



Linnéuniversitetet

LÄRARPROGRAMMET

”De behöver... mer från grunden”

– En kvalitativ studie om hur lärare arbetar med språklig medvetenhet i en klass med svenska som andraspråk

Marlene Karlström

Examensarbete 15 hp
Höstterminen 2010

Handledare: Gunilla Rosendahl
Institutionen för pedagogik, psykologi
och idrottsvetenskap

Linnéuniversitetet

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp

Lärarprogrammet

Titel: ”De behöver... mer från grunden” – En kvalitativ studie om hur lärare arbetar med språklig medvetenhet i en klass med svenska som andraspråk.

Författare: Marlene Karlström

Handledare: Gunilla Rosendahl

ABSTRAKT

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur lärare arbetar med språklig medvetenhet i en klass med svenska som andraspråk. Jag har även undersökt vilket material som används i arbetet med den språkliga medvetenheten i en klass med svenska som andraspråk. Vilka skillnader upplever lärarna kring språklig medvetenhet om man jämför en svenska som andraspråks klass med en svenska som förstaspråksklass och hur tar lärare tillvara elevens erfarenheter och kunskaper i arbetet med språklig medvetenhet?

Denna undersökning är baserad på kvalitativa djupintervjuer av fem verksamma lärare. De mest betydelsefulla resultaten jag kom fram till var att den språkliga medvetenheten tränas med rim, läsförståelse, lyssna på språklyd och arbeta med bilder. Vissa lärare ansåg att genom läsning och skrivning tränades den språkliga medvetenheten och andra hade avsatt tid till att göra olika övningar efter läsutvecklingsschema.

Studien visar att samtliga lärare anser att det är viktigt att börja arbeta med grunden, så som ordförråd, uttal, grammatik och fonologisk medvetenhet, för att eleverna ska kunna ta till sig det nya språket. Det visade sig också att det finns för lite anpassat arbetsmaterial inom ämnet svenska som andraspråk. En åsikt som framfördes kring skillnaden i att arbeta med svenska som andraspråk jämfört med svenska som förstaspråk var att man måste vara tydligare i sitt arbete och när man pratar med eleverna. De flesta av de tillfrågade lärarna ansåg sig också ta tillvara elevernas erfarenheter och kunskaper i arbetet med den språkliga medvetenheten medan en lärare kritiserade sig själv för att inte göra det i tillräckligt stor utsträckning.

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION	3
2	BAKGRUND	4
2.1	Språklig medvetenhet	4
2.2	Svenska som andraspråk.....	7
2.3	Lärares arbete med den språkliga medvetenheten	10
3	PROBLEM.....	13
4	METOD	14
4.1	Undersökningsmetod.....	14
4.2	Undersökningsgrupp	15
4.3	Undersökningsinstrument	15
4.4	Databearbetning.....	16
4.5	Genomförande	16
5	RESULTAT	18
5.1	Lärares arbete med språklig medvetenhet.....	18
5.1.1	Ordförrådet.....	18
5.1.2	Rim.....	18
5.1.3	Läsförståelse.....	19
5.1.4	Språkljuden	19
5.1.5	Vikten av språklig medvetenhet.....	19
5.1.6	Läsa och skriva	20
5.2	Arbetsmaterial som används.....	20
5.2.1	Eget material	21
5.2.2	Skillnader i material.....	21
5.2.3	Kritik mot arbetsmaterialet.....	21
5.2.4	Bilder	21
5.3	Skillnader i arbetet med språklig medvetenhet i en första och andraspråksklass.....	22
5.3.1	Bygga upp språket från grunden	22
5.3.2	Vara tydlig	22
5.4	Lärares sätt att ta tillvara elevens erfarenheter och kunskaper i arbetet med språklig medvetenhet	23
5.4.1	Ta tillvara olika kulturer.....	23
5.4.2	Diskussioner.....	23
5.4.3	Planeringen i första hand.....	23
5.5	Sammanfattning.....	24

6	DISKUSSION	25
6.1	Lärares arbete med språklig medvetenhet.....	25
6.2	Betydelsen av och olika syn på språklig medvetenhet	25
6.3	Arbetsmaterial som används	26
6.4	Bygga upp språket från grunden	27
6.6	Slutsatser	28
7	REFERENSLISTA	29
	BILAGA	

1 INTRODUKTION

Språket är en av de nycklar som öppnar upp för mänsklig kontakt. När vi kan förstå språket och göra oss förstådda då upplever vi ett ömsesidigt utbyte av olika slag. Torpsten (2008) anser att det är avgörande att kunna ett språk. Språket gör att människor har möjlighet att delta fullt ut i olika grupper, känna tillhörighet till en kultur, utveckla sin identitet och kunna utöva ett yrke.

När det kommer elever från ett annat land med annan kultur och annat språk krävs det fler förutsättningar från skolan för att kunna ta emot dessa elever och ge dem en likvärdig och mångkulturell utbildning (Torpsten, 2008). Språk är komplexa med olika symboler som sätts i system för att göra det möjligt för oss att kunna variera språket och kommunicera med varandra (Bernstein, 1973). När man då ska lära barn från ett annat land att förstå och lära sig det svenska språket krävs det ytterligare kunskap och kompetens. Torpsten (2008) menar att studier pekar på att man fortfarande inte har tillräckligt med kunskap när det gäller svenska som andraspråksundervisning. Detta leder till att jag anser att det är relevant att undersöka hur man arbetar i en klass med svenska som andraspråk.

Jag har även funnit intresse i att ta reda på hur lärare arbetar med den språkliga medvetenheten i en klass med svenska som andraspråk. Språklig medvetenhet är en speciell färdighet som handlar om att kunna flytta fokus från språkets innehåll till språkets funktion och form. Språklig medvetenhet är viktig för barnets förmåga att tänka (Tornéus, 2000; Vygotskij, 2001). Genom språklig stimulans kan man påverka barnets språkutveckling framåt och undvika skriftspråkliga svårigheter som kan uppstå om barnet inte har utvecklat denna färdighet (Svensson, 1998).

Den största delen av forskningen kring barns språkutveckling handlar om enspråkiga barn (Salameh, 2003). Ladberg (2000b) reagerar på detta och menar att det är konstigt att forskningen inte kommit längre trots att uppskattningsvis hälften av jordens befolkning är flerspråkig. Jag har också lagt märke till att det inte finns så mycket forskning angående språklig medvetenhet kopplat till undervisning i svenska som andraspråk. Torpstens (2008) avhandling visade att eleverna upplevde att lärarnas sätt att utbilda eleverna i svenska som andraspråk inte skiljde sig från undervisning i svenska som förstaspråk. Vad skiljer då arbetet åt med språklig medvetenhet i en klass med svenska som andraspråk jämfört med en klass som har svenska som förstaspråk?

2 BAKGRUND

Bakgrunden kommer att ge information om och förklara begrepp som språklig medvetenhet, svenska som andraspråk och lärares arbete med den språkliga medvetenheten.

2.1 Språklig medvetenhet

Läs- och skrivinläring

Vårt västerländska samhälle kräver att man ska kunna ta del av det som händer både på lokal och global nivå med hjälp av olika medier. Men då krävs det också att vi kan läsa och skriva för att kunna vara med och ta del i alla dessa skriftspråkliga sammanhang (Musk & Wedin, 2010). Häggström och Lundberg (1994) fann i sina studier, som grundade sig på Bornholmsmodellen, kopplingar mellan träning av språklig medvetenhet och läs- och skrivförmåga. Även Svensson (1998) och Stadler (1998) håller med om att för att språkutvecklingen ska bli så framgångsrik som möjligt bör läraren låta eleverna leka med språket för att de ska bli språkligt medvetna. Lundberg och Herrlin (2005) uttrycker att det också är viktigt att man förstår samspelet mellan den fonologiska medvetenheten och ordavkodningen som i sin tur påverkar den fonologiska medvetenheten igen. En god ordavkodning har en positiv inverkan på läsförståelsen som i sin tur har en god inverkan på läsintresset. Alla dessa dimensioner samverkar med varandra och påverkar läsinläringen. Elbro (2004) skriver att det är förståelsen för texten som skapas genom läsningen som är det centrala vanligtvis. När man avkodat ordet kan man oftast både uttala och förstå ordet. Att vara läskunnig innebär ett resultat av avkodning och språkförståelse. Mattingly (1972) skildrar att språklig medvetenhet presenterades redan 1972 av honom själv. Fajerson och Rehnvall (1992) anser att det var först i början av 1980-talet som uttrycket språklig medvetenhet började tas i Skandinavien. Sedan dess har man funnit ett stort intresse i att forska i språklig medvetenhet och kopplingen mellan språklig medvetenhet och läs- och skrivutveckling (Svensson, 1995).

Vad är språklig medvetenhet

Den språkliga medvetenheten är en del i språket där man reflekterar över språkets olika former (Svensson, 1998). Tornéus (2000) menar att forskningsresultat visar att det är när barnen är runt sex- åtta år som det uppstår en förändring hos dem. Barnet blir nu mer medveten om språkets olika delar, får inblick om vad ord är, kan börja reflektera över syntaktiska strukturer och höra fonem som språkliga helheter. För att kunna lägga märke till språket måste man kliva ur här och nu situationen och distansera sitt tänkande. Med språklig medvetenhet menar man att man håller en viss distans till språket och reflekterar över det. Man lyssnar mer till ordens form och funktion istället för till betydelsen av ordet. Barn blir språkligt medvetna olika fort det skiftar mellan varje barn. Svensson (1998) skriver att vårt språk innehåller många olika byggstenar som tillsammans bildar språkets form. Fajerson och Rehnvall (1992) beskriver även språklig medvetenhet som att man har förmågan att kunna dela upp meningar i ord, fraser, fonem och stavelser och att man kan sammanfoga språkliga enheter till ord, fraser, meningar och stavelser. Svensson (1998) menar att för att man ska lära sig ett språk är det viktigt att man utvecklar en språklig medvetenhet.

Den språkliga medvetenhetens olika delar

- Medvetenhet om språkets ljudsida (fonologisk medvetenhet)
- Medvetenhet om orden (morfologisk medvetenhet)
- Medvetenhet om satsernas betydelse (semantisk medvetenhet)
- Medvetenhet om satsbyggnad (syntaktisk medvetenhet)
- Medvetenhet om hur språket används (pragmatisk medvetenhet) (Fajerson & Rehnvall, 1992, Tornéus, 2000, Svensson, 1998).

