

EXAMENSARBETE

Hösten 2007

Läroarbldningen

Välkomna till högstadiet!

En undersökning om organisation och nivåbestämning av elever i svenska som andraspråk på tre högstadieskolor

Författare
Nicolina Kjellsson

Handledare
Lennart Leopold

www.hkr.se

Välkomna till högstadiet!

Abstract

Viberg (1996), Hyltenstam (2003), Bergman & Sjöqvist (2003) är alla forskare i svenska som andraspråk och de är överens om att ett villkor för att eleverna ska få optimal undervisning i svenska som andraspråk är att läraren gör en bedömning av vilken språklig nivå eleven befinner sig på.

Syftet med detta arbete är att ge en bild av hur ämnet svenska som andraspråk organiseras på tre högstadieskolor i en medelstor kommun i södra Sverige för att sedan kunna svara på hur förutsättningarna ser ut för lärarna att språkligt kunna nivåplacera elever med svenska som andraspråk. Genom att intervjua de lärare som undervisar i svenska som andraspråk på högstadiet och komplettera med enkäter till mellanstadielärarna i samma ämne och i samma kommun så har följande slutsatser kunnat dras:

Skolornas organisation av ämnet ser delvis olika ut. Det finns fyra saker som på skolorna spelar en direkt roll för lärarnas möjligheter att nivåplacera eleverna efter språkbehärskning: lärarnas utbildning och kunskaper i ämnet, samarbete mellan hög- och mellanstadielärare, att undervisningen inte organiseras som lärarna önskar och skolledningens inställning till ämnet.

Ämnesord: Svenska som andraspråk, språklig nivåplacering, performansanalys

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	5
1.1 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	6
1.2 SYFTE.....	6
1.3 AVGRÄNSNINGAR.....	7
2. FORSKNINGSBAKGRUND	7
2.1 ÄMNET SVENSKA SOM ANDRASPRÅK	7
2.1.1 Elever med svenska som andraspråk.....	8
2.1.2 Ett lågstatusämne?.....	8
2.2 ATT LÄRA SIG SVENSKA SOM ANDRASPRÅK.....	11
2.2.1 Svenska språkets bas och utbyggnad	11
2.2.2 Teorier	12
2.2.3 Faktorer som påverkar andraspråksinläringen	13
2.2.3.1 Bakgrund	13
2.2.3.2 Modersmål.....	14
2.2.3.3 Den sociala situationen.....	14
2.2.3.4 Organisering av ämnet	15
2.2.4 Ämnesanpassad undervisning - kognitiv och språklig utveckling.....	16
2.3 BEDÖMNING AV ELEVER MED SVENSKA SOM ANDRASPRÅK.....	17
2.3.1 Nivåplacering och performansanalys	19
3. PROBLEMFÖRMULERINGAR	20
4. METOD OCH MATERIAL	20
4.1 URVAL.....	20
4.2 UTFORMNINGEN AV UNDERSÖKNINGEN.....	21
4.3 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	22
4.4 GENOMFÖRANDE	22
5. RESULTAT	23
5.1 PRESENTATION AV LÄRARNAS.....	23
5.2 HUR ÄMNET ÄR ORGANISERAT PÅ SKOLORNA.....	24
5.3 VILKA ELEVER SKA UNDERVISAS I SVENSKA SOM ANDRASPRÅK?.....	25
5.4 SÅ FUNGERAR UNDERVISNING OCH NIVÅBESTÄMNING AV ELEVERNA	27
5.5 ÄMNETS STATUS.....	29
5.6 STÖD FRÅN REKTORER OCH KOLLEGOR	29
5.7 VAD KAN FÖRBÄTTRAS?.....	30
6. ANALYS	31
6.1 LÄRARNAS	31
6.2 ÖVERLÄMNANDET	32
6.3 SCHEMA	33
6.4 BEDÖMNING	33
6.5 SAMARBETE PÅ HÖGSTADIESKOLORNA	35
6.6 ATTITYDER.....	35
7. DISKUSSION	36
7.1 SLUTSATSER.....	36

7.2 METODDISKUSSION OCH FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING	40
8. SAMMANFATTNING	41
REFERENSLISTA.....	43
BILAGA	46

1. Inledning

Språket är av betydelse för nästan all mänsklig samvaro och utveckling. Genom språket kan vi få människor att förstå oss och genom språket kan vi förstå andra. I den svenska skolan går idag många elever som har ett annat modersmål än svenska. För dessa elevers utveckling är det väldigt viktigt att den undervisning de får i svenska motsvarar deras behov.

I rapporten *Kartläggning av svenska som andraspråk* från Myndigheten för skolutveckling (Frisell m.fl. 2004), förklaras vad som är betydelsefullt för andraspråkselevers skolframgång.

Aktuell forskning (Thomas & Collier 1997, Axelsson 2001, Cummins 2001) visar entydigt på faktorer som kan främja en skolframgång för flerspråkiga elever. Den tyngst vägande faktorn för framgång i skolan är att eleverna kontinuerligt och långsiktigt får utveckla sitt tänkande och lärande på förstaspråket, dvs. på sitt modersmål, samtidigt som de genom alla skolåren får möjligheten att i en medvetet planerad språkmiljö aktivt utveckla andraspråket. (Frisell m.fl. 2004, s. 5)

Denna uppsats kommer inte att handla om modersmålsundervisning men däremot om ifall skolorna utgör en bra språkmiljö för andraspråkseleverna.

Det är genom det svenska språket som dessa elever ska tillgodogöra sig kunskaper även i andra ämnen. Åke Viberg, professor i allmän språkvetenskap vid Institutionen för lingvistik Lunds universitet, talar om ”dubbel språkutveckling” vilket innebär att andraspråkseleven måste både hinna ikapp elever med svenska som modersmål och samtidigt hänga med dem i deras språkliga och kognitiva utveckling (1996, s. 111f).

En av skolans yttersta uppgifter är att ge alla elever likvärdig utbildning. Kursplanen i svenska som andraspråk börjar så här:

Syftet med utbildningen i ämnet svenska som andraspråk är att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet att eleverna skall uppnå förstaspråksnivå i svenska. Därmed får de förutsättningar att kunna leva och verka i det svenska samhället på samma villkor som elever med svenska som modersmål.

(Kursplanen i svenska som andraspråk, ”Ämnets syfte och roll i utbildningen”)

Språket är alltså nyckeln till att bli en samhällsmedborgare med lika förutsättningar som de elever som har svenska som modersmål. Trots att det alltså handlar om skolans yttersta uppgift, att ge alla elever en likvärdig utbildning, verkar ämnets status vara dålig. I

forskningsläget kommer jag att sammanfatta några forskares förklaringar till varför ämnet ofta är så lågt prioriterat och dåligt organiserat.

1.1 Teoretisk utgångspunkt

Kenneth Hyltenstam (2003), professor i tvåspråkighetsforskning vid Centrum för tvåspråkighetsforskning i Stockholms universitet, är en av flera andraspråksforskare som menar att andraspråksinläring är en särskild inlärningsprocess. Den kräver särskilda kunskaper hos läraren om språkutveckling och språkinläring ur ett andraspråksperspektiv. Det är tack vare denna kunskap som läraren har möjlighet att se vilken nivå eleven ligger på språkligt och kognitivt, och detta är i sin tur nödvändigt för att ge eleven den rätta undervisningen. Det är alltså av yttersta vikt att läraren har förmåga att språkligt nivåplacera eleverna. Det betyder att en lärare kan med hjälp av elevens historik och prestationer se vad eleven har för kunskaper i språket, hur felen kan vara ett tecken på utveckling, vilka kunskaper som saknas och vad som borde vara nästa steg i utvecklingen (2003, s. 9).¹

Skolverket har definierat tre olika nivåer i andraspråksinläringens språkutveckling. De tre olika nivåerna är nybörjar-, mellan- och avancerad nivå (Bergman & Abrahamsson 2004, s. 608). Under rubriken "Nivåplacering och performansanalys" ges en mer noggrann beskrivning av de olika nivåerna.

1.2 Syfte

Forskning betonar alltså vikten av att språkligt nivåplacera eleverna i svenska som andraspråk. Mitt syfte är att belysa hur arbetssituationen ser ut för lärare i svenska som andraspråk för att undersöka hur det påverkar möjligheten att nivåplacera eleverna efter språkbehärskning.

¹ "En lärare i svenska som andraspråk måste alltså utifrån de kunskaper som han eller hon skaffat sig om andraspråksinläring och om svenska som andraspråk kunna bedöma vilken utvecklingsnivå enskilda elever befinner sig på och därefter lägga upp och genomföra sin undervisning så att stödet för elevens vidare språkutveckling knyter an till denna nivå" (Hyltenstam 2003, s.9), men se även Bergman & Sjöqvist 2003, s. 58 och Viberg 1996, s. 118

1.3 Avgränsningar

I detta arbete har jag valt att göra ett antal avgränsningar. Moira Linnarud (1993) gör i sin bok *Språkforskning för språklärare* skillnad mellan andraspråksinläring och främmandespråksinläring. Båda inläringarna handlar om att lära sig ett annat språk än modersmålet, ett andraspråk, men skiljer sig åt genom hur och var man lär sig. Främmandespråksinläring syftar exempelvis på den inläring som sker i svenska skolan av spanska, tyska och franska. Andraspråksinläring sker däremot i det land där majoriteten av folket talar det språk som ska läras in, t.ex. svenska i Sverige. Då sker dessutom undervisningen i skolan på det språket, alltså elevens andraspråk (1993, s.9). Denna uppsats handlar om andraspråksinläring och är begränsad till elever som lär sig svenska som andraspråk, även om vissa resonemang passar in generellt på andraspråksinläring.

Ytterligare en avgränsning jag har gjort är att låta arbetet handla om lärarnas syn på organisation och möjligheter och då framförallt högstadielärarnas uppfattningar.

2. Forskningsbakgrund

2.1 Ämnet svenska som andraspråk

Svenska som andraspråk är inte längre något outforskat område, men liksom ämnet i sig är forskningen om det inte särskilt gammal. Det var på 1960- och 1970-talet som forskning om andraspråksinläring och andraspråksundervisning började utvecklas (Hyltenstam red. 1996, s. 6). I samband med detta blev invandrarundervisning i svenska och invandrapolitik aktuell. Den undervisning som invandrarna då fick kallades stödundervisning i svenska, det ändrade senare namn till svenska som främmande språk och slutligen i mitten av 1980-talet, svenska som andraspråk. Det dröjde ända till 1995 innan ämnet fick en egen kursplan och därmed status som ett eget ämne. Så småningom blev det även behörighetsgivande för högskolestudier. Första hälften av 1970-talet startades kurser i svenska som andraspråk, upp till 40 poäng på högskolan och 1988 blev det en behörighetsgivande utbildning i ämnet på grundskollärlinjen (Viberg 1996, s. 135f). Ämnet har haft en ostabil historia och detta kapitel handlar om hur det och andra faktorer har gjort att ämnet har så låg status.

2.1.1 Elever med svenska som andraspråk

Vilka har då rätt att läsa svenska som andraspråk? Enligt Grundskoleförordningen gäller andraspråksundervisning för elever som uppfyller något av nedanstående villkor:

1. elever som har ett annat språk än svenska som modersmål,
2. elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet, och
3. invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en eller båda vårdnadshavarna (Grundskoleförordningen, kap 2:15 §)

Det bör påpekas att ovanstående förordning gäller under förutsättning att rektorn anser att det behövs och att elev eller föräldrar inte tackar nej.

I rapporten *Kartläggning av svenska som andraspråk* från Myndigheten för skolutveckling från 2004 presenterar man statistiska siffror som visar att år 2000/2001 var det endast 5.5 % av dem som var berättigade till att läsa svenska som andraspråk som gjorde det. Enligt rapporten är det färre och färre elever som läser svenska som andraspråk ju äldre de blir och det konstateras även att minskningen är störst mellan skolår 6 och skolår 7 (Frisell m.fl. 2004, s. 11f).

2.1.2 Ett lågstatusämne?

I Skolverkets rapport *Skolverkets lägesbedömning 2007* kan man läsa att handledning och övrigt stöd till elever med annat modersmål måste förbättras (2007, s. 58). Kanske beror dessa brister på, som det konstateras i rapporten *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, att svenska som andraspråk verkar vara ett lågstatusämne som används för att fylla ut lärares tjänster (2004, s. 29).

Gisela Håkansson (2003) visar i sin text på ett samband mellan svensk invandringspolitik och svenska som andraspråk. Hon menar att innan 1975 var den politiska inställningen att invandrare skulle assimileras till det svenska samhället. Därför var det viktigt att eleverna lärde sig svenska så fort som möjligt. I och med den inställningen spelade modersmålet för invandrare ingen vinnande roll i debatten. Detta ändrades dock efter 1975 och utveckling i modersmålet, eller hemspråket, ansågs då spela en viktig roll för utvecklingen av svenskan. 1977 års "hemspråksreform" innebar, i samklang med den nya inställningen att tvåspråkighet skulle uppmuntras och följderna blev att det blev lagstadgat om

elevernas rätt till hemspråksundervisning och svenska som andraspråksundervisning (2003, s. 76).

