtvis både fördelar och nackdelar. Eftersom det är så få informanter går det inte att generalisera denna undersökning, utan detta är hur dessa fem lärare och skolledare upplever sitt arbete med flerspråkiga elever.

Resultatdiskussion

Denna studie visar att verkligheten, som arbetet ser ut på skolorna i dag, inte stämmer överrens med vad forskarna säger är bäst för de flerspråkiga eleverna. Forskarna belyser hur viktigt det är att ha ett fungerande modersmål när ett andraspråk ska läras in. Efter att ha läst den litteraturgenomgång som presenterats i denna studie är det lätt att som lärare rycka på axlarna och tänka att eftersom inte den önskvärda modersmålsundervisningen finns att tillgå är det lika bra att ge upp. Vi lärare måste utgå från de verktyg som vi har att arbeta med och göra vårt bästa för att de flerspråkiga eleverna har en god språkutveckling i svenska.

Det är viktigt att känna till att flerspråkighet för med sig positiva fördelar, där eleverna ofta blir mer uppmärksamma och får en annan språklig medvetenhet än enspråkiga elever. Därför är det även viktigt att ha kunskap om de olika teorier och modeller som finns för andraspråksinläringen. Jag tror att många lärare ställer sig frågan ”Var börjar jag?” när de får en nyanländ elev som inte kan någon svenska. Jag tycker själv att processbarhetsteorins fem nivåer är lätta och följa, och jag kan på ett enkelt sätt jämföra det mina elever skriver och säger med de olika nivåerna. Jag vet var de bör befinna sig, och jag vet vad jag som lärare ska fokusera på just nu när det gäller deras språkutveckling.

Jag anser även att Cummings modell är en lätt modell att följa, och att tänka på i klassrummet. Denna modell är inte bara användbar för flerspråkiga elever utan alla elever. För att se att de uppgifter eleverna får i klassrummet spelar stor roll för hur de presterar. Om eleverna direkt får en svår uppgift och inte får det stödet den behöver för att lösa uppgiften förlorar många elever motivationen att ens försöka, för att det blir för svårt. Detta är nog lätt gjort som ny lärare, att lägga nivån för högt, och tro att eleverna förstår. Det är alltid upprepa genomgången en gång extra.

Ett barn som börjar skolan har ett basordförråd som består utan 8 000 – 10 000 ord, detta är oavsett vilket språk det gäller. Ett barn som kommer till Sverige vid 7-års ålder ska ha lika stort ordförråd på sitt modersmål. Här gäller det för oss lärare, som möter dessa nyanlända barn, att få reda på så mycket som möjligt om barnets bakgrund. Hur stort är barnets ordförråd, kan det läsa och skriva på sitt modersmål, har barnet gått i skola i sitt hemland, hur ser föräldrarnas läs- och skrivkunskaper ut. Det sistnämnda visar på hur elevens relation till

att läsa och skriva ser ut. Det visar även hur mycket föräldrar kan motivera och vara goda förebilder för eleven. Om inte heller föräldrarna kan läsa eller har ett utvecklat språkbudskap, behöver kanske arbetet börja med att bygga på elevens basordförråd på sitt modersmål. För att detta ska ske behövs det ett nära samarbete med modersmåls läraren. Något som i dagsläget inte finns på de skolor som de intervjuade lärarna arbetar på, och jag tror att deras bild av hur det ser ut stämmer med hur det är på de flesta skolor. Det kanske är större skolor, som har många elever som talar samma språk.