Fonologi är läran om språkljuden (fonem) som är språkets minsta enheter. Att vara fonologiskt medveten innebär att man kan höra att ord rimmar, att kunna dela upp ord i fonem, att kunna sätta ihop fonem till ord samt att kunna höra var i ordet ett visst språkljud kommer (Svensson, 1998). När man kan förstå att ordet *mus* börjar med *m* och slutar med *s* och inte börjar med *nos* och slutar med *svans* då är man fonologiskt medveten (Fajerson & Rehnvall, 1992). Morfologi är läran om språkets minsta betydelsebärande enheter (morfem). Att vara morfologiskt medveten går ut på att man vet vad ”ord” är för något. Att förstå att ”i”, ”och”, och ”att” är ord. Att vara morfologiskt medveten innebär också att man kan sätta ihop två ord som tillsammans bildar ett nytt ord. ”Glas” och ”ögon” och att det blir ”glasögon” (Svensson, 1995). Ladberg (2001) uttrycker att olika ordsammansättningar bildas på olika sätt i olika språk. Ändelser och stavelser används på olika sätt i de skilda språken. Denna typ av övningar kan då vara ett av de dilemman andraspråkseleverna stöter på. Svensson (1995) påpekar också att de barn som tänker konkret är inte morfologiskt medvetna. De kan inte förstå att ordet ”väg” är ett kort ord medan ”lillebror” är ett långt ord. Barnet ser inte själva ordet utan betydelsen av ordet istället.

Semantisk medvetenhet är när man är medveten om satsernas betydelse. Det handlar om att reflektera över språket genom att man tränar på att jämföra meningar och dess betydelser (Svensson, 1998). Fajerson och Rehnvall (1992) beskriver den syntaktiska medvetenheten som läran om språkets regler. När barnet kan höra när något är fel i meningsuppbyggnaden och när det kan rätta sig själv har det en syntaktisk förmåga. Den pragmatiska medvetenheten handlar om läran om hur språket används. För att utveckla denna förmåga görs det bäst i sociala och kulturella sammanhang (Salameh, 2003; Ladberg, 2000b). Den pragmatiska medvetenheten utvecklas ofta först i skolorn när de börjar få intresse för att gissa gåtor och när de kan förstå vitsar (Svensson, 1995).

Lundberg och Herrlin (2005) har i sin forskning kommit fram till att dessa fem dimensioner samspelar med varandra om man ser till läsutvecklingen. Magnusson och Naucleur (1993) menar att man måste skilja på att vara språkligt medveten och att vara språkligt kompetent. Man kan vara språkligt kompetent genom att kunna tala bra men inte vara medveten om språkets form. Barnet kan också ha problem med uttalet men istället vara språkligt medveten.

Vilken betydelse har språklig medvetenhet

Den språkliga medvetenheten har kommit att få en större och mer betydande ställning inom den moderna teoribildningen i läs- och skrivområdet. Språklig medvetenhet är viktig för läsinlärningen och hur den kommer att utvecklas (Tornéus, 2000). Holmegaard (2000) beskriver i sin artikel hur hon genomförde en undersökning av lärares tankar kring ordinlärning i andraspråksundervisning. Hon använde sig av två undersökningsgrupper. Ett av de resultat hon kom fram till var att

språklig medvetenhet och ord ökar intresset för språket. Både Holmegaard (2000) och Cummins (2000) menar att forskare och lärare anser att när eleven ökar sin medvetenhet kring språket kan det också ge möjliga effekter som en ökad positiv attityd till språket och kulturen. Det ger bättre språklig självkänsla som ökar motivationen och inläringen. Österlund (2008) menar att läsa handlar om att kunna skapa mening och för att kunna skapa den meningen med läsningen är språklig medvetenhet av stor betydelse. Österlund påpekar att studier som är gjorda i Sverige kring betydelsen av den språkliga medvetenheten för läsinläringen har visat att barn behöver bli medvetna om språket till viss del för att klara av läsinläringen. Avkodningsförmågan påverkas positivt, vilket i sin tur även läsförståelsen också gör. Mattingly (1972) beskriver att barnet har fördel av att vara språkligt medveten till viss del innan barnet börjar lära sig läsa och skriva. Ladberg (2003) menar att det inte finns något som talar för att det skulle vara en nackdel att lära sig läsa och skriva samtidigt och inte heller på flera språk. Svårigheten kan vara att lära sig läsa och skriva på ett språk man inte kan tala så bra. Hon menar även att det är viktigt att man använder läsning som grund för att utveckla resten av skolarbetet. Det underlättar hela skolsituationen för eleven. Och genom att läsning är så viktig blir även den språkliga medvetenhetsträningen viktig att arbeta med i skolan och inte bara förskolan.

Arbetet med språklig medvetenhet

Cummins (2000) tar upp att läraren kan organisera undervisningen så att eleverna medvetet jobbar med den språkliga medvetenheten. Tornéus (2000) skriver att forskningen tyder på att den språkliga medvetenheten kan stimuleras genom pedagogiska åtgärder. Man bör också ta i beaktande att det krävs flera olika tankeoperationer av olika svårighetsgrad som är arbetsamma för personen som tränar språklig medvetenhet. Därför är det viktigt att man tränar barnen med genomtänkta och lagom svåra uppgifter. Svensson (1998) tycker att den som vill öva upp ett barns språkliga medvetenhet bör prova så många olika sätt som möjligt att göra detta på eftersom varje barn lär på olika sätt. Läraren kan också variera övningarna så att eleverna kan jobba med dem både enskilt och i grupp för att stimulera den språkliga medvetenheten genom samarbete eller enskilt arbete. Håkansson (2000) anser också att det är viktigt att läraren känner till vilka olika grammatiska stadier som är nödvändiga för eleven för att kunna ge de bästa förutsättningarna för att gå vidare i utvecklingen av andraspråket.

Att träna den morfologiska medvetenheten kan göras genom att eleverna uppmärksammas på att det finns ord som låter på ett sätt men stavas på ett annat. Övningar som korsord, stavningsregler, ordflätor och ordkunskap är andra metoder eleverna kan arbeta med. När man ska arbeta med den syntaktiska medvetenheten kan man använda sig av språklära, kompositionslära och interpunktion. Läraren utgår ofta från att barnet redan utvecklat sin syntaktiska medvetenhet eller att den stimulerar denna språkform. Eleverna kan arbeta med läsinläringen, genom reflekterande och kritiskt läsande, för att stimulera den pragmatiska medvetenheten. De barn som inte utvecklat den pragmatiska sidan av språket kan komma att få problem med läsförståelsen (Tornéus, 2000).

Lagergren och Larsson (1997) menar att läraren kan använda sig av övningsprogram som genomförs metodiskt på barnet innan det börjar skolan. Författarna menar att denna metod inte innehåller övningar som fungerar på varje barn oavsett problem utan att det är en vanlig metod så som Bornholmsmodellen och Wittingmetoden.

Hägström och Lundberg (1994) har utformat en metod som heter Bornholmsmodellen och som innehåller övningar som stimulerar den språkliga medvetenheten. Även Wittingmetoden har samma funktion men upplägget ser annorlunda ut (Witting, 2001). Svensson (1995) beskriver hur man kan stimulera den språkliga medvetenheten genom övningar som rim och ramsor och att läsa böcker. Ladberg (1996) uttrycker att samtal med vuxna och barn i mindre grupper och genom lek med andra barn, att göra sagor och andra berättelser tydliga genom att använda konkret material kan även det fungera språkstimulerande.

Bergman; Sjöqvist; Bülow; och Ljung (1992) beskriver att läroböckerna i svenska som andraspråk ofta har ett upplägg som gör att grammatiken blir isolerad ifrån de övriga delarna i språkinlärningen. Man tränar ofta in de grammatiska övningarna genom formövningar och drillar. De menar att om man frångår den linjära undervisningen och istället lägger fokus på den cykliska med innehållet i fokus skulle det ge bättre möjligheter för dessa barn. Får eleverna möta språkets strukturer på många olika sätt och att lärarna formar språket efter elevernas tillfälliga behov kan eleven ta till sig strukturen i första skedet. När ordförrådet växer kan man sedan gå tillbaka igen och öva på de olika konstruktioner som språket har.

Shidrokh (1999) menar att ordförrådet är den viktigaste enskilda komponenten att jobba med för att ett andraspråk ska utvecklas på bästa möjliga sätt. Att först utveckla ordförrådet för att sedan få eleven att använda detta ordförråd i olika sammanhang är givande för andraspråkseleven. Musk och Wedin (2010) anser att en andraspråkselev som inte har den språkliga basen och den fonologiska medvetenheten bör arbeta med detta innan man kommer igång med läs- och skrivinlärningen för att undvika problem med det. Kan barnet inte höra de olika språkljuden eller har problem med den morfologiska eller syntaktiska medvetenheten kan det försvåra automatiseringen i läsning och skrivning och läsförståelsen blir sämre. De menar också att brister i ordförrådet ofta leder till svårigheter i läs- och skrivinlärningen. Hela skriftspråksinlärningen blir en svårare process och viktiga möjligheter till att ta tillvara elevens egna språkliga erfarenheter och kunskaper löper risk att gå förlorade.

2.2 Svenska som andraspråk

Andraspråk

Med andraspråk menas det att man lär sig ett språk till efter det att man befast sitt modersmål eller förstaspråk. Andraspråket utvecklas i den miljö som det språket talas. Svenska som andraspråk finns inom alla nivåer i utbildningssystemet. Svenska som andraspråk har en egen kursplan i grundskolan, gymnasiet och vuxenskolan (Tingbjörn, 1994).

När man studerar interkulturell pedagogik tittar man på socialisation, lärande, undervisning och det mångkulturella och interkulturella sammanhanget för att pedagoger ska få mer kunskap om hur individens utveckling och lärande påverkas av den kulturella faktorn (Lahdenperä, 2004). Hyltenstam (2000) menar däremot att det finns en framgångsrik forskning både i Sverige och internationellt kring svenska som andraspråk samtidigt som han ändå anser att vetenskapen saknar kunskap kring svenska som andraspråk, vilket Holmegaard (2000) också skriver i sin artikel. Det finns inte heller någon reglerad forskningsorganisation kring ämnet, detta genererar

till att det blir brist i den ständiga uppföljningen, svårare att möta upp ny forskning och att man har svårare att ta emot behovet från lärarutbildningarna.

