



Linköpings universitet
Grundskolläraryrket, 1-7

Fredrica Beltramo Schilt

**Att undervisa elever
som lär på sitt andraspråk**

Examensarbete 10 poäng

LIU-IUVG-EX--02/01 --SE

Handledare:
Ingrid Andersson,
Institutionen för
utbildningsvetenskap

Sammanfattning

Detta examensarbete uppmärksammar andraspråkselevs svårigheter med att ta till sig undervisningsinnehållet på ett språk de ännu inte behärskar till fullo samt vad man som lärare kan göra för att undervisningen ska fungera trots språkliga begränsningar. Arbetet består av en litteraturgenomgång och en intervjuundersökning.

Litteraturgenomgången redogör dels för forskning kring andraspråkselevs språkliga förutsättningar och hur undervisning för andraspråkselever bör utformas, dels för synpunkter från lärare med erfarenhet av att undervisa andraspråkselever. Här framkommer bl.a. att en bristande ordförståelse utgör det största hindret för förståelsen av ämnesundervisningen och att elever som lär sig ett andraspråk i skolåldern således snabbt måste utveckla ett stort ordförråd. Vidare poängteras att undervisningen måste ges kontextuellt stöd och bygga på elevernas förförståelse för att fungera innan ordförståelsen är fullständigt utvecklad.

Syftet med undersökningen var att ta reda på hur lärare uppfattar och hanterar andraspråkselevernas situation i ämnesundervisningen. Informanterna består av fem lärare i år 4-6, med olika antal andraspråkselever. Alla fem lärare visar en medvetenhet vad gäller andraspråkselevernas svårigheter och arbetar också aktivt för att i undervisningen kompensera dessa. Lärarna i studien anser att de flesta andraspråkselever klarar sig bra. Det finns dock elever vars behov lärarna inte helt och hållet anser sig kunna tillgodose.

INNEHÅLL

INLEDNING	1
LITTERATURGENOMGÅNG	2
SPRÅK OCH LÄRANDE	2
Andraspråksinläring i skolåldern.....	2
Ordförrådet	5
Undervisningens utformning har betydelse.....	7
LÄRARES ERFARENHETER	10
Att lära på sitt andraspråk	10
Att undervisa andraspråkselever.....	11
Särskilda undervisningsgrupper	12
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	14
METOD	14
PRESENTATION AV DE DELTAGANDE LÄRARNA.....	15
INTERVJUUNDERSÖKNING	17
HUR FUNGERAR ANDRASPRÅKSELEVERNAS SPRÅK SOM REDSKAP FÖR LÄRANDE?.....	17
SKILJER SIG SITUATIONEN MELLAN OLIKA ÄMNER?	18
VAD GÖRS FÖR ATT UNDERLÄTTA FÖR ANDRASPRÅKSELEVERNA?	19
KAN ANDRASPRÅKSELEVERNAS BEHOV TILLGODOSES INOM RAMEN FÖR ORDINARIE ÄMNESUNDERVISNING?	21
SAMMANFATTNING AV RESULTAT	23
DISKUSSION	24
LITTERATUR	26
BILAGA	
INTERVJUFRÅGOR	

INLEDNING

I våra skolor finns sedan en tid tillbaka ett flertal elever som har ett annat språk än svenska som modersmål. Dessa elever, som har svenska som andraspråk, har rätt till särskild svenskundervisning med syfte att uppnå *”en funktionell behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har”* (Grundskolans kursplaner och betygskriterier, 2000, s. 102), ett mål som i regel tar flera år att uppnå. De förväntas däremot efter relativt kort tid av svenskundervisning kunna delta i ämnesundervisning på samma villkor som elever med svenska som modersmål.

Under min utbildning inom svenska och SO i år 1-7 har andraspråkselevens situation inte behandlats i någon större utsträckning. Det är först då jag, som komplement till min Sv/SO utbildning, läst 40p Sv2 som jag blivit insatt i denna problematik. Jag har t.ex. förstått att elever med en på ytan väl utvecklad svenska ofta har stora brister i sitt ordförråd och att detta starkt påverkar deras förmåga att förstå språket i genomgångar och texter. I detta arbete vill jag smälta samman mina båda inriktningar och fokusera på språkets funktion som redskap för lärande. Arbetet består av en litteraturgenomgång samt intervjuer med fem lärare.

Eftersom talat och skrivet språk utgör grunden för förmedling och tillägnande av undervisningsinnehållet i alla teoretiska ämnen anser jag det angeläget att även lärare utan utbildning i svenska som andraspråk är medvetna om vilka språkliga brister andraspråkselever kan ha, och framförallt vad man kan göra för att i undervisningen kompensera dessa. Jag hoppas att med mitt arbete kunna bidra med att sprida denna kunskap.

LITTERATURGENOMGÅNG

I litteraturgenomgången presenteras, under rubriken *Språk och lärande*, teorier och studier om andraspråkselevens språkliga förutsättningar samt hur lärare kan anpassa sin undervisning i enlighet med dessa. Den problematik som framkommer i forskningen belyses sedan med hjälp av synpunkter som bygger på *lärares erfarenheter* av undervisning av elever med svenska som andraspråk.

Språk och lärande

Som inledning presenteras en orientering om vad andraspråksinläring i skolåldern innebär. Där konstateras bl.a. att ordförrådet är den viktigaste faktorn för framgång i ämnesundervisningen. Föreläsningsvis tas skillnader mellan förstaspråkselevens och andraspråkselevens ordförråd upp. Här framkommer att andraspråkselevens ordförråd är begränsat både vad gäller storlek och tillgänglighet. Avslutningsvis behandlas hur undervisningens utformning har betydelse för hur väl man måste behärska ett språk för att kunna lära på språket samt att särskilda undervisningsgrupper kan vara att föredra för att optimal anpassning av språk och innehåll ska ske.

Andraspråksinläring i skolåldern

Viberg talar om en uppdelning av språkfärdigheten i en *bas* och en *utbyggnad* (Se figur 1). Basen omfattar framförallt ljudsystemet, basordförrådet, det grammatiska systemet samt grundläggande diskursregler. De delar av språkbehärsningen som ingår i basen behärskar barn på sitt förstaspråk redan före skolstarten. Utbyggnaden rör framförallt diskursstrukturen, ordförrådet och språkliga drag knutna till läsning och skrivning. Utbyggnaden är knuten till speciella användningsområden och utvecklas hela livet, men särskilt under skolåren (Viberg, 1993).

Barn som först under skoltiden lär sig ett andraspråk har inte haft möjlighet att tillägna sig den språkliga basen (Viberg, 1993). Tingbjörn & Andersson (1981) menar att även barn som bott hela sitt liv i Sverige ofta har "*fragmentariska och slumpartade*" färdigheter i svenska (s. 41). Detta menar Tingbjörn & Andersson är naturligt eftersom de kanske inte använt så mycket svenska i sin vardag.

Andraspråksinlärare kan inte som med förstaspråket utveckla basen först utan måste, enligt Bergman, tillägna sig basen och utbyggnaden samtidigt. För framgång i skolans ämnesundervisning krävs inte i första hand ett grammatiskt och uttalsmässigt korrekt språk, utan ett språk som fungerar som redskap för tänkande och lärande. Delar av utbyggnaden, såsom läs- och skrivförmåga samt ett visst specialordförråd, behövs för detta ändamål (Bergman, 2000).

Bas	Utbyggnad Individuellt växlande	
LJUDSYSTEMET Genuint uttal	ALFABETET Sambandet mellan uttal- stavning	STILREGISTER Förmåga att växla mellan uttalet för olika varianter av ett språk (t.ex. dialekt/standardspråk)
BASORDFÖRRÅD	SPECIALORDFÖRRÅD	SYNONYMER Kollokationer (Typiska kombinationer av ord. T.ex. <i>Laga mat, baka en kaka.</i>)
GRAMMATIK 1 Morfologi 2 Syntax DISKURS	TEXTUELLT STYRD ANVÄNDNING AV GRAMMATIKEN	Stilistiskt markerade alternativ i grammatiken (T.ex. passivkonstruktioner som <i>Robespierre avrättades</i> istället för <i>Man avrättade Robespierre.</i>)
Anpassning av samtalet efter vardagliga situationer.	Anpassning av samtalet efter ett ökande antal situationer. Kunskap om ett ökande antal olika genrer.	

FIGUR 1. Språkbehärsksningen uppdelad i bas och utbyggnad. (Modifierad figur efter Viberg, 1993 s. 64).

Saville-Troike följde under ett år 19 elever i åldrarna sex till elva, som fick undervisning i engelska som andraspråk samtidigt som de deltog i ämnesundervisningen i vanliga klasser. Eleverna hade i början av året inga eller mycket begränsade kunskaper i engelska. Trots likartad social bakgrund kunde man konstatera stora variationer i tillägnandet av både språk och ämneskunskaper. För att få fram vilka aspekter av språkbehärsksningen som har störst betydelse för framgångsrika ämnesstudier jämförde man tester av olika delar av språkbehärsksningen med tester av ämneskunskaper i SO och NO. Dessa tester visade bl.a. att elever med väl utvecklat ordförråd klarade sig bäst i ämnesundervisningen samt att grammatisk korrekthet och konversationsförmåga är relativt oviktigt i detta sammanhang. Även om skillnaderna visade sig vara små menar Saville-Troike att det går att dra generella slutsatser och att andraspråksundervisningen i stället för att fokusera grammatik och uttal borde koncentrera sig mer på att utveckla det ordförråd som förekommer i skolans ämnesundervisning (Saville-Troike, 1984).

Eftersom ordförråd och övrig utbyggnad utvecklas även hos elever som talar majoritetsspråket, ökar omfattningen av det andraspråks eleverna behöver lära sig med stigande ålder (Viberg, 1993). Bergman menar dock att de elever som redan utvecklat utbyggnaden i sitt förstaspråk har ett försprång. Många av kunskaperna som ingår i utbyggnaden går att överföra till andraspråket, vilket ger dem mer tid att ta till sig basen. Detta gäller t.ex. läs- och skrivförmåga (Bergman, 2000). Dessutom underlättar en väl utvecklad begreppskunskap på modersmålet inläringen av målspråkets ord och begrepp (Tingbjörn & Andersson, 1981).

