



Självständigt arbete 15 hp (examensarbete), för  
Grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i förskoleklass  
och grundskolans årskurs F–3  
HT 2017

## Andraspråkselevens rätt till en likvärdig utbildning

*En studie av lågstadielärares resonemang*

Debora Gilca

Sektionen för lärande och miljö

**Titel**

Andraspråkselevs rätt till en likvärdig utbildning  
En studie av lågstadielärares resonemang

**Handledare**

Eva Borgfeldt

**Examinator**

Petra Magnusson

**Abstrakt**

Den invandring som Sverige har upplevt de senaste decennierna har resulterat till mångkulturella klassrum, vilket gör att klasslärare undervisar andraspråkselever. Lärare behöver bred yrkeskompetens för att möta andraspråkselevs skilda kulturella och språkliga bakgrunder. Det förekommer generellt att andraspråkselever inte uppnår kunskapskraven i skolan, till skillnad från elever med svenska som sitt modersmål. Syftet med studien är att undersöka hur lågstadielärare arbetar för att andraspråkselever ska uppnå skolans kunskapskrav.

Studien har genomförts utifrån ett kvalitativt angreppssätt, där metoden semistrukturerade intervjuer har använts som redskap för empirin. Studien har ett lärarperspektiv, där fem utbildade lärare i de tidigare skolåren har intervjuats. Studiens resultat visar att lärarna arbetar utifrån ett sociokulturellt perspektiv för att främja elevers andraspråksinläring. Av resultatet framgår det att skilda faktorer främjar respektive hämmar elevers andraspråksinläring. Angelägna faktorer är bland annat skolverksamhetens organisation och lärares kompetens.

**Ämnesord:** Andraspråkselever, andraspråksinläring, modersmål, svenska som andraspråk, lärare

# Förord

Som lärarstudent på Högskolan Kristianstad, har jag valt att skriva detta examensarbete enskilt. Studien riktar sig främst till lärare och lärarstudenter, som vill få en djupare insikt för hur de kan skapa en undervisning som främjar elevers andraspråksinlärning i grundskolans tidigare år. Jag vill framföra ett stort tack till informanterna som medverkade i studien. Jag vill även tacka min handledare Eva Borgfeldt samt lärarstudenterna i min svenskgrupp, för konstruktiva synpunkter. Jag vill slutligen tacka min familj, som har stöttat mig genom arbetets gång.

Med önskan om en givande läsning.

Sölvesborg, 2017

Deborá Gilca

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1. Syfte och frågeställning .....	2
1.2. Arbetets disposition .....	2
<b>2. Teoretisk utgångspunkt och forskningsbakgrund</b> .....	<b>4</b>
2.1. Teoretisk utgångspunkt .....	4
2.2. Första- och andraspråksinläring .....	4
2.3. Faktorer som kan påverka elevers andraspråksinläring .....	5
2.4. Individuella faktorer .....	6
2.4.1. Inlärningsålder .....	6
2.4.2. Modersmål .....	6
2.5.3. Attityd och motivation .....	7
2.5. Sociala faktorer .....	8
2.6. Undervisningsrelaterade faktorer .....	10
2.6.1. Lärares kompetens och utbildning .....	10
2.6.2. Skolverksamhetens språkpolicy .....	11
2.6.3. Undervisningens utformning .....	12
2.6.4. Stöttning genom interaktion .....	13
<b>3. Metod</b> .....	<b>16</b>
3.1. Urval .....	16
3.2. Genomförande .....	17
3.3. Bearbetning och analys .....	18
3.4. Etiska överväganden .....	19
<b>4. Resultat och analys</b> .....	<b>20</b>
4.1. Möjligheter och begränsningar i undervisningen med andraspråks elever .....	20
4.2. Lärarnas arbetssätt .....	21
4.2.1. Lärarnas samarbete med andra pedagoger .....	23
4.3. Lärarnas kompetens .....	25
4.4. Påverkningsfaktorer .....	26
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>29</b>
5.1. Metoddiskussion .....	29
5.2. Resultatdiskussion .....	30
5.2.1. Arbetssätt .....	30
5.2.2. Samarbete med Sva-lärare och studiehandledare .....	32
5.2.3. Kompetens .....	34
5.2.4. Faktorer .....	35
5.3. Avslutande slutsatser .....	36
5.4. Vidare forskning .....	37
<b>Referenser</b> .....	<b>38</b>
<b>Bilaga I</b> .....	<b>42</b>
Informationsbrev .....	42
<b>Bilaga II</b> .....	<b>43</b>
Intervjuguide .....	43

## 1. Inledning

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna har bidragit till att människor befinner sig i nya språkliga och kulturella sammanhang (Skolverket 2011, reviderad 2017; Hyltenstam & Lindberg 2013). Skolverkets (2008) rapport konstaterar att det ställs krav på pedagogiska förändringar i skolan för att kunna möta den kulturella mångfalden som råder och erbjuda samtliga elever en likvärdig utbildning.

Politiker, utbildningsansvariga och samhällsdebattörer framhäver att en god behärskning av det svenska språket är en förutsättning för att aktivt kunna verka i samhället (Hyltenstam 2000). Således har skolan i uppdrag att skapa rika möjligheter för samtliga elevers språkutveckling, såväl enspråkiga elever som andraspråkselever. Varje elev bör få goda möjligheter till att utveckla sin språkförmåga genom samtal, läsning och skrivning (Skolverket 2017). Trots att politiker och utbildningsansvariga delar uppfattningen om att samtliga elever ska uppnå goda kunskaper i det svenska språket, är de oftast svagt insatta i vilka konsekvenser detta kan få för utbildningens innehåll och organisation. Ett av de allvarligaste problemen i detta sammanhang är att den kunskapen som finns inom ämnet svenska som andraspråk (Sva) inte alltid kommer till användning ute i skolverksamheten (Hyltenstam 2000). I *Greppa språket - Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*, konstaterar Skolverket (2012) att lärare har bristfällig beredskap för att kunna möta den språkliga mångfalden som finns i klassrummet. I det mångkulturella klassrummet finns det markanta skillnader i skolresultat mellan elever med svenska som modersmål och elever med svenska som andraspråk. Det är oroväckande när ungefär var fjärde elev med utländsk bakgrund blir inte behörig till gymnasieskolan, till skillnad från var tionde elev med svensk bakgrund. Det visar sig alltså vara problematiskt för lärare att undervisa andraspråkselever i ordinarie undervisning. Tidigare sågs elevers andraspråksinläring som svensklärares eller svenska som andraspråkslärares ansvar men idag är det klasslärares ansvar.

Påverkningsfaktorer som lärares förhållningssätt, attityd och val av arbetssätt spelar en angelägen roll för andraspråkselevers språk- och kunskapsutveckling. Därför är det angeläget att lärare har kunskaper om elevers andraspråksinläring samt vilka faktorer som kan påverka andraspråksinläringen (Skolverket 2012). Den stora ökningen av nyanlända elever i kombination med brist på behöriga lärare inom andraspråksinläring har resulterat i Regeringskansliets (2016) nya satsning inom grund- och gymnasieskolan. Regeringskansliet har beslutat att erbjuda lärare fortbildning inom svenska som andraspråk eller behörighet i att

undervisa i ämnet svenska som andraspråk. Svenska som andraspråk är ett aktuellt ämne i både samhälle och skola, vilket lärare behöver förhålla sig gentemot. Lärare behöver kunna organisera och genomföra en undervisning som stödjer andraspråkselevs språk- och kommunikationsutveckling (Skolverket 2017). Samtidigt framgår det i Skolinspektionens rapport (2010) att lärare generellt saknar kompetens i ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för andraspråkselever. Detta är oroväckande, eftersom det står i Skolverket (2017) att:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket 2017:8).

Med utgångspunkt i ovanstående citat vill jag undersöka hur lågstadielärare arbetar för att andraspråkselever ska uppnå skolans kunskapskrav. Antalet andraspråkselever i dagens skola ökar, vilket bidrar till att lärare undervisar andraspråkselever i ordinarie undervisning. Lärare behöver bred yrkeskompetens för att kunna möta dessa elevs skilda kulturella och språkliga bakgrunder (Cummins 2001). Studien grundar sig i en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer. Studien avgränsas till att innefatta fem lågstadielärare, som har skilda erfarenheter av att undervisa andraspråkselever.

### 1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att belysa hur lågstadielärare arbetar för att andraspråkselever ska uppnå skolans kunskapskrav. Arbetet riktar sig främst till lärare och lärarstudenter, som vill få en fördjupad insikt i för hur de kan skapa en undervisning som främjar elevs andraspråksinlärning i grundskolans tidigare år. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Vilka arbetssätt framhåller lärare i arbetet med andraspråkselever?
- Vilka kompetenser har lärare i svenska som andraspråk?
- Vilka faktorer anser lärare främjar respektive hämmar elevs andraspråksinlärning?

### 1.2. Arbetets disposition

Arbetet inleds med en presentation av studiens teoretiska utgångspunkt och forskningsbakgrund, som har bidragit till ökad förståelse samt kunskap inom området svenska

som andraspråk. Forskningsbakgrunden utgör en plattform för studien, som redogör för hur första- och andraspråksinlärning kan ske och vilka faktorer som kan främja respektive hämma elevers andraspråksinlärning. I efterföljande avsnitt presenteras studiens metod, insamling och bearbetning av empirin, resultat och analys. Arbetet utmynnar i en diskussion kring informanternas utsagor kopplat till syftet, frågeställningarna och forskningsbakgrunden.

## 2. Teoretisk utgångspunkt och forskningsbakgrund

I detta avsnitt behandlas studiens teoretiska utgångspunkt, för hur första- och andraspråksinlärning kan ske samt vilka faktorer som kan påverka elevers andraspråksinlärning. Forskningsbakgrunden är avgränsad till att fokusera på individuella, sociala och undervisningsrelaterade faktorer.

### 2.1. Teoretisk utgångspunkt

Studien utgår från en sociokulturell syn på andraspråksinlärning (Skolverket 2017). Det sociokulturella perspektivet har sin bakgrund i psykologen Lev Vygotskijs teori. I detta perspektiv är lärandet en social företeelse, som uppstår i en social kontext med språket som ett redskap. Skolan har ansvar för att varje elev utvecklar sitt svenska språk både i tal och skrift, på ett rikt och nyanserat vis. I det sociokulturella perspektivet ses språket som människans främsta hjälpmedel för att tänka, kommunicera och lära, och detta redskap utvecklas i sociala interaktioner. Därför ses språket som en essentiell roll i skolarbetet. Att ha ett rikt språk utgör en förutsättning för att kunna leva och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. Det sociala sammanhanget är en nyckel till elevers långsiktiga skolframgång (Skolverket 2017; Thomas & Collier 1997).

Vygotskij myntade begreppet *scaffolding* och *den proximala utvecklingszonen (ZPD)*, som är stödstrukturer för lärandet. Genom scaffolding får en individ stöd av en mer kompetent person för att nå den proximala utvecklingszonen, alltså ny kunskapsnivå. Den mer kompetenta personen kan exempelvis vara en lärare eller en kamrat (Säljö 2010). Gibbons (2016) menar att syftet med scaffolding är att stödja elevers förmåga att klara sig på egen hand. Genom stöttning kan andraspråkselever få hjälp med både språket och lärandet. Ju fler skilda sammanhang elever är språkligt aktiva i desto större språkregister utvecklar de, eftersom språk är en social företeelse som utvecklas genom aktiv användning i interaktion med andra (Skolverket 2012).

### 2.2. Första- och andraspråksinlärning

Enligt Abrahamsson och Bylund (2012) tillägnar sig barn sitt förstaspråk under sina första levnadsår genom naturligt inflöde och interaktion med sin omgivning. Ett andraspråk utvecklas efter det att förstaspråket etablerats. Termerna första- och andraspråk avser endast inlärningsordningen och inte hur väl barnet behärskar språken. Om andraspråket är



majoritetsspråket i samhället som barnet befinner sig i, kan vederbörande behärska andraspråket bättre än förstaspråket. Denna behärskning gäller framför allt barn. Den sociala miljön kan ha en främjande effekt på barnets andraspråksbehärskning. Däremot påpekar Abrahamsson och Bylund (2012) att även om barnet befinner sig i en stimulerande inlärningsmiljö kan kognitiva faktorer som inlärningsålder och modersmål påverka andraspråksinläringen. Således kan första- och andraspråksinläringen påverkas av kognitiva och sociala faktorer.

