



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Examensarbete

Kommunikationsmedel och tillvägagångssätt i ämnet svenska som andraspråk

*En kvalitativ undersökning med fyra
högstadielärare*



Författare: Elin Persson
Handledare: Anja Kraus
Examinator: Stefan Sellbjer
Termin: VT-15
Ämne: Allmändidaktik
Nivå: Avancerad, 30hp
Kurskod: GO2964

Abstrakt

Uppsatsens syfte är att belysa kommunikationsmedel som fyra högstadielärare i ämnet svenska som andraspråk använder i sin undervisning för att kommunicera med andraspråkselever samt att lyfta fram tillvägagångssätt som dessa lärare använder för att eleverna ska utveckla sin språkproduktion av det svenska språket. Frågeställningarna är: *Med vilka kommunikationsmedel kommunicerar lärarna med andraspråkseleverna i ämnet svenska som andraspråk?* samt *Vilka tillvägagångssätt använder lärarna i ämnet svenska som andraspråk för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion av det svenska språket?* Undersökningens empiri består av fyra narrativa intervjuer utifrån två öppna frågor. Det empiriska materialet analyseras genom en kvalitativ innehållsanalys och redovisas genom både huvud- och underkategorier. Resultatet gällande kommunikationsmedel visar att samtliga fyra respondenter använder verbal-, icke-verbal-, bild/symbol- och individanpassad kommunikation samt kommunikation med understöd av elevernas modersmål. Resultatet angående respondenternas tillvägagångssätt visar att samtliga respondenter använder individanpassade aktiviteter och uppgifter samt att de flesta respondentera dessutom använder grupparbeten, klasskamraternas kunskaper och elevernas modersmål. Slutsatserna utifrån undersökningen är att lärarna använder de kommunikationsmedel som de anser vara passande och givande. Det framkommer också att lärarna använder olika tillvägagångssätt som språkstöttar eleverna till att utveckla sin språkproduktion, det vill säga att utveckla förmågan att uttrycka sig genom språket.

Nyckelord: svenska som andraspråk, andraspråklärare, kommunikationsmedel

Engelsk titel: Teachers communication skills and methods in teaching in Swedish as a second language

Innehåll

| | |
|--|-----------|
| 1 Inledning | 1 |
| 1.1 Syfte och frågeställning | 2 |
| 1.2 Uppsatsens disposition | 2 |
| 2 Teoretiskt ramverk | 3 |
| 2.1 Kursplan i ämnet svenska som andraspråk för grundskolan | 3 |
| 2.2 Tidigare forskning | 3 |
| 2.2.1 <i>Kommunikation och kommunikationsmedel</i> | 3 |
| 2.2.2 <i>Kommunikation i ett mångkulturellt klassrum</i> | 5 |
| 2.2.3 <i>Kommunikationsstrategier i ett mångkulturellt klassrum</i> | 7 |
| 2.2.4 <i>Språk- och kommunikationsdidaktik i det mångkulturella klassrummet</i> | 7 |
| 3 Metod | 10 |
| 3.1 Insamlingsmetod | 10 |
| 3.2 Genomförande | 10 |
| 3.3 Analysmetod | 11 |
| 3.4 Urval av deltagare | 12 |
| 3.5 Forskningsetiska överväganden | 13 |
| 4 Resultat | 13 |
| 4.1 Kommunikationsmedel som respondenterna använder i sin undervisning med andraspråkselever | 13 |
| 4.1.1 <i>Verbal kommunikation</i> | 13 |
| 4.1.2 <i>Ickeverbale kommunikation</i> | 14 |
| 4.1.3 <i>Bild- och symbolkommunikation</i> | 15 |
| 4.1.4 <i>Individanpassad kommunikation</i> | 15 |
| 4.1.5 <i>Kommunikation med understöd av elevernas modersmål</i> | 16 |
| 4.2 Tillvägagångssätt som respondenterna använder för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion | 17 |
| 4.2.1 <i>Individanpassade uppgifter/aktiviteter</i> | 17 |
| 4.2.2 <i>Grupparbeten</i> | 18 |
| 4.2.3 <i>Använda klasskamraternas kunskaper</i> | 18 |
| 4.2.4 <i>Använda elevernas modersmål</i> | 19 |
| 4.3 Sammanfattning | 20 |
| 5 Diskussion | 20 |
| 5.1 Kommunikationsmedel som respondenterna använder för att kommunicera med andraspråkselever | 21 |
| 5.2 Tillvägagångssätt som respondenterna använder för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion | 23 |
| 5.3 Metoddiskussion | 25 |
| 5.4 Vidare forskning | 26 |
| 6 Avslutning | 27 |

| | |
|-------------------|------------|
| Referenser | I |
| Bilagor | III |
| Bilaga 1 | III |
| Bilaga 2 | IV |
| Bilaga 3 | V |

1 Inledning

I Skolförordningen (SFS 2011:185 kap. 5, 14 §) skrivs det att grundskolans svenska som andraspråk ersätter skolans svenskämne. Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska vid behov anordnas ”för elever som har ett annat språk än svenska som modersmål, elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och invandarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare” (SFS 2011:185 kap. 9, 6 §). I grundskolans kursplan för ämnet svenska som andraspråk står det att människans språk är det främsta redskapet för att tänka, kommunicera och lära. Språket är på så sätt ett redskap som gör att människor utvecklar sin identitet, att uttrycka känslor och tankar samt för att förstå hur andra människor känner och tänker. För att kunna förstå och verka i ett samhälle där livsåskådningar, kulturer, generationer och språk möts är det av betydelse att ha ett rikt och varierat språk (Skolverket 2011). Söderbergh (1979) samt Bjar och Liberg (2003) beskriver att tal är en förutsättning för att lärandet ska bli möjligt eftersom det är genom kommunikation som människan lär sig behärska språket. Detta gör det därför relevant att undersöka kommunikation i ett mångkulturellt klassrum där människor med olika kulturella bakgrunder integreras i samma undervisning. Med tanke på att kommunikation och utveckling av språk är tätt sammanbundna är det också intressant att undersöka vilka tillvägagångssätt som andraspråkslärare använder för att eleverna ska utveckla sin språkproduktion av det svenska språket. Värt att nämna angående lärarnas tillvägagångssätt är att uppsatsen endast kommer att ge kunskap om vilka tillvägagångssätt som dessa lärare använder. Det går inte genom undersökningen fastställa att deras tillvägagångssätt är en garanti för att de faktiskt utvecklar elevernas språkproduktion.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med undersökningen är att belysa de kommunikationsmedel som fyra högstadielärare i ämnet svenska som andraspråk använder för att kommunicerar med andraspråkselever samt att få kunskap om hur dessa lärare går till väga för att eleverna ska utveckla sin språkproduktion. Följande frågeställningar används för att besvara undersökningens syfte:

Med vilka kommunikationsmedel kommunicerar lärarna med andraspråkseleverna i ämnet svenska som andraspråk?

Vilka tillvägagångssätt använder lärarna i ämnet svenska som andraspråk för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion av det svenska språket?

1.2 Uppsatsens disposition

I det följande avsnitt redogörs för uppsatsens teoretiska ramverk och tidigare forskning. I kapitlet teoretiskt ramverk presenteras vad som skrivits om kommunikation och språkproduktion i grundskolans kursplan för ämnet svenska som andraspråk. I den tidigare forskningen definieras och beskrivs begreppet kommunikation samt redogörs för lärares kommunikation och kommunikationsstrategier i ett mångkulturellt klassrum. Sista delen i den tidigare forskningen beskriver språk- och kommunikationsdidaktik i det mångkulturella klassrummet. Undersökningens insamlingsmetod, genomförande, analysmetod, urval av deltagare och forskningsetiska överväganden följer i undersökningens metodkapitel. Varefter undersökningens resultat och tillhörande diskussion redovisas utifrån de två frågeställningar som ställs. I slutet på uppsatsen presenteras de slutsatser som framkommit genom undersökningen.

2 Teoretiskt ramverk

Detta avsnitt inleds med att lyfta fram vad som skrivs om kommunikation och språkproduktion i grundskolans kursplan för ämnet svenska som andraspråk. Därefter följer avsnittet tidigare forskning.

2.1 Kursplan i ämnet svenska som andraspråk för grundskolan

I grundskolans kursplan för ämnet svenska som andraspråk står det i ämnets syfte att undervisningen ska syfta till att låta eleverna utveckla kunskaper i och om det svenska språket. Eleverna ska bland annat ges förutsättningar genom undervisningen till att utveckla sitt svenska skrift- och talspråk för att öka tilltron till sin språkförmåga och för att kunna uttrycka sig i olika sammanhang. Detta medför därmed att undervisningen ska ge eleverna möjlighet till att utveckla sitt språk för att tänka, kommunicera och lära. Vidare ska undervisningen även skapa rika möjligheter och tillfällen för eleverna att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå. Undervisningen ska även stimulera intresse för att skriva på svenska och ge eleverna möjligt att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna tankar och åsikter i olika slags texter. Genom undervisningen ska eleverna dessutom stimuleras till att uttrycka sig med hjälp av olika estetiska uttrycksformer (Skolverket 2011).