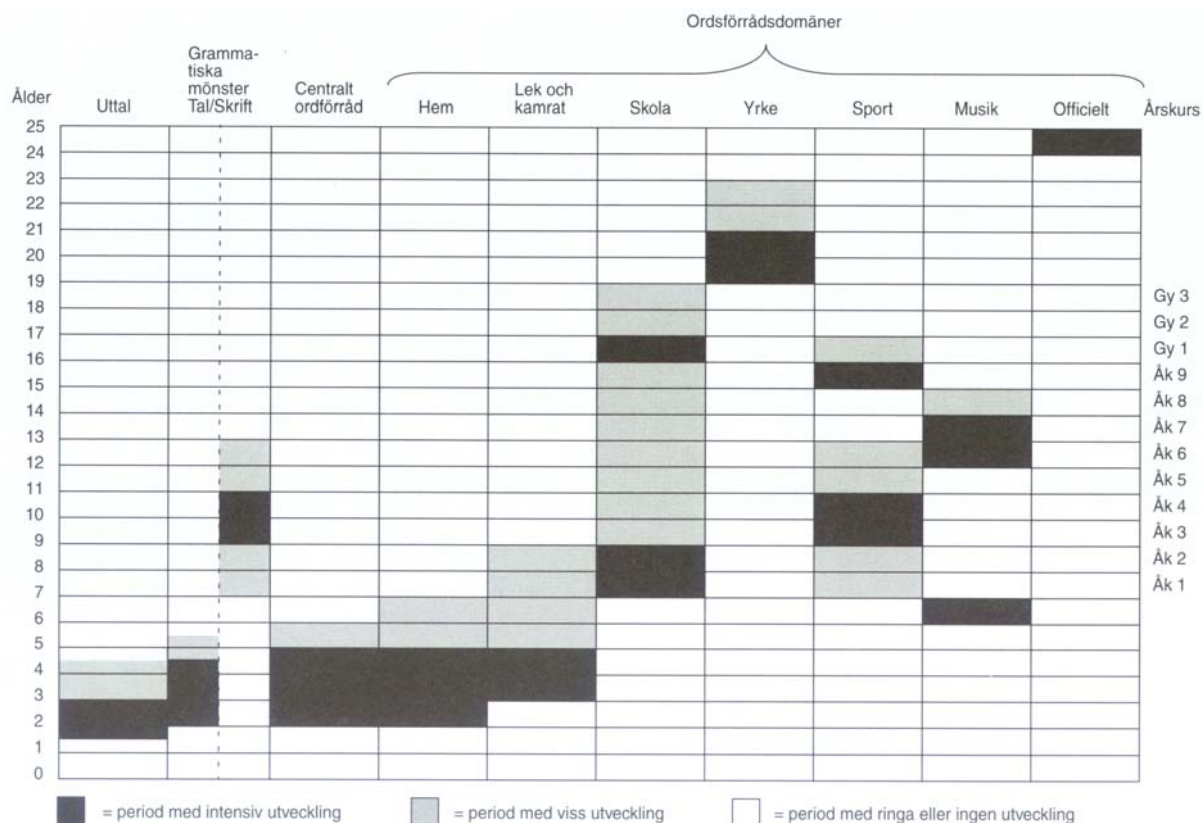
Collier (1987) har utifrån en studie av 1 548 invandrarelever med medel- eller överklassbakgrund kommit fram till att det tar olika lång tid för barn i olika åldrar att nå infödd nivå i skolans läsåmnen. Tester av elever med olika ankomståldrar i olika årskurser leder till följande siffror vad gäller den tid som krävs:

Ankomstålder	Genomsnittlig tidsåtgång
5-7 år	3-8 år
8-11 år	2-5 år
12-15 år	6-8 år

Tabell 1. Tid som krävs för att nå infödd nivå i skolans läsåmnen (baserad på Collier 1987).

Att de yngre eleverna behövde längre tid än mellangruppen tyder, enligt Collier, på att förstaspråket måste ha nått upp till en viss nivå för att kunna underlätta inläringen av andraspråket. Denna nivå, som bl.a. innefattar läs- och skrivförmåga, har de yngsta eleverna inte hunnit uppnå. Mellangruppen däremot har hunnit utveckla förstaspråket tillräckligt för att kunna överföra vissa kunskaper till andraspråket. Då de äldre barnen tog längst tid på sig verkar det dock finnas en gräns där den ökande komplexiteten i undervisningen betyder mer än den fördel ett väl utvecklat förstaspråk ger. Collier menar att de äldre barnen hinner hamna för långt efter både vad gäller kunskapsmässig och tankemässig utveckling under den tid det tar för dem att uppnå tillräckliga färdigheter i målspråket. För att kompensera detta menar Collier att de äldre barnen antingen måste få ämnesundervisning på sitt förstaspråk under tiden de lär sig sitt andraspråk eller intensivundervisning på målspråket efter att de uppnått tillräcklig nivå (Collier, 1987).

Figur 2, som visar genomsnittlig språkutveckling för en enspråkig elev, ger en bild av vad det betyder att starta sin andraspråksinläring i olika åldrar. Här illustreras vad andraspråks elever måste ta igen samtidigt som de måste följa med i den fortsatta utvecklingen. I figuren syns tydligt hur de delar som Viberg (1993) menar tillhör den språkliga basen: uttal, grammatik kopplad till talet samt ett centralt ordförråd, är färdigutvecklade redan före skolstart. De delar som Viberg menar tillhör utbyggnaden: specialordförrådet och grammatiska mönster kopplade till skriftspråket, fortsätter däremot att utvecklas genom skolåren.



FIGUR 2. Genomsnittlig språkutveckling för enspråkig elev (ur Tingbjörn & Andersson, 1981 s. 34).

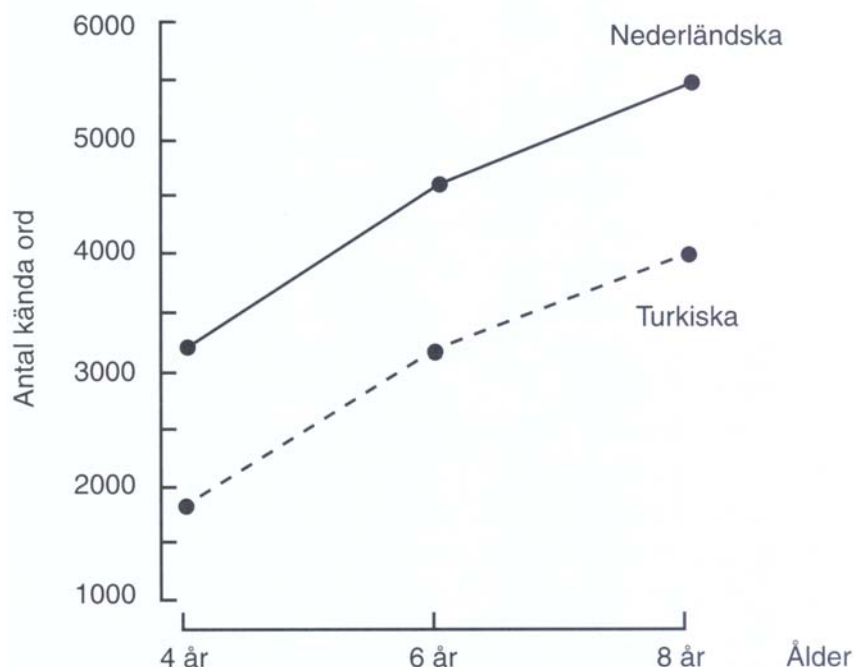
Ordförrådet

I avsnittet om andraspråksinläring i skolåldern konstaterades att ordförrådet var den viktigaste faktorn för framgång i ämnesundervisningen. Det är därför av intresse att titta på hur andraspråkselevernas ordförråd skiljer sig från förstaspråkselevernas.

Viberg (1993) påpekar att det finns olika uppfattningar om hur stort ordförrådet hos barn i olika åldrar är. Detta beror bl.a. på att det är svårt att bestämma vad det innebär att behärska ett ord och om vissa ord ska räknas som samma. En vanlig skattning för ordförrådet på modersmålet ligger dock mellan 8 000 och 10 000 ord vid skolstart. Nagy & Herman (1987 i Viberg, 1993) uppskattar att ett barn lär in ca 3 000 ord varje år under skoltiden. Detta att jämföra med att ett amerikanskt barn under sitt femte skolår möter ca 10 000 nya ord i läromedlen. Viberg påpekar att andra forskare kommit fram till andra tal men att man är överens om den allmänna storleksordningen.

Mätningar från Nederländerna visar att turkiska barn vid förskolestart har ett begränsat vokabulär (något under 2 000 ord) jämfört med barn som har nederländska som förstaspråk (något över 3 000 ord). Eftersom ordförrådet sedan växte i samma takt förblev skillnaden, ca 1 500 ord, konstant vid alla åldrar. Skillnaderna uppenbarade sig då grupper av barn med turkiska som modersmål vid åldrarna 4, 6 och 8 jämfördes med grupper av barn med nederländska som modersmål (Verhoeven & Vermeer, 1985, i Viberg 1996).

En annan undersökning, utförd av samma forskare, visade en tendens på att skillnaderna ökade efter 8 års ålder. Detta mönster gällde även andra områden, som t.ex. tester av läsförståelsen (Viberg, 1996).



FIGUR 3. Tillväxten av antalet förstådda nederländska ord hos elever med nederländska resp. turkiska som modersmål (ur Viberg, 1996 s. 123, efter Verhoeven & Vermeer, 1985).