Svenska som andraspråk ett stödämne eller eget ämne

Utvecklingen av svenska som andraspråksämne började under 60- talet. Man såg länge svenska som andraspråk som ett stödämne till svenska. I samband med läroplanen Lgr 80 fick ämnet en egen kursplan men sågs fortfarande som ett komplement till ämnet svenska. Sedan tog man bort kursplanen i ämnet och den återintogs sedan igen av den nya regeringen på uppdrag av Skolverket 1994. Nu började man se svenska som andraspråk som ett eget ämne men med lite högre status istället för ett stödämne till svenskan. Utvecklingen från att ämnet setts som ett stödämne till eget ämne har genomgått en ganska långsam förändring genom tid. Kunskaperna inom ämnet är fortfarande otydliga för att olika politiska beslut tas på olika pedagogiska grunder och är under ständig förändring (Hyltenstam, 2000). Inom lärarutbildning har man kunnat läsa svenska som andraspråk i samband med ämnet svenska sedan 1985. Torpsten (2008) kom i sin avhandling fram till att lärare som undervisar i svenska som andraspråk i många fall saknar särskild utbildning för att lära ut svenska som andraspråk. Ses svenska som andraspråk fortfarande inte som ett eget ämne utan ett stödämne? undrar Torpsten. Elmeroth (2007) bekräftar dessa tankar till viss del genom att i sin rapport lyfta fram att lärarna där tyckte att det i många fall saknas arbetslag eller ämnesgrupper för svenska som andraspråk på skolorna. Detta leder ofta till att andraspråklärarna arbetar enskilt istället för som en del i ett arbetslag och många får klara sig själva och inte samarbetar i samma utsträckning som andra lärare gör. Torpsten (2008) trycker på vikten av att det behövs mer kunskap inom svenska som andraspråk nu när skolan till stor del består av elever från andra kulturer och språkinläring.

Flerspråkighet

Tvåspråkighet innebär att en person talar fler än ett språk. Tvåspråkighet är en typ av flerspråkighet (Economou, 2007). Svensson (1998) skriver att flera studier som gjorts kring flerspråkighet inte riktigt visar varken för- eller nackdelar med flerspråkighet eftersom forskningarna gjorts på olika elever med olika sociala förhållande som då inte ger ett rättvist resultat. Ladberg (2003) skriver att flerspråkighet har en tydlig positiv effekt. Hon menar att den som talar flera språk har tillgång till flera språkliga system så som språkljud och betoningmönster, olika ord för samma begrepp och olika grammatiska system som den kan jämföra med. Musk och Wedin (2010) påpekar att en bra arbetsmetod för att främja flerspråkigheten är att låta eleverna skriva och rita fritt. Eleverna gynnas av att få skriva både på sitt förstaspråk och sitt andraspråk då de kan ta tillvara tidigare kunskap och erfarenheter från modersmålets språkbas.

Svenska som andraspråk och dess status och våra attityder

Torpsten (2008) skriver att genom språket identifierar vi oss som människor i olika sociala sammanhang. Attityder och värderingar håller samman olika grupper. Barn som kommer från andra länder får ofta en starkare känsla för de personer som pratar samma språk som de själva. De identifierar sig med varandra genom språket. Nordheden och Paulin (2008) liksom Torpsten (2008) uttrycker för att det nya språket ska bli lättare att lära sig spelar, samhällets värderingar, skolans och omgivningens attityder och lärarens attityd roll. Barn som förknippar det nya språket med negativa saker vill inte lära sig det.

Ladberg (2000b) menar att lära sig flera språk för att kunna kommunicera med omgivningen har över tid setts som negativt (Baker, 1996). Ladberg (2000b) menar att Sverige fortfarande är ett enspråkigt land till attityden. Fördomarna mot flerspråkighet har nu börjat få motstånd av forskningen som påvisar något annat, menar Håkansson (2003). Svensson (1998) skriver att när barnen byter miljö och börjar tala flera språk kan det uppstå problem med att prata sitt eget modersmål om inte föräldrarna fortsätter att stimulera detta. När barnet ska lära sig det nya språket skapar det sig ett aktivt och passivt ordförråd med ord som det kan och använder just då. Då kan det hända att modersmålspråket blir lidande och att ord inte används en period. När barn lär sig två språk samtidigt kan man se hur språk hänger tätt samman med sociala processer och inläring som sker i meningsfulla sammanhang.

Innehållet i svenska som andraspråk har förändrats

Torpsten (2008) har undersökt att målen och innehållet i svenska som andraspråk har förändras precis som kursplanerna gjort. Förut var målen mer riktade mot stöd, vardagsspråk och begränsat ordförråd medan det nu är meningen att eleverna ska nå full behärskning både i förstaspråket och andraspråket. Innehållet har också förändrats över tid från att undervisningen tidigare inneburit språklig träning och träning av språkets form till att eleverna nu ska kunna höra variationen i språket. Kursplanen idag säger också att man ska träna språkets form genom praktiska sammanhang och inte bara genom modellinläring. Däremot skriver Torpsten att gemensamt för de gamla och nya läroplanerna är att det står att ordförråd, skriva, läsa och grammatikövningar är viktiga för den språkliga medvetenheten. Ladberg (2003) anser att anpassad undervisning är nödvändig för att de ska kunna ta till sig det nya språket. Det är också viktigt att undervisningen innebär att eleverna lär sig det som tillhör den språkliga basen i svenskan så som grammatik, uttal, ordförråd och pragmatik.

Modersmål och språklig bas

I avhandlingen som Torpsten (2008) gjorde kom hon fram till att modersmålet har en stor och viktig roll då den personliga, kulturella identiteten, den kognitiva och emotionella utvecklingen utvecklas av att få prata på sitt modersmål samtidigt som det lär sig ett andraspråk.

Ladberg (2003) uttrycker att det är den språkliga basen i modersmålet som barnet lär sig omedvetet under de första åren och som man kan lära sig perfekt. Den språkliga basen består av faktorer som grammatik, automatiserat språk och uttal. Även ordförråd och pragmatisk kompetens kommer med den språkliga basen. Det är när man behärskar detta som man kan känna sig avslappnad när man talar. Det språkliga självförtroendet är tätt sammansvetsat med ha en god språklig bas. Musk och Wedin (2010) skriver att det tar 2 -3 år att utveckla den språkliga basen i sitt förstaspråk. Medan det tar minst 5 år för en andraspråkselev att uppnå en åldersrelevant språknivå.

2.3 Lärares arbete med den språkliga medvetenheten

Att undervisa i svenska som andraspråk

Elmeroth (2007) skriver i sin rapport att undervisningen oftare utgick från elevernas tidigare erfarenheter genom att man diskuterade mer i en svenska som andraspråksklass jämfört med en klass med svenska som förstaspråk. Elmeroth lyfter också upp att den största delen av undervisningen ägnade man åt grammatik och rättstavning och att man i andraspråksklass läste fler tidningar och fackböcker i undervisningen jämfört med vad förstaspråksklasserna gjorde. Lärarna ansåg däremot att eftersom det är så stor variation i elevgruppen bl.a. vad gäller elevernas ålder och förkunskaper i språkanvändningen och att tiden är knapp var det svårt att hinna med att individualisera undervisningen i den mån man skulle önska.

Bergman och Sjöqvist (2000) beskriver hur andraspråkselever måste använda sitt nya språk som tanke- och inlärningsredskap samtidigt som de håller på att lära sig det. Detta kräver tid och är en lång process för att andraspråkselever ska nå den nivå det krävs av skolan. Författarna menar att ju mer stöd eleverna kan få av situationen desto lättare är det för dem att hantera språket. Det är en fördel om uppgifterna inte är så svåra tankemässigt i början utan blir successivt svårare i takt med att situationsberoendet minskar. När eleverna är nybörjare passar det bra att låta dem vara delaktiga i vardagliga samtal, ha klassrumssamtal som handlar om här och nu och öva på kommunikativa språkfunktioner.

Håkansson (2000) har gjort förslag på hur man kan följa olika utvecklingssteg för att lära ut svenska som andraspråk. Att lära sig språkets ord innan man lär ut de grammatiska reglerna är positivt vid den språkliga medvetenhetsträningen. Andraspråkseleverna uppfattar i detta skede orden som helheter och böjs inte. Nästa steg är att låta eleverna upptäcka ordklasser och hur de olika ordklasserna, vilka ord som tillhör vilken ordklass. Man påvisar att orden kan böjas och att de har ändelser. Sedan börjar man arbeta grammatiskt mellan två ord och sedan ökar man successivt så att det blir mellan ord och fraser och ord och satser. Tillslut kan man lära ut grammatik mellan ord och hela meningar. Colliander (2008) har i sin studie kommit fram till att när man lär sig ett språk gör man det via fasta inlärningsgångar. De lärare som är medveten om att språkinläring följer ett visst mönster förstår att eleven måste vara mogen för att lära sig inlärningsmomentet och att språkinläring måste få ta tid. Är läraren medveten om vilka ramar man har att utgå ifrån både på lång och kort sikt när man ska lära eleverna ett nytt språk kräver man inte språkligt korrekta svar av dem för tidigt. Österlund (2008) menar att många säkert behöver träning i ljudanalys men att man borde kunna göra ljudanalysarbetet mer intressant både för dem som tycker det är svårt och för dem som redan kan detta. När man arbetar med att välja ut ord och bilder ur en storbok, sång, dikt eller bilderbok och pratar om innehållet blir meningarna, de enskilda bokstäverna och orden meningsfulla och intressanta och sammanhanget funktionellt.

Lahadenperä (2004) ger förslag på olika interkulturella undervisningsmetoder. Dessa kan utföras genom att läraren berättar om eller visar rollspel, film, noveller och livshistorier som anknyter till elevernas erfarenheter och kunskaper. Eleverna får sedan diskutera detta och på så sätt finna sig själv i jämförelse med de andra.

Ladberg (2003) anser att kan man motivera eleverna till att se vinsten och det roliga just nu med att lära sig ett nytt språk kan barnet ta till sig språket lättare. De behöver också känna att det de lär sig är viktigt för just dem. Nordheden & Paulin (2008) påpekar att motivation och engagemang är enormt viktigt för att eleverna ska lära sig det nya språket.

Skillnaden mellan att undervisa i svenska som förstaspråk och svenska som andraspråk

Vygotskij (2001) beskriver att språkinläring av förstaspråk och andraspråk skiljer sig åt. Barnet lär sitt förstaspråk nedifrån och upp medan man lär sig andraspråket uppifrån och ner. Skillnaden är också att inom förstaspråket lär sig barnet uttal och grammatik utan att det reflekterar över det medan det i andraspråket blir ett problem att lära sig alla regler i det nya språket. Hecht (2002) menar att det finns skillnader mellan olika språk som han önskade att fler språklärare uppmärksammade. Ofta är de viktiga för den som ska lära sig ett nytt språk men svåra att upptäcka själv. Nielsen (2005) anser att barnet behöver utveckla det vardagliga och ämnesspecifika ordförrådet och inte bara få lära sig språket till en viss gräns av den språkbasnivå som behövs. Eleverna behöver också öva på att tala, parallellt arbeta med att skriva texter, läsa och att öva på språkljuden. Andraspråkselever med en annan språkbas har ofta extra svårt för konsonant och vokalljud, menar Nielsen.