2.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras definitionen av begreppet kommunikation och redogör även vilket synsätt som undersökningen kommer att utgå ifrån. Efter detta presenteras forskning om lärares kommunikation i ett mångkulturellt klassrum samt olika kommunikationsstrategier som lärare kan använda sig av i detta klassrum.

2.2.1 Kommunikation och kommunikationsmedel

Kommunikation utgörs enligt Fiske (1990) av tecken och koder. Tecknen i kommunikationen är handlingar som visar på något annat än själva tecknet och koderna är relationen mellan olika tecken. Överföring av tecken, koder och kommunikation som sker mellan människor är alltså det samma som sociala relationer. Vidare skriver Fiske (1990) att det finns två framträdande inriktningar beträffande kommunikationsteorier. Forskaren benämner dessa genom att kalla den ena ”processskolan” och den andra för ”semiotiska skolan”. I processskolan ses kommunikation som *överförning av medelanden* och riktar in sig på hur sändare och mottagare kodar och avkodar signaler.

Den grundläggande förutsättningen inom denna skola är därmed överföring av meddelande från A till B. Det centrala är följaktligen att skolan rikta in sig på kommunikationshandlingar, det vill säga hur sändaren använder olika media och kanaler för kommunikation. Den andra skolan, semiotiska skolan, har ett annat synsätt på kommunikation. I denna skola ligger fokuset inte så mycket på kommunikation som en process utan istället ses kommunikation som *skapande och utbyte av betydelser*. Kommunikation inriktar sig här på funktioner, det vill säga hur meddelanden, eller texter, samverkar med människor för att skapa betydelser. I denna skola betraktas inte alltid missuppfattning som ett tecken på misslyckad kommunikation utan något som också kan orsakas av kulturella skillnader mellan sändare och mottagare. Kommunikationsstudier inom semiotiska skolan innebär studier av text och kultur, semiotik (läran om tecken och betydelser) är den främsta studiemetoden i denna skola (Fiske 1990).

Undersökningens syfte är att belysa kommunikationsmedel och tillvägagångssätt som andraspråkslärare använder i sin undervisning vilket gör att lärarna ses som sändarna och eleverna som mottagarna. Med tanke på att lärarnas uppdrag är att skapa undervisning som låter eleverna utveckla kunskaper i och om det svenska språket används processkolans definition av kommunikation för att besvara undersökningens syfte. Detta eftersom lärarnas centrala uppdrag handlar just om överföring av kunskaper till eleverna samt att undersökningen fokuserar på kommunikation och tillvägagångssätt från lärare till elever, det vill säga överföring av meddelande från A till B.

Maltén (1998) beskriver att det utväxlas signaler i den kommunikativa processen utifrån tre olika former: verbala, icke-verbala och symboliska. Verbal kommunikation består av ord genom både tal och skrift. Skriftspråket är det språk som representerar de mest renodlade verbala signalerna. Vid växling mellan skrift- och talspråk gäller det att använda rätt språk i rätt sammanhang.

För att förmedla känslor som ömhet, kärlek och vrede räcker inte alltid ord till utan överföring av sådana uttryck behöver hjälp av till exempel ansiktsuttryck och tonfall, det vill säga med hela kroppen. Denna sorts kommunikation benämns som kroppsspråk och ingår i formen som kallas icke-verbal kommunikation vilket är något som kan

användas tillsammans med verbala ord (Maltén 1998). Kroppsspråket bör således ses som ett komplement eller stödspråk till det språkliga uttrycket och kan enligt Backlund (1991) ske medvetet, omedvetet eller speciellt. Medvetet kroppsspråk handlar om de medvetna signaler som förhållandevis är kontrollbara. Exempel på medvetet kroppsspråk är kroppshållning, gester, smink och klädedräkt. Okontrollerbar kommunikation som till exempel plötslig ansiktsrodnad och blickar kallas för omedvetet kroppsspråk. Speciellt kroppsspråk är en variant av kroppsspråk som både är medveten och förvärvat. Tydliga exempel för speciellt kroppsspråk är till exempel teckenspråk för hörselskadade och BLISS-språket för multihandikappade med rörelse- och talhinder.

Symboliska signaler är den sista formen som ingår i den kommunikativa processen, enligt Maltén (1998). Mårtensson (2009) skriver att symboler av olika slag utgör verktyget för det visuella språket. Vidare beskriver Mårtensson (2009) att det visuella språket är mer internationellt än det verbala språket eftersom en bild är lättare att bearbeta än en textmassa i samma storlek. Förutom detta är det visuella språket dessutom mer mångtydigt än ord av den orsaken att betraktaren tillåts att tolka in budskap som de bedömer vara av betydelse för just dem.

Maltén (1998) sammanfattar de tre former inom den kommunikativa processen genom att beskriva att de två första formerna, verbal och icke-verbalt, är förhållandevis entydiga medan symboliska signaler ofta påvisar en markant kulturell variation. Samtliga tre former, verbal, icke-verbal och symbolisk kommunikation, är alla mentala representationer av verkligheten.

2.2.2 Kommunikation i ett mångkulturellt klassrum

Harkirat och Salwana (2012) har studerat kulturers inverkan på klassrummets verbala och icke-verbala interaktioner. Resultatet av forskarnas studie visar bland annat att lärarna sällan använder kroppsspråk för att stödja sin klassrumsundervisning. De beskriver att lärarnas kroppsspråk är kopplat med den lokala kulturen. Undersökningen är gjord i det hierarkiska samhället Brunei där lärarna har en högre position än eleverna, vilket gör att lärarna därmed är försiktiga i sitt beteende och är mindre uttrycksfulla.

Moeller och Faltin Osborn (2014) ställer sig flera frågor gällande interkulturell kommunikation i sin forskning. En handlar om hur människor från skilda bakgrunder och med olika språk kan lära sig att leva i harmoni för att skapa kommunikation och

förståelse. Författarna menar att lärandet av interkulturell kommunikation ger utomstående elever kompetens att gå utanför gränserna genom att kommunicera och integrera med infödda talare. Betydelsen av ”att gå utanför gränserna” hänvisar författarna till Byrams (1997) metafor om turisten och främlingen. När en turist möter en annan kultur genom att enbart använda sin egen lins leder det till att dennes tolkningar begränsar kunskap och förståelse om den andra kulturen, vilket därmed inte leder till en dialogisk interaktion som främjar meningsutbyte, erfarenheter och kunskap. Turisten blir på detta sätt begränsad till rollen som observatör.

Trots att vi i stort sett gestikulerar hela tiden sker detta för de flesta av oss automatiskt. Vi använder olika symboliska gester i de flesta av våra dagliga interaktioner för att indikera eller spegla vissa känslor. En gest kan vara igenkännlig för vissa med en specifik och tydlig innebörd medan samma gest kan vara betydelselös i en annan kultur. V-tecknet (alla fingrar hålls knutna i handen förutom pekfingret och långfingret som ställs upp och hålls isär) betyder seger i USA medan samma gest i Australien, Nya Zeeland och Storbritannien har en kränkande och förolämpande innebörd (Samovar, Porter och McDaniel 2009). När läraren utformar en repertoar av gester och symboler bör läraren således se till att eleverna förstår dem så att eleverna har möjlighet att själva använda dem. Icke-verbal kommunikation bör även introduceras långsamt och systematiskt för eleverna genom att till exempel börja med enkla och sekventiella gester som ”gör som mig”. Detta för att eleverna så småningom ska kunna använda gesterna för att komplettera det engelska språket (Battersby och Bolton 2013).

Det har enligt Battersby och Bolton (2013) blivit allt vanligare att lärare införlivar gester för att kommunicera mer effektivt och universellt med sina elever i ett mångkulturellt klassrum. Detta eftersom icke-verbal kommunikation underlättar lärarnas interkulturella förståelse. Battersby och Bolton (2013) lyfter fram många fördelar med att arbeta med icke-verbal kommunikation varav en är att dessa gester underlättar för klassrumsundervisningen. Ett effektivt sätt att uppmuntra elever till att använda gester är att låta de arbeta i små grupper. I dessa grupper kan eleverna genomföra sina gester genom att titta på varandra för att på så sätt hjälpa varandra, vilket även främjar den individuella utvecklingen. DeCapua och Wintergerst (2004) beskriver viktiga aspekter som lärare i ett mångkulturellt klassrum bör fundera på vid skapandet och användandet av icke-verbal kommunikation. Forskarna skriver att det är viktigt att lärare är medvetna om att varje världskultur har sitt eget icke-verbala

kommunikationssystem, att symboliska gester inte uppfattas på samma sätt av olika kulturer samt att kunna uttrycka några av elevernas icke-verbala gester för att visa acceptans och förståelse. Läraren bör dessutom vara kulturellt flexibel genom att lära sig att hantera och anpassa sig till elevernas referenser samt att läraren och eleverna är medvetna om och respekterar kulturella skillnader.