Det är inte bara storleken på ordförrådet som har betydelse för förmågan att kunna kommunicera och inhämta information på inlärningsspråket, utan även hur orden är lagrade. För att snabbt kunna leta fram rätt betydelse för det ord man vill förstå eller rätt ord för det man vill uttrycka måste orden vara effektivt organiserade i hjärnan. Orden är dels organiserade efter betydelse - i ett semantiskt nätverk, dels efter uttal - i ett fonologiskt nätverk. För att ta reda på hur orden är relaterade till varandra i dessa nätverk görs ordassociationstest (Viberg, 1987;1993). Meara (1982, i Viberg, 1987) har sammanfattat ett stort antal sådana test och kommit fram till följande:

- *Tvåspråkiga ger färre och långsammare svar på det svagare språket*
- *Svaren på det svagare språket är betydligt mindre stereotypa*
- *Fonetiskt motiverade svar är vanligare än hos infödda talare, i synnerhet hos mindre avancerade*

(Meara, 1982, i Viberg, 1987 s. 25)

Viberg anser att dessa slutsatser tyder på att det finns färre förbindelser mellan de lagrade orden och att sökningen går långsammare. Fler fonetiska associationer tyder på att det fonologiska nätverket byggs upp fortare än det semantiska. Att andraspråksinlärare uppvisar mindre stereotypa associationer är förmodligen en nackdel, eftersom det troligen är viktigt att man associerar i samma banor för att kommunikationen ska löpa smidigt (Viberg, 1987;1993).

Undervisningens utformning har betydelse

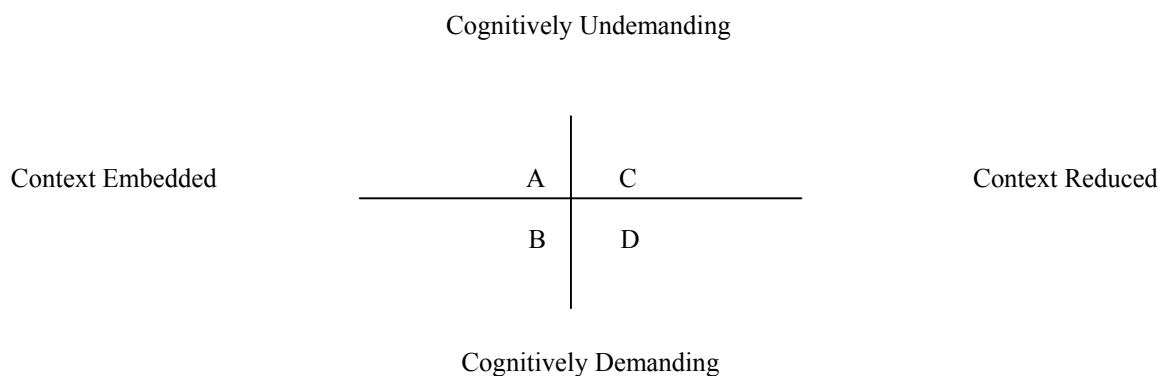
Så här långt har konstaterats att ordförrådet är den viktigaste faktorn för att kunna inhämta kunskaper på sitt andraspråk samt att andraspråkselever ofta har ett begränsat ordförråd, både vad gäller storlek och organisation. För att undervisningen ändå ska fungera krävs en del anpassningar från lärarens sida. Här redogörs för hur dessa anpassningar kan se ut.

Andraspråksinlärare kan klara sig med ett begränsat ordförråd om det finns tillräckligt med kontextuellt stöd eller ledtrådar i situationen för att förstå budskapet. *Konversationsrelaterad språkförmåga (basic interpersonal communicative skills - BICS)* har detta stöd och utvecklas därför, enligt Cummins, relativt snabbt bland invandrade andraspråksinlärare. Ämnet för samtalet går t.ex. ofta att iakttas samtidigt som icke-verbal kommunikation i form av ansiktsuttryck, blickar, gester och tonfall ofta finns med som stöd. Dessutom har deltagarna möjlighet att visa att budskapet inte uppfattats (Cummins, 2000).

Behärskande av *akademisk språkfärdighet (cognitive academic language proficiency - CALPS)* tar längre tid att uppnå. Omfattande språkinlärningsdata från Toronto Board of Education visar att det tar fem till sju år och Colliers tidigare refererade studie visar på tre till åtta år (Cummins, 1981b i Cummins; 2000; Collier, 1987). Akademisk språkfärdighet är beroende av förmågan att förstå kognitivt krävande budskap, muntliga eller skriftliga, genom språket som sådant och inte med hjälp av kontextuella eller icke-verbala ledtrådar, något som framgång i ämnesundervisningen normalt förutsätter (Cummins, 2000).

Hur stor behärskning av målspråket som krävs för att andraspråkseleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningsinnehållet beror dock i hög grad på utformningen av den undervisning som eleven deltar i. När det gäller undervisning av andraspråksinlärare tillägnas, enligt Cummins, språk och innehåll med störst framgång när eleverna tillhandahålls det kontextuella och språkliga stöd som behövs för att klara uppgiften samtidigt som de utmanas kognitivt (Cummins, 2000).

För att separera språkliga begränsningar från kognitiva utmaningar utvecklades den endimensionella BICS/CALP distinktionen till en modell som i två korsande kontinuum visar graden av kontextuellt stöd och kognitiv svårighet hos språkaktiviteter. Konversationsförmåga befinner sig inom sektor A och akademisk språkfärdighet inom sektor D (Cummins, 2000).



FIGUR 4. Språkaktivitetens grad av kontextuellt stöd och kognitiv svårighet (ur Cummins, 2000 s. 68).

Optimal undervisning för språklig och akademisk utveckling rör sig, enligt Cummins, från sektor A till sektor B och från sektor B till sektor D. Sektor C aktiviteter (färdighetsträning) kan inkluderas då och då för att öva särskilda aspekter (Cummins, 2000).

I figuren nedan presenteras exempel på aktiviteter i andraspråks- och ämnesundervisningen, klassificerade enligt situationsberoende (grad av kontextuellt stöd) och kognitiv svårighetsgrad.

KOGNITIVT ENKEL	KOGNITIVT KRÄVANDE	
A Situationsbunden & Kognitivt enkel	B Situationsbunden & Kognitivt krävande	S
Utveckla "överlevnadsordförråd"	Utveckla ordförråd för ämnesstudier	I
Följa anvisningar åtföljda av demonstration	Följa ämnesundervisning med stöd av demonstrationer, visuella hjälpmedel etc.	T
Spela enkla spel	Att delta i praktiska moment i NO	U
Att delta i gymnastik, slöjd, teckning	Att rita kartor, figurer etc i SO	A
Delta i vardagliga samtal	Lösa räkneexempel	T
Korta muntliga uppgifter och övning av kommunikativa språkfunktioner	Delta i diskussioner och göra korta muntliga presentationer	I
Svar på enkla frågor	Förstå skrivna texter med stöd av diskussion och illustrationer	O
	Skriva fackuppsats med hjälp av mall	N
	Svar på mer komplexa frågor	S
		B
		U
		N
		D
		E
		T
C Situationsoberoende & Kognitivt enkel	D Situationsoberoende & Kognitivt krävande	S
Delta i förutsägbara telefonsamtal	Följa ämnesundervisning utan demonstrationer eller visuella hjälpmedel etc	I
Initial läsfärdighet: avkodning, bokstavlig tolkning	Göra mer formella muntliga föredrag	T
Läsa och skriva för personligt bruk: anteckningar, listor, recept etc	Utvecklad läsförståelse: inferenser, kritisk läsning	U
Läsa och skriva för praktiska syften: bruksanvisningar, blanketter etc	Skriva fackuppsatser	A
Skriva svar på enkla frågor	Lösa i ord formulerade matematikproblem utan illustrationer	T
	Skriva svar på komplexa frågor	I
	Lösa standardiserade prov	O
		N
		S
		O
		B
		E
		R
		O
		E
		N
		D
		E

FIGUR 5. Exempel på aktiviteter i andraspråks- och ämnesundervisningen, klassificerade enligt situationsberoende och kognitiv svårighetsgrad (ur Viberg, 1993 s. 71, fritt efter Chamot & O'Malley, 1987).

Någon absolut uppdelning av aktivitetens kontextuella stöd går egentligen inte att göra eftersom en sådan endast tar hänsyn till den yttre kontexten. Den inre kontexten är beroende av förkunskaper och intresse och varierar därför mellan olika individer. Om innehållet känns igen eller väcker intresse är chansen, enligt Cummins, stor att det förstås, trots att det är kognitivt krävande och inte omges av något yttre kontextuellt stöd (Cummins, 2000).

När det gäller den rent språkliga anpassningen så är det, menar Cummins (2000), lättare att förstå tydligt tal som innehåller en stor del omformuleringar och upprepningar. Hatchs sammanfattning av karakteristiska drag i tal anpassat till andraspråksinlärare visar att modifieringar av detta slag förekommer. De karakteristiska dragen samt vilka fördelar dessa kan ha presenteras här i ett urval av Viberg (1987):

Överdriven intonation/Volym

- Högre grundton, kraftigare växlingar upp och ned i intonationen (framför allt vid tal riktat till barn)
- Högre volym (framför allt vid tal till vuxna inlärare).
Fördel: Fångar uppmärksamheten

Långsam talhastighet

- Tydligare artikulation och färre uttalsreduktioner
Fördel: Inläraren får tillgång till ordets fullständiga form
- Längre pauser
Fördel: Inläraren får ökad tid att bearbeta talet. Gränser mellan satser och fraser blir tydligare, vilket gör den syntaktiska uppbyggnaden klarare

Ordförråd

- Högfrekventa ord, mindre slang, färre idiom
Fördel: Större chans att inläraren känner till orden
- Förklaringar av ord markeras (Det betyder X, det är ett slags X)
- Färre pronomen av alla slag
Fördel: Tydligare syftning

Syntax

- Kortare meningslängd, enklare syntax (t.ex. färre bisatser)
Fördel: Talet blir lättare att tolka
- Repetitioner och omformuleringar
Fördel: Ökad tid för tolkning, syntaktiska relationer tydligare

Figur 6. Karakteristiska drag i anpassat tal till andraspråksinlärare (ur Viberg, 1987 s. 76, efter Hatch, 1983).