Vad är det då som har hänt från att ”hemspråksreformen” med dess uppenbara satsning på invandrarbarns rätt till utveckling i modersmål och svenska genomfördes, till de brister som nu konstateras i olika rapporter från Skolverket? Forskare inom svenska som andraspråk ger en omfattande bild av olika brister som medför att ämnet har fått en låg status. I Gunnar Tingbjörns inlägg ”Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv – en tillbakablick” i *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* beskriver han vilka motgångar ämnet mötte i början på 1990-talet. Faktorer som ekonomiska motgångar, Riksrevisionens kritiska utvärdering av vuxenundervisningen² och en anda av assimilationspolitik, gjorde att svenska som andraspråk inte fick bli ett eget ämne i grundskolan och att det dessutom ströks som kärnämne på gymnasieskolan (2004, s. 754ff).

Hyltenstam och Tuomela (1996) för i kapitlet ”Hemspråksundervisning” en diskussion om hur invandrarundervisning är starkt kopplad till de attityder, eller ideologier, som finns i samhället. Deras resonemang handlar framförallt om hemspråksundervisning eller, som det nu heter, modersmålsundervisning. Anledningen till att deras resonemang ändå är av vikt för status på ämnet svenska som andraspråk är dels den uppenbara kopplingen: att det i princip är samma elever det handlar om, och dels en mindre uppenbar koppling: att utvecklingen av modersmålet är ytterst viktig för utvecklingen av andraspråket³. De för ett liknande resonemang som Tingbjörn (2004) då de argumenterar för att den egentliga ideologin som finns hos människor i allmänhet och samhället i stort och som har styrt hemspråksundervisningen, är att invandrare ska assimileras till det svenska samhället. Ofta handlar den integration som förespråkas egentligen om assimilation, enligt Hyltenstam och Tuomela. Dessutom använder de en teori om att i ett samhälle finns det ”dominerande” respektive ”dominerade” grupper. Grupperna har olika status och det innebär att de ”dominerandes” behov anses vara viktiga medan de ”dominerades” behov anses vara mindre viktiga. I Sverige skulle det vara en av förklaringarna till att politiker och utbildningsansvariga på 1990-talet gjorde stora nedskärningar på hemspråksundervisningen (1996, s. 10ff, 19ff).

När Hyltenstam år 2003 skriver inledningskapitlet till *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial* är tonen lite mindre kritisk. Han konstaterar att det

² Se även Lindberg 1996 ”Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi)” s. 241 I *Tvåspråkighet med förhinder*, Hyltenstam (red) 1996

³ Se Frisell m.fl. 2004 *Kartläggning av svenska som andraspråk* s. 5

finns tillräckliga kunskaper i ämnet svenska som andraspråk både hos forskare och hos lärare i ämnet. Men även här menar han att problemet ligger hos politiker och utbildningsansvariga. Han skriver att trots deras egentliga intentioner är deras kunskaper inte tillräckliga för att organisationen ska fungera så att andraspråkselever får samma möjligheter som elever med svenska som modersmål. Ett annat problem är bristen på behöriga lärare:

Trots att Sverige har en lärarutbildning i svenska som andraspråk [...] handhas undervisningen ute i skolorna fortfarande ofta - oftast faktiskt - av lärare som inte har någon utbildning alls i ämnet (2003, s. 8).

I rapporten *Kartläggning av svenska som andraspråk* från Myndigheten för skolutveckling från 2004 konstateras det att i grundskolan är det vanligast att lärare i svenska som andraspråk har mellan 5 och 20 poäng. För att vara behörig till undervisning i svenska som andraspråk på grundskolan ska man ha läst minst 20 högskolepoäng. I denna rapport ger man dessutom en annan förklaring till ämnets låga status, nämligen att det beror på att styrdokumentet är vaga när det gäller svenska som andraspråk. Man pekar då exempelvis på att det i Grundskoleförordningen står att svenska som andraspråk ska anordnas ”om det behövs” (Frisell m.fl. 2004, s. 15). Man poängterar även organisatoriska och attitydmässiga brister. Författarna skriver att det vanligaste synsättet på svenska som andraspråk är att:

betrakta svenska som andraspråk som ett komplement till ämnet svenska. Ämnet har då haft karaktären av stödundervisning. Undervisningen har bedrivits på udda tider och riktat sig endast till de elever som är lågpresterande i svenska. (Frisell m.fl. 2004, s. 8)

En organisering av ämnet på detta sätt medför att det blir ett ämne för svagpresterande och det kan bidra till att andraspråkselever och deras föräldrar anser att det skulle försvåra för elevens framtid om den väljer svenska som andraspråk. Ett annat och, enligt författarna, bättre synsätt innebär att skolan har gjort ämnet likvärdigt med svenska och att alla andraspråkselever blir erbjudna att läsa svenska som andraspråk (Frisell m.fl. 2004, s. 8ff).

Forskare ser alltså politiska, organisatoriska och attityd- och kunskapsmässiga orsaker till ämnets låga status. Det handlar om samhällets attityder till assimilering kontra integrering där modersmålsundervisningens roll blir debatterad. Det handlar om organisering av ämnet som stödundervisning eller som eget ämne jämställt med ordinarie svenskundervisning. Dessutom handlar det om hur många lärare som har kompetens att undervisa elever med

svenska som andraspråk och vilka kunskaper beslutsfattare inom utbildningsväsendet besitter i svenska som andraspråk.

Ämnets låga status är allvarlig med tanke på att det kan bidra till att många av de elever som skulle behöva läsa svenska som andraspråk inte gör det.

2.2 Att lära sig svenska som andraspråk

Ämnet svenska som andraspråk präglas av annorlunda förutsättningar än skolans övriga ämnen. I alla årskurser i grundskolan börjar elever med ett annat modersmål än svenska och med en annan kulturbakgrund. Spännvidden i språkbehärskning mellan eleverna är stor. Elever som nyligen anlänt till Sverige saknar oftast kunskaper i svenska. Även elever med annat modersmål än svenska som är födda i Sverige kan ha svårt att förstå och delta i undervisningen och redovisa kunskaper. (Kursplanen i svenska som andraspråk, "Ämnets karaktär och uppbyggnad")

Precis som det konstateras i kursplanen för svenska som andraspråk är spännvidden i andraspråkselevens språkbehärskning stor och detta innebär en väldig utmaning för lärarna. Forskare har arbetat fram olika teorier om andraspråksutveckling och kommit fram till olika generella utvecklingsdrag som kan underlätta för läraren i dennes försök att förstå elevens språk. I avsnittet nedan om olika teorier kommer jag att ge en övergripande bild av andraspråksutveckling. Innan dess ges en kort sammanfattning av vad det innebär att kunna svenska. Det har i aktuella rapporter från Myndigheten för skolutveckling och Skolverket konstaterats att elever som har svenska som sitt andraspråk överlag har sämre skolresultat än elever med svenska som modersmål (*Kartläggning av svenska som andraspråk* Frisell m.fl. 2004 s. 5, *Elever med utländsk bakgrund – en sammanfattande bild* 2005, s. 22) Forskare och myndigheter har undersökt varför det är så och deras resultat presenteras i kapitlet om olika faktorer som påverkar andraspråksinläringen. Avslutningsvis handlar detta kapitel om vad det innebär att ha en ämnesanpassad undervisning.

2.2.1 Svenska språkets bas och utbyggnad

För många svenskar är modersmålet så självklart att man inte reflekterar över vad man faktiskt kan när man har kontroll över ett språk. Redan barn som börjar skolan har stora kunskaper i sitt modersmål. De har normalt sett utvecklat basen i språket. Basen är i princip det som alla kan som talar sitt modersmål.

I basen ingår grammatiska, fonetiska, textuella, kommunikationsmässiga och lexikala färdigheter. Svenska barn som börjar skolan kan svenska språkets ljudsystem, de kan böja ord

korrekt och de kan sätta ihop orden till varierande och riktiga meningar. De behärskar olika tempus och har ett ordförråd på 8 000-10 000 ord. Dessutom kan de berätta på ett sådant sätt att innehållet framgår och de kan delta aktivt i samtal.

När barnen börjar skolan är det dags att fortsätta bygga på basen, s.k. utbyggnad. Först och främst handlar det om att lära sig att läsa och skriva, alltså sambandet mellan ljudsystem och bokstäver. Under skoltiden utvecklas även många andra aspekter av elevens språk: en förmåga att använda olika stilistiska variationer i språket, ordförrådet utökas stadigt⁴ t.ex. med ämnesord och eleverna får även en ökad grammatisk medvetenhet (Bergman 2003, s. 23ff).

2.2.2 Teorier

På 1970-talet börjar en term användas för ett inlärarespråk som fortfarande används i andraspråkssammanhang, nämligen interimspråk (interlanguage). Det ses som ett eget system som inlärarespråket bygger upp genom att prova olika språkliga hypoteser på sin omgivning och sedan förkasta eller behålla. Övergeneralisering, förenkling och överanvändning är några av de generella drag som finns i ett inlärarespråk. När inlärarespråket har upptäckt en regel, t.ex. att svenskan ofta har ändelsen –de i preteritum, och sedan använder den hela tiden kallas det övergeneralisering. Inlärarespråket säger då exempelvis ”villde”, ”sovde”. Vid förenkling kan inlärarespråket låta två ord stå för en hel mening och samma två ord kan betyda olika saker beroende på sammanhanget, t.ex. ”Mamma cykel” kan betyda både ”Mamma har en cykel” och ”Min mamma vill ha en cykel”. När en andraspråksinlärarespråk överanvänder ett ord låter han ett ord få en vidare betydelse än vad det egentligen har. Ett ord som vanligtvis överanvänds i svenskan är ”gå” (Rosander 2005, s. 110ff)

Interimspråksteorin innebar att man började se på andraspråksinlärarespråket som en aktiv konstruktör av språket och interimspråket som ett eget system i stället för mer eller mindre korrekta versioner av målspråket (språket som ska läras in; Hammarberg 2004, s.27f).

Även processbarhetsteorin utgår från att eleven själv är en aktiv konstruktör av sitt andraspråk, det så kallade målspråket. Teorin går ut på att eleven successivt bygger upp sitt ordförråd, och med orden kommer så småningom de grammatiska strukturerna som behövs för att sätta ihop orden till meningar och texter. Enligt processbarhetsteorin kan man se kunskapsutvecklingen som en steg. I varje språk finns det olika steg och man kan inte ta till sig, processa, kunskaper som ligger två steg över den nivå man befinner sig. Man kan alltså

⁴ Enligt Viberg, 1996, s. 122, kan barn lära sig 2 000-3 000 nya ord varje år i skolan

inte hoppa över ett steg, utan undervisningen måste ligga på den nivå som eleven klarar att processa (Håkansson 2004, s. 154f).

Jim Cummins har utvecklat en teori om andraspråksinläring där han delar in den språkliga kompetensen i två olika delar: samtalsrelaterad respektive kunskapsrelaterad språkbehärskning. Den samtalsrelaterade språkbehärskningen handlar om att man kan kommunicera, göra sig förstådd och förstå andra i vardagssituationer och den tar ca 2 år för en andraspråksinlärare att lära sig. För att besitta kunskapsrelaterad språkbehärskning måste man kunna använda språket för att inhämta nya kunskaper, vilket tar ungefär 5-7 år. Enligt Cummins ska läraren tänka på dels vilken kognitiv svårighetsgrad undervisningen har och dels hur pass kontextbunden den är. För detta har han konstruerat en fyrkantsmodell som läraren kan jobba med (Rosander 2005, s. 108ff).

Vare sig man utgår från processbarhetsteorin eller Cummins fyrkantsmodell så måste man avgöra vilken nivå eleven befinner sig på språkligt för att kunna utforma rätt undervisning.

2.2.3 Faktorer som påverkar andraspråksinläringen

Med tanke på hur mycket en svensk elev kan då den börjar skolan (basen) är det inte konstigt att det innebär en stor utmaning för en andraspråkslev att börja skolan. Om andraspråksleven inte har några tidigare kunskaper i svenska och börjar skolan samtidigt som övriga elever har den ett kanske helt nytt ljudningssystem, 8 000-10 000 ord, kommunikativa kompetenser för att nämna några saker, att ta igen. Samtidigt som eleven alltså skapar sig en bas ska den försöka följa sina skolkamrater i utvecklingen av en utbyggnad av språket.

2.2.3.1 Bakgrund

Det finns olika faktorer som gör att andraspråkslevers förutsättningar för inläring ser olika ut. En sådan faktor är vid vilken ålder eleven anländer till Sverige. För att nå den nivå man behöver för att klara skolans läsämnen tar det enligt Bergman (2003) mellan 3 - 8 år för den som anländer som 5 - 7-åring, 2 - 5 år om man anländer i 8 - 11 års ålder och 6 - 8 år om eleven är 12 - 15 år (2003, s. 29). Viberg (1996) skriver att man även måste ta med elevens skolbakgrund i beräkningarna, vissa elever har gått länge i skolan innan de kommer till Sverige medan andra kanske bara har gått några år (1996, s. 111).