Tingbjörn (2004) håller med om att det krävs ett annat upplägg av undervisningen av svenska som andraspråk om man jämför med svenska som förstaspråk. Det är en speciell situation när eleven ska lära sig att både kunna kommunicera och utveckla svenska. Han anser också att undervisningen bör organiseras olika eftersom det ska utgå från varje individ och dess olika förutsättningar. Man bör ha olika innehåll som utgår från samhällsidealen jämlikhet, valfrihet, samverkan och en likvärdig skola. Eleven kan förväntas själv få välja i vilken mån man vill utveckla sitt förstaspråk, hur mycket den ursprungliga kulturen ska bevaras och i hur stor skala den svenska kulturen ska integreras.

Ta tillvara elevens erfarenheter och förmågor

Torpsten (2008) ställer sig kritisk till den gällande kursplanen som är kursplan 2000. Hon menar att kursplanens formuleringar är motsägelsefulla och likformiga. Eleverna får lära sig mer om den svenska kulturen och den svenska traditionen. Hon menar att det står att eleverna ska lära sig om andra kulturer och att man ska utgå från deras tidigare erfarenheter. Det är motstridigt och oklart att både kräva att undervisningen ska innehålla valfrihet för individen men samtidigt bör alla elever lära sig svenska fullt ut för att bli en del av svenska samhället. Torpsten kom i sin avhandling också fram till att lärarna fick eleverna att känna sig exkluderade när man inte tog tillvara på elevernas erfarenheter, individuella behov eller deras färdigheter. Rhöse- Martinsson (2006) menar att lärarna i deras studie ansåg att ta tillvara erfarenheter ger en chans för både lärare och elever att lära av varandra. Tingbjörn (2004) uttrycker att det är viktigt som lärare att inse det komplexa i att lära sig ett andraspråk istället för sitt förstaspråk. Det fordrar att undervisningen är planerad så att man tar tillvara elevernas olika erfarenheter, förutsättningar och behov för att nå bästa möjliga andraspråksinläring. Även Musk och Wedin (2010) menar att skriftspråksutveckling och annan kunskapsutveckling gynnas av att man tar tillvara elevens tidigare erfarenheter och kunskaper. Nordheden och Paulin (2008) anser att genom språket känner man igen sin kultur och identitet och kan eleverna känna

stolthet över sin bakgrund och sin identitet kan den kognitiva förmågan att lära sig ett nytt språk öka.

Läromedelstexter

Liberg (2000) skriver i sin artikel att de texter och det material lärare bör använda för att eleverna ska kunna ta till sig ett nytt språk är texter som eleverna kan delta mycket kring och bli engagerade i. Det är mycket viktigt att texterna också tar hänsyn till att man kan räkna textinnehållet, att förkunskaper kring ämnesinnehållet och det kulturella förhållningssättet till ämnet tas hänsyn till. Att texten har en uppbyggnad som nybörjarläsare kan förstå är också av betydelse. Musk och Wedin (2010) kritiserar de texter och den läsundervisning som bedrivs i de svenska skolorna. De menar att läromedlen är gjorda för barn med samma skriftspråkstraditioner som svensk skola står för. De erfarenheter och kunskaper som andraspråksbarn har inte kommer till nytta på samma sätt i läromedlen som de gör för barn med svenska som förstaspråk (Svensson, 1998).

När det gäller textläsning ökar nu den kognitiva tankemässiga svårighetsgraden. Det är positivt om de läser texter som de kan plocka upp egna erfarenheter av och med bilder till som gör det tydligare att förstå innehållet av texten. Att låta eleverna presentera muntligt och kort vad de läst övar deras muntliga förmåga också. Att skriva svar på frågor som är svårare ger dem övning i läsförståelse och att kunna tänka abstrakt och reflekterande. Processkrivande som har fokus på att utveckla färdigheterna lyssna, läsa, skriva och tala är ett bra arbetssätt för att utveckla ett andraspråk. Genom att man arbetar med samma texter som ett förarbete och bearbetningsfaser kan man fånga upp elevens tidigare kunskaper. Man kan också reda ut vad eleven har för tankar trots att språket inte är korrekt, eleverna får komma till tals och tänka högt. Det bildas också informationsklyftor och språket anpassas till elevens nivå. Detta arbetssätt ger även möjligheter att kunna jämföra de olika språken emellan samtidigt som de fyra färdigheterna tala, lyssna, skriva och läsa blir tillgodosedda (Bergman och Sjöqvist, 2000).

3 PROBLEM

Det finns gott om forskning kring språklig medvetenhet och vilken betydelse det har för läs- och skrivutvecklingen. Det finns däremot inte lika mycket forskning kring språklig medvetenhet och kopplingen till en klass med svenska som andraspråk.

Mitt syfte är att ta reda på hur lärare arbetar med språklig medvetenhet i en svenska som andraspråksklass och vidare frågeställningar som använts för att undersöka detta är:

- Hur arbetar lärare för att lära ut språklig medvetenhet i en andraspråksklass?
- Vilket material använder lärarna i sitt arbete med den språkliga medvetenheten?
- Vilka skillnader upplever lärarna kring språklig medvetenhet i en svenska som andraspråksklass jämfört med en svenska som förstaspråksklass?
- Hur tar lärare tillvara elevens erfarenheter och kunskaper i arbetet med språklig medvetenhet?

4 METOD

4.1 Undersökningsmetod

Trost (2005) anser att det är frågeställningen som avgör vilken metod man bör utgå från. Ska man undersöka hur många, hur ofta, hur vanligt något är passar det bra med kvantitativa analysmetoder. Ska man undersöka hur människor upplever, tolkar och förstår sin värld bör man göra kvalitativa studier (Patel & Davidsson, 2003) och (Trost, 2005). Eriksson (1999) menar att alla metoder har sina traditioner. Varje perspektiv och varje angreppssätt har sina egna positiva och negativa sidor som passar olika in i varje unikt tillfälle. Utgångsläget för fenomenografiska studier är att man utgår från människors sätt att uppfatta eller ha erfarenheter av olika fenomen. Med fenomenografisk metod är traditionen den att man formulerar speciella sorters frågeställningar medan andra frågeställningar och fenomen då blir mindre viktiga (Eriksson, 1999) och (Patel & Davidsson, 2003). Eriksson (1999) anser att om man utgår från att människan inom en specifik kultur bara kan uppfatta världen ur visst antal perspektiv så kan man se fenomenografien som meningsfull.

Eftersom strävan var att få en djupare förståelse för hur lärare arbetar med ett visst område valdes en kvalitativ analysmetod som grundar sig inom den fenomenografiska traditionen. Halvstrukturerade intervjufrågor där informanten förhoppningsvis får chans att tala på djupet verkade kunna ge de bästa resultaten utifrån frågeställningarna. Den här metoden strävar efter att få forskningen att gå framåt och att man lär sig mer om det man undersöker.

Patel och Davidsson (2003) menar att observationer ger en bredare och djupare bild av hur någon arbetar med något i verkligheten men det kräver mycket tid. Patel och Davidsson (2003) rekommenderar djupintervjuer som inte kräver lika mycket tid som observationer. Djupintervjuer strävar efter att få informanterna att delge de innersta tankarna kring de fenomen man undersöker.

Det har även riktats kritik mot denna sorts metod för att analysera fenomen. Kritiken har rört frågor som att man måste välja att studera ett fenomen som går att utforska enligt den fenomenografiska traditionen. Det finns även kritik som handlar om problematiken kring data och analysarbetet. Man måste hela tiden ha betydelsen av vad mötet mellan fenomenografen och läraren betyder i åtanke när man analyserar resultatet. Även när den som möter de utskrivna intervjuerna för analys uppstår det ett möte som påverkar resultatet. Varje intervjusituation omfattar många olika osäkra moment som kan påverka resultatet. Hur vet man när den intervjuade talar tillräckligt öppet och ingående för att de uppfattningar som den intervjuade har kan analyseras fram. Den fenomenografiska metoden innebär också vissa begränsningar. Det måste vara samma person som både intervjuar och analyserar materialet. Eriksson (1999) menar för att det fenomenografiska analysverktyget ska ha så hög validitet som möjligt bör man i ett sådant arbete sträva efter att endast utnyttja de data som materialet har tillgång till

4.2 Undersökningsgrupp

Urvalsgrupp är lärare som arbetar med svenska som andraspråk. Jag har valt att vända mig till fem verksamma lärare eftersom deras erfarenheter och kunskaper av arbetet, med språklig medvetenhet i svenska som andraspråksklasser, kan ge mig svar på just mina frågeställningar i enlighet med Eriksson (1999). Mina frågeställningar riktar sin uppmärksamhet mot hur själva arbetet med språklig medvetenhet fungerar i en andraspråksklass oavsett ålder och kön. Eriksson (1999) menar att det är vanligt att man inom den fenomenografiska traditionen strategiskt väljer ut vilka man ska intervjua för att få tillgång till de data man behöver för sina frågeställningar. Intervjupersonerna har då den erfarenhet och bakgrund som är lämplig och kanske har dess ålder, kön eller var den är verksam haft betydelse också. Intervjupersonerna arbetar både inom grundskolans tidigare och grundskolans senare år och även gymnasiet. Trost (2005) anser att när man gör kvalitativa studier är man ute efter bredd och variation i svaren medan Stukat (2005) tycker att man bör sträva efter att en undersökningsgrupp som är så heterogen som möjligt. Informanter från skolor som jag själv hade haft kontakt med under min utbildningstid valdes. Fyra av lärarna var kvinnor och en var man. Två av lärarna var äldre och har varit verksamma lärare i över tjugo år och tre av dem var yngre och hade inte varit verksamma lika länge. Gemensamt för alla fem informanterna var att de inte hade så lång erfarenhet av svenska som andraspråksundervisning som de hade i svenska som modersmål. En av lärarna var utbildade i Svenska för invandrare medan de andra inte hade utbildning.

4.3 Undersökningsinstrument

Trost (2005) anser att man inte bör göra vare sig för få eller för många intervjuer. Har man för få intervjuer kan det vara svårt att få ihop tillräckligt med material men har man för många intervjuer kan man få problem när man ska analysera och bilda sig en uppfattning om materialet. Denna undersökning utgick från fem intervjuer. Intervjuguiden utgick från halvstrukturerade frågor med öppna frågor där informanten fick möjlighet att fördjupa samtalet och vad den tänkte kring de olika frågeställningarna. Intervjuguide enligt Trost (2005) betyder att man har samma frågeteman men ställer olika följdfrågor beroende på de olika svar man får av informanten. Jag tog hjälp av litteratur och handledare för att få frågorna att passa in på det som var syftets mening med undersökningen. Intervjuerna som jag utfört kallas djupintervjuer inom den fenomenologiska traditionen. Med djupintervju menas att informanten ska delge sina innersta tankar (Eriksson, 1999). Intervjuerna tog ungefär trettio minuter och skedde i avskilda rum som var bekanta för intervjupersonen. Intervjuguiden hänvisas till bilagan i denna uppsats. Enligt Trost (2005) kan intervjun ses som en högt strukturerad intervju eftersom jag vet vilket ämne jag söker svar inom.