Franska *språkbadsprogram (Immersion Programs)* i Kanada har ibland tagits som bevis för att det fungerar väl att få sin utbildning på ett andraspråk och samtidigt nå akademisk framgång. Cummins & Swain konstaterar, att forskning om och utvärdering av dessa program, visar att eleverna uppnått en hög nivå på målspråket och att prestationen i akademiska ämnen inte på lång sikt påverkats negativt (Cummins & Swain 1986). Tingbjörn (1994) påpekar dock att eleverna i språkbadsprogrammen alla har samma språkliga förutsättningar, varför språkliga anpassningar sker naturligt. I vanliga svenska klasser sker ingen egentlig anpassning eftersom andraspråkseleverna är i minoritet. För att undervisningen ska tillgodose andraspråkselevernas speciella behov måste den enligt Tingbjörn ske i grupper med uteslutande andraspråkselever.

Ett annat skäl till att anpassning uteblir i vanliga klasser kan vara att lärare tar för givet att barnen har överkommit alla svårigheter med målspråket när de kan konversera med lätthet. Cummins (1984 i Cummins 2000) analyser av psykologiska utlåtanden av andraspråkselever visar att så ofta är fallet. På samma sätt uppfattade svenska lärare enligt Skutnabb-Kangas och Toukomaa (1976, i Cummins, 2000) ofta att finska invandrarbarn obehindrat talade både finska och svenska, trots att det visade sig att elevernas akademiska nivå på båda språken var under förväntan i relation till deras ålder.

Lärares erfarenheter

Till att börja med redogörs för hur språkliga begränsningar påverkar förmågan att ta till sig undervisningen. Här konstateras att ett begränsat ordförråd framförallt påverkar förmågan att tillägna sig kunskap genom läsning. Vidare framhålls att det är i de teoretiskt inriktade orienteringsämnena svårigheterna utmärker sig mest, och då framförallt i SO-ämnena. Efter det behandlas hur man i undervisningen kan underlätta för andraspråkseleverna bl.a. genom att inom ämnesundervisningen arbeta aktivt med ordförrådet samt genom att aktualisera eller skapa förförståelse inför språkligt svåra inslag. Slutligen framförs åsikter om att andraspråkselevernas behov lättare skulle kunna tillgodoses i speciella undervisningsgrupper.

Att lära på sitt andraspråk

Cerú (1993), som är lärare i svenska som andraspråk, skriver att invandrarelevernas tal och skrift i klassrummet kan vara lika bra som de svenska elevernas men att det finns en risk att det ordförråd dessa elever visar upp är hela det ordförrådet de har, d.v.s. att deras passiva ordförråd inte är större än deras aktiva. Ett väl utvecklat passivt ordförråd, menar Cerú, är av stor betydelse för att klara undervisningen och språket i läroböckerna.

Wikström, även hon lärare i svenska som andraspråk, skriver att invandrarelevernas begränsade passiva ordförråd framförallt påverkar förmågan att införliva kunskap genom läsning. Vidare påpekar hon vikten av en väl utvecklad läsförmåga för att klara den teoretiska delen av undervisningen och att läsförmågan får större betydelse ju högre upp i årskurserna eleverna kommer. När eleven hela tiden måste stanna upp och gissa sig till eller dra slutsatser om vad de okända orden betyder går läsningen långsamt. För en elev som läser långsamt blir det svårt att koncentrera sig på helheten och förståelsen blir därför sämre. Det är också svårare att minnas något som man inte riktigt har förstått. Eleverna vänjer sig att lära ”på ett ungefär” och kunskapsluckorna som därmed uppstår försvarar efterföljande studier (Wikström, 1993).

På lågstadiet menar Cerú att andraspråkselever kan följa undervisningen trots att ordförrådet inte är i nivå med svenska elevers. På mellanstadiet blir texterna mer abstrakta och distanserade samtidigt som mängden text ökar. Istället för att förstå får eleverna lära sig utantill och de kan inte vara med och diskutera innehållet. Först under högstadiet, när innehållet blir riktigt svårt och abstrakt, börjar lärarna förstå att det inte går så bra i skolan för dessa elever (Cerú, 1993).

Wikström skriver att den bristande ordförståelsen påverkar alla ämnen där eleverna måste kunna läsa sig till kunskap. Detta blir tydligast i de teoretiskt präglade orienteringsämnena. I naturorienterade ämnen förekommer dock mer konkreta inslag, i form av laborationer. I

samhällsorienterande ämnen dominerar däremot den teoretiska undervisningen (Wikström, 1996).

En annan anledning till att de samhällsorienterande ämnena vållar mest problem, menar Wikström, är att tyngdpunkten ligger på Sverige, Norden och Västeuropa. De förkunskaper elever från avlägsna länder har är i dessa ämnen inte lika behjälpliga som de svenska elevernas förkunskaper (Wikström, 1993). Flera av lärarna som skriver i antologin *Den mångkulturella skolan* (1996), betonar problemen med att invandrarbarn inte alltid har samma förkunskaper som svenska barn. Här skriver Ask, lärare i bl.a. svenska:

Tänk om de centrala proven var utformade efter den mångfald som befolkar våra skolor. Då kunde man gå till ett sådant prov med en mångkulturell klass och veta att eleverna åtminstone har en rimlig chans att lyckas, även om deras kultur inte innehåller begrepp som logdans på lövad bana och utedass i björkdungen.

(Ask, 1996, s.13).

Ladberg (2000), som är pedagog och forskare, lyfter även fram matematiken som ett ämne som kräver goda språkkunskaper. I matematiken, menar hon, är en ordagrann förståelse av lästalens text avgörande för tolkningen av uppgiften. Bülow, lärare i SO och matte, Ljung, lärare i NO och matte samt Sjöqvist, lärare i svenska som andraspråk, påpekar att det i matematiken även kan uppstå svårigheter eftersom ett logiskt tänkande kräver ett fungerande språk (Bergman m.fl. 1992).

Ladberg (2000) menar att även språket i lärarens muntliga genomgångar kan vara svårt att följa. T.ex. blir det svårt att förstå en framställning som hoppar mellan olika teman och tankegångar eller då tempus och tids- eller rumperspektiv varieras utan att det tydligt anges. Bülow, Ljung och Sjöqvist poängterar att det inte alltid är så lätt att se svårigheterna. En mening som *"Robespierre avrättades"* kan verka enkel men kan vara svår att förstå då det kan vara svårt att se om det var Robespierre som dog eller om han dödade någon annan (Bergman m.fl. 1992 s. 70).

Att undervisa andraspråkselever

Cerú anser att andraspråkseleverna ofta alldeles för tidigt flyttas från förberedelseklassens anpassade verksamhet till vanliga klasser, där de förväntas tillgodogöra sig ämnesinnehållet i samma takt som de svenska eleverna. *"Det är lätt att luras av det s.k. ytflytet, d.v.s. en svenska som är mycket grund, där det saknas synonymer och en förståelse av ord och sammanhang på djupet."* (Cerú, 1993, s.31). Hur meningsfull andraspråkselevens skolsituation blir om de ska undervisas i vanliga klasser beror enligt Cerú till stor del på hur undervisningen i klasserna bedrivs och hur väl förberedda klass- och ämneslärarna är på att möta dessa elevers behov (Cerú, 1993).

Sjöqvist och Lindeberg (1996), båda med erfarenhet av undervisning i svenska som andraspråk, understryker vikten av att medvetet och systematiskt arbeta med att undersöka och utveckla andraspråkselevernas ord- och begreppsförståelse. De menar att risken annars är stor att dessa elever aldrig upptäcker att de inte känner till centrala ords hela betydelseomfång. Bülow, Ljung och Sjöqvist föreslår att skolledningen borde fortbilda lärarna till ett arbetsätt

där andraspråkseleverna har möjlighet att inhämta kunskap samtidigt som de utvecklar språket (Bergman m.fl. 1992).

För att en utveckling av kunskaper och språk ska ske menar Bülow, Ljung och Sjöqvist att andraspråksläraren och NO/SO-lärarna måste samarbeta. Risker finns annars att man i Sv2-undervisningen endast sysslar med rent språklig träning, där innehållet hålls så begreppsmässigt enkelt att det inte hjälper eleven att klara undervisningen i SO och NO (Bergman m.fl. 1992).

Ovan nämnda lärare hävdar också att andraspråkseleverna ofta vänjer sig vid att inte förstå och kan då istället försöka klara sig genom att memorera innehållet i texter. Ett sätt att tvinga eleverna till att arbeta med förståelsen kan vara att ställa utredande frågor istället för rena kunskapsfrågor (Bergman m.fl. 1992).

Wikström (1993) påpekar att goda förkunskaper kan kompensera för ett stort antal nya ord. Har man ingen föreställning om vad som kommer att stå i texten tvingas man däremot helt lita till den rent språkliga förståelsen. Bülow, Ljung och Sjöqvist menar att man för att utnyttja de fördelar förförståelse ger, dels bör utgå från de erfarenheter eleverna har, dels bör arbeta med att skapa förförståelse genom t.ex. extra muntliga genomgångar eller enklare texter. Läraren kan med fördel ta hjälp av hemspråksläraren och andraspråksläraren för extra tid med detta (Bergman m.fl. 1992).

Sjöqvist och Lindeberg (1996) skriver att man ibland måste välja till och välja bort i kursplanerna för att undervisningen ska passa. Extra tid måste ägnas åt sådant man är van vid att svenska elever redan behärskar samtidigt som de förkunskaper eleverna har måste utnyttjas. Detta håller även Ask (1996) med om men menar att yttre ramar, som de centrala proven, sätter gränser för flexibiliteten.

När det gäller språket som används i klassrummet menar Ladberg (2000) att man ska uppmuntra eleverna att alltid fråga när det är något de inte förstår. Viktigt är dock att inse att eleverna kanske inte alltid vet vad de ska fråga utan kan istället bli högljudda eller okoncentrerade. Ett sätt att komma ifrån att språket man använder i klassrummet blir för krångligt, är enligt Bülow, Ljung och Sjöqvist att under några lektioner låta Sv2-läraren sitta med och anteckna det som är språkligt svårt eller att tillsammans gå igenom stoffet innan man presenterar det för klassen (Bergman m.fl. 1992).