2.2.3.2 Modersmål

Berman (2003) skriver om en annan faktor som påverkar elevens andraspråksinlärning är elevens kunskaper i sitt modersmål. Vissa elever har vuxit upp i Sverige men har varken tillägnat sig basen i svenska eller i sitt modersmål, medan andra kan ha kommit en bra bit in i utbyggnadsfasen i sitt modersmål när de anländer. Har man tillämpat sig basen och kommit en bit in i utbyggnaden i sitt modersmål innebär det att man har utvecklats tankemässigt. Detta ställer i sin tur stora krav på läraren i svenska som andraspråk. Läraren måste hjälpa vissa elever att utveckla både språket och tankeförmågan medan det för andras del mest handlar om behov av hjälp för att få ord till sina tankar, för att sammanföra den språkliga nivån med den tankemässiga. En annan aspekt att ta hänsyn till är att elevens kunskaper i utbyggnaden av sitt modersmål ibland innebär andra kunskaper och synsätt än vad som värdesätts i Sverige. Att göra eleven medveten om skillnaderna och hjälpa eleven att utveckla två olika referensramar är ytterligare en av lärarens uppgifter (2003 s. 28). Enligt Håkansson (2003) är det ”ett välkänt faktum att tvåspråkiga barn som har god behärskning av sitt modersmål ofta också visar en god behärskning av svenska” (2003, s. 86). Gunilla Ladberg poängterar att modersmålet är viktigt för att andraspråkstalaren ska kunna ”tänka, reflektera och tillägna sig nya kunskaper” (2000, s. 180). Men det är inte enbart elevens kunskaper i modersmålet som är viktiga utan även samhällets och skolans attityder till modersmålsundervisning eftersom det påverkar elevens inställning till sitt modersmål (Hyltenstam & Tuomela 1996, s. 32).

2.2.3.3 Den sociala situationen

I en rapport från Skolverket från 2005, *Elever med utländsk bakgrund – En sammanfattande bild*, redovisar man en undersökning om varför elever med utländsk bakgrund har sämre betyg än elever med enbart svensk bakgrund. I undersökningen fokuseras på socioekonomiska faktorer som t.ex. boendesituation och föräldrars utbildning. Man poängterar att en brist med undersökningen är att den inte visar hur utbildningens organisation påverkar betygen. Slutsatsen som dras är att när man räknar med de socioekonomiska faktorerna så är det enbart elever som har kommit till Sverige efter skolstart som ändå har sämre betyg än andra elever. Alltså har inte de elever som har utländsk bakgrund men som är födda i Sverige eller har kommit hit innan skolstart, sämre betyg än elever med svenska som modersmål om de har samma socioekonomiska bakgrund. Genom att ta ut olika socioekonomiska faktorer som man tror kan påverka skolframgångar kommer man i rapporten fram till att boendesegregationen är en väldigt viktig faktor till de olika skolresultaten. Man menar att boendesegregationen leder

till segregerade skolor, så kallade "invandrartäta" skolor, och i dessa skolor har eleverna sämre skolresultat än elever i andra skolor. Boendesegregationen leder även till att många elever har väldigt begränsade domäner, användnings- och övningsområden, för svenska språket (2005, s. 23f).

Även Viberg (1996) betonar vikten av språkanvändningsdomäner, alltså i vilka situationer eleverna har möjlighet att öva språket. Han menar att det är viktigt att andraspråkstalaren har människor i olika åldrar och med olika språk att tala med för att utveckla sitt andraspråk likväl som sitt modersmål. Då man talar med vuxna människor används ett visst ordförråd och en viss stil och då man talar med ungdomar används ett annat ordförråd och en annan stil. Han skriver sammanfattningsvis att det blir en konflikt i ämnet då det är viktigt att ha särskild undervisning för andraspråkselever samtidigt som det är viktigt att de är med i klassen med elever som har svenska som modersmål, både för språkets och för tillhörighetskänslans skull (1996, s. 119ff).

2.2.3.4 Organisering av ämnet

Hur skolan organiserar andraspråksundervisningen är ytterligare en faktor som påverkar inläringen hos andraspråkseleverna. Enligt Viberg (1996) har skolorna stor frihet i att själva bestämma hur andraspråksundervisningen ska bedrivas (1996, s. 121). För nyanlända elever finns det dock oftast förberedelseklasser där syftet är att eleverna ska kunna lära sig "överlevnadsspråk" så att de så småningom kan integreras i reguljära klasser. Reguljära klasser innebär att invandrade elever blandas med svenskfödda elever och undervisningen i sådana klasser kan se olika ut från skola till skola. Steget efter nybörjarnivån där förberedelseeleverna befinner sig, är det som Bergman & Forshagen (2003) kallar mellannivå. Det finns flera anledningar till att organiseringen av undervisningen i svenska som andraspråk ser olika ut beroende på vilken skola det handlar om. Något som spelar roll är hur stor procent av eleverna som är andraspråkselever, men det är även av betydelse vilken utbildning och inställning skolledningen har till ämnet och det spelar dessutom roll hur man avgör vilka som är i behov av undervisning i svenska som andraspråk och vilka som kan vara i den reguljära svenskundervisningen. Men enligt författarna borde det vara:

självklart att eleverna på mellannivå undervisas i svenska av en lärare med kompetens i svenska som andraspråk och enligt kursplanen i svenska som andraspråk (2003, s. 70).

Elever som befinner sig på mellannivå behöver ha någon slags ämnesanpassad undervisning. Med ämnesanpassad undervisning menas att framförallt NO- och SO-ämnena planeras med tanke på andraspråkselevs förutsättningar. Då blir det viktigt att inte bara ha fokus på att utveckla kunskaperna i ämnena utan även att ha fokus på en språkutvecklande undervisning. I vissa skolor delas det upp i särskilda grupper i NO och SO med enbart andraspråkselever medan man på andra skolor löser det på annat sätt. Om inte NO- och SO-lärarna har kunskaper om andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling är det viktigt att det finns ett nära samarbete mellan dessa lärare och lärarna i svenska som andraspråk och modersmål. Bergman & Forshagen ger ett exempel på hur ett samarbete i lärarlag kan se ut. I exemplet är det tre lärare i SO, NO och Sv/Sv som andraspråk som tillsammans planerar arbetet för två klasser som de delat upp i tre grupper. Två grupper består av förstaspråkselever och en grupp av andraspråkselever. Tre lektioner i veckan har grupperna tillsammans medan de andra lektionerna är åtskilda. Den här lösningen gör att andraspråkseleverna har möjlighet att få ämnesanpassad undervisning och undervisning i svenska som andraspråk. Dessutom har alla elever samma lärare vilket höjer statusen på andraspråkselevernas undervisning. En noggrannare förklaring av ämnesanpassad undervisning ges i nästa kapitel.

När eleverna kommer upp på avancerad nivå är deras behov av undervisning i särskild grupp och enligt kursplanen i svenska som andraspråk fortfarande det samma som på mellannivå. Däremot behöver de inte ämnesanpassad undervisning längre. På de skolor där det inte kan ordnas undervisning i svenska som andraspråk kan det finnas som stöd till dessa elever, men läraren får då inte ge betyg i svenska som andraspråk (2003, s. 68ff).

2.2.4 Ämnesanpassad undervisning - kognitiv och språklig utveckling

NO-, SO- och matematikundervisning innebär alltså särskilda svårigheter för elever med svenska som andraspråk. Viberg (1996) nämner i "Svenska som andraspråk i skolan" en studie som visar att även om eleven talar bra svenska är inte det detsamma som att de klarar språket i de här ämnesstudierna. Han skriver att många lärare upplever att andraspråkseleverna får problem när de ska undervisas i matematik, NO och SO. Detta beror enligt Viberg på att eleverna dittills inte har tränat på den sorts språk och form som undervisning och böcker är baserade på. Här handlar det om orsak, verkan, fackspråk, abstraktioner, generaliseringar och särskild betydelse av vanliga ord, och det innebär hinder för andraspråkseleverna (1996, s. 133f).

I *Två flugor i en smäll* skriver Bülow m.fl. (1992) om hur ett samarbete mellan modersmåls läraren, läraren i svenska som andraspråk, NO- och SO-lärarna gynnar elevens kognitiva och språkliga utveckling. Man poängterar att det är ytterst viktigt för eleven att få utvecklas tankemässigt likväl som språkligt.

Utmärkande för ämnet är att det både skall ge redskap för att tillägna sig kunskaper i andra ämnen och hjälp att formulera och redovisa kunskaperna på det nya språket. Detta utvecklar både tanke- och språkförmågan hos eleverna. Till det som är typiskt för ämnet hör att ge möjligheter att tänka och kommunicera på en kunskaps- och begrepps nivå som ofta är högre än den språkliga nivån i svenska.
(Kursplanen i svenska som andraspråk, ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”)

Precis som i ovanstående citat från kursplanen i svenska som andraspråk så påpekar Bülow m.fl. (1992) att ofta måste eleven resonera på en språklig nivå som ligger lägre än tankeförmågan eftersom språket inte räcker till. Det är då viktigt att läraren förstår vad det handlar om och inte ser eleven som mindre begåvad på grund av det. Författarna menar att det är lärarens uppgift att känna igen vad som är viktigast att kunna i ett språk och syftar då på att språklig korrekthet borde stå tillbaka för den kognitiva utvecklingen (1992, s. 64ff).

Viberg (1996) skriver fortsättningsvis även han om vikten av ämnesanpassad undervisning för andraspråkselever och att lärarlag med ämneslärare, läraren i svenska som andraspråk och modersmåls lärare är ett sätt att organisera undervisningen. Viberg skriver om det språkutvecklande kravet i ämnesundervisningen. Dessutom menar han att undervisningen i ämnena ger en verklighetsanknytning och meningsfullhet till språkundervisningen. Det är viktigt att förstå att ämnesanpassning inte handlar om att ge ett förenklat eller förminskat innehåll i undervisningen utan att andraspråkselever ska ges möjlighet att ta in samma ämneskunskaper som svenska elever. Viberg tycker att alla lärare och alla lärarstudenter ska få utbildning i andraspråkutveckling (1996, s. 141f)

2.3 Bedömning av elever med svenska som andraspråk

Ett ändrat synsätt på kunskapsinhämtning och bedömning har resulterat i att skolans styrdokument nu poängterar ett mål- och kriterieorienterat betygssystem istället för ett relativt. En av skillnaderna är att eleverna inte ska jämföras med varandra utan deras kunskaper ska relateras till ett förutbestämt mål. I *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap* skiljer Carin Rosander (2005) på traditionell bedömning och alternativ bedömning. Bergman och Sjöqvist (2003), ”Bedömning” i *Att*

undervisa elever med svenska som andraspråk - ett referensmaterial, väljer istället att använda termerna indirekt och direkt bedömning. I den traditionella bedömningen mäter man kunskaperna i standardiserade tester. Likt traditionell bedömning är indirekt bedömning inriktad på att genom ”i förväg konstruerade test mäta hur inläraren behärskar enstaka komponenter i språket t.ex. grammatik och ordförråd” (Bergman & Sjöqvist 2003, s. 61) . Enligt alternativa bedömningsmodeller ser man kunskapsinhämtandet som en målorienterad process där man fokuserar på vad eleven kan och inte på hans/hennes brister, Bergman & Sjöqvist kallar detta direkt bedömning. Vid en direkt bedömning koncentrerar läraren sig på att se elevens hela språkbehärskning. Detta kan inte göras genom i förväg konstruerade tester utan man bedömer istället eleven genom fri skrivning och samtal (Rosander 2005, s. 116-117 samt Bergman & Sjöqvist 2003, s. 61).

Bergman m.fl. (1992) konstaterar att eftersom svenska som andraspråk inte längre är ett stödämne utan ett ämne med egen kursplan och egna betygskriterier har det påverkat användningsområdet av bedömning. Från att tidigare ha utfört tester för att legitimera elevers behov av undervisning i svenska som andraspråk är det nu konstaterat att:

”Undervisningen i svenska som andraspråk är till för alla som har ett annat modersmål än svenska och som inte har uppnått förstaspråksnivå i sin svenska”
(1992, se ”Tillägg och ändringar”)

Bergman och Abrahamsson (2004) fortsätter i samma tankespår och menar att bedömningens syfte har förändrats från att fungera som ett mått för att se vilka elever som är i behov av undervisning i svenska som andraspråk till att fungera som en del av undervisningen. Att bedömning ska fungera som ett medel för lärare att kontrollera och följa upp vilken språknivå eleven befinner sig på, att det ska utgöra underlag för samtal med kollegor, föräldrar och eleverna själva och att det ska utgöra grunden för bra gruppsammansättningar, är några saker som förklarar syftet med bedömning (Bergman & Abrahamsson 2004, s. 597). Rosander (2005) betonar i princip samma saker då hon använder O'Malleys och Valdez Pierces sex anledningar till att bedömning av andraspråkskunskaperna behövs. Bland deras anledningar finns även att läraren kan använda bedömning till att utvärdera sin egen undervisning (2005, s.120).

2.3.1 Nivåplacering och performansanalys

Som forskare konstaterat har alltså bedömningens syfte ändrats från att vara ett medel för att se vilka som ska ha undervisning i svenska som andraspråk till att vara ett medel för undervisningen i ämnet. Därmed har metoderna för bedömning också förändrats från standardiserade tester till helhetsbedömningar av fritt skrivande och tal.