En provintervju gjordes för att se så att frågorna stämde överrens med de frågeställningar som avsikten var att svara på och även en chans att öva mig som intervjuare gavs tillfälle också genom provintervjun. Patel och Davidsson (2003) menar att det är bra att göra provintervjuer av just den anledningen. Efter provintervjun togs vissa frågor bort några ändringar i formuleringarna av frågorna gjordes för att de skulle passa min undersökning.

4.4 Databearbetning

Patel och Davidsson (2003) poängterar vikten av att transkribera de bandade intervjuerna för att lättare kunna analysera materialet. Författarna anser även att det finns en fördel med att analysera snarast efter en intervju så att man lättare kan få idéer om hur man ska gå vidare i arbetet och ofta dyker det upp tankar som rör hela arbetet och då är det viktigt att man antecknar dessa inför den slutliga diskussionen. Att löpande analysera materialet är en fördel för den kvalitativa metoden just för att underlätta arbetet och för att det är lättare när man har intervjun färskt i minnet, vilket gjordes i denna databearbetning. Stukat (2005) tycker att det är ett krav att använda sig av exakta utskrifter för att analysera materialet, vilket gjordes. Textmaterialet lästes sedan igenom flera gånger för att mönster, skillnader skulle bli synliga som möjligt, i enlighet med Patel och Davidsson (2003). Kvale (1997) menar att det finns en metod som innebär att man sammanfattar allt material som man fått fram och sedan låter man det som är mest väsentligt för undersökning komma fram. Man ser om det finns gemensamma nämnare som kan ligga till grund för de rubriker som sedan skapas. Metoden kallar han för meningscentrering. Varje fråga jämfördes med varandra och med frågeställningarna för att komma fram till ett resultat. Strävan var att inte värdera materialet som jag analyserat.

4.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) framhåller fyra viktiga huvudpunkter vid dessa typer av studier. Krav som har tagits hänsyn till är: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. De fick även godkänna bandinspelning och de upplystes om att intervjumaterialet inte skulle spelas upp för någon annan i enlighet med Stukat (2005), Patel och Davidsson (2003) och Vetenskapsrådet (2001). Upplysningar om att använda endast det som uppkom vid intervjun i uppsatsen och att bara jag skulle se och höra det insamlade datamaterialet vid databearbetningen gjordes (Vetenskapsrådet, 2001).

4.5 Genomförande

Kontakt togs med informanterna via telefon (Bell, 2006). Vid första kontakten berättade jag om min uppsats och frågeställningarna. Sedan frågade jag om jag fick intervjua dem och informerade utifrån de etiska regler som Stukat (2005) beskriver. Datum och tid bestämdes med informanterna. Ingen ytterligare kontakt togs med informanterna utan nästa kontakt var i samma stund som intervjun skulle äga rum. Ingen information skickades ut till informanterna med de etiska aspekterna. Att förbereda sig menar författarna är mycket viktigt för att just få ett bra material att analysera. Författarna poängterar även vikten av att börja intervjun med att förtydliga på vilket sätt informantens bidrag kommer att användas. Är intervjun konfidentiell, vilket betyder att det bara är den som intervjuar som får ta del av de data som intervjun bidrar med, ska man säga det innan intervjun. Lärarna fick bestämma vart intervjun skulle genomföras. Enligt Trost (2005) är det av stor vikt att informanternas villkor blir tillgodosedda. Vid intervjutillfället informerades de ännu en gång vad undersökningen handlade om och de etiska aspekterna lästes upp igen. Jag bad även att få intervjua dem med bandspelare igen och frågade dem om de hade några frågor innan intervjun startade. Bandspelare underlättar fokuseringen på vad informanten faktiskt säger istället för att vara fullt upptagen med att skriva ner svaren för hand och för att man kan gå tillbaka och lyssna flera gånger på vad informanten egentligen sa. Patel och Davidsson (2003) menar att det kan uppstå ett dilemma med

bandspelare. Samtalet bli mer spontant när bandspelaren inte är påslagen och informanten inte känner att den behöver formulera sig korrekt.

4.7 Reliabilitet och validitet

Stukat (2005) beskriver begreppen reliabilitet och validitet som något som beskriver tillförlitligheten av studien. Reliabilitet är hur noggrant man kollat kvaliteten på själva mätinstrumentet. Hur bra är detta mätinstrument på att mäta kan man också förklara reliabiliteten.

Undersöknings syfte var att ta reda på hur lärare arbetar med språklig medvetenhet i en andraspråksklass. Genom den kvalitativa studien kunde jag tolka och förstå det material som kommit fram. Jag valde att plocka ut resultat som visade på skillnader och likheter inom de olika frågeställningarna för att ge en så djup bild som möjligt av det som jag avsåg mäta. Min avsikt var att inte plocka ut resultat som skulle grunda sig på mina personliga tankar och värderingar. Två nya resultat upptäcktes och belystes eftersom de var intressanta och tillförde en djupare resultatbild i min studie, i enlighet med Patel och Davidsson (2003).

Endast djupintervjuer gjordes för att samla in materialet. Det hade varit till fördel för reliabiliteten om undersökningen kompletterats detta med observationer. Observationer ger en ökad förståelse av verkligheten och dess fenomen (Bell, 2006). Den tidsplan som skulle följas skulle fungera med ännu ett mätinstrument. Jag är medveten om att min förståelse inte bli lika stor när jag endast utfört intervjuer och tar med det i slutresultatet. Bandspelare användes för att öka reliabiliteten i undersökningen. Jag valde också att göra intervjuer på en liten urvalsgrupp, vilket Trost (2005) stödjer. Han menar att ett fåtal djupintervjuer kan ge lika bra material som flera mindre uttömmande intervjuer.

Jag upplever att vissa av mina frågor inte gav mig så uttömmande svar som jag velat och att några av frågorna var upprepningar av varandra, vilket gjorde att jag inte fick tillräckligt djup förståelse för att ta med dessa svar i resultatet.

Validiteten innebär om man mätte det man avsåg att mäta och om man gjorde en trovärdig tolkning av det fenomen som avsågs mätas. Patel och Davidsson (2003) anser att det är viktigt för själva validiteten att den som forskar är medveten om och reflekterar över de val som görs under analysarbetet och hur det kan påverka resultatet.

Metoddiskussion

Min metod mätte det som var avsikten att mäta genom djupintervjuer. Under intervjutillfället upplevde jag att bandspelaren fungerade till viss del hämmande när den intervjuade skulle prata. Det blev lätt fokus på formuleringar av meningar och mer spänt när bandspelaren var påslagen. Däremot var den ett ovärderligt analysverktyg vid databearbetningen. Jag hade inte heller några bortfall i min undersökning.

5 RESULTAT

Efter att ha bearbetat och analyserat intervjumaterialet presenteras resultaten i detta avsnitt. De huvudrubriker som resultatet lutar sig mot är: *Lärares arbete med språklig medvetenhet, arbetsmaterial som används, skillnader i arbetet med språklig medvetenhet i en första och andraspråksklass och lärares sätt att ta tillvara elevens erfarenheter och kunskaper i arbetet med den språkliga medvetenheten*.

5.1 Lärares arbete med språklig medvetenhet

I min undersökning fann jag sex kategorier som dominerade hur man arbetade med den språkliga medvetenheten. Kategorierna är ordförrådet, rim, läsförståelse, språkljuden, betydelsen av att arbeta med språklig medvetenhet och läsa och skriva i samband med den språkliga medvetenheten och dess träning.

5.1.1 Ordförrådet

Ordförrådet är det som de flesta av de tillfrågade lärarna tyckte var viktigast att börja med i en andraspråksklass. En lärare sa så här:

Språket ska byggas upp först för att sedan lekas med i en andraspråksklass. Kan de redan språket kan man ju börja leka direkt.

En annan lärare säger även att:

Jag tränar dem. Försöker medvetet få dem att lära sig fler svenska ord helt enkelt. Så att de vet att det heter det som det heter. Jag antar att man måste göra så för att få dem att lära sig ett språk.

5.1.2 Rim

De flesta av lärarna arbetar med att låta barnen rimma. Detta kan ske genom att läraren lär dem ett rim eller att det kommer som en övning i deras arbetsbok. Lärarna är överrens om att det är svårt för dessa elever att höra vilka ord som rimmar med varandra. De anser att det är svårt för andraspråkseleverna att urskilja svenska språkets konsonanter och framförallt vokalerna. En av de intervjuade uttrycker sig angående betydelsen av att rimma:

Allt med rim är bara till hjälp.

En lärare har medvetet valt att inte arbeta med rim eftersom hon tycker att det passar bättre att göra med yngre barn. Hon har ungdomar i år 4-6. Men hon tvekar och funderar när vi pratar om detta.

Jag borde kanske ändra på upplägget och använda rim i alla fall.

5.1.3 Läsförståelse

Läsförståelse är något som de flesta av de tillfrågade lärarna jobbar med. De är samstämmiga i sin åsikt om att man bör fråga eleverna vad texten handlar om för att se så att eleverna förstår vad de läser. Detta kan ske både i svenska som andraspråk men också inom andra ämnen där de läser en text. Några av lärarna tar upp läsförståelse i samband med matematik lektionerna. De menar att det är extra tydligt om eleverna förstår vad de läser och vad de ska göra. En av lärarna säger så här:

Ibland är det svårt att veta om det är språkbristen eller om de inte förstår uppgiften som är problemet.

Så här säger en av de intervjuade om läsförståelsen:

Jag ställer även frågor så att man vet att de förstått vad de läst.

5.1.4 Språkljuden

Att lyssna på de olika språkljuden (fonologiska medvetenheten) jobbar fyra av fem lärare aktivt med. Vissa arbetar mycket med detta i hela elevgruppen. En av de intervjuade arbetar bara med en elev inte med hela elevgruppen. Denna elev har svårigheter att höra språkljuden, förklarar läraren. Tre av lärarna nämner att andraspråkselever har svårt att höra vokaler och konsonanter och att man måste arbeta mycket med det. Vissa av lärarna använder sig av ett språkprogram på datorn som hjälpmedel. Andra använder sig av sin egen mun för att visa hur ljuden låter och hur man lägger dem i munnen. Lärarna uppger att de ofta lyssnar på språkljuden i samband med bokstavsinnlärningen. Läraren berättar att:

Jag är noga med att visa hur man lägger de olika bokstäverna i munnen. Jag visar hur munnen formas och spelar en ramsa så att de ska förstå hur bokstäverna låter. Helst Å, Ä, Ö måste jag visa tydligt.