Bergman (2000) diskuterar tillägnandet av ett språk och jämför termerna *bas* och *utbyggnad*. Basen avser det som barnet behärskar i sitt modersmål innan skolstarten, basen innehåller ljudsystem, morfologi och syntax. Utbyggnaden innebär bland annat att barnet får förståelse för sambandet mellan tal och skrift samt utvecklar specialordförrådet. Utbyggnaden utvecklas generellt i början av barnets skolgång. En utvecklad bas och utbyggnad i förstaspråket kan vara gynnsamt för inläring av andraspråket. En lärare får inte ta för givet att en andraspråkselev har en utvecklad bas i sitt förstaspråk, eftersom eleven kan befinna sig i begränsad språkmiljö och därmed har brister i sitt förstaspråk. Alltså kan det vara angeläget att andraspråkselever ges möjligheten att utveckla förstaspråkets bas i skolan. Enligt Bergman (2000) förekommer det att andraspråkselever arbetar med utbyggandet av det svenska språket utan basen i sitt förstaspråk, vilket kan liknas vid att försöka bygga ett hus vid sidan om grunden. Andraspråkselever behöver komma ifatt och bygga upp den bas som förstaspråkselever redan har tillägnat sig. Således kan det vara väsentligt att andraspråkselever utvecklar sin språkliga bas och utbyggnad i både sitt första- och andraspråk. Utöver goda kunskaper i förstaspråket kan även andra faktorer påverka andraspråksinläringen. Faktorer som exempelvis motivation och attityd till andraspråket kan göra att elever utvecklar sitt andraspråk även om de inte har en utvecklad bas och utbyggnad i sitt förstaspråk (Abrahamsson 2009). Således finns det skilda faktorer som kan påverka elevers första- och andraspråksinläring.

### 2.3. Faktorer som kan påverka elevers andraspråksinläring

Andraspråksinläring påverkas av skilda faktorer, vilket innebär att skilda språkliga förmågor utvecklas olika hos elever. I följande avsnitt behandlas individuella, sociala och undervisningsrelaterade faktorer som antingen kan främja eller hämma elevers andraspråksinläring.

## 2.4. Individuella faktorer

Elevens andraspråksinlärning kan påverkas av kognitiva faktorer. Kognitiva faktorer kan vara affektiva och påverkas av yttre omständigheter, som exempelvis attityd och motivation. Affektiva faktorer befinner sig mellan individuella och gruppdynamiska faktorer (Abrahamsson 2009). I kommande avsnitt behandlas individuella faktorer såsom: inlärningsålder, modersmål, attityd och motivation.

### 2.4.1. Inlärningsålder

Abrahamsson och Bylund (2012) menar att inlärningsålder är en väsentlig faktor för en framgångsrik andraspråksinlärning. Det brukar antas att det finns en *kritisk period* för språkinlärning. De barn som exponeras för språk inom denna period ges möjlighet att utveckla en normal språkinlärning som kan likna den behärskning som en modersmålstalare besitter. Barnets hjärna är som mest formbar under den kritiska perioden. Lokaliseringen av olika funktioner i hjärnhalvorna är fullbordade vid ungefär 12–13-årsåldern. Om andraspråksinlärningen påbörjas efter puberteten, kommer vederbörande sannolikt inte att behärska språket som en modersmålstalare. Abrahamsson (2009) påpekar att barn på kort sikt kan uppnå behärskning av ett andraspråk, vuxna inlärare tycks ha betydligt svårare att uppnå liknande behärskning. Däremot diskuterar Viberg (1987) att äldre barn och vuxna oftast har högre inlärningstakt på tidigare stadier i andraspråksinlärning än barn, speciellt när det gäller syntax och morfologi. Men generellt når barn en högre slutnivå i språkinlärning än vuxna, särskilt när det gäller uttalet.

### 2.4.2. Modersmål

Historiskt sett härstammar språk från samma urspråk, vilket innebär att språk är genetiskt besläktade med varandra (Philipsson 2013). Det genetiska släktskapsförhållandet behöver dock inte betyda att språken är särskilt lika varandra rent strukturellt. Exempelvis härstammar svenska och persiska från det indoeuropeiska urspråket, men eftersom språken har varit strukturellt åtskilda under en längre tid så skiljer de sig åt. Ju mer avlägset ett modersmål är från andraspråket desto större strukturella skillnader kan det förekomma i språksystemet. När modersmålet är närbesläktat med andraspråket kan det å andra sidan bli lättare för andraspråkselever att lära sig andraspråket. Exempelvis tillhör tyska och svenska den germanska språkstammen och liknar varandra i många avseenden rent strukturellt. Det kan vara lättare för en tysk talare att lära sig svenska än exempelvis en kinesisk talare, eftersom det

kinesiska språket tillhör den sinotibetanska språkstammen. Alltså underlättas inläringen av det svenska språket om elevens modersmål är likt svenskan, med avseende på fonologi, grammatik och ordförråd. Således kan modersmålet vara en väsentlig faktor för hur väl elever tillägnar sig ett andraspråk (Philipsson 2013).

Oavsett om ett modersmål är närbesläktat med andraspråket eller inte är det betydelsefullt att elever utvecklar modersmålet jämsides med andraspråket. Eleverna kan då dra paralleller mellan språken, alltså att ord och strukturer överförs från det ena språket till det andra (Abrahamsson 2009). Cummins (2001; 2000) påpekar att elever behöver använda sig av tidigare kognitiva kunskaper för att få förståelse för nya kunskaper. Sålunda kan elevers andraspråksinläring samt kunskapsinhämtning både främjas och underlättas om de använder sina modersmålskunskaper i undervisningen. De elever som inte ges denna möjlighet, fräntas en betydelsefull funktion i sin språkutveckling. Enligt Nygren-Junkin (2006) är ett välutvecklat modersmål grunden för ett välutvecklat andraspråk, men skribenten diskuterar även att det finns föreställningar att modersmålet alstrar svårigheter och förseningar i andraspråksinläringen. I Skolverkets rapport (2008) framgår det att föräldrar vanligtvis inte vill att deras barn deltar i modersmålsundervisning, eftersom de anser att det ger negativ inverkan på barnets andraspråksinläring. Håkansson (2003) refererar till en empirisk undersökning av Tuomela (2001), undersökningens resultat visar att goda kunskaper i modersmålet inte är en garanti för en framgångsrik andraspråksinläring. Undersökningen visar att eleverna inte behöver ha ett välutvecklat modersmål för att en lyckad andraspråksinläring ska ske. Tuomela (2001) menar att det inte finns en undervisningsmodell som är bättre än någon annan, utan andraspråksinläringen påverkas av skilda faktorer och en del faktorer befinner sig utanför undervisningen. Författaren framhåller dock att båda språken bör stödjas redan från början.

### 2.5.3. Attityd och motivation

Andraspråkselevers attityd och motivation till andraspråket är betydelsefulla faktorer för hur framgångsrik andraspråksinläringen blir. Attityd och motivation kan vara formbara egenskaper som kan förändras genom yttre påverkan, såsom föräldrar eller andra i elevens omgivning (Abrahamsson 2009). Tingbjörn och Andersson (1981) framhåller att andraspråkselever och föräldrars attityder till undervisningen och lärarrollen har betydelse. Det kan förekomma att andraspråkselever och deras föräldrar har negativa attityder gentemot det svenska skolväsendet. De kan bland annat ha fördomar där de uppfattar undervisningen som mindre effektiv, och är skeptiska till lärarens avslappnade och positiva bemötande samt

odisciplinerade undervisning. Tingbjörn och Andersson (1981) hävdar att det kan förekomma andraspråkselever och föräldrar som inte är motiverade till att lära sig svenska och integrera sig i det svenska samhället, eftersom de hoppas på att kunna återvända till sitt hemland. Det svenska språket är inte heller särskilt användbart utanför Norden. Det är lättare att exempelvis motivera nyanlända barn och vuxna i England att lära sig engelska, eftersom engelska är globalt efterfrågat.

Abrahamsson och Bylund (2012) refererar till Gardner och Lambert (1972) som diskuterar att motivation kan utgå från en *integrativ* eller en *instrumentell orientering*. Integrativ motivation innebär att andraspråkselever vill lära sig och identifiera sig med andraspråket, de infödda talarna och kulturen. Således har eleven långsiktiga mål med andraspråket. Instrumentell motivation innebär istället att eleven ser andraspråket som ett hjälpmedel för att nå andra mål, som exempelvis ekonomisk framgång. Abrahamsson och Bylund (2012) hävdar att elevens integrativa eller instrumentella orientering inte beskriver hur stark elevens motivation är. En instrumentellt orienterad elev kan mycket väl ha samma motivation som en integrativt orienterad elev. Abrahamsson och Bylund (2012) menar att motivationsstudier som liknar Gardner och Lambert (1972), generellt fokuserar på enkla samband mellan motivation och inläring, utan att ange orsaksriktningen. Det kan leda till osäkerhet, om det är hög motivation som påverkar elevers framgångsrika andraspråksinläring eller goda studieresultat. Goda studieresultat kan likaså leda till hög motivation, således en resultativ motivation. Relationen mellan instrumentell eller integrativ orientering är inte alltid lika självklar. Vilken typ av motivation som ger gynnsammast inläring beror enligt Viberg (1987) på vilken social miljö en andraspråkselev befinner sig i.

## 2.5. Sociala faktorer

Abrahamsson (2009) diskuterar att andraspråksinläring kan påverkas av sociala faktorer. Inlärningshastighet och inlärningsframgång av andraspråket kan påverkas av sociolingvistiska faktorer, som varierar mellan elever. En sociolingvistisk faktor är elevers socioekonomiska status, som innefattar föräldrars utbildningsnivå, inkomst och yrkesbakgrund. Abrahamsson (2009) betonar att dessa faktorer har en tydlig inverkan vid formell andraspråksinläring, då elevens skolframgång generellt tenderar att påverkas av klasstillhörighet. I skolans teoretiska ämnen klarar sig elever från medel- och överklass generellt bättre, än elever från arbetarklass.

Klasstillhörigheten har däremot svag effekt på den kommunikativa sidan av andraspråket, såsom uttal, förståelse och flyt.

Elevers klasstillhörighet har alltså inte i sig effekt på andraspråksinläringen, utan det handlar mer om hur skolans kunskapssyn stämmer överens med elevers traditioner och utbildningsbakgrunder. Skolans undervisningsformer är inte i första hand formade utifrån de lägre samhällsklassernas livserfarenheter, kunskaper och tolkningar av världen (Abrahamsson & Bylund 2012). Woolfolk och Karlberg (2015) påpekar att andraspråkselever med lägre socioekonomisk status kan uppleva stress i skolan, eftersom de exempelvis inte förstår undervisningsformen. Detta kan bland annat bero på att de inte får tillräckligt med stöd hemifrån. Det kan förekomma att andraspråkselever har mindre tillgång till ekonomiska resurser hemma, såsom böcker eller tekniska artefakter. Hedman (2017) menar att en elev som får möjlighet att samtala, diskutera och läsa på sitt modersmål hemma har bättre förutsättningar att utveckla ett starkt andraspråk. Elever med välutbildade föräldrar behöver oftast inte ha Sva-undervisning lika länge som elever med mindre gynnsamma förutsättningar. Elevers socioekonomiska bakgrund påverkar inte endast skolframgång och kunskapsutveckling utan även språkutvecklingen, som kan leda till att eleverna upplever svårigheter i att göra framsteg i majoritetssamhället. Enligt Harding och Riley (1993) kan det även vara svårt för andraspråkselever att göra framsteg i majoritetssamhället om de endast talar modersmålet hemma. Dessa elever kan exempelvis få svårigheter vid sociala samspel med andra barn som har svenska som modersmål. Skribenten belyser relevansen av att föräldrar talar andraspråket med sina barn. Salameh (2012) belyser vikten av en god kommunikation mellan föräldrar och skola, där föräldrarna visar ett intresse och engagemang för sina barns skolgång. Detta kan öka elevernas motivation till att lära. Föräldraengagemang kan ske när föräldrarna känner sig trygga i mötet med skolan och kan använda sitt modersmål, med hjälp av exempelvis en modersmåls lärare. Salameh (2012) anser att andraspråket utvecklas snabbare om den sociala interaktionen sker spontant och i vardagen. Detta innebär att barn som bor i segregerade bostadsområden och som har lite eller ingen kontakt med infödda talare, utvecklar sitt andraspråk långsammare, till skillnad från barn som bor i mer integrerade bostadsområden. Däremot menar Abrahamsson (2009) att inflöde och interaktion på andraspråket inte alltid är en garanti för en framgångsrik andraspråksinläring. Ett barn kan vistas i en inflödesrik miljö utan att en grammatisk och fonologisk produktion sker. Detta bero på att andraspråksinläringen även påverkas av individuella och undervisningsrelaterade faktorer.

Abrahamsson (2009) hävdar dock att interaktion och inflöde ger goda förutsättningar för andraspråksinläringen.

## 2.6. Undervisningsrelaterade faktorer

Skola, lärare och undervisningens utformning kan vara faktorer som antingen främjar eller hämmar elevers andraspråksinläring. I detta avsnitt behandlas lärares kompetens och utbildning, skolverksamhetens språkpolicy, undervisningens utformning och stöttning genom interaktion.