2.2.3 Kommunikationsstrategier i ett mångkulturellt klassrum

Amsberry (2008) har studerat kommunikationsstrategier som kan användas i ett klassrum med internationella elever. I forskningen fokuserar forskaren på hur bibliotekarier kommunicerar i ett klassrum med internationella elever, det vill säga andraspråkselever som inte har engelska som sitt modersmål. Forskaren sammanfattar sin forskning genom att ge allmänna förslag om vad bibliotekarier kan tänka på när de arbetar med internationella elever. Bibliotekarien kan innan sin undervisning ta reda på vilken språknivå som eleverna erhåller genom att tala med elevernas lärare. Detta för att veta vilken språknivå som bibliotekarien behöver förhålla sig till, om det handlar om undervisning med nybörjare kommer bibliotekarien till exempel att behöva utveckla sitt tal för att underlätta förståelsen. Bibliotekarien kan även planera in tid under lektionen där det finns extra tid för frågor och förklaringar om sådant som eleverna har svårt att förstå. Forskaren ger även förslag om specifika talmodifieringar. I studien råder forskaren dessutom bibliotekarier att undvika idiom och kulturella referenser om bibliotekarien inte kan förklara dem, om tekniska termer används bör eleverna få en skriftlig förteckning över dess definitioner, att tala tydligt med en normal hastighet samt att skapa en tyst paus i slutet av varje område för att låta eleverna bearbeta vad som har sagts. Trots att Amsberrys (2008) forskning fokuserar på biblioteksarenan ses denna forskning som relevant eftersom forskaren beskriver att hans resultat inte enbart vänder sig till bibliotekarier utan kan även vara av intresse för kommunikation inom alla pedagogiska sammanhang, exempelvis för det mångkulturella klassrummet.

2.2.4 Språk- och kommunikationsdidaktik i det mångkulturella klassrummet

Mohan, Leung och Davison (2001) skriver att man inte enbart kan låta andraspråkselever följa med i den ordinarie undervisningen eftersom detta inte ger några automatiska tillfällen för optimal språkinläring. För att utveckla ett andraspråk samtidigt som ämneskunskaper måste målet för all undervisning, språk- som ämnesundervisning, därför vara att integrera innehåll och språk. Det kräver en

systematisk planering och uppföljning enligt Gibbons (2002) för att kunna lyckas integrera både stoff, språk och tänkande.

Gibbons (2002) anser att språk utvecklas när eleverna stöter ihop med det i olika sammanhang och belyser därmed att språkinläring inte är en linjär process. Inläring av språk och ämneskunskaper motsvarar huvudsakligen en kollaborativ och social process vilket innebär att både lärare och elever är aktiva aktörer. Utifrån ett lärarperspektiv handlar det om att bygga vidare och utveckla elevernas kunskapsgrund samt att stötta eleverna för att de ska kunna gå vidare.

Barnes (1976) belyser kommunikationens och interaktionens relevans i språkundervisningen. Språket måste ha en utforskande funktion för att eleverna ska få möjlighet att skapa en djupare inläring. Med utforskande funktion menar forskaren att eleverna måste få tolka verkligheten, upptäcka och förnya sina befintliga kunskaper genom samspel med andra. Genom detta samspel blir eleven på så sätt även aktiv i sin egen inläring. Elevens samtal och kommunikation sker bäst genom arbete i smågrupper där eleverna får ny kunskap med språkets hjälp. Den nya kunskapen kan eleven sedan relatera till sina tidigare kunskaper genom att ”tänka högt”, det vill säga använda språket som tankeinstrument, och tillsammans med andra elever kommunicera om lösningar på olika slags problem.

Cohen (1994) är en annan forskare som också skriver att problemlösning i grupp, samarbetsinläring som han själv benämnder de, ger eleverna högre resultat än om de arbetar individuellt. Cohen (1994) beskriver att samarbetsinläring lämpar sig bäst när problemuppgifterna är öppna vilket ger eleverna möjlighet till att kommunicera och samarbeta. Uppgifternas lösning ska med andra ord förutsätta diskussioner i elevgruppen. För att alla ska känna sig delaktiga i uppgiften måste samtliga gruppmedlemmar dessutom ha en bestämd roll. Malmberg och Bergström (2000) är inne på samma aspekt som Barnes (1976) och Cohen (1994) eftersom även de konstaterar genom sin STRIMS-undersökning att elevers muntliga färdighet utvecklas genom samtal i par eller grupp. Nackdel med grupparbete är dock att det inte alltid gynnar alla elever eftersom eleverna har alla sina egna sätt att lära sig saker på. Det är därmed fullt möjligt att vissa par inte går ihop på grund av att de till exempel inte har samma föreställningar om värdet av pararbete (Malmberg och Bergström 2000).

Hedencrona och Kós-Dienes (2003) beskriver att det förekommer lärare som är försiktiga med att visa att det finns elever i klassen som inte förstår lika bra svenska som de andra eleverna i klassen. Det kan enligt författarna dessutom vara särskilt känsligt att fråga dessa elever om de har förstått informationen eller budskapet. Det finns även en viss risk för att läraren har lägre förväntningar på elever som blir uppmärksammade för sina svagheter i skolans språk. Allt detta kan leda till att undervisningen anpassas genom att dessa elever inte får uppgifter och frågor av samma svårighetsgrad som klasskamraterna. Individanpassade uppgifter kan vara svårt att konstruera eftersom rätt balans av uppgifter och svårighetsgrad måste finnas för att få eleven tillräckligt stimulerad. Andersson (2002) beskriver att det krävs en stor variation i klassrummet för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig den undervisning som skolan erbjuder eftersom eleverna har skilda erfarenheter och förutsättningar. Läraren bör därmed individualisera undervisningen så att den passar samtliga elever i klassen oavsett om det finns elever som kräver speciella förutsättningar och stöd.

Det är också viktigt att lärare tränar upp en känslighet för att möta de kommunikationssituationer som kan uppkomma med elever som har olika kulturella bakgrunder. Elever tolkar, förstår och uttrycker sig på olika sätt beroende på vilken bakgrund de har vilket är något som lärare bör vara uppmärksam på (Hedencrona och Kós-Dienes 2003). Andraspråks elever ska därför inte ses som en homogen grupp utan motsvarar en lika heterogen elevgrupp som vilken annan elevgrupp som helst i avseenden som bakgrund, språk, erfarenheter, kultur, förväntningar och socioekonomisk status (Gibbons 2002). Risken för missförstånd i kommunikationen mellan lärare - elever och elever emellan ökas på grund av att de har olika kulturella bakgrunder (Hedencrona och Kós-Dienes 2003). Enligt Hultinger och Wallentin (1996) ges läraren och elever många chanser att bygga relationer och samtal eftersom konflikter ofta uppstår när elever från olika kulturer möts i klassrummet. Dessa samtal utvecklar läraren eftersom det ger redskap som kan användas vid hantering av liknande konflikter i framtiden.

Den forskning som presenterats i detta avsnitt kommer att användas för att diskutera undersökningens resultat gällande kommunikationsmedel och tillvägagångssätt som respondenterna använder i ämnet svenska som andraspråk.

3 Metod

I uppsatsen används en narrativ metod. Undersökningens tillvägagångssätt är en kvalitativ metod eftersom insamling av empiriskt material består av ett fåtal respondenter samt att undersökningen fokuserar på djupgående svar, det vill säga kvalitativa istället för kvantitativa (Denscombe 2009).

3.1 Insamlingsmetod

För att uppnå studiens syfte och besvara ställda frågeställningar användes en kvalitativ ansats genom personliga intervjuer med fyra högstadielärare som undervisar i ämnet svenska som andraspråk. Kvalitativa intervjuer bör i så hög grad som möjligt undvika standardiserade frågeformulär eftersom forskaren inte ska ha för stor styrning av samtalet. Genom intervjuen ska forskaren få ett resultat som motsvarar undersökningspersonernas egna uppfattningar och därför är det viktigt att de i största möjliga mån själva får styra utvecklingen av intervjun (Johansson 2005). Som undersökningsinstrument valdes en narrativ intervjumetod eftersom denna metod är den som minst styr respondenten under intervjun. Intervjuaren har vid denna metod enligt Risseman (2008) en passiv roll som enbart introducerar ämnet och frågorna för respondenterna, därefter varken avbryter eller styr intervjuaren respondenternas berättande.