En av intervjupersonerna arbetar inte med språkljuden på samma sätt som de andra. Läraren låter inte alla elever lyssna på de olika ljuden utan använder det till en enskild elev som har problem med sje- ljudet. Läraren uttrycker sig på det här sättet:

En elev har svårt att höra våra ljud och då arbetar vi med sje-ljudet./.../ De andra barnen gör inga sådana övningar. Bara den eleven.

5.1.5 Vikten av språklig medvetenhet

Lärarna arbetar med den språkliga medvetenheten i olika hög grad och i olika sammanhang. En av lärarna har avsatt tid i undervisningen för att träna den språkliga medvetenheten under 30 minuter varje dag och en av lärarna anser sig arbeta medvetet fast inlärat i hela undervisningen. Några av lärarna ansåg att de hade en medveten tanke kring den språkliga medvetenheten men de menar att det är när de läser, skriver och pratar som man lär ut språklig medvetenhet och att leka med språket var inte det första de anser att de börjar med. Bara en av lärarna jobbade

aktivt med de olika delarna som den språkliga medvetenheten innehåller. Läraren utgår då från ett läsutvecklingsschema. Flera av de intervjuade lärarna ansåg att det var viktigt att arbeta med den språkliga medvetenheten. Läraren uttryckte det så här:

I förskolan arbetar man med detta, men dessa barn har inte fått det. Svenska som andraspråksbarn behöver ännu mer.

Några av lärarna önskade mer enskild tid med var och en av eleverna för att kunna träna på just det som den eleven hade svårt med inom den språkliga medvetenheten.

Det vore bra om man hade möjlighet att jobba enskilt med några få barn. Då kan man öva på det de behöver träna mer på. Och nu gör jag samma övning med alla elever och då blir vissa övningar för enkla för teorna.

Det visade sig att samtliga lärare ansåg att det var viktigt att arbeta med språklig medvetenhet i en förstaspråksklass och än mer viktigt att hinna med i en andraspråksklass. Ingen tyckte att det var viktigare i en förstaspråksklass eftersom de fått med sig detta från förskolan.

5.1.6 Läs och skriva

Vissa lärare uttrycker att de arbetar med läsning och skrivning parallellt i svenska som andraspråksklassen. De ser det som en typ av träning i språklig medvetenhet. Så här säger en av lärarna:

Vi både skriver och läser mycket, det är det vi gör egentligen.

Lärarna beskriver att de både använder sig av högläsning men också böcker och faktatexter i läroböcker som läsmaterial. Samtliga lärare berättar att de anpassar texterna till individens nivå. En av dem beskriver det så här:

Vissa har tre sidor att läsa och i läxa medan andra har en sida.

Lärarna skildrar också att de arbetar med att skriva parallellt med läsningen. De lärare som arbetar med mellanstadiebarn beskriver att de jobbar mycket med att skriva olika svåra texter med olika innehåll. Ibland låter de barnen skriva av en text och ibland är det fria texter som produceras. De uttrycker även att de låter barnen läsa upp texterna högt inför varandra för att barnen ska få öva på att prata inför andra och lyssna på varandra. Så här uttrycker en av de intervjuade:

Jag försöker arbeta med att läsa, skriva och tala varje dag.

En av lärarna berättar att undervisningen till stor del går ut på att eleven ska skriva fritt i en så kallad händelsebok. Den fria texten skrivs på svenska i första hand. Barnen läser även upp vad de skrivit inför varandra.

5.2 Arbetsmaterial som används

Studien visar att man använder mycket olika sorters arbetsmaterial.

De flesta anpassade till de lägre åldrarna. Datorprogram med språkljud och några egengjorda böcker används också.

5.2.1 Eget material

Tre lärare använde samma material till undervisningen. Det visade sig att de använde läseböcker av varierade svårighetsgrader, Palinspel, Lexin, ett språkprogram på datorn, och några lärare använder Svensk biten som arbetsmaterial också. Vissa av dem nämner att de har egengjorda skrivböcker och arbetsböcker som arbetsmaterial i undervisningen. En av de intervjuade berättar att det inte används så mycket färdigproducerat material över huvud taget i denne lärares undervisning:

Jag skapar mitt egna material. Jag gör efter vad som behövs.

5.2.2 Skillnader i material

Annat material som nämns och som skiljer lärarna åt är Mål 1 och 2 böckerna, Den röda cykeln, Ett skepp kommer lastat, Svenska från början, 1,2,3,4,5,6: an böckerna, Bokstavslek, ett språkprogram på datorn, Olas läsebok, Uggleböckerna, Kaninen knut, Veckans ord, Bornholmsmodellen, God läsutveckling och Alla mina bokstäver.

5.2.3 Kritik mot arbetsmaterialet

Tre av lärarna anser att materialet är anpassat till mindre barn och skulle passa in på lågstadiet. Det är låg nivå och många av övningarna blir för barnsliga att använda om man jobbar med barn på mellanstadiet och uppåt. Läraren uttrycker sig så här angående materialet:

När jag ska lära en kille läsa är det problem med att hitta material. Materialet är anpassat till sjuåringar i svenska som andraspråk. Han förstår tyvärr att det är larvigt. När det är uppgifter som att måla tre elefanter eller nått sådant. Jag anser att det saknas material i svenska som andraspråk för mellanstadiet och uppåt.

5.2.4 Bilder

Samtliga lärare i min undersökning använder sig av bilder som redskap för att lära ut svenska som andraspråk. Några av lärarna låter eleverna färglägga bilderna för att lära dem färgerna samtidigt. En av lärarna har en övning där man ska rita rätt bild till rätt ord och sedan göra tvärtom och skriva rätt ord till rätt bild. Några av lärarna använder bilder som en förstärkning av ordet betydelse. Får eleven måla en bild till ordet fastnar det lättare i minnet, beskriver lärarna. Så här uttrycker sig en av dem i samband med att använda sig av bilder som förstärkning av ordens betydelse:

Eftersom många barn inte kan få någon hjälp hemma låter jag dem rita en bild till ordet de har i läxa för att de lättare ska komma ihåg själva vad ordet betyder .

Läraren beskriver arbetet med bilder så här:

Jag använder bilder som de får beskriva med ord. Vad de ser och vad det heter på svenska”/.../ även bilder som de ska skriva ord till har jag.

5.3 Skillnader i arbetet med språklig medvetenhet i en första och andraspråksklass

Lärarna berättar att de upplever vissa skillnader mellan att arbeta i en svenska som Förstaspråksklass och en andraspråksklass. Jag har funnit likheter i deras sätt att hantera detta. Första kategorin handlar om att lärarna anser att de måste bygga upp språket från grunden med andraspråks elever. Den andra kategorin innebär att lärarna anser att de måste upprepa och vara extra tydliga i sin kommunikation till eleverna.

5.3.1 Bygga upp språket från grunden

Tre av lärarna tycker att en stor skillnad mellan att lära ut svenska i en förstaspråksklass jämfört med en andraspråksklass är att man måste börja från grunden. Nivån är låg på övningarna och man måste bygga upp ordförrådet till viss del innan man kan tänka på att göra något annat. En av dem säger så här:

Nivån är lägre i en andraspråksklass. Här måste man gå tillväga från grunden.

En av de tillfrågade lärarna uttrycker sig så här:

De har inte med sig grunden i bagaget. De behöver höra mer från grunden. I förskolan lär sig svenska barn det men de andra barnen som inte är svenska får inte med sig det. Vokaler och grammatiken får de också kämpa mer med.

En person uttrycker sig så här om att lära barnen från grunden:

Man gör enklare språkliga övningar, det är en enklare nivå.

5.3.2 Vara tydlig

Lärarna menar att de tänker mer på hur de säger olika saker och vilka ord de använder för att det ska bli extra tydligt för eleverna. Båda lärarna är överens om att de upprepar och förklarar mer i en andraspråksklass än i en svenska som förstaspråksklass. Så här säger en lärare:

Jag måste tänka på att inte prata för mycket. Att man upprepar och säger bara det de behöver veta. Skämtar man måste man använda andra ord ibland. Man måste tänka på ett annat sätt och hur man pratar.

En av de intervjuade berättar hur hon tänker kring att vara extra tydlig med språket:

Jag måste vara extra tydlig och jag använder bilder mer och förklarar allt mer.

5.4 Lärares sätt att ta tillvara elevens erfarenheter och kunskaper i arbetet med språklig medvetenhet

Fyra av lärarna ansåg sig ta tillvara elevernas erfarenheter och kunskaper. Den ena kritiserade sig själv för att inte göra det i den utsträckning som sig borde. Samtliga lärare var överens om att det var viktigt att ta tillvara dessa egenskaper i undervisningen.

5.4.1 Ta tillvara olika kulturer

En av lärarna i studien tog tillvara erfarenheter och kunskaper genom att låta barnen vara delaktiga och aktiva i många olika sammanhang. Det mynnade ofta ut i en fest där man hade lärt sig passande ord och klätt sig i olika kläder som var typiska för barnens kulturer. De åt sedan olika mat och dansade olika danser från dess olika kulturer. Läraren säger så här:

De får vara inomhus och utomhus. Även massage, dans, sång, matlagning, berätta om olika yrken, och prata om andra saker från deras kulturer gör vi. Vi träffar andra och provar mat och klär upp oss.

5.4.2 Diskussioner

En lärare uttrycker att det kan vara svårt att ta tillvara vissa erfarenheter men ibland kan det bli mycket bra diskussioner. Läraren uttrycker sig så här om att ta tillvara erfarenheter och kunskaper i undervisningen:

Det är svårt med tanke på vilka erfarenheter krigsskadade barn har. En gång lät jag en pojke berätta vad han varit med om. Men det gick bra. Jag tog ett medvetet beslut om att han skulle få berätta inför klassen. Men ibland kan det bli riktigt mysiga diskussioner som när de pratade om deras kunskaper i det förra landet, och kulturerna och upplevelserna. De tillfällena tar jag tillvara på. Då tog jag tillvara deras erfarenheter.

5.4.3 Planeringen i första hand

En av de intervjuade anser sig kunna bli bättre på att ta tillvara erfarenheter och kunskaper i undervisningen. Läraren menar det som planeringen avsett bör komma först och att det är svårt att få tiden att räcka till. Läraren säger så här:

Det kan jag utveckla mer. Fråga om deras kulturer och så. Men vill gärna hinna med det jag planerat. Men det är viktigt att ta tillvara deras erfarenheter och kunskaper det blir roligare i skolan om de får dela med sig.