### 2.6.1. Lärares kompetens och utbildning

Hyltenstam (2000) påpekar att andraspråkselever som blir undervisade av utbildade lärare uppnår sämre resultat än elever som blir undervisade av utbildade lärare. Lärare bör erhålla kunskaper om skilda teorier, metoder och strategier som finns för svenska som andraspråk, för att kunna anpassa läroplanens innehåll till andraspråkselever (Thomas & Collier 1997). Lärares förhållningsätt, attityder och val av arbetssätt har avgörande betydelse för samtliga elevers språk- och kunskapsutveckling, och anses särskilt gynnsamt för andraspråkselever (Skolverket 2012). Detta ställer krav på lärares kompetens. Arbetssätten som läraren använder är effektiva när eleverna känner sig respekterade och accepterade både av läraren och klasskamraterna, men även när eleverna känner att läraren tror att de kan lyckas i skolan och i samhället (Cummins 2001). För att andraspråkselever ska nå en framgångsrik skolgång, behöver de utveckla ett välfungerande språk för olika sammanhang, med stöd från en professionell lärare, som de har rätt till. En professionell lärare har ämneskunskap samt är medveten om språkets betydelse för elevers kunskapsutveckling (Skolverket 2012).

Det framgår i Skolinspektionens rapport (2010) vid tiden för granskningen att skolverksamheten saknar generellt med information om andraspråkselevs bakgrunder, erfarenheter, språkliga och kunskapsmässiga nivå. En anledning till denna bristfälliga kunskap är bland annat lärarnas låga utbildningsnivå i svenska som andraspråk. I de flesta skolorna finns det få lärare med mer än fem högskolepoäng. I kommunerna görs insatser för att öka lärarnas kunskaper om andraspråksinläring, dock är insatserna endast punktinsatser i form av föreläsningar eller studiebesök. Det framgår att lärarna behöver få mer kvalificerad utbildning än punktinsatser som erbjuds (Skolinspektionen 2010). Lärare behöver således ha ett gediget yrkeskunnande för att genomföra undervisningsförloppet på ett gynnsamt sätt. Om läraren inte

vet hur stöttning av andraspråksinläring sker på lämpligaste vis, kan undervisningen bli meningslös för eleverna, där deras motivation och lärande hämmas (Hyltenstam 2000).

Läroutbildningen behöver förbereda samtliga lärarstudenter inför deras kommande läraruppdrag. Uppdraget är bland annat att göra ämnesinnehållet förståeligt för samtliga elever, såväl enspråkiga elever som andraspråkselever (Cummins 2001). Regeringskansliet (2016) har beslutat att erbjuda lärare fortbildning inom svenska som andraspråk och behörighet att undervisa i ämnet svenska som andraspråk. I samband med fortbildning vill regeringen ge lärare minst 80 procent av lönen, och genom satsningen vill regeringen kunna attrahera och motivera allt fler lärare att fortbilda sig inom ämnet svenska som andraspråk. Regeringen vill erbjuda nyanlända elever en undervisning av hög kvalitet för att de ska kunna etablera sig i det svenska samhället.

#### 2.6.2. Skolverksamhetens språkpolicy

För att främja elevers andraspråksinläring i ordinarie undervisning hävdar Cummins (2001) att en heltäckande språkpolicy i skolverksamheten är betydelsefull. I en språkpolicy finns det gemensamma strategier som involverar samtliga lärare på en skola. Cummins (2001) menar att det förekommer att ansvaret för andraspråkselevers lärande och utveckling enbart ligger hos lärare som undervisar i svenska som andraspråk. När skolverksamheten har den uppfattningen tyder det på en bristfällig språkpolicy. Detta innebär att andraspråkselever troligtvis inte får en lämplig undervisning av sin klasslärare, eftersom elevernas skolgång för det mesta sker i ordinarie undervisning. En bristfällig språkpolicy i skolverksamheten kan således hämma elevers andraspråksinläring. Författaren påpekar vidare att skolverksamheten behöver ta hänsyn till relevant forskning och teori om andraspråksinläring och skolframgång. Att ha en heltäckande språkpolicy i skolverksamhet är en tidskrävande förändringsprocess och kräver ett långsiktigt arbete. Cummins (2001) påpekar att lärare kan känna en utmaning i att undervisa andraspråkselever som fortfarande lär sig undervisningsspråket, där de önskar att andraspråkselever får intensivare undervisning i att lära sig andraspråket, innan de övergår till ordinarie undervisning. I detta perspektiv läggs elevers bristande språkbehärskning på dem själva och inte på hur klasslärare kan förändra sin undervisning. För att förbättra andraspråkselevers situation föreslår Cummins (2001) att skolor behöver arbeta med en gemensam språkpolicy, som kan möta samtliga elevers förutsättningar och behov.

### 2.6.3. Undervisningens utformning

Samtliga elever ska ges goda möjligheter till att delta i socialt samspel med andra och få tilltro till sin språkliga förmåga i undervisningen (Skolverket 2017). Cummins (2001) framhäver betydelsen av att lärare visar intresse för elevers kulturella erfarenheter, för att elevers självkänsla och motivation för andraspråket ska öka. Skolinspektionens rapport (2010) visar att flera skolor ger somliga elever möjligheter att utveckla sin språkliga förmåga tillsammans med andra. Eleverna fick istället arbeta mer enskilt med färdighetsträning av reproduktioner och avskrifter. I Skolinspektionens rapport (2010) framgår det även att skolledningen sänkte förväntningarna på andraspråkselevers språkliga förmågor. Woolfolk och Karlberg (2015) menar att lärare kan medvetet undvika att ställa frågor till dessa elever för att de inte ska känna sig obekväma om de svarar felaktigt. I Skolverkets rapport (2008) framhävs vikten av att andraspråkselever som inte har uppnått en tillräcklig nivå i svenska, ska stöttas genom studiehandledning på deras modersmål i ordinarie undervisning. Genom studiehandledning får eleverna möjlighet att följa med i undervisningen. Studiehandledning blir som ett verktyg för att förstå andraspråket. Skolverkets rapport (2008) visar att förekomsten av studiehandledning ofta är knutet till skolans ekonomi. Handledningsinsatserna riktas främst till de nyanlända eleverna och till skolorna med hög andel andraspråkselever. De intervjuade lärarna i rapporten är positiva till studiehandledning, även om det finns problematik kring det, exempelvis att det finns få möjligheter för samverkan mellan klasslärare och studiehandledare. I intervjuerna framgår det även att modersmållärarna saknar språkkunskaper och ämnesutbildning, vilket kan leda till en bristfällig studiehandledning för andraspråkseleverna (Skolverket 2008).

Lunneblad och Asplund Carlsson (2009) menar att elever med svenska som andraspråk kan vara ett ekonomiskt risktagande för skolor i Sverige, eftersom eleverna kan behöva extra stöd och resurser. Lunneblad och Asplund Carlsson (2009) är oroliga för vad som händer med elevers rätt till en likvärdig utbildning om skolan flyttar sitt lagliga uppdrag till att prioritera den egna skolans ekonomiska situation. Hajer och Meestringa (2014) menar att ett komplext ordförråd kan hindra bland annat andraspråkseleverna att förstå ett innehåll. Därför är det avsevärt att lärare i undervisningen förklarar svåra begrepp och texter för eleverna och att lektionsinnehållet inte får lägre satta mål. Läraren bör istället kunna dela upp texter i kortare avsnitt, komplettera texter med bilder eller med ordlistor för att andraspråkseleverna ska uppnå målen. Ordlistor kan vid behov översättas till elevernas modersmål. En sådan ordlista kan utgöra en viktig brygga mellan förförståelse på elevernas modersmål och begreppen som de



möter på andraspråket. Basaran (2016) påpekar vikten av att den digitala tekniken används i undervisningen, för att ge elever möjligheten att möta det svenska språket på ett gynnsamt vis. De digitala verktygen kan stödja läraren att skapa tydlighet och ge elever flera sinnesintryck för att förstå och visa sin förståelse. Digitala resurser kan användas som ett kompensatoriskt hjälpmedel, som främjar speciellt nyanlända elever. Basaran (2016) påpekar att hon använder sig av olika applikationer på Ipaden. Genom olika program kan elever få se och höra bokstäver samt ord, eleverna kan även få lyssna på inlästa böcker. Det kan dock ta tid för lärare att följa med i den digitala utvecklingen. Lärare behöver engagera sig i hur olika applikationer fungerar och hur de kan användas för att främja elevers andraspråksinläring.

Thomas och Collier (1997) menar att andraspråkselevers skolgång främjas om de får möjlighet att använda sitt modersmål i ordinarie undervisning. Elever som endast får undervisning i sitt andraspråk kan få svårt att uppnå liknande kunskapsnivå som sina enspråkiga kamrater. Elever behöver under sina första skolår få möjlighet att utveckla ett lärande och tänkande både på sitt första- och andraspråk parallellt. På detta vis kan andraspråkselever utveckla sitt andraspråk och komma i nivå med enspråkiga elever eller nå högre resultat än enspråkiga elever i slutet av sin skolgång (Thomas & Collier 1997). Det är inte tillräckligt att elever enbart får en språkundervisning i sitt andraspråk, utan de behöver erbjudas språkligt anpassad undervisning av hög kvalitet i samtliga ämnen och inte i endast vissa moment eller enskilda lektioner. Detta kan ske genom en sociokulturellt stödande miljö där andraspråkseleverna får uppgifter efter deras enskilda kunskapsnivåer. Det är även betydelsefullt att lärare har kunskaper om andraspråksinlärningsprocessen, för att elevers språk och ämneskunskap ska utvecklas. Thomas och Collier (1997) diskuterar vidare att andraspråkselever kan utföra bättre resultat i sin ämnesutveckling om undervisningen sker utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Det vill säga att eleverna får möjligheten att samarbeta och stödja varandra.

#### 2.6.4. Stöttning genom interaktion

Interaktion i undervisningen kan främja respektive hämma elevers andraspråksinläring. Krashen (1981) lägger vikt vid inflöde för andraspråksinläring. Inflödet i skolan behöver vara begripligt och kontextbundet för att elever ska lära sig sitt andraspråk. Det språkliga inflödet bör ligga en nivå över elevens språkliga förmåga, men om nivån på inflödet är för hög eller för låg hämmas elevens språkinläring. Andraspråkselever behöver först få tillräckligt med inflöde innan vederbörande kan producera utflöde i andraspråket. Inflödet kan vara begripligt utan att

eleverna behärskar alla de grammatiska strukturerna i språket, eleverna kan exempelvis använda gester från talaren och kunskap från omvärlden. Krashen (1981) nämner dock inte betydelsen av utflöde. Däremot anser Swain (1985) att elever behöver utmanas till att producera utflöde, alltså ett eget producerat tal.

Den egna produktionen spelar en central roll för elevers fortsatta språkutveckling, eftersom utflödet leder till att elever blir medvetna om sitt språkbruk. Swain (1995) lägger vikt vid kollaborativt samtal, där andraspråkselever får stöd i att nå längre i sin språkanvändning. Andraspråkselever behöver utmanas i skilda situationer där språket används på högre nivåer. Detta kan ske genom interaktion i mindre grupper som kräver ett alltmer kvalificerat språkligt deltagande. Abrahamsson (2009) belyser vikten av att andraspråkselever får möjlighet att uttrycka sig. Läraren behöver ha en öppen dialog med eleverna som uppmuntrar dem utifrån deras egna erfarenheter, där eleverna formulerar sig i hela meningar när de använder det svenska språket. Vid dessa tillfällen krävs det att läraren visar intresse för eleverna genom att exempelvis ställa följdfrågor, för att främja elevernas andraspråksinläring (Hajer & Meestringa 2014). Av Skolinspektionens rapport (2010) framgår att uppgifterna som andraspråkseleverna får, inte är anpassade efter deras erfarenheter, intressen eller behov. Det visade sig även att lärarna och de enspråkiga eleverna har låga förväntningar på andraspråkseleverna. De enspråkiga och flerspråkiga eleverna ges sällan möjlighet i undervisningen att utveckla sin språkliga förmåga vid interaktion.

Det kan även förekomma i elevers hemförhållanden att de inte får utveckla sina språkliga förmågor. Obondo (1999) menar att i vissa kulturella hemförhållanden förekommer det att barns kommunikativa förmåga inte värdesätts. Därför är det betydelsefullt att skolan värdesätter språklig interaktion i undervisningen, för att främja andraspråkselevs lärande och utveckling. När barn inte behandlas som aktiva samtalspartners hemma, kan det leda till att de upplever den språkliga interaktionen i skolan som en främmande process. Dessa andraspråkselever kan exempelvis bli förvånade när läraren ställer öppna frågor till dem. De kan även uppleva kamraters frågor till lärare som ouppfostrade. Lindberg (2005) menar att andraspråkselever behöver ges möjlighet till naturliga samtal i exempelvis mindre grupper för att vänja sig vid denna form av interaktion. I interaktion används språket som ett medierande tankeredskap för att andraspråkselever ska förstå sin omvärld. I interaktion behöver eleverna ta ansvar för att samtalet inleds, upprätthålls och avslutas.