Performansanalys är en relativ ny metod som används för att synliggöra hur långt eleven har kommit i sitt andraspråk. I en performansanalys delar man upp en elevs skrivna eller talade text i mindre beståndsdelar. Kenneth Hyltenstam var den första svenska andraspråksforskaren som använde termen performansanalys, 1981. Elva år senare kom den första bedömningsmallen för performansanalys. Det var Bergman m.fl. (1992) som gjorde en mall med koncentration på att analysera ordförrådet. Analysen skulle genom ordklasser och relationen mellan ordklasser visa vad eleven kan och vad som borde vara nästa steg i språkutvecklingen. Denna mall uppdaterade sedan Bergman och Abrahamsson (2004) och den nya mallen koncentrerar analysen på elevens förmåga att förmedla ett budskap och den sker på fras- och satsnivå. Författarna påpekar att denna mall är konstruerad på ett enkelt men täckande sätt för att läraren ska kunna ha tid att använda den i sitt dagliga arbete med eleverna. Enligt mallen ska kommunikativ kvalitet, innehållslig kvalitet, språklig kvalitet och kommunikationsstrategier behandlas. Exempel på kommunikativa kvaliteter är hur väl eleven anpassar sin text efter mottagare och om eleven har skrivit begripligt. Innehållslig kvalitet handlar bl.a. om textens struktur och om dess kognitiva svårighetsgrad. En analys av den språkliga kvaliteten ska visa hur pass den språkliga komplexiteten hänger ihop med den innehållsmässiga komplexiteten. Om läraren vill kan man fördjupa analysen genom att göra ett schema över verbfraser, nominalfraser, meningsbyggnad, adverbial och textbindning också (2004, s.613).

Utifrån performansanalysen kan läraren bestämma vilken nivå eleven befinner sig på. Skolverket har angett tre nivåer som jag har nämnt tidigare: nybörjarnivå, mellannivå och avancerad nivå. För varje nivå finns det utförliga beskrivningar om vad eleverna kan på just den nivån. På nybörjarnivå är språket väldigt enkelt och kontextbundet. En nybörjare överanvänder gärna ord och använder konkreta substantiv. Språket är så pass enkelt att det på denna nivå inte räcker till för att visa abstrakt tänkande även om eleven egentligen har kunskaper till att resonera på ett abstrakt plan. Om eleven istället befinner sig på mellannivå kan den uttrycka känslor och komplicerade tankar. Om eleven håller sig till enkelt språk så kan det vara felfritt men då den provar lite mer komplicerade meningar kan det bli fel i

exempelvis genusval och pluralböjningar. Komplexitet och korrekthet följs alltså nära åt på den här nivån. Det uppstår ibland missförstånd som beror på att elevens språkliga och kulturella referensramar ser annorlunda ut än skolans. På avancerad nivå klarar eleven att producera texter där en kognitiv mognad, ett abstrakt tänkande, en stilistisk medvetenhet och en hög precision i ordvalet är kännetecknen (2004, s. 608ff).

Trots att analysen till en början är tidskrävande menar författarna att det finns flera anledningar till att göra performansanalyser. Efter ett tag tar analyserna mindre tid eftersom läraren har övat upp sig och kan göra observationer som underlättar analysen. Bergman & Abrahamsson (2004) ser performansanalys som en metod för lärare att få ett gemensamt språk och ett gemensamt sätt att bedöma elevernas språk- och kunskapsnivå. De tycker att det är viktigt att lärare som ska lämna över eller ta emot nya elever diskuterar med varandra eftersom den överlämnande läraren vet vilken språkutveckling eleven hittills har gjort och var den befinner sig, medan den mottagande läraren vet vad som väntar eleven. Man menar att det inte går att göra ett sådant här överlämnande med enbart siffror på provresultat eller korta omdömen. Performansanalysen ska sedan användas för att visa föräldrarna hur elevens språk och kunskaper utvecklas (2004, s. 601f.)

3. Problemformuleringar

Med tanke på vad forskning visar om språkutvecklande andraspråksundervisning är mina frågeställningar:

- Hur är ämnet svenska som andraspråk organiserat på högstadieskolorna i en medelstor stad i södra Sverige?
- Hur påverkar organisationen högstadielärarnas möjlighet att kunna språkligt nivåplacera eleverna i svenska som andraspråk?

4. Metod och material

4.1 Urval

Min undersökningsgrupp består framförallt av tre högstadielärare från en medelstor kommun i södra Sverige. I kommunen finns det tre högstadieskolor och lärarna representerar varsin skola. Tillsammans är de ansvariga för undervisningen i svenska som andraspråk på

högstadiet i den undersökta kommunen eftersom de är ensamma om undervisningen i svenska som andraspråk på sin respektive skola.

Bergman och Abrahamsson (2004) skriver att samarbetet mellan högstadielärare och mellanstadielärare i svenska som andraspråk är väsentligt för hur lärarens möjligheter att språkligt nivå placera eleverna ser ut (2004, s. 601). Därför skickade jag ut en enkät till samtliga representanter för svenska som andraspråk på mellanstadiet i samma kommun. Sammanlagt innebar det nio lärare (en från varje skola) varav fyra svarade. I min undersökning medverkar alltså sju lärare i svenska som andraspråk.

4.2 Utformningen av undersökningen

Eftersom syftet med uppsatsen är att se hur de organisatoriska förutsättningarna ser ut för lärare i svenska som andraspråk på högstadiet och hur det påverkar deras möjligheter att språkligt nivå placera eleverna behövde jag få en ordentlig inblick i högstadieskolorna. Jag valde därför att intervjua högstadielärarna. Inför intervjuerna förberedde jag ett antal teman som skulle behandlas. Målet var att få en kvalitativ intervju där respondenten gavs stort utrymme att uttrycka sina tankar och känslor. Enligt Patel och Davidson (2001) är låg standardisering och låg grad av strukturering förutsättningar för en journalistisk eller kvalitativ intervju. Låg grad av strukturering innebär att man ger respondenten stort svarsutrymme och alltså inte har förutbestämda svarsalternativ. Låg grad av standardisering är det samma som att man formulerar frågor efterhand som man intervjuar eftersom man anpassar frågorna efter situationen och respondent (2001, s.71ff). Då jag genomförde intervjuerna utgick mina frågor från sju olika teman:

1. Vilken utbildning och erfarenhet av läraryrket och av ämnet svenska som andraspråk respondenterna har
2. Hur ämnet organiseras på skolan
3. Hur det bedöms vilka som ska ha undervisning i svenska som andraspråk?
4. Hur undervisning och bedömning i svenska som andraspråk fungerar
5. Vilken status ämnet har enligt respondenterna
6. Hur de upplever stöd från rektorer och kollegor
7. Vad de tycker kan förbättras

Trost (2007) skriver att i enkäter ska man undvika öppna frågor eftersom de kan medföra svårigheter att tolka och att redovisa men även att de kan upplevas som tidskrävande och besvärliga att svara på. Jag har ändå valt att ha en del öppna frågor med i min enkät

eftersom jag anser det vara för svårt att ge tillräckliga svarsalternativ för att täcka upp vad respondenten tycker och tänker annars. Jag försökte ändå göra respondenten välvilligt inställd genom att skicka med ett missivbrev som förklarade vad enkäten handlade om och börja med enkla kryssfrågor om personens yrkesbakgrund (2007, s.76ff). I enkäten behandlas inte alla teman som finns i intervjuerna. Fokus i enkäterna har legat på lärarens bakgrund, organisationen av ämnet på skolan och hur man bedömer elever då jag bedömer det som mest relevant för kopplingen till högstadieskolornas verksamhet.⁵

4.3 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet behandlar forskningsetiska regler man bör följa i humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. De reglerna handlar om: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Jag försökte följa dessa råd genom att vid flera olika tillfällen informera lärarna om: vad undersökningen och arbetet handlar om, vad deras medverkan innebar, att den var viktig men givetvis frivillig och att de inte behövde svara på frågor om de inte ville. Jag poängterade även att kommunens och deras namn skulle utelämnas från arbetet och att det var enbart till mitt arbete deras svar skulle användas. För de som skulle intervjuas lovade jag att ingen annan än jag skulle lyssna på inspelningarna och enkäterna var helt anonyma.

(Vetenskapsrådet 2007, *Hantering av integritetskänsligt forskningsmaterial*)

4.4 Genomförande

Min intention var att spela in intervjuerna eftersom det då skulle räcka med sporadiska anteckningar under intervjuens gång. Under första intervjun, med lärare A, fungerade inte tekniken som jag hade önskat och jag fick inget inspelat material från den intervjun. Några citat från lärare A kommer därför inte att finnas i resultatdelen. Eftersom jag upptäckte misstaget med en gång när jag kom hem från intervjun kunde jag sätta mig och skriva ner allt jag kom ihåg, utifrån minnet och mina korta anteckningar från intervjun. Även om citat kommer att saknas från lärare A har jag fått med kontentan av hennes synpunkter. De tre intervjuerna tog mellan 45–65 minuter vardera. Intervjuerna med lärare B och C har jag transkriberat från inspelning.

⁵ se bilaga för enkätfrågorna

Enkäten skickade jag alltså ut till berörda lärare på mellanstadiet. Jag bifogade missivbrev och ett frankerat adresserat svarskuvert för att underlätta för lärarna men fick svar från knappt hälften. Trots påminnelser per mail kom det inte in fler svar.

5. Resultat

I kapitel 5 kommer jag att presentera resultatet av min undersökning. Jag kommer att dela upp resultaten från intervjuerna efter de olika teman där jag varvar de olika lärarnas svar. För enkelhets skull benämner jag lärarna: lärare A, B och C. Jag kommer även här att presentera mellanstadielärarnas svar, alltså enkätens utfall.

5.1 Presentation av lärarna

Jag har alltså intervjuat tre olika lärare som arbetar med svenska som andraspråk på högstadiet. I den kommun de arbetar är dessa lärare de enda som har svenska som andraspråk på högstadiet. Alla tre lärare är kvinnor. De arbetar på olika skolor men träffas då och då för att diskutera sin och elevernas situation.

Lärare A har arbetat som lärare i svenska och historia i 30 år. Sedan fyra år tillbaka arbetar hon halvtid som lärare i svenska som andraspråk på en skola där det går ca 300 elever. Av 300 elever är det 30 som har ett annat språk än svenska men endast fem som har undervisning i svenska som andraspråk. Lärare A har läst 10 poäng svenska som andraspråk.

Lärare B har sedan sjuttio-talet arbetat som lärare men har ganska nyligen fått en del av sin tjänst som lärare i svenska som andraspråk. Hon har arbetat med andraspråkselever i två år. På hennes skola går det ca 350 elever varav 17 har ett annat språk än svenska som modersmål. Även lärare B har fem elever i svenska som andraspråk. Lärare B har ingen särskild utbildning inom svenska som andraspråk men har varit på några föreläsningar inom ämnet. Hon undervisar i det åtta timmar i veckan

Lärare C är den lärare som har kortast erfarenhet av läraryrket men som har längst erfarenhet av undervisning i svenska som andraspråk och med sina 45 poäng har hon mest utbildning i ämnet. Hon har i fjorton år arbetat med andraspråkselever både i Sverige och i Lettland. På skolan där hon arbetar sedan 1,5 år går det ca 500 elever. 54 elever har ett annat modersmål och lärare C har 25 elever som hon undervisar i svenska som andraspråk. Lärare C har förutom tre timmar i veckan hela sin tjänst som lärare i svenska som andraspråk, alltså nästan heltid. Hennes tjänst skapades då Skolverket gav skolan kritik för att inte ha någon undervisning i svenska som andraspråk.

De lärare som har svarat på enkäten har alla mer än 31 års erfarenhet av läraryrket. Inom svenska som andraspråk har två av lärarna 0-5 års erfarenhet medan de andra två har 6-10 eller 16-20 år. Den person som har arbetat längst med svenska som andraspråk har 40 poängs utbildning i ämnet. Bland de andra tre är det endast en person som har någon utbildning alls inom ämnet och den består av 5 poäng. Alla lärarna tycker att de behöver mer utbildning i ämnet men det är endast en, läraren som redan har 40 poäng, som har erbjudits det av sin arbetsgivare.

5.2 Hur ämnet är organiserat på skolorna

På skolan där lärare A arbetar är elevernas timmar i svenska som andraspråk förlagda till antingen den tid då övriga elever har svenska, håltimmar eller så kallad A-tid (elevens val). Hon menar att det har blivit så eftersom det är svårt att schemalägga det på annat sätt. Hon undrar om det inte hade varit bättre om eleverna hade hamnat i samma klass men säger sedan att det kanske inte hade hjälpt eftersom eleverna är på så olika nivåer även om de är lika gamla. Lärare A sätter betyg på sina elever trots att vissa enbart har stödundervisning i svenska som andraspråk och får vanlig svenskundervisning annars.

Lärare B har som sagt 8 timmars undervisning i veckan i svenska som andraspråk. Vissa elever har hon endast undervisning med 1 timme i veckan och resten har hon 2 timmar i veckan med. Ingen av hennes elever har enbart undervisning i svenska som andraspråk. Själv säger hon så här:

Svenska som andraspråk det har ju en egen läroplan, det är ett eget ämne som ska ha ett eget betyg [...] här är det fortfarande så att man inte riktigt följer läroplanen, kan man säga. Här är det inget eget ämne för här är det liksom stöd och hjälp till eleverna. Det blir inget eget ämne därför att det inte finns timmar så att eleverna kan ha all sin svenskundervisning. [...] Jag har ingen, vad ska jag säga, jag har ingen separat kurs. För att jag ska kunna ha en separat kurs så får jag åtminstone ha tre fjärdedelar av undervisningen.