5.5 Sammanfattning

Efter att ha analyserat mitt intervjumaterial har mina resultat visat att lärarna arbetar med att bygga upp elevernas ordförråd först sedan låter vissa lärare eleverna öva den språkliga medvetenheten genom rim, öva läsförståelse och lyssna på språkljuden. Det finns också de lärare som arbetar med läs- och skrivinlärning parallellt för att lära dem svenska som andraspråk. Vissa av lärarna menar den språkliga medvetenheten tränas även genom läsning och skrivning. Då kommer olika frågor upp om hur språket är uppbyggt och hur man stavar, vad ordet betyder och hur bokstäverna låter. En av lärarna skiljde sig från de andra genom att ha avsatt tid i undervisningen då man tränade den språkliga medvetenheten efter ett läsutvecklingsschema.

Det visade sig också att lärarna ansåg sig själva arbeta medvetet med den språkliga medvetenheten och att man använder mycket olika material till det. Materialet varierar men utgår ofta från en språkligt låg nivå inom det svenska språket. Några av lärarna ansåg att det finns för lite anpassat material till svenska som andraspråkselever och dess ålder. Risker blir att övningarna blir larviga för de äldre eleverna. Det visade sig att några av lärarna använde sig av egenproducerat material i undervisningen med språklig medvetenhet. Det finns skillnader i att arbeta i en svenska som andraspråksklass jämfört med en förstaspråksklass menar de intervjuade lärarna. Man måste börja med att bygga upp ett ordförråd och lära dem svenska från grunden i en andraspråksklass. Det är också viktigt att vara extra tydlig och förklara mer ansåg även vissa av lärarna. Fyra av lärarna ansåg sig ta tillvara elevernas erfarenheter och kunskaper i undervisningen. En av dem kritiserade sig själv för att inte göra det i så stor utsträckning som var önskat. Alla lärare var överens om att det var viktigt att ta tillvara erfarenheter och kunskaper för att träna den språkliga medvetenheten och lära barnen svenska som andraspråk.

6 DISKUSSION

Syftet med min undersökning var att nå en djupare förståelse för hur lärare arbetar med språklig medvetenhet i en klass med svenska som andraspråk. Detta undersöktes genom flera olika frågeställningar. I den sista delen av uppsatsen kommer jag att diskutera de resultat och slutsatser som jag funnit viktiga och intressanta för studien

6.1 Lärares arbete med språklig medvetenhet

Min undersökning visar att det fanns några olika arbetssätt som dominerade undervisningen av språklig medvetenhet. Många av lärarna uttryckte att de arbetade med rim, att lyssna på språkljuden och arbeta med läsförståelse, vilket Svensson (1995, 1998) framhåller som bra språklig träning. Hon uttrycker också att träning av den språkliga medvetenheten kan göras genom att ljuda ihop bokstäver till ord och att lyssna på de olika språkljuden, sätta ihop två ord som tillsammans bildar ett nytt ord, uppmärksamma grammatiken i språket, jämföra meningar och ord och dess betydelse. Även Tornéus (2000) håller med om att språklig medvetenhet handlar om att vara medveten om språkets olika delar, höra fonem som språkliga helheter, ha en uppfattning om vad ord är och att kunna reflektera över grammatiska strukturer i språket.

Ett oväntat resultat som framkom var att några av lärarna tog upp att de såg en tydlig koppling mellan läsförståelse och matematik. Om eleven kunde förstå vad de skulle göra i ämnet matematik ansåg de intervjuade lärarna att då kunde man se att de hade en viss läsförståelse inom svenskan. Något annat som väckte mitt intresse var att en av lärarna inte arbetade med rim med de äldre eleverna men under tiden som intervjun pågick ändrade sig lärarens sätt att se på rim. Det jag vill påvisa är att genom min undersökning öppnade upp för nya tankar kring rim när man arbetar med språklig medvetenhet. Jag vet inte om detta fenomen berodde på att jag påverkade läraren eller om dennes tvivel kring rim avspeglade sig ett kort ögonblick.

6.2 Betydelsen av och olika syn på språklig medvetenhet

De intervjuade lärarna berättade att de ansåg att det var av stor vikt att arbeta med den språkliga medvetenheten. Vissa tyckte att det var mer viktigt för barn som inte hade svenska som förstaspråk att träna detta. Lärarna menade att i förskolan får barnen träning i språklig medvetenhet men de barn som kommer till Sverige har inte fått det och behöver det ännu mer. Svensson (1998) håller med om detta resonemang.

Det visade sig också att lärarna inte bara såg språklig medvetenhet som att man arbetar endast med de olika språkliga delarna så som fonologi m.fl. när de tränar språklig medvetenhet. Lärarna sa att träning av språklig medvetenhet sker i varje skolämne, i olika moment och framförallt genom att läsa och skriva parallellt. Detta var ett resultat som inte var väntat. Svensson (1998) håller med om att genom att arbeta parallellt med läs- och skrivinläring i samband med språkinläring ger man eleven chans att ta till skriftspråksinläringen på flera sätt och det gynnas eleverna av. Även Ladberg (2003) anser att det inte finns någon nackdel att lära sig läsa och skriva samtidigt och inte heller genom att lära sig läsa och skriva både på sitt första och sitt andraspråk samtidigt. Däremot Musk och Wedin (2010) menar att det är till fördel för skriftspråksinläringen om man låter barnet bli språkligt medveten innan man arbetar med läs- och skrivinläringen.

6.3 Arbetsmaterial som används

En av lärarna berättade att det var svårt att hitta material i form av arbetsböcker som var anpassade till barn på mellanstadiet och uppåt. Uppgifterna i böckerna passade för barn som lärde sig svenska i lågstadiet, vilket innebar att det blev töntigt att använda dem till de äldre barnen. Läraren påpekade också att det saknades böcker med enkel nybörjarsvenska men med meningsfulla övningar som passade äldre barn och som dessutom tog fram olika kulturer i innehållet. Liberg (2000) och Musk och Wedin (2010) framhåller precis det som mitt resultat visar att läromedelstexter till elever som lär sig svenska som andraspråk är komplexa, splittrade och osammanhängande. Läromedelstexterna är gjorda för barn med svenska som förstaspråk och som har socialiserats in i vår skola redan. Elmeroth (2007) håller med om att det saknas bra läromedelstexter där barnen kan känna igen sig i texterna och ta tillvara sina erfarenheter och kunskaper. Det ligger en viss problematik när det inte finns anpassat material till barn i olika åldrar men med svenska som andraspråk. För att barnet ska ta till sig och känna meningsfullhet i det de lär sig bör det finnas ålderanpassat material till barn som läser svenska som andraspråk.

Det är intressant att det endast är en av fem som nämner detta som ett problem. De andra lärarna verkar anse att det fungerar med de läromedel som de har tillgå om de inte använder sitt egna material. Det är även intressant att se att forskningen bekräftar att det fortfarande saknas kunskap kring ämnet svenska som andraspråk och vad det krävs för material till detta ämne (Torpsten, 2008). Torpsten ifrågasätter forskningen vilken syn man har på svenska som andraspråk i sin avhandling. Ses det fortfarande inte riktigt som ett eget ämne eftersom det inte krävs så mycket enskild kunskap av lärarna för ämnet. Jag vill då dra en parallell och mena att om det inte krävs så mycket av lärare och om forskningen inte besitter så stor kunskap inom ämnet är det inte konstigt att min undersökning visar att det fattas anpassat arbetsmaterial inom ämnet svenska som andraspråk.

Ett annat resultat som framkom i undersökningen var att två av lärarna uppgav att de använde sig av egenproducerade skrivböcker och inte bara färdigproducerade läroböcker när de lärde ut den språkliga medvetenheten. Skrivböckerna som de skapat själva hade barnen till att skriva fritt i däremot uppgav läraren inte om man skrev på sitt modersmål eller bara på svenska i händelseboken. Musk & Wedin (2010) tycker att flerspråkigheten kan tas tillvara på genom att just låta eleverna skriva och rita fritt i någon slags skrivbok. Att skriva både på sitt förstaspråk och sitt andraspråk då de kan ta tillvara tidigare kunskap och erfarenheter från modersmålets språkbas är gynnsamt. Undersökningens resultat visar att dessa lärare är kreativa och skapande personer som ger en stor personlig prägel på deras undervisning av språklig medvetenhet. Om detta beror på bristen av anpassat material eller om det beror på något annat kan man ju fråga sig. Elmeroth (2007) menar att när det saknas material som passar andraspråkselever krävs det att läraren kan skapa egna strategier för att hjälpa eleverna ändå. Elmeroth lyfter också upp från sin rapport att det visade sig vara vanligare att man i andraspråksklasserna läste fler tidningar och fackböcker i undervisningen jämfört med vad förstaspråksklasserna gjorde. I min studie var det ingen av lärarna som nämnde att de använde sig av tidningar eller fackböcker som material.

Ett arbetssätt som framkom av samtliga lärare var att de använde bilder men på olika sätt. Bilderna fungerade som förstärkning av texten och till att måla dem. Mitt resultat får stöd av Bergman och Sjöqvist (2000) som uttrycker att bilder är ett av de bästa redskapen i undervisning av andraspråk.

6.4 Bygga upp språket från grunden

Ladberg (2003) menar att andraspråkselever inte kan träna språket innan de har fått den språkliga grunden till sig. Undervisningen kan då utgå från vad som är typiska drag för det svenska språket och vad som kan generera svårigheter i språkinläringen. Österlund (2008) trycker på att bokstavsinnläringen som man ofta har i nybörjarundervisningen är viktig därför att den ska leda till att eleven lär sig skriva bokstaven utantill och att se kopplingen mellan bokstaven och bokstavens ljud. När man övar detta får barnet samtidigt träning i att se att ord går att läsa genom att man tar ett ljud i taget och sen sätter ihop dem till ett ord.

I min studie visade det sig att samtliga tillfrågade lärare ansåg att det var viktigt att börja från grunden med andraspråkselever. Och att grunden innebar att man skulle bygga upp ordförrådet först. Lärarna ansåg också att det var bra att arbeta med enkla språkövningar där man kunde visa barnen hur de olika bokstäverna såg ut och hur de lät. Vokaler och konsonanter var det många av andraspråkseleverna som hade svårt för, enligt de informanter jag intervjuat. Lärarna som jag intervjuat är samstämmiga om att det gäller att lära ut svenska från grunden till andraspråkselever därför att de inte har den språkliga basen med uttal och grammatik inom det svenska språket automatiserat. Detta håller Ladberg (2003) med om. Att ha den språkliga basen gör att man kan slappna av i språket och tala lugnare. Man har en trygghet i att kunna grunden. Nielsen (2005) styrker också detta resonemang om att man behöver utveckla det vardagliga och ämnesspecifika ordförrådet. Hennes studier visar att andraspråkselever med en annan språkbas har ofta svårt för konsonant och vokalljud, vilket jag också sett i min undersökning.