Axelsson (2013) påpekar att elevers andraspråk ska ses som en tillgång i den dagliga undervisningen, samt att eleverna blir stärkta av att utveckla det svenska språket samtidigt som de utvecklar sitt modersmål. I Skolinspektionens rapport (2010) framgår att personalen på skolorna manade andraspråkseleverna till att endast tala svenska, för att eleverna som inte förstod språket inte skulle känna sig utanför. Eleverna upplevde att de förbjöds att tala sitt modersmål (Skolinspektionen 2010). Om andraspråkseleverna uppmanas att inte använda sitt modersmål i undervisningen kan de exempelvis inte stödja andra kamrater med liknande modersmål, när svenskan inte räcker till. Därför bör grupsammansättningar formas heterogent, med både första- och andraspråkselever så att de kan ge varandra ömsesidigt stöd. Detta kan bidra till en optimal individuell språkutveckling (Gröning 2006). Flyman och Håkansson (2010) poängterar att grupsammansättningen har en betydelsefull roll vid interaktion och beroende av syftet med uppgiften kan grupsammansättningen variera. På detta vis blir samtalen mer naturliga och varierande, till skillnad från lärarledda samtal som oftast följer mönstret initiativ-respons-uppföljning. Genom mindre grupper kan andraspråkselever bli mer delaktiga i samtal och skapa en kollaborativ dialog, dock är elevernas motivation avgörande för att utflödet och interaktionen ska kunna ske. Sättet lärare utformar interaktion mellan elever i klassrummet kan antingen främja eller hämma elevers andraspråksinläring. I språkliga interaktioner får andraspråkselever möjlighet att vara språkligt aktiva, utbyta tankar och höra hur andraspråket används av andra. Eleverna blir medvetna och får reflektera över kunskapsluckor som kan finnas i sitt andraspråk (Lindberg 2005). Gröning (2006) diskuterar att lärare inte får ta för givet att elever under grupparbeten lyssnar på varandras åsikter på lika villkor. I dessa sammanhang kan maktrelationer och problematiska lärprocesser förekomma, exempelvis att vissa elever lär sig mer än andra. Gröning (2006) hävdar likt Lindberg (2005) att mindre grupper är mer främjande för andraspråksinläringen än lärarledda samtal, eftersom elever får rikare möjligheter att styra interaktionen och utveckla sin språkliga förmåga. Elever kan med hjälp av språket relatera till tidigare erfarenheter för att ta del av ny kunskap i samspel med andra. I lärarstyrda samtal är elevers deltagande och svar oftast begränsade till lärarens frågor. Detta kan göra att andraspråkselever lär sig mönster som avviker från språkanvändningen utanför skolan. Genom interaktion utvecklar elever sin identitet och genomför olika aktiviteter som skapar mening och förståelse i samarbete med andra.

Hajer (2003) menar att lärare behöver skapa förutsättningar för att en verklig interaktion ska ske, alltså att samtliga elever utmanas, kan och vill delta i interaktion. Uppgifter som elever arbetar med bör inte vara för kognitivt krävande eller enkla, eftersom det kan leda till att

elevernas intresse för lärandet avtar. Det kan förekomma att lärandet blir hämmande i grupparbeten, eftersom elever som behärskar andraspråket kan formulera sig effektivare än de elever som ännu inte behärskar andraspråket. I likhet med Gröning (2006) konstaterar även Hajer (2003) att andraspråkselever kan marginaliseras. Lärare som har bristande kunskaper i svenska som andraspråk arbetar vanligtvis utifrån en nedåtgående spiral med sina andraspråkselever. Den nedåtgående spiralen innebär att lärare väljer att ta bort det som kan vara svårt för andraspråkselever och väljer istället att undervisa på ett mer förenklat sätt, som sänker kraven. Lärare kan exempelvis undvika att använda svåra begrepp och förenkla samt förkorta texter för elever. Lärare kan även undvika elevers bristande formuleringar i tal och skrift. Detta leder till att elevers andraspråksinläring begränsas. Hajer och Meestringa (2014) menar att det är avsevärt att lärare arbetar med en uppåtgående spiral. Läraren kan genom stöttning låta eleverna tala, skriva, läsa och lyssna på ett mer avancerat språkbruk.

Ovanstående forskningsbakgrund synliggör första- och andraspråksinläring, samt individuella, sociala och undervisningsrelaterade faktorer som kan påverka andraspråksinläringen. Fortsättningsvis presenteras studiens metod och resultat, som grundar sig i en kvalitativ metod. Resultatet visar hur lågstadielärare arbetar för att andraspråkselever ska uppnå skolans kunskapskrav. Jag är medveten att resultatets omfång endast representerar de intervjuade lärarnas utsagor, därför är det svårt att dra generella slutsatser. Förhoppningsvis kan resultatet bidra till en tydligare bild för hur lärare kan arbeta för att främja andraspråkselevens skolgång.

### 3. Metod

I detta avsnitt redovisas undersökningens tillvägagångssätt, således studiens urval, genomförande, bearbetning och analys. Avsnittet utmynnar i en redogörelse för hur de etiska övervägandena har följts.

#### 3.1. Urval

Fem lärare i de tidigare skolåren har intervjuats. För att uppnå studiens syfte och besvara frågeställningarna har jag avsett att lärarna har erfarenheter av att arbeta med andraspråkselever i undervisningen. Lärarna har skilda erfarenheter av att undervisa andraspråkselever och lärarna har mer eller mindre andraspråkselever i sina klasser. Denscombe (2016) menar att det är betydelsefullt att informanterna kan förhålla sig till studiens område, alltså genomförs

urvalsprocessen med hjälp av ett subjektivt urval. Vid ett subjektivt urval väljs medvetet ett antal informanter som kan bidra med relevant data för studiens ämnesområde. Larsen (2009) menar att det är väsentligt att intervjuaren begrundar valet av informanter, för att försäkra en hög validitet. Validiteten innebär att den insamlade data är relevant för studiens frågeställningar. Kvale och Brinkmann (2014) rekommenderar intervjuer av så många informanter som behövs för att besvara studiens frågeställningar. Trost (2010) påpekar att det kan vara fördelaktigt att ha mindre antal intervjuer i en kvalitativ studie och Trost rekommenderar mellan fyra till åtta intervjuer. Med ett mindre antal intervjuer blir materialet mer överskådligt och hanterbart till skillnad från en större antal intervjuer. Jag kontaktade lärarna via mail och de var positivt inställda att delta i studien. Därefter bokades tid och plats för intervjuerna med respektive lärare. Lärarna arbetar på tre skilda skolor, vilket har gett studien en variation (Larsen 2009).

### 3.2. Genomförande

Studien grundar sig i en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer. Empirin har genomförts genom att intervjua fem lågstadielärare. Om informanterna är välinformerade och förberedda för intervjuämnet, kan de oftast ge utförligare svar (Denscombe 2016). Således fick de berörda informanterna ta del av informationsbrevet i förväg (se bilaga I), där jag beskrev studiens intentioner. Informanterna fick även intervjuguiden (se bilaga II). Jag intervjuade tre informanter individuellt och två informanter intervjuade jag samtidigt. Jag intervjuade de två informanterna samtidigt eftersom de har en gemensam klass, att intervjua två informanter samtidigt kan bringa både för- och nackdelar. Fördelen kan vara att det blir lättare för informanterna att uttrycka sig, där de kan komplettera varandras synpunkter. En nackdel med gruppintervju kan vara den sociala kontrollen, där informanterna inte vågar svara sanningsenligt (Larsen 2009). Jag upplevde dock att gruppintervjun var fördelaktigt eftersom informanterna kompletterade varandras utsagor och vågade argumentera samt resonera kring det berörda ämnet. Vid intervjutillfällena upplevde jag att informanterna var avslappnade, det kan bero på att intervjuerna genomfördes i en lugn miljö. Intervjuerna skedde på informanternas arbetsplatser och respektive intervju tog ungefär 20 minuter att genomföra (Trost 2010).

Intervjuerna inleddes med jag att framförde studiens syfte samt informanternas rättigheter. Kvale och Brinkmann (2014) anser att en intervju bör bland annat inledas på detta vis. Jag valde att ställa informanterna öppna frågor, så att de fick möjlighet att svara fritt utifrån egna erfarenheter. Vid intervjuerna svarade informanterna på frågor som jag ännu inte hade ställt,

vid dessa tillfällen avbröt jag inte dem. Larsen (2009) påpekar att en hög validitet sker när intervjuaren får träffa informanterna samt ställa följdfrågor, för att få eventuella förtydliganden av informanternas svar. Vid intervjutillfällena hade jag min intervjuguide som stöd och checklista för att se om alla frågor har behandlats. Semistrukturerade intervjuer ger informanter rika möjligheter att utveckla sina utsagor och tala fritt angående det valda ämnet (Kvale och Brinkmann 2014). Detta ger en djupare och nyanserad bild av informanternas synvinklar och tolkningar kring ämnesområdet. Larsen (2009) menar att användning av kvalitativa intervjuer kan göra det svårt att garantera hög reliabilitet, reliabilitet visar hur tillförlitligt studien är (Larsen 2009). Informanterna kan exempelvis påverkas av intervjusituationen på skilda vis. Informanterna kan gå in i försvarsställning och svara det som de tror att intervjuaren förväntas vilja ha. Vid intervjuerna har jag medvetet försökt ha ett neutralt handlingsätt och ställningstagande, såväl som kroppsspråk och ordval gentemot informanternas utsagor. Detta för att inte påverka informanternas svar och reliabiliteten (Yin 2013). Respektive intervju avslutades med att informanten fick möjlighet att tillägga något.

### 3.3. Bearbetning och analys

Jag valde att spela in samtliga intervjuer med hjälp av dator. Fördelen med att jag spelade in intervjuer var att jag kunde fokusera på ämnet och dynamiken i respektive intervju. Vid analyseringen har jag kunnat lyssna på intervjuerna flera gånger, vilket har ökat studiens reliabilitet (Denscombe 2016). För att en studie ska ha en hög reliabilitet bör forskare behandla data och transkribering noggrant för att exempelvis skilja informanternas utsagor åt, vilket jag har tagit i beaktning. Det finns skilda sätt att genomföra kvalitativ dataanalys på, och jag har använt mig av innehållsanalys. Syftet med innehållsanalys är att analysera och identifiera mönster, likheter samt skillnader gällande vad informanterna har sagt (Larsen 2009).

Samma dag som respektive intervjutillfälle skedde transkriberade jag det inspelade samtalet, för att det skulle vara aktuellt i minnet. Transkriberingen har gjorts ordagrant utifrån informanternas utsagor. Jag uteslöt dock information som inte ansågs relevanta i förhållande till studiens syfte och frågeställningar, som skratt eller upprepningar av ord, vilket har höjt studiens validitet. Att utesluta irrelevant information gör att det blir lättare att överblicka materialet (Kvale & Brinkmann 2014). Det transkriberade materialet sorterade jag med hänsyn till studiens syfte och frågeställningar i följande kategorier:

- Möjligheter och begränsningar i undervisningen med andraspråkselever

- Lärarnas arbetssätt med andraspråkselever
- Lärarnas samarbete med andra pedagoger
- Lärarnas kompetens
- Påverkningsfaktorer

Kategorierna har bidragit till en tydlig och överskådlig struktur över utsagorna, därefter sökte jag likheter och skillnader mellan informanternas utsagor. Jag har således komprimerat, systematiserat och ordnat det insamlade materialet så att det blir analyserbart (Larsen 2009).

### 3.4. Etiska överväganden

De etiska överväganden har utförts noggrant under forskningsprocessens gång. Studien har följt de forskningsetiska principerna. De principer som har hanterats är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2012). Informationskravet har åstadkommit genom att bland annat informera samtliga informanter om syftet med studien och hur resultatet kommer att användas. Jag belyste för informanterna att de är frivilliga att medverka i studien. Samtyckeskravet har följts genom att informanterna medverkade av egen vilja och att de hade rätt att avbryta intervjun. Konfidentialitetskravet innebär att informanterna inte kommer att avslöjas. Med avseende till konfidentialitetskravet har jag använt fingerade namn för informanterna. Informanternas identitet har behandlats med försiktighet vid redovisning av intervjusvar samt vid resultatets analys och bearbetning (Denscombe 2016). Nyttjandekravet har likaledes följts, där insamlad intervjusvar och uppgifter har endast använts för forskningssyfte.

## 4. Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras studiens resultat och analys, kopplat till syftet och frågeställningarna. I empirin synliggörs fem lågstadielärares uppfattningar kring arbetet med andraspråkselever i undervisningen. Med hänsyn till konfidentialitetskravet benämns informanterna med följande fingerade namn; L1, L2, L3, L4 och L5 (Denscombe 2016). L1 har 14 års erfarenhet av att arbeta som lågstadielärare, tillsammans med kollegan L2, har de sex andraspråkselever i sin klass. L2 har 11 års erfarenhet i läraryrket. L3 har 20 års erfarenhet i läraryrket och har sex andraspråkselever. L4 har 10 års erfarenhet i skolans verksamhet och är klasslärare för en andraspråkselev. L5 har 30 års erfarenhet i läraryrket och har stor erfarenhet av att arbeta med andraspråkselever, i sin nuvarande klass har L5 en andraspråkselev. I följande avsnitt redovisas resultat och analys under respektive rubrik.