Lärare B har max tre elever åt gången i sina grupper. Hon försöker att hålla sin undervisning när eleverna har svenska på sitt schema, men det går inte alltid. En elev har anpassad studiegång och har därför svenska som andraspråk i stället för fysik en gång i veckan. En annan elev går hon in och hjälper på SO-lektionen. Eftersom hon har så få timmar sätter hon inte betyg på eleverna. De elever som ska ha betyg får det efter betygskriterierna i svenska. Hon säger själv att eftersom de är på en så pass liten skola går det att lösa med betygssättning, men egentligen får det inte fungera på så sätt. Väljer man att läsa svenska som andraspråk ska

man även få betyg i det. Lärare B hade i början av terminen önskemål om att de nya sjuorna skulle hamna i samma klass så att hon skulle kunna hjälpa flera samtidigt. Ett annat förslag hon gav var att man skulle parallelllägga scheman så att hon skulle kunna ta elever från flera klasser samtidigt men hon avslutar med att konstatera:

men det är man inte beredda att göra, det finns ju många andra intressen som är viktigare. Det organisatoriska ställer alltid till hinder på högstadiet.

Skolan där lärare C arbetar är den skola där det är flest elever som har undervisning i svenska som andraspråk. Rektorerna har under det ett och ett halvt år som lärare C arbetat där haft olika organisatoriska lösningar på vilka timmar eleverna ska ha undervisning i svenska som andraspråk. Lärare C är mycket missnöjd med sättet timmarna har varit och är förlagda på. Förra året hade hon inte några fasta grupper utan eleverna kom till henne när övriga klassen hade svenska på schemat. Det innebar att ena lektionen bestod gruppen av elev A, B, C och D, nästa lektion kunde det vara B, C, E och F. Lärare C beskriver det som en omöjlig situation där man inte kan bedriva undervisning, utan där det istället handlar om förvaring av elever. Dessutom blev konsekvensen att de elever i nian som behövde undervisning i svenska som andraspråk inte fick det eftersom lärare C:s timmar inte räckte till. Nu ligger elevernas undervisning i svenska som andraspråk på språkvalet, vilket det enligt lärare C inte får göra. Resultatet av det är att hon har fasta grupper efter vilken årskurs de går i. Men lärare C påpekar:

Du kan ju aldrig para ihop dom som har bott här hela sitt liv, eller nästan hela sitt liv med dom stackars förberedelseeleverna.

Inför schemaläggning har nu lärare C gett förslag på att hon vill ordna sina åttor i tre olika grupper efter vilken språklig nivå de befinner sig på.

På mellanstadieskolorna är svenska som andraspråk schemamässigt förlagt till antingen: på annan skoltid och i annan grupp än då övriga klassen har svenskundervisning, parallellt med då övriga klassen har svenska eller både och. Grupperna består inte av fler än 5 personer och det är 1, 5, 10 och 25 elever som har modersmålsundervisning.

5.3 Vilka elever ska undervisas i svenska som andraspråk?

När eleverna tas emot på lärare A:s skola gör alla sjuorna ett test som består av textförståelse, ordförståelse och lucktest. Det är det testet som tillsammans med rekommendationer från

mellanstadielärarna avgör vilka elever med annat förstaspråk än svenska, som ska läsa svenska som andraspråk. I våras var det en överlämnandekonferens där specialläraren fick reda på vilka som skulle läsa svenska som andraspråk. I år var det första gången som lärare A sedan träffade mellanstadieläraren och diskuterade andraspråkselevernans historik, kunskaper och framtid. Det tyckte hon var till stor hjälp. Lärare A gick dessutom ut i klasserna och samtalande med elever med utländsk bakgrund och deras lärare för att se om hennes hjälp behövdes av fler elever. Hon ser dock risker med att enbart prata med eleverna eftersom de i vissa fall kan tala väldigt bra svenska, ibland t.o.m. med dialekt, och ändå ha bristfälliga språkkunskaper i svenska.

På skolan där lärare B arbetar använder man samma test på alla sjuor som på lärare A:s skola. Även lärare B tar hjälp av speciallärare och mellanstadielärare för att bestämma vilka som ska ha undervisning i svenska som andraspråk. När hon fick se modersmålsstatistik där det framgår hur många elever som har annat modersmål på hennes skola blev hon rädd att det var ett stort antal elever som hade missats. När hon följde upp dessa elever visade det sig att många av dem hade tackat nej till svenska som andraspråk och andra klarade sig ytligt sett bra i skolan men de hade enligt lärare B ofta stora luckor i språket.

Lärare C har hela tiden upplevt stora organisatoriska brister och det gäller även då det handlar om att bestämma vilka som ska ha undervisning i svenska som andraspråk. Överlämnandekonferens sker även på hennes skola men första året hon jobbade där missade hon den och fick då ingen lista på vilka som skulle bli hennes elever. När hon påtalade detta fick hon en lista från kommunen:

där dom av någon anledning hade satt ihop en massa invandrarnamn men det fanns liksom ingen bakgrund till vilka som egentligen behövde eller inte behövde. Alla dom här eleverna skickades in till mig från alla svensklärare, dom bara dumpades här inne och dom dumpas fortfarande här.

Hon försökte även starta ett samarbete med mellanstadielärarna men lyckades inte få någon vidare respons från dem. Hon skulle vilja ha information om elevernas språkbakgrund, när de kom till Sverige, varifrån de kom och om de har haft hela sin skolgång i Sverige. Hon tycker att specialpedagogerna på skolan gör fel när de bedömer andraspråkselever efter tal eller hur bra de kan plugga in saker och menar att om eleven har ett annat förstaspråk än svenska så har de rätt till undervisning i svenska som andraspråk.

Tre av mellanstadielärarna är inte nöjda med hur överlämnandet av eleverna till högstadiet går till och den fjärde har ännu inte varit med vid något överlämnande. I bästa fall

överlämnas muntlig information om andraspråkseleverna till mottagande lärare (endast en person) men det är ingen som i nuläget lämnar någon skriftlig dokumentation. Anledningarna som gavs till bristen på samarbete var rutiner och brist på tid. Det verkar däremot vara förändringar på gång. Tre av lärarna önskar förändringar i form av mer information, muntlig och skriftlig, till mottagande lärare. I två av fallen verkar det som att ett ökat samarbete mellan mellanstadielärare och högstadielärare kommer att ske nästa gång. I nuläget finns det inga möten där både lärare, elever och föräldrar träffas inför förflyttningen av eleverna.

5.4 Så fungerar undervisning och nivåbestämning av eleverna

Lärare A har provat att göra perfomansanalys på skriven text och tycker att det är ett bra sätt att upptäcka vad en elev kan och vilka brister den har, men det är alldeles för tidskrävande. Hon påpekar att det inte finns något bra test för att se hur lång tid de behöver undervisning i svenska som andraspråk eller för att se vilket betyg de ska ha. Lärare A försöker i sin undervisning att läsa skönlitteratur och diskutera innehållet och svåra ord. Dessutom blir hon en extra hjälp för eleverna i exempelvis NO och SO då de ofta kommer till henne för att få förklaringar och då de kan få sitta hos henne och skriva prov. Hon säger själv att hon inte arbetar efter någon särskild metod annars.

Eftersom eleverna har svenska som andraspråk maximalt två av fyra lektioner i veckan har lärare B ingen egen terminsplanering utan försöker att anpassa sin undervisning efter vad som pågår i svenskundervisningen och SO-undervisningen och efter elevernas behov. Hon börjar terminen med att läsa det första som eleverna skriver på terminen och diskuterar det med svenskläraren. Hon har hört talas om perfomansanalys men använder det inte själv. Någon nivåplacering av eleverna utifrån språkbehärskning gör de inte på hennes skola. Det mest lärorika enligt henne är att läsprata (alltså tillsammans läsa och diskutera) böcker eftersom man då får in både uttal, förståelse, läsförståelse och ordkunskap. Även lärare B är den lärare som eleverna kommer till för att få förklaringar på provfrågor och uppgifter i andra ämnen. Hon har kämpat ett tag för att i enlighet med skolverkets påpekande få till stånd studiehandledning på elevernas modersmål så att hennes få timmar kan ägnas åt undervisning i svenska som andraspråk. Som hon själv uttrycker det:

Det är inte meningen att jag ska hjälpa dom i biologi och fysik och jag är inte bra på det heller men jag gör så mycket jag kan. Man måste se till eleverna och deras behov

Hon tror själv att hon gör mest nytta som elevernas talesman. Hon är den som försöker få de andra lärarna att förstå andraspråkselever och hon hjälper eleverna på alla sätt hon kan.

På grund av att lärare C inte hade några konstanta grupper förra året fick hon anpassa undervisningen efter det. Hon tycker själv att hon fick ge uppgifter som hon annars inte hade valt och då blev det för mycket enskilt arbete för eleverna. När hon detta läsår fick konstanta grupper började hon med att göra performansanalyser på eleverna i åttan. Det tog hela terminen men gav henne bevis som hon kan använda för att visa att eleverna bör delas upp i grupper efter deras språkliga behärskning, alltså språklig nivåplacering. Nu har hon fått fortsätta att kompromissa med sin undervisning och menar att hon har fått lägga den på en nivå där de som behärskar språket minst ska kunna hänga med. Detta innebär att de som är duktigare inte får chans att visa sin egentliga potential. Lärare C har förstått på rektorer och vissa kollegor att de förväntar sig att hon ska, liksom lärare A och B, ta på sig att förklara problem som uppstår i andra ämnen, men det vägrar hon att göra. Däremot säger hon att de har rätt till ämnesanpassad undervisning, men det är inte något hon ska göra på sina svensktimmar.

Lärare C berättar att när kommunen skulle redovisa för skolverket hur urvalet av elever till svenska som andraspråk sker, skrev de att lärarna i svenska som andraspråk använde ett språktest som heter Bokup. Eftersom de inte gjorde det skickade lärare A, B och C efter testet, det visade sig att det inte var ett test för andraspråkselever. Nu har lärare C tillsammans med en andraspråklärare i Lund börjat komplettera performansanalyserna med Läspasset-tester. Läspasset är en läromedelsbok från Gleerups skriven av Monica Möller m.fl. I boken finns det texter av olika svårighetsgrad och genrer som har tillhörande frågor. Testet är upplagt så att om eleven klarar 80 % eller mer behöver den inte ha undervisning i svenska som andraspråk.

Mellanstadielärarna gör alla någon form av dokumenterad analys av skriven text. Den lärare som har 40 poäng i svenska som andraspråk är en av två som enbart använder dokumenterad analys och då av både tal och skrift. Hon poängterar att hon gör olika tester beroende på ålder eller vilken språklig nivå eleven befinner sig. Den andra läraren som enbart använder dokumenterad analys är hon som har 5 poäng i svenska som andraspråk. Även hon gör analys av både tal och skrift. Hon skriver att hon använder språktester som TROG (ett material för att bedöma barns meningar och satser) och Bokup samt grammatiktester. Två av lärarna arbetar med odokumenterad analys av både tal och skrift men enbart dokumenterad analys av skrift. Den ena tillägger att hon håller på att lära sig performansanalys. På en av de fyra skolorna finns det ämnesanpassad undervisning i engelska, matte och Oä.

5.5 Ämnets status

Innan lärare A fick sin halvtidstjänst i svenska som andraspråk fanns inte ämnet på skolan. Nu säger hon att det är ett ämne man får ta om man saknar timmar. Hon ser det själv som ett mål att eleverna ska förflyttas från svenska som andraspråk till svenska eftersom det finns de elever som behöver stödet bättre.

Lärare B ifrågasätter anledningen till att hon har just åtta timmars undervisning i svenska som andraspråk, hon säger:

Jag har ju bara åtta timmar. Vad är det baserat på? Är det baserat på antal elever eller är det baserat på hur många timmar som behövs för att fylla ut min tjänst? Det kan man ju fråga sig.

Något hon saknar är ett rum att ha undervisningen och sina saker i. Som läget är nu så får de vara där det är ledigt och sakerna får hon bära med sig. Vid ett annat tillfälle i intervjun poängterar hon att eleverna eller föräldrarna ofta tackar nej till erbjudande om undervisning i svenska som andraspråk. Hon tror att det kan bero på att det är väldigt känsligt att vara annorlunda på högstadiet. Man vill inte låtsas om att man inte är som alla andra.

Lärare C svarade övertygat "Oh, ja!" på frågan om hon tycker att svenska som andraspråk har låg status. Hon tänker då främst på hur eleverna ser på ämnet. Hon lägger stor vikt vid att eleverna ska förstå att i hennes klassrum ska de klara samma mål som i svenskklasserna men de gör på ett annat sätt. Hon tycker inte att de har fått den informationen innan men märker på sina åttor och nior att de nu har förstått att det är skillnad på arbetssätt men inte på målen.

5.6 Stöd från rektorer och kollegor

Lärare A tycker att hon har stöd från rektorn och nämner då som exempel att hennes önskemål om att få alla nya sjuor som behöver undervisning i svenska som andraspråk i samma klass, blev genomfört. Hon skulle vilja att alla hennes kollegor fick gå någon kurs i svenska som andraspråk för att de ska bli mer medvetna i sitt tankesätt. Hon poängterar att eleverna ofta får sitta inne hos henne och skriva prov eftersom de behöver någon som förklarar frågorna. Lärarna som ställer frågorna har inte tänkt utifrån ett andraspråksperspektiv.

Lärare B ger ett exempel för att belysa vilka svårigheter det kan vara att få kollegorna att förstå hur deras uppgifter gör det onödigt komplicerat för andraspråkseleverna. Exemplet handlar om en uppgift eleverna fick att skriva i svenska och SO som handlade om religion.

