
Examensarbete i Lärarprogrammet
vid
Institutionen för pedagogik - 2009

**PÅ DITT MODERSMÅL KAN DU SÄGA
VAD DU VILL, PÅ ETT FRÄMMANDE
SPRÅK BARA DET DU KAN**

Om ordförrådsdidaktik i andraspråksundervisningen - dess
realisering och dess vandringsväg mellan klassrum och styr-
dokument

Annica Fridlund, Madeleine Flack & Mersiha Hajrić



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Sammanfattning

Arbetets art:	Lärarprogrammet lärare för grundskolans tidigare år med inriktning svenska, matematik och engelska och lärare för förskola och förskoleklass - grunden till lärande båda 210 högskolepoäng. Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet” 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
Titel:	På ditt modersmål kan du säga vad du vill, på ett främmande språk bara det du kan.
Engelsk titel:	In your native language you can say what you want, in a foreign language you can only say what you are able to.
Nyckelord:	Andraspråksinläring, ordförrådsundervisning.
Författare:	Annica Fridlund, Madeleine Flack och Mersiha Hajric
Handledare:	Anita Norlund
Examinator:	Anita Varga

BAKGRUND:

I vår bakgrund har vi skrivit om tidigare forskning som berör vårt syfte och den relation som finns mellan klassrummet och Skolverkets dokument. Vi presenterar även vår teoretiska ram som utgår från Cummins modell för andraspråksinläring och Vygotskijs sociokulturella förhållningssätt. Vi presenterar även vår analysmodell för ordförrådsdidaktik som utgår från Pikulski och Templetons vokabulärutveckling.

SYFTE:

Vårt syfte är att undersöka hur ordförrådsundervisningen i ett andraspråksperspektiv uttrycks och gestaltar sig på tre nivåer i utbildningssystemet samt relationen mellan dessa tre nivåer.

METOD:

För att besvara syftet valde vi att göra en fallstudie. I vår fallstudie har vi använt oss utav intervjuer, observationer och studerat skolans dokument samt Skolverkets.

RESULTAT:

Studiens resultat visade att ett stort fokus på ordförrådsutvecklingen låg på elevnära och vardagsrelaterade ord. Eleverna arbetade självständigt med enligt pedagogen passande moment för sin utvecklingsnivå. När det gäller ordförrådsutveckling som sker via talande och lyssnande var det lätt att se överensstämmelser mellan vad som hände i klassrummet och vad som stod beskrivet i dokument på två nivåer.

Tack

Vi vill tacka de pedagoger som har ställt upp på den valda skolan med att låta sig bli observerade och intervjuade utav oss samt för att vi har fått ta del av deras dokument så som lokala arbetsplaner. Utan deras hjälp hade vi inte haft möjlighet att utföra denna studie.

Vi vill även tacka Anita Norlund för all den hjälp och stöttning hon har givit oss under studiens gång, utan henne hade vi troligtvis gått vilse i forskningens värld. Anita har väglett oss och sporrat oss när vi har känt att vi inte vetat hur vi skall ta oss vidare.

Slutligen vill vi ge ett stort tack till Anna Perbring och Karin Åkesson som har läst vår studie och kommit med tips och råd under resans gång.

1. INLEDNING	4
2.SYFTE	5
2.1 Begreppsförtydligande	5
3. BAKGRUND	6
3.1 Tidigare forskning	6
3.1.1 Relationen mellan klassrum och kursplan	6
3.1.2 Modernmålets betydelse för språkinläring	7
3.1.3 Andraspråksinläring inom förskolan	7
3.1.4 Ordförståelse på sitt andraspråk	7
4. TEORI	8
4.1 Sociokulturellt perspektiv	8
4.2 Teori kring andraspråksinläring	9
4.3 Vokabulärsutveckling	10
5. METOD	12
5.1 Urval	12
5.2 De tre nivåerna	12
5.3 Fallstudie	13
5.4 Intervju	13
5.5 Observation	14
5.6 Dokument	15
5.7 Analys/bearbetning	15
5.8 Etik	15
5.9 Tillförlitlighet och giltighet	16
6. RESULTAT	18
6.1 Meaning/Oral vocabulary	18
6.1.1 Meaning/Oral listening	18
6.1.2 Meaning/Oral speaking	19
6.2 Expressive vocabulary	20
6.2.1 Expressive speaking	21
6.2.2 Expressive writing	21
6.3 Literate/Written vocabulary	22
6.3.1 Literate/Written writing	22
6.3.2 Literate/Written reading	23
6.4 Receptive Vocabulary	25
6.4.1 Receptive reading	25
6.4.2 Receptive listening	25
7. DISKUSSION	26
7.1 Metoddiskussion	26
7.2 Resultatdiskussion	27
7.2.1 Relationen mellan de tre nivåerna	27
7.2.2 Ordkunskapsinläring	29
7.2.3 Materialanvändning för ökat ordförråd	30
7.2.4 Slutsatser	31
7.2.5 Didaktiska konsekvenser	32
7.2.6 Fortsatt forskning	32
REFERENSLISTA	33
BILAGOR	35