### 4.1. Möjligheter och begränsningar i undervisningen med andraspråkselever

Samtliga informanter lyfter fram positiva aspekter kring undervisningen med andraspråkselever. L2, L4 och L5 anser att andraspråkselever bidrar till undervisningen. Exempelvis får eleverna en djupare förståelse för varandras olikheter, såsom kulturer, traditioner och religioner. L3 uttrycker även att ”Det finns ju egentligen bara möjligheter”, exempelvis får man ta del av elevernas kulturer, ”Det är en rikedom kan jag se” (L3). Även L1 anser att det är spännande och positivt, där hon och L2 försöker tänka på att lyfta fram elevernas olikheter och erfarenheter i undervisningen. L1 berättar att när de arbetade med världsreligionerna i deras förra klass, fick de andraspråkselever som var religiösa berätta om sina religioner och ta med sig Koranen till skolan. L1 berättar att deras nuvarande klass nyligen har arbetat med FN:s barnkonvention, och i samband med detta arbetade de med världens flaggor. Andraspråkseleverna fick visa och berätta om sina hemländers flaggor, L2 kompletterar med att säga: ”De är oftast väldigt stolta över sitt hemland”.

L3 menar att andraspråkselever i klassrummet kan innebära begränsningar, det kan då vara svårt att finnas till hands och hjälpa eleverna. Även L4 uttrycker att: ”Jag kan nog känna att begränsningarna kan ligga mer hos den enskilda”, alltså att begränsningarna kan finnas hos läraren hur den kan arbeta för att andraspråkselever ska utvecklas, genom att exempelvis åstadkomma en individanpassad undervisning. L5 berättar att hon ibland kan känna sig otillräcklig i att kunna hjälpa eleverna när de inte riktigt förstår det svenska språket. L5 berättar vidare att, ”Samtidigt som det är en utmaning, så berikar det en”. Språket är en begränsning för



andraspråksinläringen (L1). L1 berättar att det svenska språket begränsade en nyanländ elev som började i deras klass efter att endast ha varit i Sverige nio dagar. De andraspråkselever som har varit i Sverige längre kan ibland vara lite ”luriga”. Lärare kan tro att de har förstått en uppgift, men efteråt visar det sig att de inte har förstått, åsyftar L1. Sen har vi de elever som stänger av när vi läser i helklass, då de vet att de ändå inte förstår, menar L2. Sen finns det de elever som ”kan börja prata med kompisen och störa på de sättet”, vilket kan bero på att eleverna inte förstår exempelvis genomgången. Ytterligare en svårighet med andraspråkselever är att det oftast förekommer språksvårigheter med elevernas föräldrar. Exempelvis kan föräldrarna ha svårigheter med att förstå hemskickade lappar, eller att barnen ska följa med dem till utvecklingssamtal, påpekar L1. Jag tolkar detta som att lärarna har en positiv inställning till andraspråkselever samtidigt som de ger uttryck för att det är en utmaning i att undervisa eleverna.

#### 4.2. Lärarnas arbetssätt

L2 beskriver att hon är tydlig när hon undervisar andraspråkselever, exempelvis tydliggör hon uppgifter med hjälp av bilder och olika applikationer på Ipad. Genom applikationerna kan eleverna både se och höra exempelvis ord som kan vara till stöd för deras inläring. L2 berättar att hon använder sig av den genrep pedagogiska cirkelmodellen<sup>1</sup>, där elever arbetar i olika steg när de ska arbeta med texter. L1 ger exempel från sin föregående klass, där de arbetade mycket med textsamtal. Textsamtal som undervisningsmetod gynnar samtliga elever och inte endast andraspråkselever, menar L1. L1 berättar att hon uppmuntrar sina andraspråkselever att fråga någon om en uppgift är oklar. I likhet med L1 uppger även L5 att i hennes tidigare klass var det en andraspråkselev som vågade fråga när hon inte förstod, att eleven tog eget initiativ till att fråga främjade undervisningen för L5. Men det finns de elever som inte vågar fråga när de inte förstår, läraren måste vara extra tydlig med dessa elever. L5 berättar att lärare kan tydliggöra undervisningen genom sitt kroppsspråk och bildanvändning. Lärare kan även ta hjälp av andra elever för att stödja andraspråkselever, ibland kan klasskamrater förklara lättare än läraren. Vidare undviker inte L5 att använda sig av ett avancerat skolspråk med andraspråkselever, eftersom eleverna behöver även få möjlighet till det. L5 berättar att hon inte förkortar texter, för att inte viktig information ska tas bort. Läraren behöver hitta andra tillvägagångssätt för att

---

<sup>1</sup> Cirkelmodellen består av fyra undervisningsfaser: *Bygga upp kunskap, studera modelltexter, skriva text tillsammans* och *skriva en individuell text* (Kuyumcu 2013).

förtydliga texters innehåll för eleverna, genom att exempelvis arbeta tillsammans. Att förkorta texter eller uppgifter gör man endast till elever som har en diagnos, berättar L5.

L1 berättar hon tar hjälp av Ipad för att förtydliga svåra begrepp som eleverna inte förstår, exempelvis vad en myra är för något. L2 tillägger att eleverna får bildstöd genom detta, ” [...] som är viktigt för dessa barn”. L4 menar även att det inte är självklart att andraspråkseleven förstår lektionerna, vid dessa sammanhang behöver eleven få visuella hjälpmedel. L4 använder sig av bilder på tavlan för att tydliggöra dagsschemat. L1 berättar att de har vid enstaka tillfällen använt sig av översättningsverktyget *Google Translate*, för att översätta ord och meningar till elevernas modersmål. Elevernas modersmål kan vara en betydelsefull resurs i undervisningen.

L4 betonar vikten av pararbeten. Beroende på vilken uppgift gruppen får, så varierar det hur läraren bildar gruppkonstellationer. Det är givande att en andraspråkselev arbetar med en elev som har kommit längre i sin språkutveckling, för att stödja andraspråkseleven. En annan gruppering kan vara att andraspråkseleven inte endast blir ledd av någon annan, utan känner att den kan lyckas med uppgifterna (L4). L5 påpekar även vikten av samtal och diskussioner, genom grupp- och pararbeten stöttas samtliga elever. L5 berättar att det oftast finns ett syfte vid gruppindelning. I intervjun framkom det att en förälder ifrågasatte L5:s val av parkonstellation, föräldern tyckte att hennes barn inte utvecklades i arbetet med en andraspråkselev. L5 berättade då för föräldern att syftet med grupperingen var att eleverna skulle träna på att respektera och visa hänsyn till varandras olikheter. L5 framhåller vikten av att arbeta språkutvecklande i samtliga ämnen, där man utgår från elevernas förkunskaper, ” att man tänker utifrån detta perspektivet hela tiden”, samtliga elever gynnas av ett språkutvecklande arbetssätt. Forskning visar även att användningen av transspråkande gynnar andraspråksinläringen. Transspråkande innebär att elevens modersmål används som en resurs i undervisningen, eftersom språk och identitet hör ihop. En resurs kan vara att litteratur på elevernas andraspråk användas, förklarar L5.

L3 berättar att hon arbetar med metoden *Att skriva sig till läsning* (ASL). I metoden använder elever sig av datorn som skrivverktyg. L3:s elever samarbetar oftast två och två kring en uppgift, eleverna är aktiva i inläringen genom aktiviteterna. Eleverna brukar exempelvis skriva om vad sin skrivkompis har gjort i helgen, detta gör att samtliga elever kan tillföra något. Gruppen arbetar oftast i stationer. Vid en station kan eleverna exempelvis arbeta med Ipad, där de får anpassningar genom olika applikationer och vid en annan station kan eleverna pyssla.

Vid dessa tillfällen får andraspråkseleverna möjlighet att prata med klasskamraterna, vilket utvecklar deras språk. I en ytterligare station kan eleverna arbeta med matematikboken, L3 berättar att det kan förekomma svåra begrepp i matematikboken som hon behöver förklara för andraspråkseleverna. I likhet med L3:s arbetssätt, arbetar även L4 i största möjliga mån med digitala verktyg, där eleverna får stöttning genom att använda sina sinnen. L4 har en andraspråkselev som hon försöker anpassa och variera undervisningen efter. Eleven saknar grundläggande kunskaper i det svenska språket. Skillnaden är stor mellan andraspråkseleven som behöver börja från grunden i det svenska språket och klasskamraterna som har svenska som sitt modersmål.

L3 berättar att andraspråksinläringen kan underlättas om eleverna får se bilder när de läser böcker. Klassen brukar titta på programmet *Livet i bokstavslandet*.<sup>2</sup> Andraspråkseleverna är väldigt fascinerade av programmet, som väcker deras intresse för läsning och skrivning, menar L3. L4 vill inte att andraspråkseleven ska känna sig exkluderad från klassen, när eleven arbetar med studiehandledaren utanför klassrummet. I den mån det går anpassar L4 undervisningen så att eleven bland annat finner en känsla av delaktighet i klassen. L4 ger ett exempel från när de forskade om svenska djur. Vid temat fick eleverna träna tillsammans på djuren genom ett memoryspel, där det skapades gemenskap och kunskap.

Utifrån lärarnas resonemang är det synligt att de arbetar utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Lärarna lägger vikt vid att andraspråkseleverna får möjlighet att kommunicera både i grupp- och pararbeten. Lärarna använder sig även av visuella hjälpmedel, exempelvis digitala sådana för att förtydliga det svenska språket för andraspråkseleverna.

#### 4.2.1. Lärarnas samarbete med andra pedagoger

L1 berättar att vid några tillfällen i veckan har andraspråkseleverna ämnet svenska som andraspråk. L1 uttrycker sig kring Sva-läraren att ”Utan henne vet jag inte om vi hade klarat oss, hon kommer som en räddande ängel ibland när vi ska jobba”. L1 berättar vidare att Sva-läraren arbetar med uppgifterna på ett annat sätt med eleverna. L1 upplever att när andraspråkseleverna har ämnet svenska som andraspråk påverkar det inte eleverna negativt,

---

<sup>2</sup> *Livet i bokstavslandet* är ett av UR:s utbildningsprogram för F-3 (UR 2015).

alltså att de ”lämnar” klassrummet. När andraspråkseleverna är med i ordinarie undervisning arbetar L1 och L2 med att de ska känna sig delaktiga i gruppen, vilket de även upplever att eleverna känner sig. L2 är även positiv och tacksam till samarbetet som råder med Sva-läraren, där de kan få konkret stöd från Sva-läraren hur de kan tillsammans stödja eleverna på bästa sätt.

L1 förklarar att det inte finns avsatt planeringstid med Sva-läraren. L1 berättar vidare att lärarna på skolan använder sig av lärplattformen *InfoMentor*, där de kan kommunicera med varandra genom att dela dokument. L1 delar exempelvis dokument med Sva-läraren, om de arbetsområden som klassen ska arbeta med. Detta gör att Sva-lärare kan arbeta med andraspråkseleverna utifrån arbetsområdena, med exempelvis svåra ord och begrepp. L1 påpekar att lärplattformen underlättar kommunikationen med Sva-lärare. L4 berättar att det finns en studiehandedare som är med i klassen vid olika tillfällen i veckan. L4 ger uppgifter till studiehandedaren så att han kan stödja andraspråkseleven, uppgifterna är till för att skapa förförståelse för det som framöver ska arbetas med eller områden som klassen arbetar för tillfället med. L1 berättar att det finns flera studiehandedare på skolan. Studiehandedarna finns tillgängliga vid behov, även som tolk för vårdnadshavare. L1 berättar att det finns en elev i klassen, som hade behövt en studiehandedare. L2 påpekar att det är dock svårt att få handledning när det endast handlar om en elev med ett modersmål på skolan. Att andraspråkseleven inte får studiehandedning på sitt modersmål, strider mot skollagen. Vilket blir konsekvensen när resurser till studiehandedning varierar mellan skolor.

L2 framhäver vidare att de arabisktalande eleverna som finns i klassen får läxhjälp efter skoltid, där en studiehandedare läser med dem på svenska. I nuläget har L5 inte en studiehandedare, men hon diskuterar att om det finns flera studiehandedare i klassrummet kan det bli störande för de andra eleverna, när studiehandedaren översätter till andraspråkseleverna. L3 berättar att hon har i klassen två studiehandedare, en arabisktalande och en somalisktalande. Studiehandedarna förklarar för eleverna på deras modersmål kring svårigheter som de kan möta i undervisningen. L3 berättar att om det har uppstått en konflikt på rasten med en andraspråkselev som behövs redas ut, så kan studiehandedarna stödja läraren och eleven genom att tolka. Dock anser L3 att studiehandedarna har själva bristande kunskaper i det svenska språket, som gör det svårt för dem att stödja och förmedla rätt till eleverna. L5 diskuterar att modersmållärare oftast arbetar på flera skolor, vilket gör att klasslärare inte får möjlighet att träffa modersmålläraren för att planera och diskutera om elevernas språk- och kunskapsutveckling. Modersmålläraren kan stödja lärarens kontakt med elevernas

vårdnadshavare, modersmåsläraren kan även stödja läraren. L5 berättar att om en lärare märker att en elev har svårigheter med exempelvis matematiken så kan läraren fråga modersmåsläraren, om det är matematiska eller språkliga svårigheter eleven har.