Riessman (2008) skriver att insamlingen av det narrativa materialet allmänt handlar om att ställa frågor som får intervjupersonen att uppleva personlig relevans, vilket på så sätt underlättar personens berättande. I narrativa intervjuer får respondenten enligt författaren stor möjlighet till att själv välja vilka erfarenheter som denne vill delge med intervjuaren. Syftet att använda den narrativa metoden för denna undersökning är för att ge forskaren djupgående personliga beskrivningar, vilket är något som önskas eftersom undersökningens syfte är att få insikt om hur fyra andraspråklärare kommunicerar med andraspråkselever samt vilka tillvägagångssätt som dessa lärare använder för att eleverna ska utveckla sin språkproduktion.

3.2 Genomförande

Frågorna till undersökningen (se bilaga 1) utformades med avstamp i undersökningens syfte. Uppläggningsformen för intervjumallen var inte styrande utan bestod av två öppna frågor, vilket enligt Denscombe (2009) innebär att respondenterna får formulera

egna svar. En annan utformning som forskare kan använda sig av är fasta frågor med strukturerade svar. Respondenten får utifrån de fasta frågorna sedan ge ett svar som passar in i de kategorier som forskaren angett i förväg (Denscombe (2009)).

Ett informationsmail skickades (se bilaga 2) till sju lärare som undervisar i ämnet svenska som andraspråk. Precis som Denscombe (2009) belyser måste det i mailet framkomma information om min undersökning, syftet med intervjun, svarsadress, svarsdatum, hantering av insamlat material och frivillighet till att delta i undersökningen. Vid överenskomna tidpunkter intervjuades fyra lärare. De hade redan innan intervjutillfället fått intervjumallen för att på så sätt få möjlighet att tänka igenom vad de anser är viktigt att lyfta fram. Värt att nämna är dock att det inte finns någon garanti att lärarna faktiskt har läst frågorna innan intervjuerna.

Samtliga intervjuer spelades in genom en ljudupptagningsfunktion på mobiltelefonen. Efter varje intervju transkriberades berättelserna och skrevs därefter ut i pappersform. Sammanställningen av det insamlade materialet organiserades sedan i olika kategorier, vilket beskrivs mer detaljerat under rubriken analysmetoder.

3.3 Analysmetod

Vid analysering av det empiriska materialet genomfördes en kvalitativ innehållsanalys eftersom denna enligt Fejes och Thornber (2009) eftersträvar att finna mening ur en stor mängd insamlad data. Författarna skriver att kvalitativ innehållsanalys är en process som består av ett antal steg. Det första steget i analysarbetet är att forskaren koncentrerar ut meningsbärande enheter ur datamaterialet för att därefter kategorisera dessa i ett par kategorier, vilket enligt slutligen utgör undersökningens resultat.

Genomförandet av den kvalitativa innehållsanalysen inleddes med att plocka ut meningsenheter genom att stryka under meningsenheter i transkriptionerna. Meningsenheterna kortades sedan ner och kodades till koder, vilket enligt Fejes och Thornberg (2009) kan ses som en betäckning som kortfattat och koncist beskriver meningsenheternas innehåll. Det sista steget i analysen var att kategorisera koderna. Kategoriseringen av koderna gjordes genom att klippa ut alla koder för att sedan kunna organisera dessa i kategorier. Resultatet av den kvalitativa innehållsanalysen gav både huvud- och underkategorier eftersom jag i de organiserade kategorierna fann

underkategorier. I denna uppsats motsvarar en underkategori i resultatredovisningen en underrubrik. Denna disposition används för att organisera och tydliggöra respondenternas synpunkter angående kommunikationsmedel och tillvägagångssätt som de använder för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion. I bilaga 3 finns två exempel som visar alla de steg som ingick i den kvalitativa innehållsanalysen.

Vid läsning av en text finns det både ett skriftligt innehåll och dolda budskap, sådant som inte är formulerat i text utan kan utläsas mellan raderna (Lundman & Hällgren Graneheim 2012). När meningsenheterna plockades ut utifrån transkriberingen av respondenternas narrativ, deras berättelser, användes enbart det skriftliga innehållet eftersom detta enligt Lundman och Hällgren Graneheim (2012) utgör det manifesta innehållet.

3.4 Urval av deltagare

Undersökningens resultat baseras på narrativa intervjuer med fyra lärare i grundskolans senare år, det som i uppsatsen benämns som högstadiet. Det valdes att använda lärare som undervisar i ämnet svenska som andraspråk eftersom dessa bör ha mycket erfarenhet gällande arbete med andraspråkselever. För att få kontakt med högstadielärare i ämnet svenska som andraspråk togs det kontakt med närliggande högstadieskolor. Urvalet av högstadieskolor utgjordes därmed av ett geografiskt urval. Kontakten av respondenter till min undersökning gjordes på så sätt genom vad Denscombe (2009) benämner som ett klusterurval. Enligt Denscombe (2009) innebär det att forskaren riktar in sig på naturligt förekommande kluster av den speciella sak som vill studeras. I denna undersökning motsvarar klustret högstadieskolor för att få kontakt med högstadielärare för ämnet svenska som andraspråk.

På fem högstadieskolor fanns det totalt sju lärare i ämnet svenska som andraspråk. Undersökningens informationsmail skickades ut till samtliga sju lärare, vilket sedan resulterade i att fyra legitimerade lärare svarade att de var intresserade att delta i undersökningen. Dessa arbetade alla på olika högstadieskolor. Respondenterna tillgavs de fiktiva namnen Mika, Robin, Kim och Love för att värna om deras anonymitet. Utöver att dessa lärare undervisar i ämnet svenska som andraspråk undervisar Mika och Robin även i svenska, Kim i matematik och Love i svenska och geografi.

3.5 Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer var något som jag utgick ifrån både innan, under och efter genomförda intervjuer. Principerna består av fyra allmänna huvudkrav för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Jag uppfyllde informationskravet genom att jag muntligt och skriftligt gav respondenterna information om undersökningens syfte, frivillighet till att delta och att respondenterna kunde avbryta intervjun om de inte längre önskades delta i undersökningen. I materialet avidentifierades deltagande respondenter genom att ge samtliga fiktiva och könsneutrala namn vilket därmed uppfyller kravet på konfidentialitet. Nyttjandekravet togs det också hänsyn till eftersom jag förvarade uppgifter som framkommit i samband med intervjuerna på ett säkert sätt att obehöriga inte kunde eller kan ta del av dem.

4 Resultat

I detta avsnitt redovisas hur fyra högstadielärare i ämnet svenska som andraspråk kommunicerar med andraspråkselever samt vilka tillvägagångssätt dessa lärare använder för att eleverna ska utveckla sin språkproduktion. Utifrån undersökningens resultat framkommer två huvudkategorier med fem respektive fyra tillhörande underkategorier. Dessa två huvudkategorier ger var och en svar på undersökningens två frågeställningar, vilket på så sätt besvara undersökningens syfte.

4.1 Kommunikationsmedel som respondenterna använder i sin undervisning med andraspråkselever

Respondenterna i undersökningen berättar om de kommunikationsmedel som de använder i sin undervisning med andraspråkselever. Det som respondenterna huvudsakligen beskriver att de använder är verbal-, icke-verbal-, bild/symbol- och individanpassad kommunikation samt kommunikation med understöd av elevernas modersmål.

4.1.1 Verbal kommunikation

Samtliga respondenter lyfter fram att de använder verbal kommunikation i sin undervisning med andraspråkselever.

Love, Kim, Robin och Mika beskriver att de alltid kommunicerar genom att prata och skriva. Love berättar att det i skolan alltid finns kunskap att förmedla vilket hen förmedlar och uttrycker på olika sätt genom sitt språk. Love använder sitt språk för att underlätta och förstärka förståelsen av svåra ord. Detta gör Love genom att förenkla sitt språk genom att försöka lägga det på en lagom nivå så att ”det är relevant och meningsfullt, att det inte upplevs för lätt och nästan barnsligt” (Love). Robin och Mika berättar att det är viktigt att förklara saker på många olika sätt för att underlätta och stödja sin kommunikation och på så vis få fram det man verkligen menar. Efter en muntlig genomgång brukar Mika fråga sina elever om de förstått innehållet av informationen för att därigenom ta reda på om det är något som hen behöver utveckla. Mika berättar att hen ibland måste förklara runt ordet som elever inte riktigt förstår.