1. Inledning

När man som lärare arbetar med elever som har svenska som andraspråk använder man sig av en annan kursplan, det vill säga *Kursplanen för ämnet svenska som andraspråk*. (Skolverket 2000). Som lärare behöver man sätta sig in i den kursplanen och få en förståelse för att den skiljer sig från övriga kursplaner. Då vårt syfte med denna studie innehåller ”tre nivåer”, undersökte vi hur klassrumsundervisningen var relaterad mot kursplanen för att främja elevers ordförrådsutveckling. Vi har hittat få studier om ordförrådsdidaktik i andraspråkundervisningen och i stort sett ingen som handlar om den väg som tankar om ordförrådsdidaktik vandrar. Anledningen till att vi valde att utföra denna studie är att vi anser att det finns för lite kunskap om relationen mellan klassrumsundervisning och Skolverkets dokument avseende detta område.

Sverige är idag ett mångkulturellt land och det återspeglas även i skolan. 17 procent av vår befolkning har enligt Migrationsverket (2008) invandrarbakgrund, antingen är de födda utomlands eller så har de föräldrar som har invandrat till Sverige. Var femte elev har en annan språklig och kulturell bakgrund. Det innebär att det ställs krav på oss inom pedagogikområdet om hur vi skall arbeta för att främja barns språkutveckling i skolan.

2.Syfte

Vårt syfte är att undersöka hur ordförrådsundervisningen i ett andraspråksperspektiv uttrycks och gestaltar sig på tre nivåer i utbildningssystemet samt relationen mellan dessa tre nivåer.

2.1 Begreppsförtydligande

De tre nivåerna, i vår studie använder vi oss utav begreppet de tre nivåerna. Det innebär att klassrummet är en nivå, Ekskolans egna dokument så som deras arbetsplan och mål är en nivå samt Skolverkets dokument, Lpo 94, Lpfö 98 och kursplanen för svenska som andraspråk är den tredje nivån.

Flerspråkighet innebär enligt Säljö (2000) användning eller behärskning av flera språk. Flerspråkigheten kan gälla samhällen eller individer. Flerspråkighet och tvåspråkighet är principiellt samma fenomen.

Modersmål innebär enligt Viberg (1993) det språk som människor lär sig tala som barn. Ibland kan människor ha flera språk som modersspråk, då de lärde sig flera språk som barn.

Mångkulturell innebär enligt Torpsten (2006) att det finns flera etniska grupper med människor samlade på samma ställe.

3. Bakgrund

Under denna rubrik kommer vi beskriva tidigare forskning som har förekommit om andraspråksinläring och ordförrådsundervisning. Vi tar även upp forskning som berör relationen mellan kursplan och klassrumsundervisning. Slutligen beskriver vi tre olika teoretiker som bidrar med en teoretisk ram för vår studie.

3.1 Tidigare forskning

Vårt avsnitt om tidigare forskning tar upp såväl studier om ordförrådsdidaktik som relationen mellan kursplanen och klassrumsundervisning.

3.1.1 Relationen mellan klassrum och kursplan

Orafi och Borg (2008) observerade tre lärare under två veckor vardera på en skola i Libyen. De undersökte hur lärarna arbetade mot den nya läroplanen med eleverna i ämnet engelska. Orafi och Borg undersökte därigenom sambandet mellan klassrumsundervisningen och läroplanen och vad fokus låg på i klassrummet när de arbetade mot kursplanen. Många utav lärarna hade tidigare inte arbetat mot någon läroplan så för vissa var detta någonting helt nytt. Orafi och Borgs undersökning fokuserade på att se om det fanns några betydande skillnader mellan läroplanen och undervisningen det vill säga vad pedagogerna prioriterade att ta med i sin undervisning. Orafi och Borg kom fram till att lärarna tyckte det var svårt att balansera vad eleverna kunde göra och vad kursplanen sa åt dem att göra. De beskriver även detta som ett gap då det är svårt att arbeta direkt mot läroplanen i klassrummet, men de menar att det inte kan påverka hur läroplanen utformas då det hade varit omöjligt att tillgodose alla lärares önskemål. Orafi och Borg menar att man som lärare måste sätta sig in i nya läroplanen successivt och bortse från sina egna personliga tankar för att läroplanen skall bli genomförbar (Orafi och Borg 2008).