Skolan som L3 arbetar på erbjuder inte Sva-undervisning, till skillnad från L1:s och L2:s skola. L3 berättar att; ”Det ligger nu på oss att bedriva Sva-undervisningen”, då skolchefen i kommun har tagit detta beslutet på skolan. L3 berättar även att det är svårt att räkna till, för att stötta varje andraspråkselev, eftersom de oftast behöver mer tid och förklaring vid arbetsuppgifter. L3 berättar att Sva-undervisningen skulle kunna ske kontinuerligt, exempelvis att eleverna har Sva-undervisning 20 minuter tre gånger i veckan. L3 tycker det är ledsamt att ämnet inte finns i skolan, eftersom andraspråkseleverna bör få det. Vid Sva-undervisning får Sva-läraren, enligt L3, större möjlighet att samtala med eleverna och eleverna vågar även komma till tals på ett annat sätt. L3 har i sin klass två elever som har somaliska som sitt modersmål, och eleverna har modersmålsundervisning efter skoltid. L3 påpekar att det kan vara problematiskt att modersmåsläraren är släkt med den ena eleven, L3, säger sig dock inte vara riktigt insatt i hur modersmålsundervisningen sker. L3 berättar att hon har möte med elevhälsoteamet (EHT), ungefär var sjätte vecka. L3 kan vid dessa möten framföra olika behov som klassen har, exempelvis om de behöver mer stöttning för andraspråkseleverna.

Utifrån lärarnas utsagor tolkar jag att de önskar ett förbättrat samarbete med studiehandledare. Somliga lärare upplever en frustration och osäkerhet i att undervisa andraspråkselever, eftersom det råder ingen eller bristfälligt samarbete med Sva-lärare och studiehandledare. De skolor som inte har Sva-undervisning, gör att klasslärarna ansvarar för att bedriva ämnet svenska som andraspråk i ordinarie undervisning. Anledning till varför ämnet varierar på skolorna kan grunda sig i en ekonomisk fråga. När L1 berättar att hon inte vet hur de skulle klarar sig utan Sva-läraren och liknar henne vid en räddande ängel, så interpreterar jag deras situation med andraspråkseleverna som allvarlig. Således är det oroväckande att två av de tre informanternas skolor inte har ämnet svenska som andraspråk.

#### 4.3. Lärarnas kompetens

L1 har inte utbildning i svenska som andraspråk, men har nyligen varit på en föreläsning om traumatiserade nyanlända elever och hur lärare kan bemöta dessa elever. Likt L1 har inte heller L3 utbildning i svenska som andraspråk och uttrycker: ”Tyvärr har jag inte det”. L4 berättar: ”Det pratas inte mycket om fortbildning om svenska som andraspråk, tyvärr kan jag tycka”. L2

har däremot högskolepoäng inom ämnet svenska som andraspråk. L2 anser att hon inte behöver fler fortbildningar, i och med att hon och L1 har ett välfungerande samarbete med Sva-läraren. L1 berättar att det skulle vara bra att få fortbildningar, men samtidigt berättar hon att även om lärare har utbildning kvarstår ändå olika problem i skolverksamheten. Problem som exempelvis kontakt med vårdnadshavare.

L2 understryker vidare att de konkreta tipsen hur man som lärare kan bemöta och arbeta med andraspråkselever, inte alltid kommer fram på exempelvis föreläsningar angående svenska som andraspråk. När L5 fick frågan om hon ges möjlighet till fortbildning i svenska som andraspråk, svarade hon ”Nej, det kan jag inte säga, om man inte själv vill bekosta det isåfall. Man hade ju behövt mer kunskap om det, såklart”. L5 har tidigare arbetat med förberedelseklasser och hon har varit på några föreläsningar och kurser kring svenska som andraspråk. På L5:s skola finns inte någon förberedelseklass, vilket gör att många andraspråkselever börjar nästan direkt i klasserna, som blir en utmaning för klasslärarna. L4 dra paralleller till fortbildningsmaterialet *Läsluft*, där hon anser att svenska som andraspråk bör vara lika självklart att få. L4, berättar att svenska som andraspråk är något som lärare stöter på och ska arbeta med. Fastän L4 har högskolepoäng i svenska som andraspråk känner hon sig osäker kring arbetet i undervisningen. På skolan finns det ingen Sva-lärare att samarbeta med, vilket gör att L4 blir lämnad själv i sitt arbete med andraspråkseleven.

Lärarnas kompetens kring svenska som andraspråk varierar, där endast två lärare har utbildning i ämnet. Lärarna är samstämmiga om att det behövs erbjudas mer kompetensutveckling kring svenska som andraspråk. Bristande kompetens samt organisationssvårigheter på skolorna gör att somliga av lärarna känner sig osäkra och upplever en svårighet i att undervisa andraspråkselever. När några av lärarna använder sig av begreppet ”tyvärr” vid frågan om de ges möjligheter till fortbildning i svenska som andraspråk, så tolkar jag det som att de vill få ökade kunskaper kring ämnet, men erbjuds inte det. Lärares intresse och engagemang är angelägna faktorer. Även om L5 inte har utbildning eller erbjuds fortbildning i svenska som andraspråk är hon insatt i forskning kring ämnet. Jag tolkar att L3 lägger svårigheten med andraspråkseleverna i undervisningen på att det inte finns Sva-undervisning på skolan.

#### 4.4. Påverkningsfaktorer

L5 är intresserad och insatt i ämnet svenska som andraspråk. L5 berättar att forskning visar att det främjar elevers andraspråksinlärning om de lär sig läsa på sitt modersmål innan de lär sig

läsa på svenska. L5 berättar att det som kan hämma andraspråksinläringen är att det är svårt att räkna till som lärare och att man behöver tänka annorlunda vid planering och genomförande av sin undervisning, för att elever ska kunna uppnå kunskapskraven. Även L4 berättar att svårigheten i undervisningen kan finnas hos den enskilde. På L1:s och L2:s skola finns det ämnet svenska som andraspråk, till skillnad från de andra informanternas skolor. L1 belyser att det som främjar andraspråksinläringen är att eleverna får möjlighet att gå iväg och ha ämnet svenska som andraspråk. Sva-läraren har separata lektioner med de nyanlända eleverna och de eleverna som har varit i Sverige längre. L1 berättar att det som kan hämma andraspråksinläringen är den stora elevgruppen, som gör det svårt att anpassa uppgifterna till varje elevs förutsättningar. L2 tillägger att anpassade uppgifter som exempelvis läsläxor är speciellt betydelsefullt för andraspråkseleverna och menar att dessa gör att deras inläring utvecklas. L3 menar att undervisningen kan främja andraspråksinläringen om läraren exempelvis arbetar på ett lekfullt sätt. Det kan vara att läraren använder sig av film och bild, även att eleverna samarbetar med klasskamraterna genom exempelvis spel.

L4 berättar sina erfarenheter från sin förra arbetsplats. På skolan var det tydligt att de andraspråkseleverna som bodde i segregerade bostadsområden lärde sig svenska långsamt. Fastän skolan arbetade mycket för att gynna elevernas andraspråksinläring använde eleverna inte det svenska språket resten av dagen. Segregerade bostadsområden är en politisk fråga, men den enskilde behöver våga röra sig utanför de segregerade bostadsområdena, anser L4. L1 beskriver att elevers skilda engagemang till att vilja lära sig, är något som både kan främja och hämma andraspråksinläringen. L1 har en elev i klassen som har en vilja till att lära sig och har kommit långt i sin inläring. Däremot finns det en annan andraspråkselev som inte har ett lika engagerat förhållningssätt till skolan, eleven tycker skolan är jobbig och stör oftast sina klasskamrater. L1 påpekar vidare en ytterligare hämmande faktor: ”Det svåra är att förmedla det hemma, föräldrarna kanske inte kan läsa”. L2 fortsätter med att säga ”Det är ju en sak som verkligen hämmar”, att föräldrarna inte kan hjälpa sina barn, för att de själva inte kan läsa eller skriva. L1 belyser betydelsen av att elever läser samt hör läsning hemma. De elever som inte får denna möjlighet kommer hämmas i sin läs- och skrivutveckling. L3 berättar precis som L1, att hon anser att hemmet kan hämma elevers andraspråksinläring. Föräldrarna kan ibland vara ovana vid arbetssättet som finns i skolan, exempelvis att de ska stödja sina barns inläring. L4 anser även att en bristfällig kommunikation kan hämma andraspråksinläringen. Kommunikation spelar en central roll för elevens välbefinnande. L4 berättar att:

Det kan vara brister i kommunikationen mellan mig och eleven, mellan klasskamrater och elev. Men även mellan skola och hem är kommunikationen den svåra biten. Det är inte självklart att jag kan skicka ett mail, eller självklart att jag kan prata med vårdnadshavaren, och att det som jag vill säga kommer fram (L4).

Om föräldrarna är delaktiga och visar intresse för sina barns skolgång, anser L5 att andraspråksinläringen kan främjas. Det kan inte vara lätt för föräldrarna att lära sig det svenska språket, speciellt om de är nyligen anlända till Sverige. Föräldrarna utvecklar inte sitt andraspråk i takt med barnets, därför är det betydelsefullt att det finns en kommunikation mellan läraren och föräldrarna (L5). Vidare nämner L4 att elevers olika modersmål kan påverka inläringen av andraspråket. Om elevers modersmål har liknande skriftspråk som det svenska språket, kan andraspråksinläringen främjas. De elever som har ett annat skriftspråk än svenska får en dubbel uppgift, både att lära sig det svenska skriftspråket och komma ifatt sina klasskamrater. Även L5 belyser att ”Det svenska språket är inte det enklaste”, för de elever som exempelvis inte har liknande vokaler i sitt modersmål.

Lärarna är medvetna om att skilda faktorer kan påverka elevers andraspråksinläring. Lärarna belyser modersmål, hemförhållande, lärare och samarbete med andra pedagoger. Det som jag märker är att endast L5 och L4 explicit nämner att de själva kan hämma elevernas andraspråksinläring, eftersom de ibland känner sig otillräckliga.



## 5. Diskussion

Men utgångspunkt i studiens resultat är studiens syfte är att belysa hur lågstadielärare arbetar för att andraspråkselever ska uppnå skolans kunskapskrav. Här förs metod- och resultatdiskussion. I metoddiskussionen förs diskussion kring val av metod och genomförande. Därefter presenteras resultatdiskussionen i relation till arbetets syfte, frågeställningar och forskningsbakgrund. Avslutningsvis presenteras förslag till vidare forskning.

### 5.1. Metoddiskussion

Den kvalitativa metoden anser jag har varit relevant för att uppnå studiens syfte och besvara dess frågeställningar. Informanterna har gett skilda och relevanta svar utifrån deras erfarenheter, tankar och förutsättningar kring arbetet med andraspråkselever. Intervjufrågorna gav respektive informant möjlighet att uttrycka sig fritt kring ämnesområdet. Fördelen med semistrukturerad intervju är att intervjuaren har vid behov möjlighet att ställa följdfrågor till informanterna, för att minimera missförstånd. Således kunde jag under intervjuerna ställa följdfrågor, för att reda ut oklarheter i svaren. Fördelen har även varit att jag har kunnat lyssna på inspelningarna efteråt, som har gett mig en djupare förståelse i resonemangen. Larsen (2009) menar att reliabiliteten minskar i kvalitativa undersökningar, eftersom det kan vara svårt för andra forskare att genomföra likadan undersökning och få exakt samma resultat. Trost (2010) menar att individers föreställningsvärldar är i ständig förändring, som gör att deras utsagor kan vid ett annat intervjutillfälle se annorlunda ut. Studiens resultat är beroende av informanterna som jag har intervjuat, i och med att informanterna är anonyma så kan inte någon annan intervju samma personer. Informanterna har även fått möjlighet att genom intervjufrågorna svara fritt kring egna erfarenheter och tolkningar angående ämnet.

Enligt Larsen (2009) är det svårare att få en hög reliabilitet i kvalitativa undersökningar än i kvantitativa. Att intervju kan vara tidskrävande och informanterna är inte alltid ärliga i sina svar. Informanterna kan påverkas av intervjusituationen eller av intervjuaren, till skillnad från en anonym enkätundersökning. Vid respektive intervjutillfälle har jag försökt ha ett neutralt bemötande till informanternas utsagor, för att inte påverka informanterna i deras svar. Jag upplevde att informanterna gav relevanta och givande svar, även om jag nu i efterhand inser att jag kunde vid vissa tillfällen ha ställt fler kompletterande didaktiska frågor. Det kan vara svårt att avgöra om de intervjuade informanterna arbetar i praktiken som de hävdar, då jag endast intervjuade dem. Dock upplever jag att informanternas utsagor var trovärdiga, eftersom

de lyfte upp brister och pedagogiska utmaningar som existerar inom skolverksamheten. Informanternas öppenhet kan bero på att de var informerade om sin anonymitet i studien, både i informationsbrevet och i intervjuerna.

## 5.2. Resultatdiskussion

I följande resultatdiskussion diskuteras studiens syfte och frågeställningar kopplat till resultatet och forskningsbakgrunden. Resultatdiskussionen förs under fyra rubriker: Arbetssätt, samarbete med Sva-lärare och modersmåls lärare, kompetens och påverkningsfaktorer.