På de intervjuade lärarnas skola är modersmålsgrupperna små. Modersmålsundervisningen finns på arabiska, spanska, persiska och tigrinja. Det är mellan 5 och 15 elever som läser varje språk. Undervisningen ligger efter skoltid och modersmåls läraren dyker upp strax innan lektionen ska börja och går direkt efteråt. Det finns inte alls någon kontakt mellan modersmåls lärarna och skolans lärare. Mycket av den behandlade litteraturen visar ju hur viktigt modermålet är för elevens språkutveckling. Jag funderar på hos vem som ansvaret ska ligga att det sker en ordentlig satsning på flerspråkiga elevers modersmål. Dels måste föräldrarna veta hur viktigt det är, så att de kan fortsätta att tala, läsa, skriva och diskutera med sina barn så att de kan hjälpa till att stimulera och utveckla språket. Sedan måste lärarna veta om hur sambandet mellan elevens språkutveckling i svenska och elevens språkutveckling på modermålet ser ut. Ett samband som även modersmåls läraren måste känna till och arbeta utifrån. Rektor och annan skolledning måste se till så att samarbetet mellan lärare och modersmåls lärare ska bli bättre. Att börja med att be modersmåls läraren skriva skriftliga omdömen, och skriva till eleven IUP är ju en start och ganska lätt att göra.

Hur ska kontakten mellan modersmåls läraren och klassläraren tas, och på vems initiativ? För det första måste modersmåls lärarna få mer tid på varje skola, kanske till och med vara med och arbeta under skoltid med eleverna, och ge dem handledning. Detta för att lära känna eleverna ännu mer och då öka sin kunskap om dem. Till en början är det rektor som kan kräva att modersmåls läraren ger ett omdöme till elevens IUP, så att klassläraren känner till lite om elevens kunskapsutveckling på modermålet. Detta är svårt att få till praktiskt speciellt i små kommuner runt om i landet, som den där jag är verksam i. Här är det svårt att få tag på behörig personal som kan undervisa i modersmål.

Det betyder att det måste satsas mer tid och pengar på modersmålsundervisningen, vilket det inte verkar göra i dag. Beslutsfattarna har nog inte tillräckligt stora kunskaper i ämnet och för att det verkligen ska ske en förändring räcker det inte med att besluten fattas på kommunalnivå, utan det kanske till och med krävs att besluten fattas på nationellnivå. Någon slags förändring måste ske, det är som Musk och Wedin (2010) skriver att genom att satsa på modersmålets utveckling och därmed kunna hjälpa flerspråkiga elevers språkutveckling är en samhällsekonomisk investering. Att satsa på modersmålsundervisningen och kunna stärka de flerspråkiga eleverna göra att de får en helt annan chans och förutsättning att lära sig språket och i framtiden kunna få en bra utbildning och ett bra arbete.

I den klass som jag är verksam i finns det förutom svenska nio olika språk representerade och utav dessa är det tre språk som det går att få modersmålsundervisning på. Det finns inte modersmåls lärare för alla språk. Det kanske är bättre att stötta föräldrarna och ge dem kunskaper om hur viktigt modermålet är för elevens framtid. Att stärka föräldrarna och ge dem verktyg så att de fortsätter att språkligt utmana och stimulera sina barn. Att få dem att inte låta eleverna slippa modersmålsundervisningen. Jag kan tänka mig att det finns en okunskap om just detta hos föräldrar, de kanske tänker att huvudsaken vi lär oss svenska, och sen talar de svenska med sina barn, och modermålet försvinner och används mer sporadiskt, eleverna får då två halva språk istället för två hela. Här kan vi lärare stötta föräldrarna och vid

utvecklingssamtal försöka visa på hur viktigt det är med modersmålet, detta görs då helst tillsammans med modersmålläraren. Jag tror även att det är viktigt att inte stänga ute elevernas modersmål från klassrummet, utan att diskutera de olika språkens likheter och olikheter. Detta kan göra att eleverna stärks och att de ser att deras språk ses som något viktigt och något som de kan vara stolta över. Detta kan även göra så att de vill fortsätta med modersmålsundervisning.

Språkutveckling eller kunskapsutveckling? Denna fråga kanske inte är lika aktuell för oss på lågstadiet som för de högre årskurserna. De elever vi får har inte hunnit gå så många år i skolan och där med inte hunnit så långt i sin kunskapsutveckling. Men visst måste kunskapsutveckling och språkutvecklingen gå hand i hand. Även kunskapsutvecklingen är ju en del av språkutvecklingen. Eleven får under matematiken lära sig namnet på de svenska begreppen, och samma sak under de samhälls- och naturorienterade ämnena. Här lär sig eleven namnen på djur, växter, högtider etcetera. Här gäller det för mig som lärare att vara vaksam, och arbeta med orden i texten på ett sätt som eleverna förstår. Det kan vara att läsa texten flera gånger, att ta till andra hjälpmedel så som visa bilder/video på projektorn och få alla elever med och diskutera texterna. Jag tror även att det är viktigt att arbeta mycket med rim och ramsor så att elevernas fonologiska medvetenhet ökar.