Torpsten (2006) har skrivit en avhandling vars syfte var att synliggöra vad skolan erbjuder andraspråkselever. Studien hade som mål att analysera grundskolans styrdokument gällande svenska som andraspråk samt vad andraspråkselever erbjuds att lära. Torpsten har analyserat dokument som metod och hon har använt sig utav Skolverkets dokument fram till och med år 2000. Torpsten kom fram till att grundskolans styrdokument skapade förvirring och oklarheter hos lärarna och skolan gällande ämnets målgrupp, mål samt innehåll. Hon menar att en mångkulturell skola måste främja alla elevers rätt att använda olika språk, möta olika kulturella samt språkliga skillnader. Hon beskriver att elever med svenska som andraspråk varken erbjuds likvärdig utbildning eller utbildning som möjliggör uppnående av grundskolans mål att nå. En av anledningarna till att andraspråkselever erbjuds olikvärdig utbildning enligt Torpsten är att undervisningen ofta bedrivs i form av stödundervisning samt att många lärare som undervisar dessa elever saknar ämnesbehörighet (Torpsten 2006).

Enligt Skolverket (2009a) är ämnets tänkta målgrupp elever med en annan kulturell samt språklig bakgrund än den svenska och på grund av detta har elever med svenska som andraspråk svårt att delta i den ordinarie undervisningen. Torpsten (2006) menar att man kan träna språket i alla ämnen och skapa individuella lösningar för andraspråkselever och genom detta ge dem samma möjligheter att uppnå alla ämnens mål.

3.1.2 Modernmålets betydelse för språkinläring

Gröning (2006) har studerat andraspråksinläringen i grundskolans flerspråkiga klassrum. Hon beskriver att varje lärare idag möter flerspråkiga elever i sitt klassrum. Enligt Skolverket (2000) är inte skolan särskilt anpassad för denna mångfald. Syftet med Grönings studie var att bidra med förståelse för elevers lärande i den mångkulturella skolan. Hon har observerat en grundskola i en större stad i Mellansverige där 70% utav eleverna hade svenska som andraspråk eller tvåspråkig bakgrund. Hon valde att observera tre klassrum där det sammanlagt talades 17 olika språk. Klasserna var åldersintegrerad och relativt blandade med svenska och utländska elever (Gröning 2006).

Gröning (2006) kom fram till att undervisningen övergripande skedde på svenska och byggde på elevernas ålder utan hänsyn till de elever som inte hade det svenska språket som modersmål. Eleverna fick även ett sämre studieresultat på grund av sina bristande språkkunskaper. Hon drog även slutsatsen att de elever som inte hade hunnit utveckla sitt andraspråk till en avancerad nivå inte hade förutsättningarna att ta till sig kunskap när undervisningen skedde på svenska (Gröning 2006).

3.1.3 Andraspråksinläring inom förskolan

Parszyks (1999) doktorsavhandling beskriver en språkresa på en assyrisk/syriansk förskola. Undersökningen bestod av åtta förskolebarn och den belyser minoritetslevers skolframgång. Där studerade Parszyk hur pedagogerna arbetade med barnens språkutveckling. Stora delar av undervisningen skedde på barnens modersmål och den resterande delen på andraspråket (Parszyks 1999).

Den aktuella förskolan använde sig bland annat utav en metod som gick ut på att barnen fick höra en saga på sitt modersmål och sedan återberätta den på sitt andraspråk. På så vis fick pedagogerna en uppfattning om barnens språkinläring. Resultatet visade sig senare när barnen började skolan att de överlag var duktigare i skolan och kunde fler begrepp på båda språken än vad andra assyriska barn kunde som inte fått samma pedagogiska undervisning. Parszyks (1999) studie visar hur viktigt det är att läraren har kännedom om barnets modersmål och hemkultur (Parszyks 1999).