Särskilda undervisningsgrupper

Wikström (1993) ifrågasätter om den ordinarie klassrumsundervisningen leder till en likvärdig utbildning för andraspråkseleverna. Enligt skollagen (1 kap. 2 §) har alla elever rätt till en likvärdig utbildning. De nationella målen anger normerna för denna likvärdighet, men sätten att nå målen kan vara olika. En likvärdig utbildning betyder således inte att undervisningen ska utformas på samma sätt för alla utan att den ska ta hänsyn till olika förutsättningar och behov (Lpo 94).

För att undervisningen verkligen ska anpassas efter andraspråkselevernas behov är det enligt Wikström bäst om den sker i speciella grupper för andraspråkselever. Detta gäller särskilt SO-undervisningen. Hon menar att anpassad ämnesundervisning borde sättas in redan i år 4-6. Eftersom de svenska eleverna inte har samma behov av att utreda betydelsen av de relativt

vanliga ord andraspråkseleverna behöver hjälp med ökar chansen att utveckla ord – och begreppsförståelsen i samband med ämnesundervisningen om undervisningen sker i särskilda grupper (Wikström,1993). Bülow, Ljung och Sjöqvist anser också att speciella andraspråksgrupper är en bra lösning men påpekar att man dels måste se till vilka elever som finns i skolan, dels till vilka resurser som finns (Bergman m.fl. 1992).

Wikström (1996) menar att det inte är funktionellt att låta andraspråkseleverna gå ifrån ämnesundervisningen för att lära sig de ämnesanknutna orden hos Sv2-läraren. Eftersom ämnets innehåll hänger samman med det språk det uttrycks i är det bättre att *en* lärare tar hand om både ämnets innehåll och de språkliga aspekterna. Dessutom menar hon att eleverna ibland får gå ifrån en SO-lektion för att få hjälp av Sv2-läraren. De elever som skulle behöva mer tid för SO-undervisningen får då istället mindre.

Bülow, Ljung och Sjöqvist tycker också att det i en andraspråksgrupp blir lättare att ta vara på elevernas förkunskaper. Som exempel nämner de att kunskaper om jordbruk är större i en grupp där det finns elever från ett jordbrukssamhälle (Bergman m.fl. 1992). Wikström (1996) påpekar dock att förkunskaperna inte bara skiljer sig från svenska elevers utan också är olika beroende på varifrån eleverna kommer.

Wikstöm anser att behovet av speciella grupper inte alltid uppmärksammas så länge eleverna klarar att hänga med någorlunda. Hon skriver att förväntningarna på andraspråkseleverna ofta är alldeles för låga i förhållande till deras intellektuella nivå. En vanlig kommentar från ämneslärarna i orienteringsämnena menar hon är: ”*Han klarar sig bra, han ligger på 'medel'*” (Wikström, 1993 s. 13).

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur lärare uppfattar och hanterar andraspråkselevernans situation i ämnesundervisningen.

För att precisera syftet har jag brutit ner det i följande frågeställningar:

- Hur upplever lärarna att andraspråkselevernans språk fungerar som redskap för lärande?
- Skiljer sig situationen mellan olika ämnen?
- Vad gör lärarna för att underlätta andraspråkselevernans kunskapsinhämtande?
- Bedömer lärarna att skolan kan tillgodose dessa elevers behov inom ramen för ordinarie ämnesundervisning?

METOD

Eftersom jag ville ta reda på hur lärare uppfattar och hanterar andraspråkselevens situation i ämnesundervisningen fann jag det naturligt att utföra undersökningen genom att intervjua lärare. Vid intervjuer menar Patel & Davidsson (1994) att det finns en risk att intervjuaren påverkar informanten så att denne medvetet eller omedvetet förstår vad som förväntas. En enkät ger inte utrymme till en sådan direkt påverkan. Här måste man emellertid i förväg vara säker på att frågorna inte går att missuppfattas eftersom det inte, som vid intervjuer, finns möjlighet att genom följdfrågor klargöra svaren under tiden (Patel & Davidsson, 1994; Bell, 1993).

Bell (1993) påpekar att intervjuer endast ger information om vad informanterna anser hända, men inte vad som faktiskt sker. För att fördjupa resultatet vad gäller hur lärarna hanterar ämnesundervisningen övervägde jag därför att komplettera intervjuerna med observationer i lärarnas klassrum. Eftersom jag bedömde att observationer måste ske vid ett flertal tillfällen för att med säkerhet ge någon utdelning skulle tidsramarna göra att jag endast hade haft möjlighet att besöka en eller två lärare. För att få tillgång till fler informanter bestämde jag mig för att endast använda mig av intervjuer. Dessutom påpekar Bell (1993) att det krävs erfarenhet för att få ut så mycket som möjligt av observationer.

Med hänsyn till arbetets tidsramar och storlek ansåg jag att fem intervjuer skulle vara lagom. Urvalet av mina fem deltagare är gjort medvetet såtillvida att jag ville tala med lärare med ett varierande antal andraspråkselever i sina klasser. Eftersom jag också ville få exempel från olika skolor bestämde jag endast tid med en lärare på varje skola. Totalt har jag varit i kontakt med åtta lärare, varav sju kunde tänka sig att ställa upp. En av lärarna valde jag bort p.g.a. att hon inte ville bli inspelad på band. Jag var rädd att jag därför inte skulle få ett lika rikt material då det är svårt att verkligen anteckna eller komma ihåg allt. En annan lärare valde jag bort eftersom hon inte hade tid att träffa mig förrän ett par veckor efter det att de andra intervjuerna skulle ske, vilket skulle ha bromsat mitt arbete med bearbetningen av materialet. Läraren som inte ville ställa upp angav som skäl att hon inte var tillräckligt insatt i detta område eftersom hon inte hade jobbat så länge.

Jag berättade redan i telefonen vad intervjun skulle handla om och att jag beräknade att intervjun skulle ta mellan 30 minuter och en timme. Dessutom frågade jag om det gick bra att använda bandspelare. För att vara säker på att få reda på hur många andraspråkselever som fanns i klasserna, hur länge de varit i Sverige, hur många som läste Sv2 och hur många som hade studiehandledning på sitt hemspråk bad jag lärarna att ta reda på detta i förväg.

Intervjuerna tog alla cirka 30 minuter. För att kunna koncentrera mig på samtalet istället för på att föra anteckningar använde jag bandspelare vid samtliga intervjuer. Intervjufrågorna användes endast som en guide. Jag lät under intervjun samtalet löpa fritt och vissa frågor blev därför besvarade utan att jag behövde ställa just den frågan. Intervjuerna transkriberade jag sedan i stort sett ordagrant. De citat som är medtagna har jag dock reviderat eftersom talat språk kan vara svårförståeligt i text. Namnen som används är inte informanternas riktiga.

Presentation av de deltagande lärarna

Håkan

Håkan har arbetat som lärare i 23 år och han har i stort sett alltid haft andraspråkselever i sina klasser. Han påpekar dock att det inte fanns lika många invandrare i Sverige för 20 år sedan som det gör idag. I den sexa Håkan nu har, undervisar han i alla teoretiska ämnen.

13 av klassens 26 elever har ett annat modersmål än svenska. Fem av dessa är födda i Sverige. Resten av eleverna har kommit någon gång efter skolstart, varav en så sent som förra terminen.

Det varierar hur många i klassen som läser Sv2. Detta avgörs efter vilka behov eleverna har för tillfället. Ingen av Håkans elever har studiehandledning på modersmålet.

Anna

Anna har arbetat som lärare i sex år. Under de tre år hon varit på den skola där hon nu arbetar har hon mött relativt många andraspråkselever. Anna undervisar i svenska, SO och engelska i två fyror.

I klasserna har 13 utav 46 elever annat modersmål än svenska. Två elever är födda i Sverige och tre kom innan de började skolan. Resterande åtta har kommit efter skolstart, varav en alldeles nyligen.

Fyra av Annas elever läser Sv2 och en elev har studiehandledning på sitt modersmål.

Pia

Pia har arbetat tio år som lärare, men har först under de senaste åren jobbat mycket med andraspråkselever. Pia undervisar i ämnena svenska och SO i en fyra och en femma.

I fyran har tio av 25 elever annat modersmål än svenska och i femman sex av 23. Fem av dessa elever är antingen födda här eller kom tidigt till Sverige. Övriga tio elever har kommit någon gång under skoltiden, varav två relativt nyligen.

Totalt läser sex av andraspråkseleverna Sv2. Två av Pias elever har studiehandledning på sitt modersmål.

Eva

Eva har arbetat som lärare i 15 år. Eva har inte arbetat mycket med andraspråkselever innan hon började på den skola som hon nu arbetar på. Hon undervisar i alla teoretiska ämnen i en femma.

I klassen har fem av 19 elever annat modersmål än svenska.

Två av dessa är födda i Sverige och resten kom till Sverige någon gång före skolstart. Den elev som kom senast, kom vid sex års ålder.

Fyra av de fem andraspråkseleverna läser Sv2. Ingen har studiehandledning på sitt modersmål.

Margareta

Margareta har arbetat som lärare i sex år men har innan dess jobbat länge som förskollärare. Som förskollärare har hon arbetat med många andraspråkselever. I läraryrket har hon inte träffat så många. Margareta undervisar i alla teoretiska ämnen i en fyra.

I Margaretas klass finns tre andraspråkselever, varav två är födda här och den tredje kom hit som liten.

Ingen av eleverna läser Sv2. Ingen av eleverna har heller studiehandledning på modersmålet.

INTERVJUUNDERSÖKNING

I genomgången av intervjumaterialet utgår jag från mina fyra frågeställningar, vilket innebär att jag inte redogör för allt vad informanterna berättat utan endast vad jag utifrån mina frågeställningar ansett relevant. Jag har valt att redovisa intervjuerna ihop dels för att slippa upprepningar, dels för att direkt kunna göra jämförelser och kopplingar till vad som framkommit i litteraturgenomgången. Under rubriken sammanfattning av resultat har jag sedan sammanfattat vad jag kommit fram till.