6.5 Lärares sätt att ta tillvara elevens erfarenheter och kunskaper

Tingbjörn (2004) och Musk och Wedin (2010) anser att det är lättare att lära sig ett nytt språk om man kan ta hjälp av de erfarenheter och kunskaper man har i sitt modersmål för att lära sig ett andraspråk. Undersökningens resultat visade att fyra av lärarna tog tillvara elevernas erfarenheter och kunskaper i undervisningen. Det var en av dessa fem lärare som ansåg att detta var något som kunde utvecklas i sin undervisning. Det var mycket som skulle läras in och det som läraren planerat ville man först och främst hinna med. Men det fanns en ambition att ta tillvara mer på elevernas erfarenheter och kunskaper i undervisningen. Jag anser att detta resultat förvånade mig och visar att denna lärare som kan se sina brister i undervisningen har en styrka och vilja att förändra.

Det visade sig även vara så att en av lärarna tog tillvara erfarenheter och kunskaper genom att anordna fester där man åt mat från andra kulturer och klädde upp sig i de kläder som eleverna hade i sin kultur. Jag ser ett brinnande intresse från denna lärare som engagerar sig i att anordna festligheter kring de olika kulturerna. Att ta tillvara erfarenheter ger en chans att lära av varandra (Rhöse- Martinsson, 2003). Torpsten (2008) skriver i sin avhandling att ta tillvara på elevernas erfarenheter, individuella behov eller deras färdigheter var viktigt för att eleverna inte skulle känna sig utanför.

6.6 Slutsatser

Jag har kommit fram till att det finns många varierande arbetssätt när man arbetar med den språkliga medvetenheten i en klass med svenska som andraspråk. Det visade sig att de tillfrågade lärarna börjar jobba med grunden, så som ordförråd, uttal, grammatik och fonologisk medvetenhet, för att eleverna ska kunna ta till sig det nya språket, enligt de lärare som intervjuats. Resultatet visar också att det skiljer sig åt i vilken mån man ser språklig medvetenhet som en egen språkträning eller som en del av läs- och skrivundervisningen. Undersökningen visar också att det finns en rådande brist på anpassat arbetsmaterial för svenska som andraspråk och språklig medvetenhet, vilket kan ses som ett problem som behöver belysas mer.

6.7 Fortsatt forskning

I denna studie visade det sig att en av lärarna upplevde att det inte fanns anpassat arbetsmaterial till de äldre barnen som ska lära sig svenska som andraspråk och språklig medvetenhet. Läraren menade att uppgifterna i boken blev larviga. Vidare förslag till fortsatt forskning skulle kunna vara att man undersöker huruvida ålder och anpassat material är sammankopplade till varandra för att lära in språklig medvetenhet i en klass med svenska som andraspråk. Har det betydelse med anpassat arbetsmaterial för inläring av språklig medvetenhet? På vilket sätt påverkas elevernas lärande?

7 REFERENSLISTA

- Baker, C. (1996). *Barnets väg till tvåspråkighet- råd till föräldrar och lärare o förskola och grundskola*. Uppsala: Förlaget Påfågeln.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Upplaga: 4:1. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, P; Sjöqvist, L; Bülow, K; & Ljung, B.(1992). *Två flugor i en smäll- att lär på sitt andra språk*. Upplaga: 3:3 Stockholm: Liber.
- Bergman, P. & Sjöqvist, L. (2000). Att tänka på sitt andraspråk- kan man lära ut det? I *Svenskan i tiden- verklighet och visioner*. Stockholm: Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan.
- Colliander, G. (2008). Andraspråklärande och andraspråksdidaktik. I *Att äga språk- språkdidaktikens möjligheter*. Stockholm: Stockholms Universitets Förlag.
- Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång- En modell för utveckling av skolans språkpolicy.
- Economou, C. (2007). *Gymnasieämnet Svenska som andraspråk- behövs det?* Licentiatavhandling i svenska med didaktisk inriktning. Malmö: Malmö Högskola.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB.
- Elmeroth, E. (2007). *Svenska som andraspråk- En samtalsguide om kunskap, arbets sätt och bedömning*. Rapport från Skolmyndigheten för utveckling. Skolverket.
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar - en studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Doktorsavhandling från Uppsala Studies in Education 82. Uppsala: Uppsala Univeristet.
- Fajerson, S. & Rehnvall, C. (1992). *Språklig medvetenhet – teori och praktiska övningar*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

Hecht, C. (2002). Vilka skillnader är viktiga? I *Språkpolitik. Rapport från ASLA:s höstsymposium Göteborg, 9-10 november 2000*. Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala: Universitetstryckeriet.

Holmegaard, M. (2000). Språkmedvetenhet och ordinlärning- lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. I *Svenskan i tiden- verklighet och visioner*. Stockholm: Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm.

Hyltenstam, K. (2000). Svenska som andraspråk- universitetsämne utan forskningsorganisation och forskarutbildning. I *Svenskan i tiden- verklighet och visioner*. Stockholm: Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm.

Håkansson, G. (2001). Undervisning eller inte undervisning – gör det någon skillnad? I *Symposium2000- ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Sigma Förlag.

Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Hägström, I.; & Lundberg, I. (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen- en väg till skriftspråket*. Umeå: Centraltryckeriet.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. (2000b). *Tala många språk*. Upplaga: 2:2. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk*. Upplaga 3:3. Stockholm: Liber AB.

Lagergren, C.; & Larsson, A. (1997). *Språklig medvetenhet hos förskolebarn- ett prövningsmaterial*. Göteborg: SIH Läromedel.

Lahdenperä, P. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Upplaga: 1:1. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2000). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv- möjligheter och begränsningar. I *Symposium 2000- Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Sigma Förlag.

Lundberg, I.; Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling- Kartläggning och övningar*. Upplaga: 2:1. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Magnusson, E.; & Naucmér, K. (1993). *Bedömning av språklig medvetenhet hos förskolebarn och skolbarn*. Löddeköpinge: Pedagogisk Design.

Mattingly, Ignatius G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness, i James F. Kavanagh och Ignatius G. Mattingly (red.), *Language by ear and by eye*, s. 133-147. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.

Musk, Nigel., Wedin, Å. (2010). *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Upplaga 1:1. Lund: Studentlitteratur.

Nielsen, C. (2005). *Mellan facitet och projekt- läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Doktorsavhandling. Göteborgstudies in Educational sciences 234. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.

Nordheden, I., & Paulin, A. (2008). *Att äga språk- språkdidaktikens möjligheter*. Upplaga: 1:1. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Patel, R., & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder- att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Upplaga: 3:1. Lund: Studentlitteratur.

Rhöse – Martinsson, E . (2006). Lärares arbete och lärande. I *Forskning i fokus nr 29, Lärares arbete- Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Myndigheten för Skolutveckling. Kalmar: Leanders Grafiska AB.

Salameh, Eva- Kristina. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children- epidemiological and linguistic studies*. Avhandling för doktorsexamen, Lunds Universitet. Lund: Studentlitteratur.

Shidrokh, N. (1999). Minoritetelevers ord- och begreppsutveckling på första- och andraspråket. I *Tvåspråkiga barn och skolframgång- mångfalden som resurs*. Rinkeby: Språkforskningsinstitut.

Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Svensson, A-K. (1995). *Språklekar*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön- från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Tingbjörn, G. (2004). *Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv- en tillbakablick*. I K. Hyltenstam & I. Lindberg. *Svenska som andraspråk – forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Tornéus, M. (2000). *På tal om språk- en bok om språklig medvetenhet hos barn*. Upplaga: 2. Stockholm: Liber AB.
- Torpsten, A-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. (Avhandling nr 155 från Växjö Universitet och Kalmar Högskola). Växjö: Växjö Universitet.
- Trost, J. (2004). *Kvalitativa intervjuer*. *Våra Barn* nr: 2, 2007. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2001). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Online. Internet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Sökdatum: 110110.
- Vygotskij, Lev Semënovic. (2001). *Tänkande och tal*. Göteborg: Daidalos AB.
- Witting, M. (2001). *Svenska som nytt språk- att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Österlund, A. (2008). *Språkutvecklande läsundervisning. I Att äga språk- språkdidaktikens möjligheter*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.

Intervjufrågor

BILAGA 1

Namn på intervjupersonen:

Marlene läser upp:

Du har ju både erfarenhet och kunskap kring språklig medvetenhet i svenska som andraspråksklasser. Det är intressant att få veta mer om hur du arbetar och tänker kring språklig medvetenhet i svenska som andraspråksklasser. Jag vill förtydliga att dina svar inte kommer att lämnas ut och att ditt namn inte kommer att finnas med i mitt arbete. Jag kommer heller inte spela upp intervjun för någon annan. Vill även fråga om det är okej att jag bandar intervjun för att mitt fokus ska kunna vara på dig här och nu och för att jag inte ska kunna feltolka svaren du ger mig. Det är en trygghet att kunna spela upp intervjun igen om jag behöver när jag analyserar mina intervjuer sedan. Frågorna jag ställer har inga rätta svar utan det är du som besitter de svar som känns rätt för dig i din situation och det är just detta fenomen som jag vill veta mer om. Jag ser gärna att du berättar och utvecklar dina tankar kring varje fråga jag ställer så att jag kan få en så djup bild som möjligt av hur du arbetar och tänker kring mina frågeställningar. Är det något du vill fråga innan vi sätter igång?

1. Hur arbetar du med språklig medvetenhet i din svenska som andraspråksklass?

- Intressant, vad har fått dig att arbeta på det här sättet?
- Finns det något i ditt upplägg du skulle vilja ändra på?

2. Vilket material använder du dig av i undervisningen?

- Finns det material du vill framhäva som särskilt bra i ditt arbete?
- Vilka kvaliteter har detta arbetsmaterial, anser du?

3. Hur tänker du kring skillnaden mellan att arbeta med språklig medvetenhet i svenska som förstaspråk jämfört med svenska som andraspråksklass?

- Vilka skillnader ser du som lärare i arbetet med språklig medvetenhet i en Svenska som andraspråksklass?
- Kan man dra någon nytta av skillnaderna?
- (På vilket sätt kan man dra nytta av dem, kan du utveckla det mer)?

4. Arbetar du medvetet med språklig medvetenhet i din svenska som andraspråksklass?

- Hur arbetar du då?
- När är det viktigt med språklig medvetenhet? Utveckla gärna hur du tänker?
- Är mer viktigt för vissa elever eller är det lika viktigt?
- (Varför är det mer viktigt för dessa elever)?

5. Har du stött på svårigheter i arbetet med språklig medvetenhet?

- Vilka svårigheter har du i så fall stött på?
- Hur kan man hantera dessa svårigheter?

6. Kan det finnas nytta med att ta tillvara deras erfarenheter och kunskaper?

- Hur gör du för att ta tillvara deras erfarenheter och kunskaper i undervisningen?