3.1.4 Ordförståelse på sitt andraspråk

Hamada (2000) har forskat kring ordkunskapsinläring gällande andraspråk. Studien genomfördes i Japan med fem japanska studenter som studerade engelska som sitt andraspråk. Studenterna observerades under lektionerna. Hamadas syfte var att undersöka vilka metoder eleverna använder sig utav när de stöter på ord som de inte förstår. Hon kom fram till att eleverna utvecklar sitt ordförråd bra genom läsning då den kognitiva nivån är hög. Hamada beskriver även att andra studier har genomförts angående ordförråd på modersmål och även där blir resultatet att eleverna lär sig nya ord när de läser eller hör på någon som läser (Hamada 2000).

Säljö (2000) är professor i pedagogisk psykologi och han ser lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv. Han hävdar att elever lär och utvecklas bäst genom kommunikation och interaktion tillsammans med andra. Han menar även att vi lär utifrån den situation som vi befinner oss i och att vi genom språklig kommunikation kan komma fram till gemensamma lösningar (Säljö 2000).

Viberg (1993) har forskat kring ordförrådets betydelse för tvåspråkiga elevers skolframgång. Han beskriver modersmålet som någonting levande och som hela tiden utvecklas även då tvåspråkiga elever lär sig ett andraspråk. Viberg betonar vikten av att pedagoger är medvetna om elevers språk/ord utveckling och att inläringen utav elevens båda språk fortlöper under hela skoltiden (Viberg 1993).

4. Teori

Här nedan beskriver vi vår teoretiska ram i arbetet med utgångspunkt av Vygotskijs sociokulturella teori, Cummins teori för andraspråksinläring samt Pikulski och Templetons teori om vokabulärutveckling. Vi har använt oss utav Pikulski och Templetons modell om vokabulärutveckling som analysredskap.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

I vår studie kommer vi att utgå ifrån Lev Vygotskijs sociokulturella teori eftersom han i den teorin fokuserar på omgivningens betydelse för individens utveckling och eftersom han ser språket som något centralt för barnets utveckling. För att barnen skall utveckla sitt språk måste de kommunicera med sin omgivning. När barnet kommunicerar och diskuterar med sin omgivning utvecklar han/hon sin kognitiva förmåga så som att tänka och att lära (Vygotskij 1995). Bråten (1998) skriver att Vygotskij ansåg att lärandet är ett samspel mellan tre olika och aktiva parter; en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv social miljö.

Bråten (1998) skriver att Vygotskij menade att språkets viktigaste funktion är kommunikation och att språket är tänkandets sociala redskap. Han menar att det finns ett nära förhållande mellan tänkandet och språket och att det människor tänker måste framföras via språket.

Øzerk (1998) beskriver Vygotskijs positiva syn på tvåspråkig uppväxt och att denne hör till en utav de första forskarna som fokuserat på tvåspråkighet samt på tvåspråkiga utvecklingen. Vygotskij anser att tvåspråkighet är en viktig angelägenhet för alla länder. Enligt Øzerk betraktade Vygotskij tvåspråkighet som ett mänskligt och ömsesidigt underverk. Han menar även att desto fler språk människan kan desto fler sociala medel får tankeprocessen till sitt förfogande (Øzerk 1998).

Øzerk (1998) anser vidare att Vygotskij menar att modersmålet och andraspråket har en hel del gemensamt och att de ömsesidigt bidrar till varandras förbättring. Vygotskij betraktar modersmålet som omedvetna begrepp och andraspråket som akademiska begrepp. Vidare hävdar Vygotskij att barnets kännedom om ordförråd på modersmålet spelar en avgörande roll för inläringen av ett andraspråk, och att det finns en ömsesidig relation dem emellan (Øzerk 1998).

Vygotskij (1995) själv beskriver den närmaste utvecklingszonen det vill säga den zon för möjlig utveckling där grundtanken är att vi lär oss i samspel med andra och för att vidareutvecklas behöver vi modeller som vi kan imitera och härma. Han menar att vi inte kommer åt hela vår potential utan att samspela med en annan människa, ofta en mer kunnig, ibland bara med någon som ställer de rätta frågorna (Vygotskij 1995).