Flickan är muslim och på lektionerna hade de endast gått igenom judendom. Hennes uppgift blev att skriva om Missionskyrkan. När lärare B påpekade för den ansvariga läraren att flickan inte ens visste vad dop och abort var tyckte den läraren att han inte kunde sänka betygskraven för hennes skull medan lärare B tyckte att det handlar om att anpassa uppgiften, inte sänka betygskraven. Hon sa fortsättningsvis att:

Då vill dom, om det ska vara någon anpassning till dom här eleverna, då vill dom att någon annan ska gör det, t.ex. att jag ska anpassa uppgiften.

Men hon påpekar att det alltid går att diskutera med kollegorna och försöka komma fram till en lösning. Hon tycker att hon har stöd från rektorn, men inte så aktivt stöd.

Åtskilliga gånger ger lärare C exempel på tillfällen då hon har saknat stöd och till och med känt sig motarbetad av framförallt rektorn. Hon har flera gånger varit i kontakt med facket för att någon ska hjälpa henne. Ett sådant tillfälle var när hon hade fått ett schema med långt över 35 arbetsplatsförlagda timmar. Hon har några kollegor som också har läst svenska som andraspråk och som vid tillfällen har sagt att de förstår hennes kamp och att den kampen är anledningen till att de inte själva vill undervisa i ämnet. Andra kollegor tycker hon visar stor okunskap då de kan säga saker som att hon har ju inte så många elever så de borde hon ju kunna ha samtidigt. Hon säger att alla lärare tror att hon bedriver stödundervisning.

5.7 Vad kan förbättras?

Lärare A skulle vilja att hennes kollegor skulle få någon grundläggande kurs i svenska som andraspråk men även att hon själv skulle orka med att utbilda sig mer. Hon arbetar endast halvtid eftersom hon tidigare varit sjukskriven för att ha ”gått in i väggen”. Hon funderar också på hur grupperna hade kunnat se ut för att fungera bättre men vet inte om det hade hjälpt att alla hade varit i samma grupp eftersom de är på så olika nivåer.

När skolverket gjorde inspektion på lärare B:s skola påpekades bristen att det inte fanns någon studiehandleddning på elevernas förstaspråk. Detta har hon försökt att förändra men som hon själv uttrycker det: ”det är så segt att få till stånd så det är inte klokt”. Dessutom vill hon att kommunen erbjuder eleverna modersmålsundervisning och tycker att man skulle få ihop tillräckligt många elever om man slog ihop dem från olika skolor i kommunen. Hon menar att om eleverna fick studiehandleddning och modersmålsundervisning skulle hon kunna ägna sig åt att undervisa eleverna i svenska som andraspråk. Då skulle hon även vilja få mer timmar så att det blir en riktig kurs i svenska som andraspråk.

Lärare C skulle vilja ha mer tid till att göra performansanalyser på sina elever för att det sedan ska ligga till grund för en diskussion mellan skolledningen och henne om organisatoriska lösningar av undervisningen. Förutom det efterlyser hon från skolverket några slags betygskriterier för elever som har kommit in sent i det svenska skolsystemet och som därför inte har en chans att uppnå godkänt betyg. Hon skulle vilja ha ett slags ”godkänt på vägen”. Hon vill även att framförallt förberedelseelever ska få åtgärdsprogram och anpassad studiegång som de har rätt till även i svenska som andraspråk.

6. Analys

I detta kapitel kommer jag att göra en analys av resultaten och koppla det till forskningen som jag tidigare i arbetet har presenterat.

6.1 Lärarna

Hyltenstam skriver att lärarna i svenska som andraspråk oftast inte har någon utbildning alls i ämnet vilket inte blev resultatet i min undersökning (2003, s. 8). Av sju lärare har fyra utbildning i ämnet. Men å andra sidan har två av lärarna endast 5 respektive 10 poäng och därmed är det bara två som med 40 poäng är behöriga i ämnet. I intervjuerna med lärare A och B märks det en osäkerhet över att inte ha tillräckligt med utbildning. Lärare B inleder intervjun med att säga ”Jag är inte utbildad och jag vet att jag nog inte gör som man ska”. Lärare A säger i sin tur att hon inte arbetar efter någon särskild metod och att hon gärna hade velat vidareutbilda sig.

Alla tre intervjuade lärare visar vilja, omtänksamhet och ett stort engagemang för sina elever. Lärare A och B visar det genom att alltid försöka hjälpa eleverna med problem i andra ämnen, som t.ex. NO och SO, och lärare B försöker dessutom att förbättra deras situation genom att kämpa för studiehandledning och modersmålsundervisning. Lärare C är väldigt medveten om vad som ingår i hennes ämne och bedriver därför inte någon slags ämnesanpassad undervisning. Hon kämpar för att andraspråkselevers undervisning ska organiseras på det sätt som bland andra Bergman och Abrahamsson (2004) föreskriver med betoning på uppdelning av elever efter språkbehärskning och inte ålder (2004, s. 597). Hon arbetar även för att ämnet ska ha samma status som vanlig svenska. Jag tycker att alla tre lärarna visar att de har en medvetenhet om vad ämnet handlar om och hur det borde vara. De vet att undervisning i svenska som andraspråk helst ska bedrivas som ett eget ämne med egna

betygskriterier och egen kursplan. De vet även att elever som synbart kan vara duktiga i svenska kan ha stora luckor i sina kunskaper och därmed ändå behöva undervisning i svenska som andraspråk, som exempelvis Viberg (1996) skriver om i samband med ämnesanpassad undervisning (1996, s.134).

6.2 Överlämnandet

Bergman och Abrahamsson (2004) poängterar vikten av ett samarbete mellan lärare när andraspråkseleverna ska byta skola eller grupp. I det samarbetet räcker det inte att lärarna lämnar över provresultat och korta omdömen utan det är viktigt att lärarna på ett gemensamt språk diskuterar elevens språk- och kunskapsutveckling. Min undersökning visar att detta samarbete mellan hög- och mellanstadielärare inte fungerar som lärarna eller andraspråksforskarna hade önskat. I de flesta fall överlämnas varken muntlig eller skriftlig information men i enstaka fall träffas lärarna och går igenom elevens situation. Oftast har alltså högstadielärarna ingen bakgrundsinformation om elevens språksituation då de börjar terminen.

Varken i de rutiner som finns eller som efterfrågas vid byte av skola är eleverna och deras föräldrar med i samarbetet. På sidan 17 i rapporten *Kartläggning av svenska som andraspråk* (Frisell m.fl. 2004) spekulerar man runt vad som gör att elever och deras föräldrar väljer bort ämnet. I rapporten spekuleras i att det finns en rädsla hos elever och deras föräldrar för att undervisning i svenska som andraspråk ska försämra elevens framtidsutsikter och segregera dem från samhället. Kanske är detta en bidragande orsak till att så få av de elever med annat modersmål än svenska läser svenska som andraspråk. På de undersökta högstadieskolorna i detta arbete är det mellan ca 17 % och 46 % med annat modersmål än svenska som har tackat ja till att undervisas i svenska som andraspråk. Det är alltså mellan 83 och 54 % av dem som enligt grundskoleförordningen har rätt till att läsa svenska som andraspråk som inte anses behöva eller som har tackat nej till undervisning i ämnet. Ändå är det bättre än de nationella siffror som visas i på sidan 11 och 12 i *Kartläggning av svenska som andraspråk* (Frisell m.fl. 2004) där endast 5.5 % väljer att läsa svenska som andraspråk. Om man ska motverka eventuella farhågor om utanförskap tror jag att det är viktigt att föräldrar och elever är med på möten där andraspråklärarna visar ämnenas likvärdighet och förklarar varför det är viktigt att undervisas i svenska som andraspråk.

6.3 Schema

På sidan 8 i rapporten *Kartläggning av svenska som andraspråk* (Frisell m.fl. 2004) skriver man bl.a. om hur ämnet ses som stödundervisning med undervisning på konstiga tider och endast riktat till elever som har dåliga kunskaper i svenska. På lärare A och B:s skolor stämmer detta väl in på svenska som andraspråk. Varken lärare A eller B har eleverna i all svenskundervisning. Lärare A säger själv att målet är att eleverna ska flyttas över till reguljär svenskundervisning eftersom det finns de som behöver stödet bättre. Alltså ser hon och skolan på det som stödundervisning för lågpresterande. I och med att undervisningen sker både i reguljär svenska och i svenska som andraspråk är det inte så konstigt att det är svårt att lösa betygssättning. Lärare B upplyser om att de få timmar hon undervisar i svenska som andraspråk inte räcker för att kalla det en separat kurs. Hon sätter inte heller några betyg utan hennes elever får betyg i svenska. Hur de än gör med betygen känns det som att det blir fel eftersom eleverna å ena sidan har behov av undervisning i svenska som andraspråk och därmed också borde få betyg i det men å andra sidan är det enligt Bergman och Forshagen (2003) fel att ge betyg i svenska som andraspråk om undervisningen sker vid sidan om modersmålssvenska (2003, s.72). Lärare C:s skola skiljer sig lite från de andra då eleverna där har all sin undervisning och även får sina betyg i svenska som andraspråk. Jag skulle vilja säga att man på denna skola har kommit ett steg längre än på de andra två skolorna.

De tre högstadielärarna eftersträvar att ha undervisningen samtidigt som övriga klassen har svenskundervisning men så är det bara delvis ordnat. På mellanstadieskolorna ser det ungefär likadant som på högstadiet då undervisningen ligger delvis parallellt med svenska och delvis på annan tid.

Vilka anledningar det än finns till att organisationen ser ut som den gör så upplever lärarna gruppammansättningarna och/eller undervisningstimmarna som ett problem på högstadieskolorna. Efter att ha haft rörliga gruppammansättningar ett år och fasta men nivåmässigt blandade grupper en termin har en väldigt missnöjd lärare C begärt att få nivåindelade grupper till nästa termin.

6.4 Bedömning

Ibland tackar alltså elever eller deras föräldrar nej till undervisning i svenska som andraspråk men det är inte alltid anledningen till att en elev med annat modersmål hamnar i vanlig svenskundervisning. Ibland är det lärare och rektorer som inte tycker att eleven ska läsa

svenska som andraspråk. På de tre högstadieskolorna i undersökningen litar man delvis på mellanstadielärarens bedömning och tester av olika slag då man bestämmer vilka som ska läsa svenska som andraspråk. Det blir oroväckande då så få av dessa lärare på mellanstadiet är behöriga i svenska som andraspråk och då de tester som görs inte är utformade för andraspråkselever. Lärare A och B upplever att de har stort stöd och hjälp från speciallärarna på skolan medan lärare C tycker att specialpedagogerna på hennes skola gör fel eftersom de bedömer behov av undervisning i svenska som andraspråk efter tal och hur mycket eleven klarar av att memorera. Lärare A och B är medvetna om problemen med att elever ytligt sett kan verka klara språket bra medan det i själva verket finns stora språkliga brister hos eleven. Det är precis detta som bl.a. Viberg (1996), problematiserar med hjälp av resultaten från en studie som visar att även om eleven talar bra svenska är inte det detsamma som att den klarar av ämnesstudierna på högstadiet (1996, s. 134).

Rosanders (2005) och Bergman och Sjöqvists (2003) resonemang om traditionell och alternativ bedömning respektive indirekt och direkt bedömning är intressant att applicera på de undersökta högstadieskolorna. Bergman och Abrahamsson (2004) menar att syftet med att bedöma andraspråkselevens kunskap har ändrats från att se vilka som är tillräckligt lågpresterande för att kvalificeras till undervisning till att vara ett medel i lärarens undervisning (2004, s. 597). På de undersökta skolorna sker bedömningen huvudsakligen fortfarande enligt traditionell eller indirekt metod. Eleverna gör prov som inte ens är gjorda för andraspråkselever utan i förväg konstruerade för alla sjuor. Detta stämmer dock väl överens med det faktum att undervisningen på två av skolorna bedrivs som stödundervisning där man behöver ta reda på vilka elever som behöver stödet bäst. Min slutsats av detta blir att på dessa skolor är bedömningen fortfarande till för att legitimera elevens behov av stöd i svenska. Det som skiljer lärare C:s skola från de andra är hennes medvetenhet om hur undervisningen bör bedrivas och hur hon bör göra för att få det som hon vill. Till exempel så existerar samma test på lärare C:s skola men där försöker hon att arbeta fram ett annat bedömningssätt med hjälp av performansanalyser. Performansanalys är en slags alternativ bedömningsmetod som syftar till att se hela elevens språkbehärskning, inte bara felen, och som ska fungera som en del av undervisningen. Genom performansanalyserna vill hon ändra grupsammansättningarna så att gruppering ska ske efter språknivå och inte ålder. Hon ska använda analyserna för att bevisa för skolledningen hur indelningen av elever bör se ut.