Mika berättar om en muntlig situation som ofta uppstår i undervisningen. Mika beskriver att kommunikationen i skolan först består av en envägskommunikation genom att man som lärare först berättar eller redogör för någonting som eleverna ska jobba med. Därefter berättar Mika att det måste bli en tvåvägskommunikation med kontakten med eleverna, ”att bolla framåt och tillbaka liksom” (Mika). Muntlig information använder även Love, Robin och Kim för att tala om för eleverna vilka regler som det finns i klassrummet och på skolan. Love berättar att de då bland annat pratar om hur man beter sig på skolan och hur man beter sig mot varandra. Förutom muntligt språk kommunicerar respondenterna även genom att skriva ord och uttryck på undervisningstavlan. Mika skriver dessutom ord och meningar på kollage som finns på salens väggar.

4.1.2 Icke-verbal kommunikation

Samtliga respondenter berättar att de använder icke-verbal kommunikation i sin undervisning med andraspråkselever. När de talar om denna typ av kommunikation är det kroppsliga gester som respondenterna beskriver.

Love uttrycker att man kan kommunicera genom gester av olika slag, vilket även Kim, Mika och Robin lyfter fram. Kim berättar att det är vanligt att det kommer många invandrarelever som bara har spenderat en kortare tid i förberedelseklass. Dessa elever kommer då in i klasser med bristande språkkunskaper vilket gör att man måste hitta olika sätt att kommunicera. I samband med detta berättar Kim att hen stärker sin kommunikation med gester eftersom hen ofta saknar språkkunskaper i elevernas

hemspråk. Robin berättar till exempel att ”man kommunicerar genom att peka på olika saker för att på så sätt beskriva eller förklara det som man menar” (Robin). Att använda sin händer för att förklara ord är något som Kim, Mika och Love även gör.

4.1.3 Bild- och symbolkommunikation

Samtliga respondenter berättar att de kommunicerar med hjälp av olika typer av bilder.

Kim berättar att hen har ett stort intresse för att måla och rita vilket hen tar in i sin undervisning när det finns tid. Kim nämner då att hen ibland ritat någon form av symbol när hen till exempel ska förklara en tand. Detta gör Kim för att finna olika sätt att förklara ord på. Robin kommunicerar också genom att både rita och använda färdiga bilder som hen finner till exempel på nätet och i böcker. Detta använder Robin för att underlätta och stödja sina muntliga instruktioner och förklaringar, vilket även Kim, Mika och Love gör. Mika berättar också att det är viktigt att använda denna typ av kommunikation för att ”kunna nå eleverna men också för att dom ska kunna nå mig” (Mika). I detta sammanhang berättar Mika att det finns många elever på skolan som inte har svenska som sitt modersmål, många av dessa elever som inte kan det svenska språket fullt ut.

4.1.4 Individanpassad kommunikation

Samtliga informanter tar upp att de individanpassar sin kommunikation för att på så sätt kunna nå fram med sitt budskap till alla olika individer i klassen.

Kim berättar att när hen lärt känna eleverna kommunicerar hen olika med eleverna. ”Att man ser dom mer och mer som individer” (Kim). Kim beskriver att det för vissa elever räcker med en blick för att eleverna ska förstå vad det är som gäller medan hen ibland måste röra vid en annan elev genom att till exempel hålla eleven lite i armen för att eleven ska förstå. Kim berättar att man på så sätt behöver kommunicera olika med eleverna. Robin är inne på samma aspekt i anslutning till att hen berättar att det är viktigt att kunna förklara saker på olika sätt. ”Som lärare framförallt eftersom elever är olika, de lär och förstår på sina vis” (Robin). Robin berättar, precis som Kim, att klassens elever tar till sig information på olika sätt. Robin beskriver att några elever behöver bilder för att kunna relatera till det som hen säger medan någon annan elev behöver en diskussion för att kunna förstå. Robin berättar att man på så sätt måste anpassa sig och sitt språk eftersom en klass består av många olika individer.

Anledningen till att Robin kommunicera olika med sina elever är för att eleverna kommer från olika länder. Enligt Robin påverkas elevernas kommunikation, hur de uttrycker sig, av deras hemländer och dess kultur. Kim berättar att som lärare har man med sig att elever betar sig på olika sätt beroende på vilken kultur eleven kommer ifrån. Kim uttrycker att det ibland kan låta som att någon elev är arg men som egentligen bara motsvarar hur de talar i hemlandet. Trots att Kim är medveten om att kulturen påverkar sättet att uttrycka sig på nämner ändå Kim att det ibland kan uppstå missförstånd mellan eleverna och mellan läraren och eleven på grund av att man tolkar saker på fel sätt. Robin berättar att det är ”viktigt att vi tillsammans försöker förstå hur vi kommunicerar, hur vi fungerar socialt liksom” (Robin). Robin anser att kommunikationsmedel inte kan ses som något generellt utan är något ganska unikt för varje individ.

Mika belyser även problemtiken som kan uppstå när man ska kommunicera med hela gruppen. Mika beskriver att det är svårt att anpassa kommunikationen när de arbetar i helklass eftersom eleverna ligger på olika nivåer. I en sådan situation kommunicerar Mika mer allmänt genom att försöka lägga det på en nivå som någorlunda passar alla, så att alla kan förstå. Mika tycker att detta är svårt, vilket även Love nämner i samband med att hen berättar att det är viktigt att tänka på att möta eleven på dennes språknivå. Love nämner även att det krävs träning för att kunna anpassa sitt språk på ett bra och passande sätt.

4.1.5 Kommunikation med understöd av elevernas modersmål

Samtliga respondenter berättar att de kommunicerar med understöd av elevernas modersmål. Detta gör respondenterna genom att översätta ord, från och till elevernas modersmål.

Mika beskriver att det ibland kan uppstå tillfällen då hen saknar någon förståelig förklaring att ge till eleven. Vid sådana situationer tar hen hjälp av lexikon av olika slag. Detta använder även Love när hen behöver översätta ord till och från elevens modersmål. Förutom lexikon översätter Love och Mika ord med hjälp av olika översättningsprogram på datorn. Love berättar vidare att hen vid olika tillfällen försöker översätta svenska ord till elevernas modersmål när de skrivs och diskuteras på tavlan i klassrummet. Robin har under sin lärartid lärt sig en del ord och uttryck på olika språk,

till exempel på arabiska, för att på så sätt kunna förstå vad eleverna menar när de saknar ord på svenska men också för att hen själv är intresserad av språk.

Kim, Mika och Love kommunicerar ibland med hjälp av andra elever i klassen. De berättar att det ofta finns några elever som har samma modersmål. Kim använder dessa elever genom att låta elever, som förstår informationen, förklara detta på sitt modersmål om det är någon elev som inte förstår Kims svenska förklaringar.

4.2 Tillvägagångssätt som respondenterna använder för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion

I respondenternas berättelser framkommer det att de individanpassar uppgifter och aktiviteter samt att de använder grupparbeten, klasskamraternas kunskaper och elevens modersmål som tillvägagångssätt för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion.

4.2.1 Individanpassade uppgifter/aktiviteter

Samtliga respondenter anpassar undervisningens uppgifter och aktiviteter efter varje individs förutsättningar. Detta framförallt eftersom eleverna ligger på olika språknivåer.

Love berättar att ”vi på skolan är ganska vana med att ta emot nya och anpassa undervisningen efter varje individs förutsättningar” (Love). Vidare berättar Love att det oftast är just språket som dessa elever har svårast med. Individanpassningen gör respondenterna på lite olika sätt. Kim, Mika och Robin använder dubbelt läromedel i undervisningen för att på så sätt kunna anpassa läromedlet till elevens språkfärdigheter. Mika berättar att hen försöker individanpassa aktiviteter i största möjliga mån vilket enligt hen kräver en mer noggrann planering för att det ska fungera.

Love berättar att hen arbetat mycket med den så kallade cirkelmodellen eftersom hen tycker den är bra att använda för att utveckla elevernas språk. Love tycker också att den lätt går att individanpassa och för hen är den lättillgänglig eftersom hen har jobbat med cirkelmodellen relativt länge. När Love berättar om cirkelmodellen förklararas att hen föreställer sig att eleven har gått en längre tid i klassen.

Kim tycker att man alltid kommer till en punkt där man inte riktigt räcker till eftersom det är svårt att hjälpa alla klassens elever när de ligger på olika nivåer, extra svårt när

det kommer in en helt ny elev. Trots att det är svårt försöker Kim ägna sig lite extra tid åt den nya eleven genom att då och då ha kvar eleven precis efter lektionen. Anledningen till detta är för att hinna få kontakt med eleven och för att Kim tycker det blir lättare att prata med eleven, vilket på så sätt gör det lättare att ta reda på hur eleven uppfattat olika saker.

4.2.2 Grupparbeten

Tre av fyra respondenter, Kim, Mika och Love, berättar att de använder grupparbeten som ett tillvägagångssätt för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion.