### 5.2.1. Arbetssätt

Samtliga intervjuade lärare arbetar mer eller mindre utifrån ett sociokulturellt perspektiv med andraspråkseleverna (Skolverket 2017). L5 lägger vikt vid samtal och diskussion, genom att elever arbetar i grupp- och pararbeten. Även L4 belyser vikten av pararbeten. Beroende på vilka uppgifter eleverna får varierar gruppkonstellationerna. Det är givande för en andraspråkselev att arbeta med en mer kompetent kamrat, men även att eleven är den mer kompetente kamraten vid andra gruppkonstellationer (L4; Säljö 2014).

Grupparbeten är mer främjande för andraspråksinläringen än lärarledda samtal, eftersom elever får rikare möjligheter att styra interaktionen och utveckla sin språkliga förmåga. Elever kan med hjälp av språket relatera till tidigare erfarenheter för att ta del av ny kunskap i samspel med andra (Gröning 2006; Lindberg 2005). Jag ser dock en risk med grupp- och pararbeten, eftersom andraspråkselever kan ”glida” igenom arbetsprocesser utan att tillägna sig kunskap och förståelse. Det kan även vara svårt för läraren att veta vem som har gjort vad i ett gemensamt arbete. L1 berättar att i stora elevgrupper är det svårt att se och stötta samtliga elever. Således är det betydelsefullt att det finns fler pedagoger i klassrummet som kan stötta eleverna, för att de inte ska ”falla mellan stolarna”. Det kan även förekomma problematiska lärprocesser under grupparbeten, där maktrelationer kan skapas (Gröning 2006).

L1 ger ett exempel från sin föregående klass, där de arbetade med textsamtal som främjade samtliga elevers inläring och utveckling. Vidare berättar L1 att hon uppmuntrar sina andraspråkselever att fråga en vuxen när en uppgift eller ett begrepp är oklart. Alltså ger L1 eleverna strategier för hur de kan göra när de inte förstår, och möjlighet att producera eget utflöde. Enligt kunskapskraven i Skolverket (2017) ska andraspråkselever ges förutsättningar att välja och använda språkliga strategier för att lyssna, förstå och muntligt göra sig förstådd i

situationer när det svenska språket inte räcker till. L5 uppger att i hennes tidigare klass var det en andraspråkselev som vågade fråga när hon inte förstod, däremot finns det elever som inte vågar fråga. Därför måste lärare vara extra uppmärksam på att elever förstår. Lärare behöver även vara tydlig för elever, genom exempelvis sitt kroppsspråk och bilder. Rosborough (2014) belyser vikten av att lärare använder sig medvetet av språkstöd i undervisningen för att underlätta elevers förståelse, genom exempelvis gester och kroppsspråk. L5 berättar även att andraspråkselever kan ta hjälp av sina klasskamrater, klasskamrater kan ibland förklara lättare än lärare. Informanterna visar förståelse för inflödet och utflödets betydelse för elevers andraspråksinläring (Krashen 1981; Swain 1985). Informanterna lägger vikt vid att förklara svåra ord och begrepp för andraspråkseleverna, genom att exempelvis tydliggöra och förstärka med visuella hjälpmedel (Hajer & Meestringa 2014). L4 tydliggör exempelvis dagsschemat med hjälp av bilder på tavlan. L1 berättar att de har vid enstaka tillfällen använt sig av Google Translate, för att översätta ord och meningar till elevernas modersmål (Basaran 2016).

Majoriteten av lärarna berättar att de använder sig av digitala medier i undervisningen, för att andraspråkselever ska möta det svenska språket på ett gynnsamt vis, som underlättar andraspråksinläringen. Jag tyder på att informanterna är positivt inställda till digital användning i undervisningen. L3 berättar att hon arbetar med metoden ASL, i metoden använder elever datorn som skrivverktyg. L3:s elever samarbetar oftast två och två kring en uppgift, där eleverna är aktiva i inläringen genom aktiviteterna. I likhet med L3 arbetar även L4 i största möjliga mån med digitala verktyg, där eleverna får stöd genom att använda sig av olika sinnen. L2 belyser även att de använder sig av Ipad och olika applikationer i undervisningen. Genom Ipad kan andraspråkseleverna både se och höra ord, som kan stödja inläringen. Ett komplext ordförråd kan hindra bland annat andraspråkselever att förstå ett innehåll, således är det avsevärt att lärare förklarar svåra ord för eleverna (Hajer & Meestringa 2014). Informanternas digitala arbetssätt samstämmer med Skolverket (2017) och Basarnas (2016) syn på lärande. Skolans uppdrag är bland annat att stärka elevers digitala kompetens (Skolverket 2017). Det kan ta tid för lärare att följa med i den digitala utvecklingen. Lärare behöver engagera sig i hur olika applikationer fungerar och hur de kan användas som redskap i undervisningen, för att elever ska uppnå skolans kunskapskrav (Basaran 2016).

Hajer och Meestringa (2014) menar att det är vanligt att lärare som har bristande kunskaper i svenska som andraspråk arbetar utifrån en nedåtgående spiral med andraspråkselever, vilket ger lektionsinnehållet lägre satta mål. Istället för att förenkla eller förkorta en text bör lärare

delar upp texten i kortare avsnitt, komplettera texten med bilder eller med ordlistor. Ordlistor kan vid behov översättas till elevers modersmål, sådana ordlistor kan utgöra en brygga mellan modersmålet och andraspråket. L5 berättar att hon inte undviker att använda sig av ett avancerat skolspråk för andraspråkselever. L5 framhåller att transspråkande gynnar andraspråksinläringen. I transspråkandet används elevers modersmål som en resurs i undervisningen, exempelvis kan litteratur på elevernas modersmål användas i undervisningen, förklarar L5. Cummins (2001, 2000) påpekar att elever behöver använda sig av tidigare kognitiva kunskaper för att få förståelse för nya kunskaper. Sålunda kan elevers andraspråksinläring samt kunskapsinhämtning både främjas och underlättas om de använder sina modersmålskunskaper i undervisningen. L5 nämner att andraspråkselever bör lära sig läsa på sitt modersmål innan de lär sig läsa på svenska. Detta framhävs även av Nygren-Junkin (2006) att ett välutvecklat modersmål är grunden för ett välutvecklat andraspråk. Men författaren diskuterar att det finns uppfattningar att modersmålet alstrar svårigheter och förseningar i språkutvecklingen. Alltså finns det skilda perspektiv kring andraspråksinläring.

#### 5.2.2. Samarbete med Sva-lärare och studiehandledare

L3 och L4 berättar att de får stöd av studiehandledare i klassrummet, där studiehandledarna kan exempelvis förklara svåra begrepp för andraspråkseleverna på deras modersmål. L3 berättar dock att studiehandledarna själva har bristande kunskaper i det svenska språket, som gör det svårt för dem att stödja och förmedla rätt till andraspråkseleverna. Det verkar vara svårt att hitta studiehandledare som har goda kunskaper i det svenska språket. I Skolverkets rapport (2008) framgår det att modersmåls lärarna saknar en ämnesutbildning, således erbjuds eleverna en bristande studiehandledning. Hyltenstam (2000) påpekar att andraspråkselever som blir undervisade av utbildade lärare ges mindre möjligheter att uppnå kunskapskraven, än elever som blir undervisade av utbildade lärare. Det skildras i skolförordningen (2011:185) att elever som är i behov av studiehandledning ska få det. I L1:s och L2:s klass finns det en elev som inte erbjuds denna rättighet. L2 påpekar att det är svårt att få handledning för eleven, när det endast handlar om en elev med ett modersmål på skolan. Jag ställer mig frågande till om andraspråkseleven ges möjlighet till en likvärdig utbildning, när eleven inte får rättigheten till studiehandledning på sitt modersmål. Lunneblad och Asplund Carlsson (2009) påpekar att elever med svenska som andraspråk kan vara ett ekonomiskt risktagande för skolor i Sverige. Om skolan prioriterar sin egna ekonomiska situation istället för elevers rättigheter till en

likvärdig utbildning, kan det ge konsekvenser för elever, skola och samhälle. Det kan exempelvis bli svårt för dessa elever att etablera sig i det svenska samhället.

Det är uppenbart att skolor som exempelvis inte har klassificerade lärare eller ämnet svenska som andraspråk brister i att uppfylla skolans värdegrund och uppdrag, att ge andraspråkselever en likvärdig utbildning, när ungefär var fjärde elev med utländsk bakgrund inte uppnår kunskapskraven (Skolverket 2017; Skolverket 2012). Det framgår både i forskningsbakgrunden och i informanternas resonemang att andraspråkselever oftast får en bristfällig undervisning och studiehandledning på grund av obehörig personal, som gör att eleverna inte får den utbildning som de har rätt till. Endast L1 och L2 har Sva-undervisning på sin skola, L1 liknar Sva-läraren som en räddande ängel och upplever att de inte vet hur de skulle klara sig utan henne. Utifrån L1:s mening gällande Sva-läraren interpreterar jag situationen med andraspråkseleverna som allvarlig. Det är även oroväckande att tre av de fem informanterna inte har tillgång till en Sva-lärare. Detta kan ge negativa konsekvenser för elevers andraspråksinläring, eftersom det är exempelvis svårt för klassläraren att individanpassa undervisningen för eleverna. L5 berättar att det som kan hämma andraspråksinläringen är att det är svårt att räkna till som lärare och att det behövs tänkas annorlunda vid planering och genomförandet av undervisningen. L3 och L4 upplever att de skulle behöva ha ett samarbete med en Sva-lärare. Utifrån informanternas resonemang tolkar jag att de lägger svårigheten med andraspråkseleverna på att det inte finns Sva-undervisning på skolan, vilket tyder på en bristfällig språkpolicy (Cummins 2001).

Lärare kan känna en utmaning i att undervisa andraspråkselever som fortfarande lär sig undervisningsspråket. Cummins (2001) påvisar vidare att lärare önskar sig att andraspråkselever får intensivare undervisning i att lära sig andraspråket, innan de övergår till ordinarie undervisning. I detta perspektiv ses andraspråkselevernas okunskap som det problematiska, istället för lärarens förmåga att undervisa. L5 berättar att det inte finns förberedelseklasser för lågstadiet i kommunen, vilket gör att många andraspråkselever börjar nästan direkt i klasserna, vilket blir en utmaning för klasslärarna. På informanternas skolor finns det varierande möjligheter gällande Sva-undervisning och studiehandledning. Organisationssvårigheter samt bristande kompetens hos pedagoger gör att somliga lärare känner sig osäkra och upplever svårigheter i att undervisa andraspråkselever.

### 5.2.3. Kompetens

Tre av de fem informanterna har inte utbildning i svenska som andraspråk och har inte getts möjlighet till Regeringskansliets (2016) fortbildning. L3 ser situationen i sin klass som en svårighet, där hon ansvarar för att bedriva ämnet svenska som andraspråk i ordinarie undervisning. Ur ett kritiskt perspektiv berättar L1, att även om lärare har utbildning i ämnet kvarstår ändå olika problem i skolverksamheten som inte riktigt kan ges i en utbildning. L5 berättar att hon inte har utbildning i svenska som andraspråk men är insatt i forskning angående ämnet. Det framgår i Skolinspektionens rapport (2010) vid tiden för granskningen att lärare saknar generell kompetens i ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt gällande andraspråkselever. En anledning till denna bristfälliga kunskap är bland annat lärares låga utbildning i svenska som andraspråk. L2 som har utbildning i ämnet berättar att hon inte är i behov av fortbildningar, i och med att de har ett välfungerande samarbete med Sva-läraren. L4 har även utbildning, men hon upplever en osäkerhet i ämnet. L4 känner sig lämnad i sitt arbete med andraspråkseleven, eftersom det inte finns Sva-undervisning på skolan. Lärandet kan hämmas om läraren inte vet hur stöttning av andraspråksinläring sker på lämpligaste vis (Hyltenstam 2000).

Vissa av informanterna använder sig av begreppet ”tyvärr”, vid frågan om de ges möjligheter till fortbildning i svenska som andraspråk, vilket tyder på att de vill få mera kunskaper i ämnet. Vad hindrar lärarna att utveckla sina kunskaper inom ämnesområdet på egen hand? Även om L5 inte har utbildning eller erbjuds fortbildning i svenska som andraspråk är hon insatt i aktuell forskning inom ämnet. Andraspråkselevernas bristande kunskaper i det svenska språket ställer de intervjuade lärarna inför utmaningar i att undervisa dem. Jag ställer mig frågan om lärarnas svårighet skulle vara annorlunda om ämnet svenska som andraspråk hade ingått i lärarutbildningen? Detta kan bero på att ämnet svenska som andraspråk har en låg status och prioriteras mindre i skolans verksamhet, men genom kompetensutveckling hos lärare och lärarstudenter kan de få ökad förståelse för hur de kan arbeta för att främja elevers andraspråksinläring. Andraspråkselever och speciellt nyanlända elever har rätt till en undervisning av hög kvalitet (Regeringskansliets 2016). Således visar studiens resultat att det är problematiskt för lärarna att uppfylla läroplanens följande uppdrag:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket 2017:8).