Hur fungerar andraspråkselevernas språk som redskap för lärande?

Samtliga lärare menar att andraspråkseleverna ofta har en sämre ordförståelse än svenska elever.

Margareta säger:

Vissa ord är svåra, som kanske du och jag inte skulle tycka är så svåra och som de andra barnen inte skulle fråga mig om.

Dessa iakttagelser kan jämföras med lärarnas erfarenheter i litteraturdelen liksom med Verhoeven och Vermeers studie (1985, i Viberg, 1996), som visar att turkiska andraspråkselever i Nederländerna har ett begränsat ordförråd jämfört med de elever som har nederländska som förstaspråk.

I intervjuerna visar det sig att brister i ordförrådet förekommer även hos elever som bott hela sitt liv i Sverige. Av Margaretas elever är t.ex. två födda här medan en kom hit som liten. Tingbjörn och Andersson (1981) menar att även barn som bott hela sitt liv i Sverige ofta har brister i sitt svenska språk och förklarar det med att de inte fått chansen att använda så mycket svenska i hemmet. Anna och Håkan förklarar detta på ett liknande sätt.

Håkan säger så här:

En av anledningarna är ju att föräldrarna inte pratar så bra svenska. Och sedan kanske man har invandrarkamrater. Då utvecklar man inte svenska språket så bra heller. Och sedan kan det ju vara att de är lite svagare begåvningsmässigt och inte har utvecklat språket bra för det. Och ytterligare en anledning kan vara att många invandrarföräldrar inte pratar sitt hemspråk hemma, utan de pratar lite knagglig svenska och då kan de varken sitt hemspråk eller svenska. Då har de ingen grund att stå på.

Pia talar även om att många av eleverna har en brytning och att de har svårt med meningsbyggnad och stavning, något som även Margareta tar upp.

Pia berättar:

De har ju en brytning många av dem. Men det är ju någonting som växer bort. Det är ju inget egentligen. Men sen är det ju när de skriver, det är svårt med meningsbyggnad och så stavar de ibland som de uttalar och då kan man knappast förstå vad det står.

Men både Pia och Margareta menar, liksom de andra lärarna, att det är brister i ordförståelsen som mest påverkar undervisningen i andra ämnen. Detta är, som vi såg, även vad Saville-Troikes (1984) undersökning visar. Framförallt handlar det, som Wikström (1993) påpekar, om svårigheter att inhämta kunskap genom läsning.

Eva beskriver dessa svårigheter så här:

I SO t.ex. när vi jobbar med Europa så har de fått en arbetsgång allihopa; jobba med tankekarta, skriva ihop en faktatext, arbeta med stödord och träna sig på att försöka återberätta med egna ord. Det upplever jag fortfarande är svårt för flera av de här barnen, som gärna är bundna till att läsa innantill. Vad det beror på vet jag inte. Om det beror lite på att de inte har förstått sammanhanget och därför inte kan lägga in egna ord.

När det gäller att hänga med i muntliga genomgångar tycker alla utom Margareta och Eva att det utgör ett problem. I litteraturgenomgången framkom att konversationsrelaterad språkfärdighet uppnås snabbare än förmågan att förstå texter, eftersom talat språk har stöd av kontexten (Cummins 2000). Att dessa två lärare inte upplever att deras elever har problem med talat språk kan således bero på att de flesta av deras andraspråkselever är födda i Sverige eller har kommit till Sverige tidigt i livet.

Håkan beskriver det som att hans elever överlag har svårt att förstå genomgångar, medan Pia och Anna upplever att det endast är några som har problem. För Annas del handlar det endast om en pojke, som alldeles nyligen kommit till klassen från förberedelseklass.

Anna:

Muntliga genomgångar är bara svåra för den här pojken som har kommit sist nu. Han förstår varken om jag står framför hela klassen eller om jag kommer fram till honom och pratar. Men han säger "ja, jag förstår" jätteglat, men han förstår inte i alla fall.

Skiljer sig situationen mellan olika ämnen?

Anna och Margareta upplever inte att det finns någon skillnad mellan olika ämnen. Anna undervisar dock inte i NO och matte och kan bara svara utifrån vad hennes kollega berättar. Håkan menar att mer eller mindre alla ämnen bereder svårigheter, så fort det finns text. Framförallt säger han dock att det handlar om SO. När de t.ex. läser om de olika världsdelarna menar han att det är många ord som är väldigt svåra.

Att svårigheterna, som Wikström (1993) och Ask (1996) föreslår, beror på att undervisningen inom SO är mer kulturellt färgad än undervisningen i övriga ämnen framkommer inte i någon

intervju. Även Eva och Pia lyfter fram SO-undervisningen som extra krävande men menar att det beror på att den bygger mycket på läsning och förståelse av texter. NO-undervisningen menar de är mer konkret. Denna skillnad poängterar även Wikström (1996).

Eva säger så här:

NO upplever jag inte som lika svårt. De NO-pass vi haft i år har byggt mycket på gemensamt prat och experiment gruppvis och då stöttar de ju varandra väldigt mycket. Nu hinner man ju inte gå runt till alla grupper och se hur pass aktiva invandrarbarnen är. Men, det löser de nog på annat sätt även om det kan vara enstaka ord de inte förstår kanske.

Inom NO-undervisningen tycks det vara lättare att, som Cummins (2000) förordar, utmana eleverna kognitivt och samtidigt tillhandahålla språkligt och kontextuellt stöd. En stor del av undervisningen sker muntligt, vilket ökar möjligheten till ett anpassat språk och objektet för undervisningen går ofta att iaktta. Inom NO-undervisningen har eleverna med andra ord större chans att klara sig trots att de kanske bara uppnått konversationsrelaterad språkfärdighet.

Liksom Ladberg (2000) lyfter Håkan, Eva och Pia även fram lästalen i matematiken som något som kan vålla svårigheter.

Eva talar om engelskan som ett problematiskt ämne, medan Anna menar att hennes andraspråkselever ligger bra till där. Problematiken med att tillägna sig ytterligare ett språk genom sitt andraspråk skiljer sig dock från problematiken med att ta till sig kunskap på sitt andraspråk, och jag har därför valt att inte gå in på detta i mitt arbete.

Vad görs för att underlätta för andraspråkseleverna?

Anna och Eva berättar att de försöker underlätta läsningen av faktatexter genom att muntligt gå igenom vad som står och samtidigt förklara många av orden. Anna menar dock att hon inte bara gör detta för andraspråkseleverna. Margareta säger att hon ibland går igenom texterna muntligt. Hon menar att andraspråkseleverna frågar om det är något de inte förstår. Ladberg (2000) påpekar dock att det inte alltid är så lätt för eleverna att veta vad de ska fråga om.

Det är enligt flera av lärarna i litteraturdelen, bl.a. Lindeberg och Sjöqvist (1996), viktigt att arbeta med att utveckla ordförrådet i samband med ämnesundervisningen. För att hjälpa eleverna till en bättre förståelse ger Margareta andraspråkseleverna uppgifter i läxa där orden i faktatexterna tränas. På liknande sätt plockar Håkan varje vecka ut 10-15 frekventa ord ur de läromedel som eleverna har svårt att förstå. Sedan pratar de om orden och eleverna får skriva meningar. Sv2-läraren tar då hand om de elever som har större luckor i sitt ordförråd och arbetar med andra ord ur samma texter.

Håkan:

Som nu håller vi på och läser om södra Asien och sen får de skriva meningar om de här orden, så bakar vi liksom in lite ordförståelse i den vanliga undervisningen.

Även Annas, Evas och Pias andraspråkselever får hjälp av Sv2-läraren att utveckla begrepps-förståelsen.

Andraspråkseleverna arbetar nästan genomgående med samma texter som de andra eleverna. Eva tycker dock att man skulle kunna använda böcker med enklare text mer. I matte har hon en lite lättare bok med mindre textmassa som hon använder sig av ibland. En av Margaretas elever har en mattebok med mindre textmassa i lästalen.

Språket i muntliga genomgångar försöker Håkan och Anna hålla enkelt. Håkan menar att man måste tänka på det när halva klassen är invandrare. Ingen av dem redogör för på vilket sätt de anpassar sitt språk, något man antagligen skulle behöva observera för att kunna kartlägga. Man kan dock gissa att det rör sig om de vanliga anpassningar Viberg (1993) presenterar utifrån Hatch (1983). Här nämndes bl.a. långsammare tal, kortare meningar, upprepningar och användande av vanligt förekommande ord. Dessutom kanske de, som Ladberg (2000) föreslår, tänker på att ha en tydlig struktur och inte hoppa mellan olika teman och olika tempus eller rums- och tidsperspektiv.

Anna berättar att hon gör mer för att anpassa språket när hon pratar med pojken som nyligen har kommit. Då försöker hon bl.a. använda bilder för att förklara.

Anna:

Nu hade vi läst om Småland, och då har vi pratat om Gränna och att de tillverkade polkagrisar. Vad är en polkagris? Det visste inte han. Nej, så det är jättesvårt. Men då hade de en bild där och så skulle jag förklara att det var godis.

När Eva pratar inför klassen kan hon ibland tänka på att förtydliga lite extra för att hon vet att det kan bli knepigt för andraspråkseleverna.

Eva:

Jag pratar och visar, och skriver oftast på tavlan samtidigt, så att de både kan läsa och lyssna. Och visar det material de ska hålla på med.

Margareta menar att hon inte gör något särskilt för att underlätta genomgångarna för andraspråkseleverna men framhäver att hennes genomgångar inte är som föreläsningar utan mer som en dialog med eleverna och att hon därför märker om alla hänger med. Även Håkan påpekar att undervisningen mer sker i dialog och att han gör detta för att verkligen få med sig alla elever.

Anna och Eva ger här uttryck för att försöka tillhandahålla kontextuellt stöd genom att konkret visa på bilder och material. Att som Margareta och Håkan göra undervisningen mer till ett samtal underlättar även det eftersom det ger möjlighet för de inblandade att, som Cummins (2000) framhåller, visa när de inte har förstått.