Kim arbetar genom en progression, från att dela in eleverna i smågrupper till att arbeta med hela gruppen. Kim berättar att detta hjälper den nya eleven till att våga delta i den stora gruppen. Mika delar också ibland in eleverna i mindre grupper. Mika beskriver att ”det är en bra lösning för att få alla delaktiga, eftersom de kan lära så mycket av varandra” (Mika). Mika och Kim betonar dock att dem tycker det är viktigt att inte dela upp klassen för mycket eftersom det är viktigt att skapa en god gemenskap i klassen. I stora som små grupparbeten berättar Mika att hen har sett hur eleverna stöttar varandra på olika sätt vilket hen tycker är viktigt eftersom eleverna på så sätt utvecklas tillsammans.

Inom cirkelmodellen berättar Love att eleverna först blir tilldelade olika områden som de sedan i mindre grupper ska diskutera, diskutera till exempel för- och nackdelar om områdena. Detta för att underlätta vad de sedan kan tänkas skriva i sin individuella text om området, vilket på så sätt underlättar deras skrivande genom att de får mer fokus på själva skrivandet istället för innehållet.

4.2.3 Använda klasskamraternas kunskaper

Tre av fyra respondenter, Kim, Love och Mika, berättar att de både ser och använder klassens elever som en resurs.

Kim, Love och Mika belyser att det är betydelsefullt att använda den kunskap som finns bland eleverna. De beskriver att de ser och använder klassens elever som en resurs för att lättare kunna kommunicera och därigenom utveckla det svenska språket hos den nya andraspråkseleven. Kim berättar att om det finns någon elev i klassen som har samma modersmål som den nya eleven så brukar denna elev få ta hand om den nya eleven

genom att till exempel ”få sitta bredvid denna eleven för att förklara lite mer hur det fungerar i klassrummet och på skolan” (Kim). Mika berättar att det är viktigt att ta vara på elevernas kulturella bakgrunder, att ”kunna använda den kunskap som finns bland eleverna” (Mika). Mika beskriver att eleverna vet och har sett mycket, vilket hen tycker är viktigt att lyfta fram. Mika ställer sig frågan ”varför inte ta vara på den resurs som redan finns i klassen” (Mika). Som svar på frågan berättar Mika att det vore slöseri med kompetens.

Kim berättar också att eleven lär sig ofta väldigt mycket genom att vara med och se vad de andra klasskamraterna gör. Love berättar att hen tycker det är nyttigt att eleverna får dela med sig av sina kunskaper. Nyttigt att de får tala inför andra, uttrycka och kommunicera med andra elever. Love berättar vidare att det är bra att förbereda eleven för situationer som finns utanför skolan där eleven ska kunna använda sitt språk för att förstå, tala och delta i aktiviteter med olika människor.

Mika tar hjälp av sina elever för att skapa olika typer kollage på klassrummets väggar. Mika berättar att den nya eleven kan ta hjälp av de ord och uttryck som redan finns på kollagen, oftast finns det sedan tidigare någon som har samma modersmål som den nya eleven.

4.2.4 Använda elevernas modersmål

Tre av fyra respondenter, Robin, Love och Mika, använder andraspråkselevernas modersmål för att eleverna ska utveckla sin språkproduktion och för att de ska kunna delta i den ordinarie undervisningen.

Genom att lyfta fram det som eleven redan kan är något som Robin tycker är mycket viktigt. Hen berättar att det är viktigt att eleven får ett erkännande för det som eleven redan kan. Robin beskriver att eleven behöver se och förstå vad den faktiskt kan. I undervisningen arbetar Robin därför med att låta eleven skriva på sitt modersmål, blandat med svenskan. Robin tycker att det är en bra metod som ger nya elever, som inte kan språket så bra, möjlighet till att kunna delta i samma uppgifter och aktiviteter som resten av klassen. För att Robin och klasskamraterna ska förstå de ord och uttryck som eleven skriver på sitt modersmål får eleven måla och klistra in bilder för att på så sätt få andra att förstå vad eleven skriver. Robin berättar ”att vi bör låta eleverna använda sina språkliga resurser, alla sina språkliga resurser, för att kunna uttrycka allt

som de kan” (Robin). Vidare berättar Robin att detta tillvägagångssätt leder till att eleven dels utvecklar olika strategier för att göra sig förstådd, dels utvecklar sitt eget språk, och dels ökar sitt lärande med hjälp av sitt modersmål.

Love och Mika använder också elevernas modersmål i sin undervisning. Love väljer att skriva upp betydelsefulla ord, meningar och uttryck på tavlan, både på svenska och på elevernas modersmål för att eleverna ska utveckla sin språkproduktion av det svenska språket.

4.3 Sammanfattning

Som svar på min frågeställning gällande vilka kommunikationsmedel som de fyra andraspråkslärarna använder när de kommunicerar med andraspråkselever framkommer det att lärarna använder verbal kommunikation genom tal och skrift. Respondenterna använder även icke-verbal kommunikation i form av kroppsliga gester, bild/symbolkommunikation genom egna och andras bilder, individanpassar kommunikationen på olika sätt samt att kommunicera med understöd och hjälp av elevernas modersmål.

När det gäller den andra frågeställningen om de tillvägagångssätt som de fyra lärarna använder för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion berättar samtliga respondenter att de individanpassar undervisningens uppgifter och aktiviteter genom att till exempel förenkla språket. De flesta respondenterna använder dessutom grupparbeten, klasskamraternas kunskaper och elevernas modersmål.

5 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras undersökningens resultat genom att koppla detta till den litteratur som redogörs för uppsatsens teoretiska referensram. Diskussionen tar sin utgångspunkt ifrån Fiskes (1990) definition av kommunikation inom inriktningen för processkolan, det vill säga överföring av meddelanden från A till B. I slutet på kapitlet följs en metoddiskussion och förslag på vidare forskning.

5.1 Kommunikationsmedel som respondenterna använder för att kommunicera med andraspråkselever

I undersökningen framkommer att samtliga respondenter använder verbal-, icke-verbal- och bild/symbolkommunikation. Respondenterna berättar att de kommunicerar genom att prata och skriva, vilket Maltén (1998) benämner som verbal kommunikation. Mika brukar fråga sina elever om de förstått innehållet av informationen från den muntliga genomgången för att på så sätt ta reda på om det är något som hen behöver utveckla. Enligt Hedencrona och Kós-Dienes (2003) kan det finnas lärare som är försiktiga med att visa att det finns elever i klassen som har sämre kunskaper i det svenska språket. Vidare skriver Hedencrona och Kós-Dienes (2003) att det kan vara känsligt att fråga dessa elever om de har förstått informationen eller budskapet. Resultatet av denna undersökning visar att samtliga respondenter strävar efter att stödja och utveckla andraspråkselevnas språk genom att ha en öppen kommunikation med dessa elever. Som tidigare nämnts kan undersökningens resultat inte genrealiseras och därför kan inte Hedencronas och Kós-Dienes (2003) uttalande om att det kan finnas lärare som är försiktiga med att visa att det finns elever i klassen som har sämre språkkunskaper helt förkastas.

Icke-verbal kommunikation är ett kommunikationsmedel som respondenterna även använder eftersom undersökningens resultat visar att respondenterna kommunicerar med kroppsliga gester. Kroppsspråk ingår i den kommunikationsform som kallas för icke-verbal kommunikation (Maltén 1998). Denna kommunikation bör enligt Backlund (1991) ses som ett komplement eller stödspråk till det språkliga uttrycket, det vill säga det verbala språket. Utifrån respondenternas berättelser frammer det tydligt att samtliga respondenter använder kroppsliga gester för att lättare kunna förklara olika föremål för andraspråkselever. Battersby och Bolton (2013) beskriver att det har blivit allt vanligare att lärare använder sitt kroppsspråk för att kommunicera mer effektivt och universellt med elever i ett mångkulturellt klassrum. Icke-verbal kommunikation underlättar även enligt Battersby och Bolton (2013) lärarnas interkulturella förståelse. Med tanke på att respondenterna i denna undersökning undervisar andraspråkselever borde de även använda sitt kroppsspråk för att underlätta sin interkulturella förståelse, vilket enligt Samovaer, Porter & Macdaniel (2010) är viktigt eftersom en gest kan ha olika betydelser beroende på vilken kultur som gesten tolkas ifrån.