När det gäller bedömning av flerspråkiga elever är det viktigt att lärare som bedömer eleverna har kunskap om vad flerspråkighet är och vad det innebär. Kanske speciellt för de elever som har varit en längre tid i Sverige, men som inte har vidareutvecklat sitt basordförråd på modersmålet. Ett enkelt sätt skulle kunna vara att de tester som görs på eleverna, ordavkodning, läsförståelse och fonologiska test även görs på elevernas modersmål. Detta är viktigt för att upptäcka en eventuell språkstörning.

Fortsatt forskning

Flerspråkighet i skolan är ett stort ämne som har många infallsvinklar. I framtida forskning inom ämnet skulle jag vilja se en djupare undersökning om hur den faktiska undervisningen ser ut där eleverna får studiehandledning på sitt modersmål och där modersmålläraren och klassläraren samarbetar. För att göra en djupare studie skulle man kunna tala med fler klasslärare, modersmållärare, specialpedagoger och elever.

Referenser

- Arnqvist, A. (1999). *Barns språkutveckling*. Lund:Studentlitteratur.
- Bergman, P. (Red). (2014). *Tankarna springer före*. Stockholm:Liber
- Bjar, L. (Red). (2006). *Det hänger på språket*. Lund:Studentlitteratur.
Liv Boyesen
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö:Liber
- Flyman-Mattsson, A., & Håkansson, G. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk – en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund:Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund:Studentlitteratur
- Johannessen, A., & Tufte, PA. (2007). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö:Liber
- Musk, N., & Wedin, Å. (Red). (2010). *Flerspråkighet, Identitet och Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2009). *Svenska som andraspråk – en samtalsguid om kunskap, arbetsätt och bedömning*. Stockholm:Skolverket.
- Norrby, C., & Håkansson, G. (2007). *Språkinlärning och språkanvändning – svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund:Studentlitteratur
- Salameh, E-K. (Red). (2012). *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Stockholm:Natur Kultur akademisk.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm:Skolverket
- Skolverket. (2014). *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm:Skolverket
- Skolverket. (2015). Jämförelsetal. Hämtad: 2015-05-08
<http://www.jmftal.artisan.se/databas.aspx?presel#tab-1>
- Wedin,Å., & Hedman.C.(2013). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund:Studentlitteratur.

Bilaga 1

Detta är en sammanställd lista över de frågor som diskuterades vid de olika intervjuerna.

- Hur ser rutinerna ut när en nyanländ elev ska börja skolan?
- Hur ser den första kartläggningen av en nyanländ elev ut? Vem gör den kartläggningen?
- Hur går du tillväga när du har fått en ny elev som inte kan någon svenska? Hur ser den första tiden ut?
- Hur har ditt arbetssätt med nyanlända/flerspråkiga elever förändrats under tiden?
- Det finns olika teorier/modeller över hur man lär sig ett nytt språk, de som tas upp i mitt arbete är interimspråksteorin, processbarhetsteorin, performanalys och Cummings modell. Använder du dessa i arbetet? I så fall hur?
- Hur bedömer du en elev med svenska som andraspråk?
- Kunskapsutveckling eller språkutveckling, i vilken ordning ska de komma? Är det viktigast att lära sig språket, eller att fortsätta sin kunskapsutveckling? Går de att kombinera?
- Vilken plats får elevernas modersmål/ hur använder du elevernas modersmål i klassrummet?
- Hur stor del tar modersmåls läraren i introduktionsfasen/kartläggningen? Senare under undervisningen?
- Hur skiljer du inlärningssvårigheter från språksvårigheter?