Pia säger att hon inte alltid tänker på att använda ett enkelt språk inför klassen. Hon menar att detta kanske är något hon kunde tänka mer på men att det är så pass få elever som har svårigheter att förstå att man inte kan lägga nivån helt efter dem. Hon menar att hon istället försöker ge de som behöver extrainstruktioner, eller gå fram och höra efter om de verkligen har förstått. I detta uttalande får Tingbjörn (1994) och Wikström (1993;1996) stöd för sin uppfatt-

ning att det inte går att anpassa undervisningen efter andraspråkseleverna i vanliga blandade klasser.

Cummins (2000) nämner hur förkunskaper och intresse ger en slags inre kontext, som underlättar förståelsen av ett ämnesområde. Även Wikström (1993), Bergman m.fl. (1992) samt Sjöqvist och Lindeberg (1996) framhåller att man bör utgå från elevernas förkunskaper för att underlätta förståelsen. Detta är inget som de intervjuade lärarna talar om. Att ta vara på elevernas intresse och utgå från aktuella förkunskaper är dock något som jag tror görs i stor utsträckning idag. Att ingen tog upp detta arbetssätt beror kanske på att de inte tänker på att det underlättar särskilt för andraspråkseleverna.

Kan andraspråkselevernas behov tillgodoses inom ramen för ordinarie ämnesundervisning?

Anna tycker att undervisningen fungerar bra för alla utom den pojke som senast har kommit till klassen. Trots att han också har en studiehandledare som talar hans modersmål. Hon talar om att glappet mellan förberedelseklassens krav och de krav som ställs i vanliga klasser är alldeles för stort och frågar sig om det inte finns ett steg mellan förberedelseklass och vanlig klass, där de arbetar mer med ämnen.

Anna:

Det skulle väl vara bra om man kunde få göra studiebesök och se vad är det för material man använder i förberedelseklass. Hur grundläggande det är. För det har jag bara hört på telefon när hon har berättat om de här ordområdena och så. Men hur ser det ut i deras böcker? Hur långa textmassor är det? Det har jag faktiskt inte någon aning om. Dessutom tror jag att lärarna i förberedelseklasserna också skulle ha nytta av att se vad det är för någonting de skickar iväg eleverna till. Hur det ser ut i fyornas böcker. För hennes argument var ju både det att han var två år äldre och att han var så väldigt duktig i sin grupp och att hon inte ville hålla honom kvar p.g.a. det. Men då måste de ju också se till vart han kommer.

Cerú (1993), som är andraspråklärare, talar också om att eleverna flyttas för fort ut i vanliga klasser. Ingen av lärarna i min undersökning tycker dock att man generellt kan säga hur lång tid eleverna behöver gå i förberedelseklass för att klara av den vanliga ämnesundervisningen.

Håkan berättar att eleverna brukar gå ett halvår till ett år i förberedelseklass men att de slussas ut fortare i skolorna när invandringen är stor. De som inte går så länge i förberedelseklass är inte så förberedda för vanlig klassundervisning. Han tycker ändå att undervisningen fungerar och att eleverna kan tillgodogöra sig ämnesinnehållet trots att deras svenska är dåligt utvecklad. Att det är så tror jag beror på att han har så många andraspråkselever i klassen att den nästan fungerar som en internationellt sammansatt grupp, något som Tingbjörn (1994) och Wickstöm (1993;1996) menar behövs för att undervisningen verkligen ska anpassas. Dessutom arbetar även Sv2-läraren aktivt med andraspråkselevernas ämneskunskaper, vilket Håkan ser som en förutsättning för att det ska fungera. Även Anna och Eva understryker vikten av att eleverna även hos Sv2-läraren får jobba med ordförståelse och ämneskunskaper. Anna önskar att Sv2-läraren kunde arbeta mer med sådant som rör ämnesundervisningen.

Efter att i sin studie ha konstaterat att ordförrådet är avgörande för framgång i ämnesundervisningen påpekar Saville-Troike (1984), att andraspråksundervisningen måste koncentrera sig mer på att utveckla det ordförråd som behövs för ämnesundervisningen än på grammatik och uttal. Bülow, Ljung och Sjöqvist menar att andraspråksläraren och NO/SO-lärarna måste samarbeta för att Sv2-undervisningen verkligen ska hjälpa eleverna att klara ämnesundervisningen (Bergman m.fl. 1992).

Pia tycker inte riktigt att samarbetet med Sv2-läraren fungerar. Hon tycker att eleverna liksom ”svajar emellan på något sätt” och önskar att hon själv hade mer tid att utveckla andraspråks-
elevernas ordförståelse när det t.ex. gäller facktermer i SO-ämnena.

Pia säger så här:

Om det vore en Sv2-lärare som bara var i vår 4-6, som kanske hade ett rum här som de gick till och som vi hade daglig kontakt med så tror jag att det skulle fungera mycket bättre.

Trots att organisationen med Sv2-läraren fungerar väl hos Håkan önskar även han mer tid att hjälpa andraspråks-
eleverna direkt i anslutning till ämnesundervisningen.

Håkan:

Om man hade mer tid skulle man ha mer individuell handledning med de här barnen som man vet har svårt. För att ibland, man känner sig alltid lite otillräcklig som lärare, när man har 26 elever och går igenom någonting och berättar om någonting och så vet man att nu sitter det 5, 6 stycken som sitter och inte vet vad jag egentligen pratar om. Det känns inte bra. Så slutar den lektionen och sedan ska du ha matte och så sitter de här eleverna som inte riktigt fattat vad jag sagt.

Som vi såg i litteraturgenomgången framhåller Wikström (1993;1996) att det är bättre att elevernas språk och kunskaper får möjlighet att utvecklas parallellt och att det därför är bättre om en lärare arbetar med både språk och innehåll.

Margareta anser att ämnesundervisningen fungerar för andraspråks-
eleverna, även utan stöd av en Sv2-lärare. De andraspråks-
elever hon har i sin klass har emellertid haft längre tid att utveckla sitt språk än många av de andra lärarnas elever. Här handlar det mest om en finslipning av språket.

Margareta:

Sv2 kanske blir väl den här ”pricken över i” på något sätt. Men de här eleverna är ju inte på något sätt efter sina kamrater. Så de tillgodoser sig ju kunskaperna helt klart. Det är kanske mer den här finslipningen som skulle behöva göras.

Pia tycker inte att andraspråks-
eleverna har svårare att tillägna sig ämnesinnehållet om man jämför med svenska elever som har lite svårt med läsningen. Eva menar att det bara är två av de fem andraspråks-
eleverna som har särskilda svårigheter. De andra tre ”är inte sämre rustade än flera svenska barn”. Här är det dock viktigt att se till vilka svenska barn man jämför med och inte, som Wikström (1993) menar är vanligt, har alldeles för låga förväntningar på andraspråks-
eleverna i förhållande till deras intellektuella förutsättningar.

Sammanfattning av resultat

Håkan, Anna och Pia har alla ett flertal elever som enligt Colliers (1987) och Cummins (1981b, i 2000) siffror troligtvis ännu inte uppnått akademisk språkförmåga. De uppfattar alla tre att deras andraspråkselever har svårigheter med förståelsen av ämnesinnehållet, då de påpekar att eleverna har ett begränsat ordförråd som inverkar på deras förmåga att förstå texter och genomgångar. Även Eva och Margareta uppfattar att brister i ordförrådet påverkar kunskapsinhämtandet hos deras andraspråkselever. Detta trots att de endast har ett fåtal andraspråkselever, varav alla Margaretas elever och alla utom en av Evas elever är födda i Sverige eller varit här sedan de var mycket små. Vad som generellt sett visar sig välla mest problem är läsförståelsen.

Håkan, Pia och Eva menar att SO-undervisningen är svårast. Håkan förklarar det med att det inom SO:n förekommer många svåra ord och Pia och Eva menar att det är för att SO-undervisningen bygger mer på texter än NO-undervisningen. Pia och Eva framhåller att NO-undervisningen är lättare att följa eftersom man där arbetar mer med laborationer och diskussioner. Hur stor del av undervisningen elever som ännu inte uppnått fullgod behärskning av svenska ska kunna tillgodogöra sig är enligt Cummins (2000) till stor del beroende av i vilken utsträckning läraren tillhandahåller språkligt och kontextuellt stöd. I NO-undervisningen tycks det kontextuella stödet komma in naturligt medan SO-undervisningen kräver mer fantasi och eftertanke från lärarens sida.

När det gäller muntliga genomgångar försöker Håkan, Anna och Eva att anpassa dessa särskilt för andraspråkseleverna. Pia uttryckte att hon kanske borde göra det mer. Strategier som används är att tala ett enkelt språk och visa bilder och föremål. Håkan och Margareta nämnde även att deras genomgångar sker mer i form av dialoger där man direkt märker om det är någon som inte hänger med. Allt detta stämmer med vad Cummins (2000) föreslår att man kan göra för att underlätta för andraspråkseleverna.

Alla de intervjuade lärarna tänkte på att underlätta andraspråkselevernas förståelse vid läsningen av texter. På vilket sätt och hur mycket man arbetade med detta varierade dock. Att gå igenom texten muntligt samt att aktivt arbeta med ordförståelsen var de strategier som nämndes. Ingen av lärarna använde speciella texter för andraspråkseleverna förutom i ett par fall i matematiken.

Lärarna anser att klassrumsundervisningen fungerar för de flesta eleverna. Samarbete med en Sv2-lärare ses dock som en förutsättning när det gäller elever med dåligt utvecklad svenska. De elever som behövde hjälp med ämnesundervisningen av Sv2-läraren fick det. Anna hade emellertid gärna sett att Sv2-läraren arbetade mer med sådant som rör ämnesundervisningen och Pia tycker inte att samarbetet med Sv2-läraren fungerade helt.