För att uppnå ovanstående uppdrag behövs det investeras i de elever som kan underprioriteras. Det behöver finnas en heltäckande språkpolicy i skolverksamheten som involverar samtliga lärare. Det behövs ställas krav på skolledare, lärare men även utexaminerade lärare att de är insatta i svenska som andraspråk, genom utbildning och forskning. Lärarutbildningen behöver förbereda lärarstudenter inför deras kommande läraruppdrag; att erbjuda andraspråkselever en likvärdig utbildning för att uppnå skolans kunskapskrav (Cummins 2001).

#### 5.2.4. Faktorer

Samtliga informanter är medvetna om att det finns skilda påverkningsfaktorer som antingen främjar eller hämmar elevers andraspråksinläring. Lärarna belyser faktorerna: modersmål, hemförhållande, lärare och samarbete med andra pedagoger. L4 och L5 nämner att elevers olika modersmål kan påverka inläringen av andraspråket. Elever med ett modersmål som inte liknar det svenska skriftspråket har svårare att lära sig det svenska skriftspråket. Även L5 belyser att ”Det svenska språket är inte det enklaste”, för de elever som inte har liknande vokaler i sitt modersmål. Philipsson (2013) menar att ju mer avlägset ett modersmål är från andraspråket desto större strukturella skillnader kan det förekomma i språksystemet. När modersmålet är närbesläktat med andraspråket kan det bli lättare för andraspråkseleven att lära sig andraspråket. Oavsett om ett modersmål är närbesläktat med andraspråket eller inte, är det betydelsefullt att elever utvecklar modersmålet parallellt med andraspråket. Elever kan då dra paralleller mellan språken, alltså att ord och struktur överförs från det ena språket till det andra (Abrahamsson 2009). För de andraspråkselever som bor i segregerade områden kan det ta längre tid att lära sig svenska (L4). Salameh (2012) påpekar att andraspråket utvecklas genom sociala interaktionen som sker spontant och i vardagen. Således blir det svårt för andraspråkselever att göra framsteg i majoritetssamhället om de endast talar modersmålet hemma (Harding & Riley 1993). Informanterna lyfter att det kan vara svårt att förmedla information till andraspråkselevernas vårdnadshavare. Eftersom det kan förekomma att föräldrarna inte kan läsa eller skriva. L5 berättar att elevernas hemförhållande kan vara främjande för inläring av andraspråket, om föräldrarna är delaktiga och visar intresse för sitt barns skolgång (Salameh 2012).

Abrahamsson (2009) menar att elevers attityd och motivation till andraspråket är betydelsefulla faktorer för hur framgångsrik andraspråksinläringen utvecklas. L1 poängterar andraspråkselevens vilja att lära sig antingen kan främja eller hämma andraspråksinläringen. L1 berättar att de har en andraspråkselev i klassen som har ett engagemang att lära sig och har

kommit långt i sin inlärnin g. Eleven har troligtvis en integrativ motivation, eftersom eleven vill lära sig och identifiera sig med andraspråket, de infödda talarna och kulturen (Gardner & Lambert 1972, refererad i Abrahamsson & Bylund 2012). L1 har en annan andraspråkselev som inte har ett lika engagerat förhållningssätt, alltså kan eleven själv hämma sin andraspråksinlärnin g. Det är intressant att endast L4 och L5 explicit berättar att de som lärare kan hämma andraspråksinlärnin gen. Lärares förhållningssätt, attityder och val av arbetssätt är betydelsefullt för andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling, som i sin tur kan påverka elevs förhållningssätt och attityd (Skolverket 2012).

### 5.3. Avslutande slutsatser

Enligt skolans värdegrund och uppdrag ska skolverksamheten ge samtliga elever en likvärdig utbildning, för att eleverna ska uppnå kunskapskraven (Skolverket 2017). Det är evident att skolan brister i att uppfylla uppdraget i att ge andraspråkselever en likvärdig utbildning, när ungefär var fjärde elev med utländsk bakgrund inte uppnår kunskapskraven, till skillnad från var tionde elev med svensk bakgrund (Skolverket 2012). I studiens resultat framgår det att andraspråkselever oftast får en bristfällig studiehandledning på grund av obehörig personal, och ibland finns det inte studiehandledning tillgängligt, vilket gör att eleverna inte får den utbildning som de har rätt till.

Det är även bekymmersamt att ämnet svenska som andraspråk inte finns på vissa av informanternas skolor, när det förekommer elever som är i behov av ämnet. Lunneblad och Asplund Carlsson (2009) påpekar att elever med svenska som andraspråk kan vara ett ekonomiskt risktagande för skolor i Sverige, eftersom dessa elever kan behöva extra stöd och resurser för att utvecklas. Om skolan prioriterar sin egna ekonomiska situation istället för andraspråkselevs rättigheter till en likvärdig utbildning kan det ge konsekvenser för elever, skola och samhälle. På de intervjuade lärarnas skolor finns det varierande resursfördelning gällande ämnet svenska som andraspråk, där endast en av tre skolor har Sva-undervisning. Lärarnas utbildning i ämnet varierar även, där endast två av fem har utbildning i svenska som andraspråk. Dessa organisationssvårigheter och bristande kompetenser gör att somliga lärare känner sig osäkra och upplever en svårighet i att undervisa andraspråkselever. Detta kan bero på att ämnet svenska som andraspråk har en relativt låg status som underprioriteras. Politiker och skolledare behöver därför ta ansvar för denna svårartade situation, och ge lärare kompetensutveckling samt resurser för att kunna bedriva en undervisning som gör att även andraspråkselever uppnår skolans kunskapskrav.



#### 5.4. Vidare forskning

I studien är det synligt att det råder en varierad resursfördelning gällande ämnet svenska som andraspråk. Studien kan utgöra en ingång till vidare forskning i att undersöka varför ämnet skiljer sig åt mellan skolor och hur detta påverkar andraspråkselevens inläring av det svenska språket.

## Referenser

Abrahamsson N. 2009. *Andraspråksinlärning*. Lund. Studentlitteratur.

Abrahamsson, N. & Bylund, E. 2012. Del II Andraspråksinlärning och förstaspråksutvecklingen i en andraspråkskontext (s.153) I K. Hyltenstam, M. Axelsson, & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet- En forskningsöversikt*. 5:2012. Vetenskapsrådet. Stockholm.

Axelsson, M 2013. Flerspråkighet och lärande. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) 2013. *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 547–577). (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Basaran, H. 2016. *Nyanlända elever i mitt klassrum: språkutveckling med digitala resurser*. 1. uppl. Stockholm: Gothia fortbildning.

Bergman, P. 2000: Andraspråks eleverna och deras förutsättningar I: *Att undervisa elever med svenska som andraspråk*. Ett referensmaterial. Stockholm: Skolverket Liber.

Cummins, J. 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång- en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I K. Naucmér (Red.), *Symposium 2000 - Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s.86–107). Stockholm: Sigma Förlag.

Denscombe, M. 2016. *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.

Flyman M, A. & Håkansson G. 2010. *Bedömning av svenska som andraspråk*. Lund Studentlitteratur.

Gibbons, P. 2016. *Stärk språket stärk lärandet, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.

Gröning, I. 2006. *Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser*. (Doktorsavhandling, Digitala skrifter från Nordiska språk, 1) Uppsala: Institutionen för nordiska språk.

Hajer, M. 2003. *Språkutvecklande ämnesundervisning: ett andraspråk i alla ämnen*. I M. Olofsson (Red.), Symposium 2003 Arena andraspråk (ss. 44–60). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Hajer, M. & Meestringa, T. 2014. *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hedman, E. Skolvärlden 2017. *Hård press på lärare i svenska som andraspråk* [http://skolvarlden.se/artiklar/hard-press-pa-larare-i-svenska-som-andrasprak?utm\\_source=Facebook&utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=tuesday\\_1400](http://skolvarlden.se/artiklar/hard-press-pa-larare-i-svenska-som-andrasprak?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=tuesday_1400) (2017-12-17).

Hyltenstam, K. 2000. Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet. I: *Att undervisa elever med svenska som andraspråk*. Ett referensmaterial. Stockholm: Skolverket Liber.

Hyltenstam K. & Lindberg I. (red.) 2013. *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur.

Håkansson, G. 2003. *Tvåspråkigheten hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. 1972, *Attitudes and motivation*. Rowley/Massachussets: Newbury House Publishers, Inc.

Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Kuyumcu, E. 2013. Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) 2013. *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 605–631). (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Larsen, A K. 2009. *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerup.

Lindberg, I. 2005. *Språka samman- om samtal och samarbete i språkundervisning* (Natur och kultur).

Lindberg, I. 2013. Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K & Lindberg (red). *Svenska som andraspråk - I forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur AB, Lund. Studentlitteratur.

Lunneblad, J. & Asplund, Carlsson, M. 2009. *De kommer från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk*. *Utbildning & Demokrati*, 18 (2), ss. 87–103.

Nygren-Junkin, L. 2006. *Modersmål har vi allihopa – här med, och där med*. Språkvård nr 3, 2006.

Obondo, M. 1999. Olika kulturer olika språksocialisation- konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrabarn (s 36–60). I Axelsson, M. (Red.) *Tvåspråkiga barn och skolframgång- mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkebyspråkforskningsinstitut.

Philipsson, A. 2013: Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Regeringskansliet 2016. *Ny satsning ska ge fler behöriga lärare inom svenska som andraspråk och sfi*; Stockholm: Näringsdepartementet och Utbildningsdepartementet <http://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2016/06/ny-satsning-ska-ge-fler-behoriga-larare-inom-svenska-som-andrasprak-och-sfi/> (2017-12-15).

Rosborough, A. 2014. *Gesture, Meaning-Making, and Embodiment: Second Language Learning in an Elementary Classroom*. *Journal of Pedagogy*, 5 (2), 227–250.

Salameh, E. K. 2012. *Flerspråkighet i skolan - Språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Skolförordningen. SFS 2011:185. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen 2010. Kvalitetsgranskning: Rapport 2010:16. *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket 2008. *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321.

Skolverket 2012. *Greppa språket – Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Elanders.

Skolverket 2017. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11 Reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Swain, M. 1985. *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*.

Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. I Cook, G. & Seidlhofer, B (red.), *Principles and practice in applied linguistics - studies in the honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Säljö, R. 2010. Den lärande människan – teoretiska traditioner. I: Lundgren, U, Säljö, R, Lidberg, C (red) 2010. *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Natur och kultur.

Thomas, W. & Collier, V. 1997. *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. George Washington University.

Trost, J. 2010. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tuomela, V. 2001. *Tvåspråkig utveckling i skolan – Centrum för tvåspråkighetsforskning*, Stockholms universitet.

UR Skola 2015. *UR:s Public Service-redovisning 2015*.

Vetenskapsrådet 2012. *Flerspråkighet - en forskningsöversikt* (Rapport 2012:5) Stockholm.

Viberg, Å. 1987. *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Natur & Kultur.

Woolfolk, A. & Karlberg, M. 2015. *Pedagogisk Psykologi*. Harlow: Pearson Education.

Yin, R K. 2013. *Kvalitativ forskning från start till mål*. Studentlitteratur AB. Lund. Upplaga 1:1.

# Bilaga I

## Informationsbrev

Hej!

Mitt namn är Debora Gilca. Jag läser min sjunde termin på; *Grundläroutbildningen med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3*. Just nu arbetar jag med mitt självständiga arbete och undrar om du vill delta i min studie.

Syftet med studien är att belysa hur lågstadielärare arbetar för att andraspråks elever ska uppnå skolans kunskapskrav. Studien grundas i en kvalitativ metod utifrån ett lärarperspektiv, i form av semistrukturerade intervjuer. Datainsamlingen genomförs genom att intervjua lärare i de tidigare skolåren. Intervjuerna kommer att spelas in, transkriberas och sedan analyseras. Den insamlade data kommer att hanteras konfidentiellt i enlighet med Vetenskapsrådets etiska krav. Det är frivilligt för dig att medverka i studien och du har rätt att avbryta intervjun vid behov. Intervjusvaren kommer endast att användas för forskningssyfte. Intervjun förväntas ta ungefär 20 minuter.

Jag vore tacksam om du vill bidra till min studie.

Tack

Debora Gilca

## Bilaga II

### Intervjuguide

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur ser din klass (tidigare klass) ut med avseende på andraspråkselever?  
Hur länge har eleverna varit i Sverige?
- Vilka möjligheter och begränsningar ser du med andraspråkselever i klassrummet?
- Vilka faktorer anser du främjar respektive hämmar elevers andraspråksinlärning?
- Hur arbetar du med andraspråkselever i undervisningen?  
Vilka arbetssätt och metoder använder du?  
Vilka hjälpmedel finns tillgängliga?  
Vilka erfarenheter har du med andraspråkselever från tidigare klasser?
- Ges du möjlighet till fortbildning i svenska som andraspråk?
- Hur samverkar du med studiehandledare och övrig personal för att främja elevers andraspråksinlärning?
- Är det något mer du vill tillägga eller förtydliga?