Respondenterna i undersökningen berättar att de kommunicerar med hjälp av olika typer av bilder. Kim målar och ritar för att till exempel förklara ordet ”tand”. Samtliga respondenter berättar att de använder detta kommunikationsmedel för att underlätta och stödja sina muntliga instruktioner och förklaringar. Mårtensson (2009) beskriver att det visuella språket är mer internationellt än det verbala språket eftersom en bild är enklare att bearbeta än en likastor textmassa. Med tanke på att respondenterna arbetar med andraspråkselever som har annat modersmål än svenska kan det därför tänkas vara av relevans att använda just det visuella språket. Det kan även tänkas att anledningen till att respondenterna använder kreativa uttrycksformer som till exempel att rita bilder bygger på det innehåll som presenteras i kursplanen för ämnet svenska som andraspråk. I denna kursplan beskrivs det att undervisningen ska stimulera eleverna till att uttrycka sig med hjälp av olika etiska uttrycksformer (Skolverket 2011). Genom att respondenter själva använder olika former etiska uttrycksformer skulle detta kunna tänkas stimulera eleverna till att de själva vill använda detta uttrycks- och kommunikationsmedel, ”gör som mig” anser (Battersby och Bolton 2013) är ett bra tillvägagångssätt att börja med vid introduktion av nya företeelser.

Respondenterna berättar att det är betydelsefullt att anpassa sin kommunikation efter varje elev, precis som Battersby och Bolton (2013) menar är det viktigt att lärare använder gester och symboler som eleverna förstår. Kim berättar att efter man lärt känna eleverna får man förståelse om att man behöver kommunicera olika med eleverna. I kursplanen för ämnet svenska som andraspråk skrivs det att undervisningen ska ge rika möjligheter och tillfällen för eleverna att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå (Skolverket 2011). Det kan därmed tolkas som att det både är viktigt och relevant att respondenterna individanpassar sin kommunikation när de talar med eleverna. Robin berättar att individanpassad kommunikation är viktigt för att kunna förklara saker på olika sätt eftersom eleverna är olika då de lär och förstår på sina vis, vilket kan ses som en omformulering och applicering av det som står i kursplanen.

Respondenterna berättar att de tar hjälp av olika översättningsmedel som till exempel lexikon för att kunna ge eleverna en mer förståelig förklaring när eleverna saknar språkliga kunskaper i det svenska språket. Översättningsmedel kan också ses som ett individanpassat kommunikationsmedel eftersom respondenterna även här har som syfte att kunna nå och kommunicera med varje andraspråkselev. Individanpassningen

upplever dock Kim och Love svår när de arbetar med hela klassen. De berättar att det är svårt att anpassa kommunikationen eftersom klassens elever ligger på olika språknivåer. Trots att Kim och Love uttrycker att detta är svårt gör de, liksom de andra respondenterna, det som enligt Mohan, Leung och Davison (2001) anser är viktigt. Det vill säga att de inte enbart låter andraspråkselever följa med i den ordinarie undervisningen eftersom det inte ger eleverna några automatiska tillfällen för optimal språkinläring (Mohan, Leung och Davison 2001). Respondenterna beskriver att de därför använder olika kommunikationsmedel för att nå samtliga elever, vilket styrks av Andersson (2002) som skriver att det är krävs en stor variation i klassrummet för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig den undervisning som skolan erbjuder.

5.2 Tillvägagångssätt som respondenterna använder för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion

I kursplanen för ämnet svenska som andraspråk skrivs det att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla sitt språk för att tänka, kommunicera och lära (Skolverket 2011). Detta innebär bland annat att lärare i ämnet svenska som andraspråk ska sträva efter att ge eleverna möjlighet att utveckla sitt språk för att kunna kommunicera. Ett tillvägagångssätt som respondenterna i undersökningen använder för att behandla detta innehåll är att individanpassa uppgifter och aktiviteter så att undervisningens uppgifter och aktivitetet anpassas efter elevernas förutsättningar. Respondenterna berättar att det oftast är just språket som andraspråkseleverna har svårast med. Kim, Mika och Robin använder därför dubbelt läromedel för att kunna anpassa undervisningens läromedel till elevernas språkfärdigheter. Mika beskriver att det krävs en mer noggrann planering för att individanpassade aktiviteter ska kunna fungera i undervisningen. Planering och struktur är också enligt Mohan, Leung och Davison (2001) viktigt att beakta vid arbete med andraspråkselever i den ordinarie undervisningen. Vidare skriver Mohan, Leung och Davison (2001) att undervisningen måste integrera både innehåll och språk, vilket kräver en systematisk planering enligt Gibbons (2002) och respondenten Mika.

Ett annat tillvägagångssätt som används av respondenterna Kim, Mika och Love är grupparbeten. Enligt Barnes (1979) sker elevers samtal och kommunikation bäst genom arbete i smågrupper. De tre respondenterna anser också detta eftersom de använder grupparbeten som ett tillvägagångssätt för att få elever att börja använda och hjälpa varandra med språket. Cohen (1994) är en annan forskare som också skriver att

problemlösning i grupp ger eleverna högre resultat än om de arbetar individuellt. Kim är inne på samma fördel i och med att hen berättar att grupparbete hjälper elever till att våga delta mer och mer i den stora gruppen. Som tidigare nämnts framkommer det inte i undersökningen om respondenternas tillvägagångssätt utvecklar elevernas produktion av det svenska språket utan beskriver endast med vilka tillvägagångssätt som respondenterna använder för att utveckla elevernas produktion av det svenska språket, det vill säga som de själva anser bidrar till utveckling av elevers språkproduktion.

Kim, Mika och Love berättar även att de använder klassens elever som en resurs, ett tillvägagångssätt för att lättare kunna kommunicera och därigenom utveckla det svenska språket hos den nya andraspråkseleven. Enligt Barnes (1976) måste språket ha en utforskande funktion för att en djupare inläring ska kunna ske. Det som Barnes (1976) menar är att eleverna måste få tolka verkligheten, upptäcka, och förnya befintliga kunskaper genom samspel med andra. Barnes (1976) anser att samspelet bidrar till att eleven blir aktiv i sin egen inläring. Malmberg och Bergström (2000) samt Cohen (1994) belyser också att elevers muntliga färdighet utvecklas genom samtal med andra. Respondenterna Kim, Mika och Love berättar att även de använder klassens elever för att gynna språkutvecklingen hos den nya andraspråkseleven. En tolkning som skulle kunna göras utifrån respondenternas berättelser är att detta tillvägagångssätt kan tänkas syfta till att alla andraspråkselever, både elever som har goda kunskaper i det svenska språket och de som är på nybörjarnivå, på så sätt blir aktiva i sin egen språkinläring. Detta eftersom respondenterna arbetar med att använda den kunskap som finns bland klassens elever för att skapa samspel med förhoppning om att utveckla elevernas produktion av det svenska språket. Edwards och Mercer (1987) förespråkar att läraren ska skapa tillfällen som ger eleverna utrymme för varierad dialoginriktad interaktion för att på så sätt stötta elevernas inläring. Genom undersökningen framkommer det att samtliga respondenter skapar olika aktiviteter som har en dialoginriktad interaktion, genom att till exempel låta andraspråkseleverna arbeta tillsammans på olika sätt.

Det sista tillvägagångssättet som används av Robin, Love och Mika är att utnyttja elevers modersmål för att utveckla elevernas språkproduktion. Dessa tre respondenter använder elevernas modersmål för att eleverna ska kunna delta i den ordinarie undervisningen trots att de har bristande kunskaper i det svenska språket. DeCapua och Wintergerst (2004), liksom Robin, Love och Mika, skriver att läraren bör vara kulturellt

flexibel genom att både lära sig hantera och anpassa sig till elevernas referenser. Robin berättar i detta sammanhang att det är viktigt att lyfta fram det som eleverna redan kan. Hen berättar ”att vi bör låta eleverna använda sina språkliga resurser, alla sina språkliga resurser, för att kunna uttrycka allt som de kan” (Robin).

Moeller och Faltin Osborn (2014) fick genom sin undersökning ett resultat som visar att lärandet av interkulturell kommunikation ger utomstående elever kompetens till att ”gå utanför gränserna” genom att integrera och kommunicera med infödda talare. Att ”gå utanför gränserna” hänvisar Moeller och Faltin Osborn (2014) till Byrmans (1997) metafor om turisten och främlingen. Med utgångspunkt i min undersökning kan jag utifrån Byrmans (1997) turistmetafor se respondenterna som turisten, det vill säga de som möter elever med olika kulturer. I respondenternas berättelser genomsyras att de möter och anpassar både sig själva och undervisningen på olika sätt för att underlätta kommunikationen med andraspråkseleverna samt för att utveckla andraspråkselevernas språkproduktion av det svenska språket. Vilket är ett tillvägagångssätt som styrks av Byrmans (1997) turistmetafor eftersom denna belyser hur viktigt det är att möta andra kulturer genom att se den andra kulturen utifrån den andres perspektiv för att skapa en dialogisk interaktion men också för att turisten inte ska bli begränsad till rollen som observatör.