I alla klasser utom Margaretas tycks det finnas elever som inte helt får sina behov tillgodosedda. Håkan och Pia uttrycker t.ex. att de gärna hade sett mer tid för individuell handledning av flera av sina elever, så att de slapp vänta med att få hjälp tills de kom till Sv2-läraren. Endast en av de femtio eleverna i lärarnas klasser, en av Annas elever som nyligen kommit från en förberedelseklass, uppgavs ha så utvecklade kunskaper i svenska att Anna uppfattade att man inte alls kunde tillgodose hans behov, trots Sv2-undervisning och kompletterande studiehandledning på modersmålet.

DISKUSSION

Det är positivt att alla de intervjuade lärarna är uppmärksamma på andraspråkselevernars svårigheter med att förstå undervisningen och att de arbetar medvetet för att få undervisningen att fungera. Innan jag gjorde min undersökning hade jag en tanke om att lärare med endast ett fåtal andraspråkselever kanske inte arbetade lika aktivt som lärare i klasser med många andraspråkselever. Jag beförde att andraspråkseleverna blir bortglömda om de inte är så många eller inte har så stora problem. Min undersökning visar att det inte behöver vara så. Mitt intryck är visserligen att Håkan, som har flest andraspråkselever, jobbar mest medvetet med denna elevgrupp. Undervisningen tycks hos Håkan fungera på det sätt Tingbjörn (1994) och Wikström (1993;1996) menar att den endast kan göra i internationellt sammansatta grupper. För de andra lärarna verkar dock medvetenheten finnas oberoende av hur många andraspråkselever de har.

För de flesta andraspråkselever i informanternas klasser tycks undervisningen fungera när den kompletteras med ämnesundervisning även inom Sv2. Anna önskar dock att Sv2-läraren skulle arbeta mer med sådant som rör ämnesundervisningen och Pia menar att hennes samarbete med Sv2-läraren inte riktigt fungerar. Saville-Troike (1984) påpekar att Sv2-läraren måste lägga stor vikt vid att utveckla det ordförråd som behövs för att eleverna ska kunna hänga med i ämnesundervisningen och Bülow, Ljung och Sjöqvist anser att ett gott samarbete mellan klass/ämnesläraren är nödvändigt för att andraspråkselevernars behov ska kunna tillgodoses i vanliga klasser (Bergman m.fl. 1992). Det är svårt att säga varför samarbetet mellan lärarkategorierna inte alltid fungerar. Kanske behöver ämneslärarna mer utbildning i vad det innebär att lära sig ett andraspråk samtidigt som Sv2-lärarna behöver mer insyn i vad ämnesundervisningen kräver.

Det finns också uttalanden som tyder på att lärarna tycker att de elever som har svårt att hänga med inte alltid ska behöva vänta med att få hjälp tills de träffar Sv2-läraren. Håkan, som trots allt tyckte att hans undervisning, liksom samarbetet med Sv2-läraren fungerade, önskade att han skulle ha mer tid för mer riktad undervisning i samband med ordinarie ämnesundervisning. Pia tyckte att eleverna liksom "*svajar lite emellan*" ämnesundervisningen och Sv2-undervisningen. Om lösningen för dessa elever, som Tingbjörn (1994) och Wikström (1993;1996) anser, är speciella undervisningsgrupper, där språk och innehåll anpassas efter andraspråkselevernars förutsättningar, är omöjligt att bedöma endast utifrån intervjumaterialet. Dessutom finns här andra frågor man måste diskutera, som t.ex. om särskilda andraspråksgupper är bra ur integrationssynpunkt.

Det är svårt att veta utifrån vilka förväntningar undervisningen fungerar för de elever den sägs göra det - om andraspråkseleverna verkligen får chans att utvecklas efter sina intellektuella förutsättningar eller om lärarna är nöjda när de hänger med "någotsånär". För låga förväntningar på andraspråkselever är enligt Wikström (1993) vanligt. Pias uttalande att eleverna inte klarar undervisningen sämre än de svenska elever som läser dåligt samt Evas uttalande att andraspråkseleverna inte är sämre rustade än flera svenska elever skulle kunna tolkas på det sättet. Hur det ligger till på den punkten tror jag är svårt att reda ut, då det kan vara svårt att veta hur eleverna i fråga hade presterat om de fick möjlighet att lära på ett starkare språk. Att förväntningarna står i relation till andraspråkselevernars intellektuella förmåga och inte till deras språkförmåga tror jag emellertid är avgörande för att undervisningen ska bli stimulerande.

Viktigt att tänka på är att undervisningen inte ska anpassas på så vis att den blir enkel för tanken. Cummins (2000) modell, över grad av kontextuellt stöd och kognitiv svårighet klargör hur man med hjälp av kontextuellt stöd kan tydliggöra budskapet utan att behöva förenkla det. Lärarna i min undersökning ger exempel på hur detta kan fungera då de berättar att de går igenom texter muntligt, lägger upp sina genomgångar mer som ett samtal samt visar material och bilder som anknyter till innehållet som avhandlas.

Klart är att undervisningen inte fungerade för den pojke som Anna nyligen hade tagit emot från en förberedelseklass. Glappet mellan kraven i förberedelseklassen och kraven i en vanlig fyra tycks i detta fall ha varit för stort. I förberedelseklasser arbetar man av naturliga skäl till en början med ett enkelt språk kring ett vardagligt innehåll. För att förbereda eleverna på vanlig ämnesundervisning krävs dock en progression där innehållet i undervisningen med tiden spelar en allt större roll. Med tanke på att Colliers (1987) och Cummins (1981b i Cummins 2000) undersökningar visar att det tar tre till åtta år att uppnå akademisk språkfärdighet kan man fråga sig hur långt i denna progression man hinner under det år eleverna vanligtvis vistas i förberedelseklass.

För att få mer kunskap kring hur undervisningen för andraspråkselever fungerar föreslår jag forskning kring följande frågeställningar:

- Vilka är kriterierna för att en elev ska ses som redo att lämna förberedelseklassen för att delta i vanlig klassundervisning?
- Hur fungerar samarbetet mellan överlämnande förberedelseklasslärare och mottagande klasslärare/ämneslärare?
- Hur fungerar samarbetet mellan klasslärare/ämneslärare och Sv2-lärare?
- Hur fungerar organisationen och samarbetet kring studiehandledning på andraspråkselevernas modersmål?

I syfte att erhålla mer detaljerad information om hur ämnesundervisningen för andraspråkselever ser ut i vanliga klasser skulle det också vara intressant att utifrån observationer arbeta med liknade frågeställningar som i denna intervjuundersökning.

LITTERATUR

Ask, Ingvor (1996): I den mångkulturella skolan I: Hultinger, Eva-Stina och Wallentin, Christer (red.): *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, Judith (1993): *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergman, Pirkko mfl (1992): *Två flugor i en smäll. Att lära /på/ sitt andraspråk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bergman, Pirkko (2000): Andraspråkseleverna och deras förutsättningar I: *Att undervisa elever med svenska som andraspråk. Ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket Liber.

Cerú, Eva (1993): *Mina tankar – mina språk. Svenska som andraspråk i klassrummet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Collier, Virginia (1987) Age and rate of acquisition of second language for academic puposes. *TESOL Quarterly* 21:4 (s. 617-641).

Cummins, Jim & Swain, Merrill (1986): *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. New York: Longman.

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Grundskolans kursplaner och betygskriterier (2000), Stockholm: Skolverket och Fritzes.

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

Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (1998), Stockholm: Skolverket och Fritzes.

Patel, Runa & Davidsson, Bo (1994) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Saville-Troike, Muriel (1984): What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18:2 (s. 199-219).

Sjöqvist, Lena & Lindeberg, Inger (1996): Svenska som andraspråk - varför det? I: Hultinger, Eva-Stina och Wallentin, Christer (red.): *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Tingbjörn, Gunnar & Andersson, Anders – Börje (1981): *Invandrabarnen och tvåspråkigheten. Rapport från ett forskningsprojekt om hur invandrabarn med olika förstaspråk lär sig svenska*, Utbildningsforskning 40. Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.

Tingbjörn, Gunnar (1994): *Svenska som andraspråk. En introduktion. Lärarbok 1*. Stockholm: Natur och Kultur och Utbildningsradion.

Viberg, Åke (1987): *Vägen till ett nytt språk*. Stockholm: Natur och Kultur.

Viberg, Åke (1993): Andraspråksinläring i olika åldrar I: Cerú, Eva (red.): *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur och Utbildningsradion.

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

Wikström, Inger (1993): *Att läsa för skolan och för livet. Skönlitteratur och ämnesundervisning i samhällsorienterande ämnen – ett integrerat arbetssätt i andraspråksundervisningen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Wikström, Inger (1996): Samhällsorienterande ämnen är språk och kultur I: Hultinger, Eva-Stina och Wallentin, Christer (red.): *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

BILAGA

Intervjufrågor

- Hur länge har du arbetat som lärare?
 - Vad har du för erfarenhet av andraspråkselever?
 - Vilken klass/vilka klasser och i vilka ämnen undervisar du?
 - Hur många andraspråkselever har du i klassen/klasserna?
 - Hur länge har de varit i Sverige?
 - Hur många:
 - År födda här
 - Kom före skolstart
 - Kom efter skolstart
 - Kom alldeles nyligen
 - Hur många läser Sv2?
 - Hur många har studiehandledning på sitt hemspråk?
-
- Ser du några brister i dina andraspråkselevs språk? I sådana fall vilka?
 - Hur upplever du att dina andraspråkselevs språk fungerar när det gäller att förstå texter och muntliga genomgångar?
 - Skiljer sig situationen mellan olika ämnen?
 - Gör du något för att underlätta för andraspråkseleverna när det gäller att förstå texter och muntliga genomgångar?
 - Arbetar du särskilt med språket inom ämnesundervisningen?
 - Har du någon tanke om det finns något mer du skulle kunna göra?
 - Anser du att andraspråkselevernas behov kan tillgodoses i den vanliga undervisningen?
 - Hur lång tid skulle du säga att det tar för en andraspråkselev att lära sig så mycket svenska att han /hon kan delta i vanlig ämnesundervisning?