6.5 Samarbete på högstadieskolorna

Enligt Viberg (1996) är det viktigt att andraspråkseleverna får ämnesanpassad undervisning i SO- och NO-ämnena för att överstiga de hinder som ämnesundervisningen innebär (1996, s. 141f). Det är endast på en av de sju skolorna som eleverna får ämnesanpassad undervisning och det är på en mellanstadieskola. På lärare A och B:s skola försöker de själva att hjälpa eleverna med svårigheter som uppstår i SO, NO och matematik. Lärare C säger att eleverna har rätt till ämnesanpassad undervisning men att det inte är hennes uppgift att ge dem det. Lärare A försöker att få till stånd en studiehandledning så hon ska slippa att hjälpa eleverna så mycket med de andra ämnena. Kanske hade det på dessa skolor varit värt att eftersträva ett samarbete likt det som rekommenderas av bland andra Bergman och Forshagen (2003) där ämneslärarna, läraren i svenska/svenska som andraspråk och modersmålläraren tillsammans planerar och genomför undervisningen (2003, s. 71). Detta skulle då inte enbart vara till nytta för att eleven ska kunna ta till sig framförallt SO- och NO-ämnena utan enligt Viberg (1996) skulle det även ge språkundervisningen ett meningsfullt och kognitivt utvecklande innehåll (1996, s. 142). Om lärarlag skulle skapas efter andraspråkselevernas behov skulle man täcka upp avsaknaden av kunskap om andraspråkutveckling hos kollegorna, som de intervjuade lärarna upplever är ett problem på skolorna. Det som då skulle kunna bli problem är att de lärare som skulle fungera lite som experter på andraspråkutveckling i två av tre fall inte har tillräcklig utbildning inom det. En annan lösning är att, precis som lärare A efterlyser, ge alla lärare lite utbildning i andraspråkutveckling vilket även Viberg påpekar sammanfattningsvis i "Svenska som andraspråk i skolan" (1996, s. 142) Om samarbetet och utbildningen hos lärarna hade sett annorlunda ut kanske det inte hade uppstått konflikter likt den lärare B upplevde med eleven som var tvungen att skriva om Missionskyrkan. Kanske ämnesläraren då hade förstått att det finns en viktig skillnad mellan att anpassa uppgiften och att förenkla den och kanske hade lärare B kunnat komma med konkreta förslag på hur uppgiften kunde ha gjorts bättre. Viberg påpekar hur viktigt det är att inte förenkla innehållet i uppgiften eftersom det försvårar för eleven att uppnå samma kunskaper i ämnet som andra elever (1996, s. 142).

6.6 Attityder

Som jag skrev i forskningsläget har forskare som t.ex. Hyltenstam (2004) kommit fram till att det finns många anledningar till att svenska som andraspråk har en låg status i samhället (2004, s. 8). En sådan faktor är skollära inställning till och kunskaper om svenska som

andraspråk. På de tre högstadieskolorna i undersökningen framkommer varierade resultat på hur lärarna tycker att rektorena sköter organisationen. Lärare A känner att hon har stöd från sin rektor medan lärare B upplever stöd, men inget aktivt sådant. Lärare C känner sig motarbetad av skolledningen. Något som ställer till problem för lärarna är hur schemat läggs för timmarna i svenska som andraspråk. För lärare C är det schemat som har hindrat henne från att nivågruppera sina elever tidigare.

Jag tycker att det framgår av intervjuerna att lärarna känner att de undervisar i ett ämne som är lågt prioriterat och att deras insats är dåligt uppskattad. Dels så säger lärare A och B att svenska som andraspråk är ett ämne man får ta för att ens tjänst behövs fyllas ut. Lärare A har inte ens ett eget rum eller klassrum där hon kan ha sina lektioner. I stället för att prata med lärarna i svenska som andraspråk om vad de använde för tester för att bedöma vilka elever som behöver undervisning i svenska som andraspråk så skickar skolledningen en rapport till skolverket om att lärarna använder ett test som inte ens finns på skolan och som dessutom inte är ett andraspråkstest. När lärare C:s timmar inte räckte till fick niorna vara utan undervisning i svenska som andraspråk, vilket jag tycker visar en attityd från rektorena att det är lite strunt samma och att man inte ser lärare C:s undervisning som särskilt nödvändig. Hyltenstam (2003) skriver att han tror att utbildningsansvariga och politiker har goda intentioner men dåliga kunskaper (s. 8). Kanske satsar man så lite eftersom elever med annat modersmål endast är mellan ca 5 % och 10 % av elevantalet eller så kanske Hyltenstams och Tuomelas (1996) teori om dominerade och dominerande grupper i samhället ligger till grund (1996, s. 13).

7. Diskussion

Här nedan följs en diskussion om de slutsatser jag har dragit i anknytning till syftet att belysa organisationen av svenska som andraspråk på tre högstadieskolor och se hur den påverkar lärarnas möjlighet att språkligt nivåplacera eleverna i svenska som andraspråk.

7.1 Slutsatser

En förutsättning för att lärarna ska kunna bestämma vilken språklig nivå eleven befinner sig på är att läraren har kunskaper i andraspråksutveckling. Hyltenstam (2003, s. 9), Bergman och Sjöqvist (2003, s. 58) och Viberg (1996, s. 118) är andraspråksforskare som är överens om hur viktigt det är att läraren är utbildad i utvecklingen av svenska som andraspråk. Om

läraren inte har denna kunskap så kan han inte heller inte bestämma vilken nivå eleven befinner sig på och därmed inte pricka in vilken undervisning eleven är i behov av. På de undersökta skolorna är det endast två behöriga lärare, tre helt obehöriga lärare och två som har 5 respektive 10 poäng i svenska som andraspråk. Jag inser att man inte kan sätta ett likhetstecken mellan utbildning och kunskap men lärare A och B som inte är behöriga till att undervisa i svenska som andraspråk gör inte heller någon nivåplacering trots att de båda är medvetna om att eleverna befinner sig på olika nivåer oberoende av ålder. Jag tror att det som saknas är kunskaper om hur man gör för att nivåplacera eleverna och kanske även kunskaper om hur viktigt det är att göra det. Lärare A har visserligen provat att göra performansanalys men inte fullföljt då det tagit för mycket tid. Lärare C däremot visar att hon är medveten om vikten av att gruppera sina elever efter språknivå och försöker göra det genom performansanalys, trots att det är väldigt tidskrävande. Bergman och Abrahamsson (2004) skriver att man måste öva upp förmågan att göra analyserna och när man väl har gjort det kommer det inte att vara så tidskrävande (2004, s. 623).

Trots att lärare C alltså gör en nivåplacering av eleverna genom att använda performansanalys som bland andra Rosander (2005, s. 132f) förespråkar, är inte undervisningen i svenska som andraspråk organiserad efter språknivå ens på hennes skola. Det är alltså inte enbart lärarens utbildning och kunskap som avgör om eleverna får den undervisning de har rätt till. I forskningsläget presenterades forskares åsikter om varför ämnet har dålig status och hur det ger utslag i hur ämnet organiseras. Sättet man organiserar ämnet på påverkar i sin tur möjligheten för lärarna att ordna undervisning efter språknivå.

Organisatoriskt uppvisas många brister på de undersökta högstadieskolorna men alla brister påverkar inte direkt lärarnas möjlighet att nivåbestämma eleverna. Jag kan urskilja att det förutom lärarnas avsaknad av utbildning, är tre stora brister som påverkar nivågrupperingar. Den ena är det faktum att högstadielärarnas jobb redan från början försvåras av bristen på samarbete med mellanstadielärarna. Om högstadielärarna ska kunna språkligt nivåplacera de nykomna sjuorna är det enligt Bergman och Abrahamsson (2004) väldigt viktigt att de får information om elevens språk-, skol- och sociala bakgrund från den överlämnande läraren (2004, s. 601). Detta sker idag inte på de undersökta skolorna utan i bästa fall kan läraren få lite muntlig information. Önskan hos de flesta av lärarna om ett närmare samarbete med överlämning av såväl muntlig som skriftlig information, tyder dock på förbättringar i framtiden.

Det faktum att undervisningen på två av de tre högstadieskolorna endast bedrivs som någon form av stödundervisning är nästa steg i organisationen som försvårar för lärarna på

dessa skolor att göra en språklig nivåplacering av sina elever. Trots att de har få elever så uppstår det problem. Dels så har de max hälften av undervisningstimmar i svenska vilket innebär kort tid att genomföra en planering på och kort tid att få någon helhetsbild av elevens språk. Dessutom ska de på denna korta tid tillhandahålla eleven en slags ämnesanpassad undervisning eftersom eleven inte får någon hjälp med det annars. Lärare C:s dilemma är ett annat, nämligen hur det schemamässigt ska gå att få ihop elever från olika klasser och olika årskullar till grupper där det är graden av språkbehärskning som är den gemensamma nämnaren för eleverna.

Något som hänger tätt samman med de två ovanstående organisatoriska bristerna är skolledningens attityder till ämnet och eleverna som behöver undervisning i det. Detta är enligt mig den tredje delen som spelar direkt roll för lärarnas möjlighet att nivåplacera eleverna. Lärarna är inte eniga i hur de upplever rektorernas stöd men lärare A och B är i alla fall överens om att deras timmar i svenska som andraspråk troligtvis är till för att fylla ut deras tjänster, att detta inte är något ovanligt konstateras i rapporten *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* från Skolverket (Frisell m.fl. 2004, s. 25). Lärare C:s tjänst blev skolledningen tvungna att skapa efter påbackning från skolverket. Det finns enligt mig flera tecken på antingen ovilja eller okunskap från skolledningens sida på de olika högstadieskolorna. Ett sådant tecken är att man inte ordnade svenska som andraspråk för niorna på lärare C:s skola då hennes timmar inte räckte till. Eller att lärare B inte ens får ett rum till sina elever. Ytterligare tecken är att man inte ordnar studiehandledning till elever med annat modersmål. Det är en brist som innebär en extra arbetsbörda för andraspråklärarna. Det är fel när man ger elever betyg i svenska trots att de borde ha både undervisning och betyg enligt kriterierna i svenska som andraspråk.

Sedan finns det saker i organisationen som inte direkt inverkar på lärarnas möjlighet att nivåplacera eleverna. Detta bör ändå belysas, dels för att det spelar roll för den övergripande bilden av svenska som andraspråk och dels för att syftet med arbetet ska kunna uppfyllas och första frågeställningen om hur organisationen ser ut, ska bli ordentligt besvarad.

En sak som inte ska gå obemärkt förbi är hur stor del av andraspråkseleverna som väljer bort undervisning i svenska som andraspråk eller där skolan har valt bort det åt dem. Att mellan 54 % och 83 % av de elever som är berättigade till svenska som andraspråk inte undervisas i det, borde vara alarmerande. Lärare B och C resonerar båda om orsaker till varför det är så och ger två olika anledningar: utanförskap och dålig status på ämnet. I forskningsläget presenterades några teorier om orsaker till ämnets låga status. En teori som stämmer in på dessa skolor är det som konstateras i *Kartläggning av svenska som andraspråk*

från Myndigheten för skolutveckling nämligen att i och med att ämnet ter sig som ett stödämne där det endast går lågpresterande elever sänder det avskräckande signaler till andraspråkselever och deras föräldrar (Frisell m.fl. 2004, s.17).

I de fall där det är skolan som väljer bort ämnet åt eleven, alltså där eleven anses klara sig i reguljär svenskundervisning, kan man bara hoppas att lärare eller skolledning har vetat vad de gör. På de undersökta skolorna tycker jag att mellanstadielärarna och standardiserade tester spelar för stor roll i avgörandet om undervisning i svenska som andraspråk eller ej. Jag tycker att det finns två anledningar till att mellanstadielärarna inte ensamma ska bestämma vilka som ska fortsätta med undervisning i svenska som andraspråk på högstadiet. Dels har lärarna på de undersökta skolorna, med ett undantag, inte särskilt mycket utbildning i andraspråkselevs språkutveckling. Dels tror jag inte att de har tillräckliga kunskaper om vad som väntar eleverna på högstadiet. Viberg (1996) är en av de forskare som poängterar vilka svårigheter högstadielärare upplever att andraspråkselever möter när de ska börja läsa ämnen som SO och NO (1996, s. 133f). Jag tycker inte heller att bedömning av behov av undervisning i svenska som andraspråk ska grundas på standardiserade test som inte är utvecklade för andraspråkselever. Interimspråksteorin betonar att eleven är en aktiv konstruktör av sitt språk och språket är inte mer eller mindre korrekta former av målspråket utan ett eget språk (Hammarberg 2003, s. 27f). Om man då sätter förstaspråkselevs språk som en norm blir bedömningen av andraspråkselevs språkbehärskning fel. Det är detta man gör på alla tre högstadieskolor då man använder standardiserade tester som inte är gjorda för andraspråkselever. Alla tre högstadielärare är överens med Viberg (1996) om att man inte kan man bedöma elevernas språkbehärskning och möjlighet att klara ämnesstudier genom deras tal (1996, s.134). Trots det så är uppföljning av testerna och mellanstadielärarnas bedömning samtal mellan andraspråklärare och elev eller mellan specialpedagog och elev.

Det är flera forskare som påpekar hur viktigt det är för eleven att få ämnesanpassad undervisning i ämnen som matematik, NO och SO. Viberg (1996) och Bülow m.fl. (1992) menar att ämnesanpassad undervisning inte enbart är bra för språkutvecklingen utan även för den kognitiva utvecklingen hos eleven (1996, s. 141f och 1992, s. 64f). Med tanke på detta är det oroväckande att det endast förekommer ämnesanpassad undervisning på en skola, en mellanstadieskola. På de tre högstadieskolorna hamnar ämnesanpassning av undervisning på andraspråklärarna och två av dem väljer att hjälpa eleverna med det. Ett alternativ till ämnesanpassad undervisning hade varit ett samarbete likt det som föreslås av Bülow m.fl. i *Två flugor i en smäll* (1992, s. 64ff). Men något sådant samarbete mellan läraren i svenska som andraspråk, modersmål, NO- och SO-läraren finns inte heller på högstadieskolorna.