5.3 Metoddiskussion

Valet av metod för undersökningen gjordes som tidigare nämnts utifrån syftet men också på grund av att den narrativa metoden minst stör och styr respondenten under intervjutillfället. Det ansågs att den narrativa metoden var passande vid insamling av undersökningens empiri eftersom den bidrog till möjligheten att med hjälp av respondenternas berättelser undersöka de uppställda frågeställningarna. Genom att låta respondenterna berätta i lugn och ro utifrån sina egna erfarenheter kring de öppna frågorna var förhoppningen att fånga respondenternas egen beskrivning av de kommunikationsmedel som de använder i sin undervisning med andraspråkselever samt vilka tillvägagångssätt som de använder för att eleverna ska utveckla sin språkproduktion. Det finns en likhet mellan den narrativa metoden och den öppna utformningen av intervjufrågor, de båda syftar till att respondenten fritt får berätta och delge sina erfarenheter och synpunkter gällande undersökningens intervjufrågor. Precis

som Denscombe (2009) nämner är detta en fördel för att kunna återspegla komplexiteten i respondenternas svar.

Beträffande metoden valdes det att använda intervjuer vilket ansågs vara passande eftersom respondenterna endast behövde berätta, det vill säga de behövde inte formulera sina berättelser i skrift. Målet var att göra det så enkelt som möjligt för undersökningens respondenter. Genom tidigare erfarenheter gällande undersökningar har det upplevts att respondenternas skriftliga svar har varit avsevärt tunnare och kortare än vid muntliga intervjuer. När det gäller de deltagande respondenterna var det ingen av dessa som undersökningens författare tidigare har varit i kontakt med vilket sågs som en fördel eftersom detta annars kunde ha bidragit till att respondenterna blivit påverkade av intervjuaren.

Vid sammanställningen av respondenternas berättelser används en kvalitativ innehållsanalys och i enighet med Johansson (2005) sammanställdes respondenternas berättelser utifrån de uppställda frågeställningarna. Under arbetets gång reflekterades det ständigt reflekterat över erövrade kunskap och förståelse om uppsatsämnet för att minska risken att påverka resultatet. Genom att välja en manifest innehållsanalys färgas inte resultatet av tolkningar (Lundman och Hällgren Graneheim 2012).

5.4 Vidare forskning

Det skulle vara intressant att fortsätta att undersöka andraspråklärares kommunikationsmedel och tillvägagångssätt för att utveckla andraspråkselevs språkproduktion. En aspekt som känns relevant i ämnet är om lärarnas kommunikationsmedel och tillvägagångssätt bidrar till en ökad och utvecklande språkproduktion hos eleverna. Detta eftersom det i grundskolans kursplan för ämnet svenska som andraspråk bland annat står att undervisningen ska syfta till att låta eleverna utveckla kunskaper i och om det svenska språket samt att ge eleverna möjlighet till att utveckla sitt språk för att tänka, kommunicera och lära (Skolverket 2011). Det skulle även vara intressant att genomföra en observationsundersökning för att studera de kommunikationsmedel som lärare verkligen använder, inte enbart de kommunikationsmedel som de själva anser att de använder.

6 Avslutning

Utifrån diskussionen om respondenternas kommunikationsmedel med andraspråkselever handlar det således om att möta elever som har skilda erfarenheter, kunskaper och förutsättningar. Samtliga respondenter använder kommunikationsmedel som de anser vara passande och givande för eleverna. När det gäller vilka tillvägagångssätt som lärarna använder för att eleverna ska utveckla sin språkproduktion av det svenska språket uppenbaras det att lärarna språkstöttar eleverna på olika sätt. Språkstöttningen införlivas genom individanpassningen, klasskamraterna och genom elevernas modersmål.

Referenser

- Andersson, Inga (2002). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Amsberry, Dawn (2008). Talking the Talk: Library Classroom Communication and International Students. I: *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 34 , No.4, July 2008, 354-357.
- Backlund, Britt (1991). *Inte bara ord – en bok om talad kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnes, Douglas (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth.
- Battersby, Sharyn L. & Jami Bolton (2013). Nonverbal Communication: Implications for the Global Music Classroom. I: *Music Educators Journal*, June 2013, Vol. 99, No. 4, 57-62.
- Bjar, Louise & Liberg Caroline (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, Elizabeth G. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. 2.ed. New York: Teachers College Press, Columbia.
- DeCapua, Andrea. & Wintergerst, Ann C. (2004). *Crossing cultures in the language classroom*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, Derek & Mercer, Neil (1987). *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Routledge.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I: Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB. S. 13-37.
- Fiske, John (1990). *Introduction to communication studies*. 2. ed. London: Routledge.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harkirat S. Dhindsa & Salwana Abdul-Latif (2012). Cultural communication learning environment in science classes. I: *Learning Environments Research*, April 2012, Vol. 15, No 1, 37-63.
- Hedencrona, Eva & Kós-Dienes, Dora (2003). *Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

- Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer (red.) (1996). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundman, Berit & Hällgren Graneheim, Ulla (2012). Kvalitativ innehållsanalys. I: Granskär, Monica & Höglund-Nielsen, Birgitta (red.) (2012). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur AB. S. 187-201.
- Malmberg, Per och Bergström, Inger (red.) (2000). *I huvudet på en elev: projektet STRIMS: strategier vid inläring av moderna språk*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Maltén, Arne (1998). *Kommunikation och konflikthantering: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Moeller, Aleidine J. & Faltin Osborn R. (2014). A Pragmatist Perspective on Building Intercultural Communicative Competency: From Theory to Classroom Practice. I: *Foreign Language Annals*, Vol. 47, No 4, 669-683.
- Mohan, Bernard A., Leung, Constant & Davison, Chris (red.) (2001). *English as a second language in the mainstream: teaching, learning and identity*. Harlow: Longman
- Mårtensson, Rita (2009). *Marknadskommunikation: kunden, varumärket, lönsamheten*. 3. [omarb. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Riessman, Cathreine Kohler (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: SAGE.
- Samovar, Larry A., Porter, Richard E. & McDaniel, Edwin R. (red.) (2009). *Intercultural communication: a reader*. 13. ed. Boston, Mass.: Wadsworth Cengage Learning.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2015-03-10 på: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>
- Söderbergh, Ragnhild (1979) *Barnets tidiga språkutveckling*. 1. Uppl. Lund: LiberLäromedel.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2015-03-10 på <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilagor

Bilaga 1

Intervjumall

Kommunikation i ämnet svenska som andraspråk

- Beskriv syftet med intervjun
- Användning av data
- Anonymiteten
- Frivillighet till att delta och avsluta sitt deltagande
- Antal frågor, typ av frågor

1. Berätta hur du kommunicerar med andraspråkselever i din ordinarie undervisning.

2. Tänk på en ny elev som började i klassen. Eleven kommer från ett annat land, har studerat i förebereidelseklassen och började sedan i en vanlig klass. Berätta om din roll och hur du arbetade för att utveckla elevens produktion av det svenska språket, från att vara ny i klassen till att vara en trygg deltagare i klassen.

Bilaga 2

Informationsmail

Hej!

Mitt namn är Elin Persson och jag studerar min sista termin på lärarprogrammet på Linnéuniversitet. Jag skriver nu mitt examensarbete inom allmändidaktik. Syftet med min undersökning är att få en djup insikt i hur du som svenska som andraspråkslärare kommunicerar med andraspråks elever samt hur du arbetar för att utveckla en andraspråks elevs produktion av det svenska språket. Jag skulle gärna vilja intervjua dig för att samla in material till min undersökning. Som medverkare kommer du att vara helt anonym, du har rätt till att avbryta ditt deltagande när du vill och dina svar kommer endast att användas till denna undersökning.

Jag hoppas du är intresserad att bidra med din kunskap till min undersökning.

Om du vill delta i undersökningen eller om du har några frågor kontakta mig senast x/x-2015.

Med vänliga hälsningar
Elin Persson
epxxxxx@student.lnu.se
07xx-xx xx xx

Bilaga 3

Exempel på den kvalitativa innehållsanalysen.

| Meningsenhet | Kondenserad meningsenhet | Kod | Underkategori | Huvudkategori |
|--|--|---|--|--|
| ”så är det klart att det finns skillnader när man kommunicerar med eleverna, med tanke på att de kommer från olika länder” | Kommunicerar olika med eleverna eftersom de kommer från olika länder | Kommunicerar individuellt, anpassad kommunikation | Individanpassad kommunikation | Kommunikationsmedel som andraspråklärare använder |
| ”att elever lär sig på olika sätt är ju inget nytt för oss lärare, naturen ser ju ut så, vardagen består ju av att hitta lösningar och aktiviteter som på nått sätt passar alla” | Elever lär sig olika, som lärare måste man hitta aktiviteter som passar alla | Anpassa aktiviteter som passar varje elev | Individanpassade uppgifter/aktiviteter | Tillvägagångssätt som respondenterna använder för att andraspråkseleverna ska utveckla sin språkproduktion |