Givetvis kan denna undersökning inte användas för att dra några generella slutsatser om svenska som andraspråk i stort men jag tycker att resultatet borde vara en väckarklocka för framförallt skolledningar när de ska organisera svenska som andraspråk. Mitt önskemål hade varit att denna kommun var ett undantag, men rapporter från Skolverket visar att så inte är fallet. Den undersökta kommunen är inte ensam om att inte ge andraspråkseleverna den undervisning de har rätt till. Jag tror att det finns fler kommuner där problemet är att skolledning och/eller personal inte är särskilt uppdaterade inom forskning i svenska som andraspråk, där arbetsbördan är för stor och där man inte vet hur man möter andraspråkselevens behov av särskild undervisning. För många elever som är i behov av undervisning i svenska som andraspråk är dessa brister en katastrof. Det påverkar inte bara deras skolgång utan även deras framtidsutsikter. Om man ökar medvetenheten och kunskapen hos skolpersonal och beslutsfattare inom skolvärlden tror jag att mycket är vunnet för andraspråkselevernas skull även om skolan inte är det enda stället där eleven lära sig språket.

7.2 Metoddiskussion och förslag på vidare forskning

Jag valde att göra min undersökning med hjälp av enkäter och intervjuer där de intervjuade högstadielärarna stod i fokus och mellanstadielärarnas enkätsvar kompletterade en del av deras svar.

Enkäten till mellanstadielärarna tycks i efterhand ha varit alltför omfattande med två onödiga frågor, nr 1 och 3 som inte medverkar i arbetet. Med det följer tankar om att utformningen bidrog till att mindre än hälften av lärarna svarade. Om frågorna i enkäten hade koncentrerats bättre så kanske även utfallet hade varit större. Jag står fast vid att det var rätt att konstruera frågor som öppna frågor även om Trost (2007) inte rekommenderar det eftersom jag fick utförliga svar som jag hade hoppats.

Även om det blev få svar så tycker jag att de svar jag fick av mellanstadielärarna tillsammans med intervjuerna av högstadielärarna gav en bild av hur samarbetet mellan de olika stadierna fungerar i den undersökta kommunen. Intervjuerna som jag utformade efter olika teman men utan specifika frågor tycker jag föll väl ut eftersom lärarna verkade ha mycket att ventileras och ge åsikter om.

Arbetet kan kritiseras för att vara ensidigt då skolledningen inte fått ge sin syn på saken. Någonstans måste dock en begränsning göras och jag valde att föra fram lärarnas syn på organisationen. Som vidare forskning skulle man kunna tänka sig att undersökningen utvidgas med intervjuer av rektorerna på skolorna.

Hyltenstam och Tuomela (1996) visar att modersmål spelar en viktig roll även vid inlärnin g av ett andraspråk (1996, s. 9ff). I denna uppsats har det inte getts mycket utrymme till diskussion om modersmålsundervisning. Detta tycker jag är ett för stort ämne för att behandla i sin helhet i denna uppsats men ett förslag på vidare forskning är att undersöka även hur modersmålsundervisning ser ut i kommunen.

8. Sammanfattning

Syftet med undersökningen är tvådelat: dels att belysa hur svenska som andraspråk är organiserat på tre högstadieskolor i en medelstor kommun i södra Sverige och dels att se hur organisationen påverkar lärarnas möjlighet att språkligt nivå placera sina elever i svenska som andraspråk. Flera forskare har uttryckt vikten av att läraren utifrån elevens skol- språk- och sociala bakgrund ska kunna bestämma vilken nivå eleven befinner sig på språkligt. Skolverket har tagit fram tre nivåer som beskriver andraspråksinlärares språkutveckling: nybörjar-, mellan- och avancerad nivå. Den senaste metoden för att placera eleverna på en språklig nivå är performansanalys, som är en analys av elevens hela språkbehärskning. I Sverige var det Pirkko Bergman m.fl. (1992) som först utarbetade en svensk mall för performansanalys i *Två flugor i en smäll*.

Undersökningen består av tre kvalitativa intervjuer med tre högstadielärare men även av enkätsvar från fyra stycken mellanstadielärare som alla arbetar med svenska som andraspråk. Tillsammans har de gett sin bild av organiseringen av ämnet och det visa sig att den på många sätt är bristfällig.

Bland andra Viberg (1996) skriver om hur viktigt det är för elevens språk- och tankeutveckling att få anpassad ämnesundervisning i SO, NO och matematik. Den sortens undervisning ordnas inte på de undersökta högstadieskolorna. Det visades i undersökningen och i nationell statistik att en stor del av dem som har rätt till undervisning i svenska som andraspråk själva väljer bort det eller väljer skolan bort det åt dem. Det höga bortfallet av elever kan vara ett resultat av ämnets låga status. Att ämnet har låg status samt orsakerna och konsekvenserna av det diskuteras av många andraspråksforskare.

Av undersökningen och forskningsläget kan man urskilja fyra stycken organisatoriska faktorer som på ett negativt sätt påverkar lärarnas möjligheter att språkligt nivå placera andraspråkseleverna. Den första faktorn är brist på utbildning hos många i svarsgruppen. Av sju lärare är det endast två som är behöriga och en av dem arbetar på högstadiet. Den andra

faktorn är att samarbetet mellan högstadielärare och mellanstadielärare idag är nästan obefintligt. Enligt Bergman och Abrahamsson (2004) är det viktigt att information om eleverna lämnas till högstadieläraren vid övergången till en annan skola men undersökningen visar att informationsbytet mellan skolorna är näst intill obefintlig. En tredje faktor är att undervisningen i svenska som andraspråk inte organiseras som lärarna önskar. På två av de tre högstadieskolorna bedrivs svenska som andraspråk endast som stödundervisning med tveksamheter runt betygssättning och undervisningstid. Den fjärde faktorn är att skollidningens attityder till och kunskaper om andraspråkselever och deras utveckling verkar vara dåliga.

Referenslista

Bergman, Pirkko (2003). "Andraspråkseleverna och deras förutsättningar" I Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. 2. uppl. Stockholm, Liber Distribution

Bergman, Pirkko m.fl. (1992). *Två flygor i en smäll*. 2. uppl. Stockholm, Liber AB

Bergman, Pirkko & Sjöqvist, Lena (2003). "Bedömning" I Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. 2. uppl. Stockholm, Liber Distribution

Bergman, Pirkko & Forshagen, Patrik (2003) "Organisation och innehåll" I Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. 2. uppl. Stockholm, Liber Distribution

Bergman, Pirkko & Abrahamsson, Tua (2004). "Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever" I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red) (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund, Studentlitteratur

Bülow, Kerstin m.fl. (1992). "Samarbete mellan modersmål, svenska som andraspråk, No och So" I Bergman, Pirkko m.fl. (1992). *Två flygor i en smäll*. 2. uppl. Stockholm, Liber AB

Grundskoleförordningen (Elektronisk) Tillgänglig:

<<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>> (2008-01-09)

Hammarberg, Björn (2004) "Teoretiska ramar för andraspråksforskning" I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund, Studentlitteratur

Hyltenstam, Kenneth (red.) (1996). *Tvåspråkighet med förhinder – Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund, Studentlitteratur

Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli (1996). "Hemspråksundervisningen" I Hyltenstam, Kenneth (red.) (1996). *Tvåspråkighet med förhinder – Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund, Studentlitteratur

Hyltenstam, Kenneth (2003). "Inledning" Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. 2. uppl. Stockholm, Liber Distribution

Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund, Studentlitteratur

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

Håkansson, Gisela (2004). "Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin" I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund, Studentlitteratur

Ladberg, Gunilla (2000). *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund, Studentlitteratur

Lindberg, Inger (1996) "Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi)" I Hyltenstam, Kenneth (red.) (1996) *Tvåspråkighet med förhinder – Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund, Studentlitteratur

Linnarud, Moira (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund, Studentlitteratur

Myndigheten för skolutveckling, Frisell m.fl. *Kartläggning av svenska som andraspråk* (Elektronisk) Tillgänglig:

<http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall/ pid/publdbExternal/ rp_publdbExternal action/publicationDetails/ rp_publdbExternal_publ_id/78> (2008-01-09)

Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. 2. uppl. Stockholm, Liber Distribution

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3. uppl. Lund, Studentlitteratur

Rosander, Carin (2005) ”Perfomansanalysen som redskap - barnets språkutveckling och pedagogens arbete” I Axelsson, Monica m.fl. (2006). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. 2. uppl. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby

Skolverket. *Kursplanen för svenska som andraspråk* (Elektronisk) Tillgänglig:

<<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3891&extraId=2087>> (2008-01-09)

Skolverket. *Elever med utländsk bakgrund – En sammanfattande bild* (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1421>> (2008-01-09)

Skolverket. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Elektronisk) Tillgänglig:

<<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1497>> (2008-01-09)

Skolverket. *Skolverkets lägesbedömning 2007*. (Elektronisk) Tillgänglig:

<<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1753>> (2008-01-09)

Tingbjörn, Gunnar (2004) ”Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv - en tillbakablick” I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund, Studentlitteratur

Trost, Jan (2007). *Enkätboken*. 3. uppl. Lund, Studentlitteratur

Vetenskapliga rådet, *Hantering av integritetskänsligt forskningsmaterial* (Elektronisk)

Tillgänglig:

<http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_forskning_smateria21.pdf> (2008-01-09)

Viberg, Åke (1996). ”Svenska som andraspråk i skolan” I Hyltenstam, Kenneth (red.) (1996). *Tvåspråkighet med förhinder – Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund, Studentlitteratur

Bilaga

En enkätundersökning om Svenska som andraspråk

1. Vad jobbar du som?

Klasslärare på mellanstadiet

Svenska som andraspråklärare

Annat:.....

2. Hur länge har du jobbat som lärare?

0-5 år 6-10 år 11-15 år 16-20 år 21-25 år 26-30 år 31-35 år 36-40 år
41-45 år

3. I hur många år har du jobbat på den skola där du är nu?

0-5 år 6-10 år 11-15 år 16-20 år 21-25 år 26-30 år 31-36 år
36-40 år 41-45 år

4. Hur länge har du jobbat med elever med svenska som andraspråk?

0-5 år 6-10 år 11-15 år 16-20 år 21-25 år 26-30 år 31-36 år
36-40 år 41-45 år

5. Har du någon utbildning inom Svenska som andraspråk?

Ja Nej

Om svaret var ja, vilken?.....

6. Har du av din arbetsgivare erbjudits någon (vidare)utbildning inom Svenska som andraspråk?

Ja Nej

7. Tycker du att du behöver (ytterligare) utbildning inom Svenska som andraspråk?

Ja Nej Kanske

I nedanstående frågor avses elever som går i skolår 4-6.

8. När får dina elever undervisning i Svenska som andraspråk?

Integrerat i klassen, då det är svenska på schemat

I annan grupp men parallellt med klassen, då det är svenska på schemat

I annan grupp och på annan skoltid, än då övriga klassen har svenska på schemat

Efter skoltid

Annan konstruktion.....

.....

9. Hur många svenska som andraspråkselever har du nu i din(a) grupp(er)?

1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 fler

10. Hur arbetar du för att ta reda på vilken språklig nivå eleven befinner sig?

Kryssa i de alternativ som passar

Genom odokumenterad analys av: Skrivna text

Talet i klassrumssituationer

Talet vid återberättande

Muntliga redovisningar

Genom dokumenterad analys av: Skrivna text

Talet i klassrumssituationer

Talet vid återberättande

Muntliga redovisningar

Genom performansanalys av: Skrivna text

Talet i klassrumssituationer

Talet vid återberättande

Muntliga redovisningar

Annat sätt.....

.....

11. Får dina elever andraspråksanpassad undervisning i övriga ämnen?

Ja Nej I något/några av de andra ämnena, nämligen.....

12. Hur många av dina nuvarande andraspråkselever har modersmålsundervisning?.....st.

13. Brukar du träffa högstadieläraren som ska ta över dina andraspråkselever för att diskutera deras språkutveckling?

Ja Nej Ibland

Om svaret på fråga 13 var ja:

Varför?.....
.....

Medverkar eleverna vid ett sådant möte?

Ja Nej Ibland

Medverkar elevernas föräldrar vid ett sådant möte?

Ja Nej Ibland

Om svaret på fråga 13 var nej eller ibland, beror det då på:

- Att det inte finns tid avsatt för det
- Att den mottagande läraren inte har tid
- Att det inte ingår i dina arbetsuppgifter
- Att det inte finns något behov av det
- Annan orsak.....

14. Brukar du lämna över dokument som beskriver elevens skolarbete till den mottagande läraren?

Ja Nej

Om svaret var ja, vilken sorts dokumentation?.....
.....
.....
.....

15. Är du nöjd med hur överlämnandet av andraspråkselever till högstadiet går till på din skola?

Ja Nej

Om svaret på ovanstående fråga var nej, på vilket sätt kan det förbättras?

.....
.....
.....
.....

Har du ytterligare synpunkter på denna undersökning och dess frågor så skriv dem gärna här.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ett stort tack för att du tog dig tid att medverka i min undersökning!