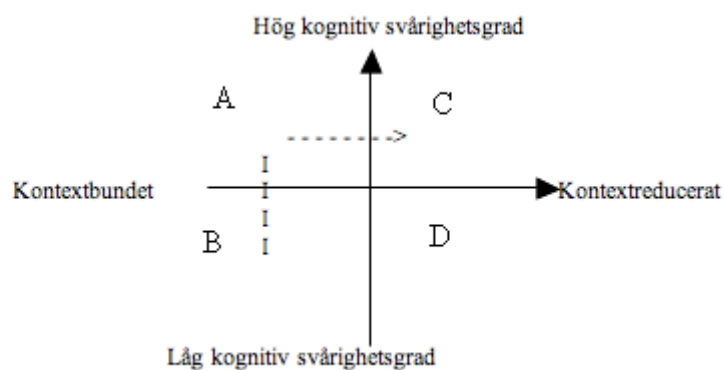
4.2 Teori kring andraspråksinlärning

Vår teoretiska ram utgörs också utav Jim Cummins teorier kring andraspråksinlärning. Jim Cummins är en kanadensisk tvåspråkighetsforskare vars forskning handlar om hur skolan kan hjälpa eller hindra tvåspråkiga elever att utvecklas på grund av deras språkliga bakgrund. Cummins intresse för tvåspråkighet väcktes när han insåg att samhället hade tappat greppet om hur man skall bemöta tvåspråkiga elever. Jim Cummins har en positiv syn på flerspråkighet samt på kulturella skillnader.

Cummins (2000) efterlyser en gemensam språkpolicy i dagens skola och han betonar vikten av ett starkt kognitivt engagemang inom skolan. Han skriver att om elever inte behärskar undervisningsspråket utestängs de från en mycket viktig utbildning samt förståelse. Han beskriver även pedagogernas utmaning då de skall undervisa elever med annat modersmål på grund av kommunikationsbrister som kan uppstå då de inte talar samma språk. Enligt Gibbons (2006) så tar det cirka ett till två år för elever med ett andraspråk att lära sig att använda det nya språket i vardagssituationer, medan det kan ta upp till sju år att komma ikapp infödda elevers kunskapsrelaterade språk. När elever skall lära sig det kunskapsrelaterade språket lyckas det bäst när det finns en interaktion mellan pedagogen och eleverna. Skolorna måste enligt Cummins lära sig hur man ska undervisa ett elevunderlag som avviker från majoriteten samt den medelklassbakgrund som läroplanen en gång utarbetades för. Han menar att allt arbete i skolan skall stäva efter att ha sin utgångspunkt i elevernas etniska, kulturella och språkliga bakgrund och i elevernas kunskaper. Cummins menar att undervisningens fokus måste vara *empowerment* - det gemensamma skapandet av makt. Tvåspråkiga elever måste få chansen att skapa och utifrån sina olika bakgrundskunskaper ges möjligheter att påverka undervisningens innehåll (Cummins 2000).

Enligt Cummins (2000) finns det fyra nyckelområden som underlättar inkluderingen av minoritetselever. De innebär att det skall vara ett deltagande från föräldrar och närsamhället, ett kulturellt och språkligt förenande, bedömning och utvärdering samt pedagogik. Elever som inte behärskar språket kan inte följa med i undervisningen, alltså utestängs de. Cummins ifrågasätter skolans ansvar, ett nytt språk kan inte läras in separat, det måste vara ett meningsfullt lärande och måste läras in parallellt med sitt förstaspråk (Cummins 2000).

Denna figur beskriver Cummins teori om andraspråksinlärning:



Figur 1, Cummins 2000

För andraspråkselever bör språkinläringen börja i fält B på grund av deras erfarenheter och kopplingar till verkligheten. Då kan den kognitiva nivån höjas. Här kan man arbeta med uppgifter som är kognitivt enkla då eleven har stöd av det sammanhang där lärandet sker. Det tar vanligtvis två år för elever att tillägna sig den grundläggande kommunikativa förmågan enligt Cummins (2000). Kontextbundet innebär att undervisningen är beroende av en viss situation eller till exempel bilder som hjälper eleven att använda språket. En handling som står på egna ben och inte är beroende av något är kontextreducerat.

Fält A beskriver det fält där andraspråkselever behöver ha sin undervisning för att den kognitiva nivån skall höjas successivt och ge en förståelse för det nya språket. Eleverna bör arbeta med uppgifter som är kognitivt krävande.

Fält C innehåller uppgifter som är kognitivt krävande, och språket som tankeinlärningsverktyg utvecklas. Det tar cirka fem till sju år att utveckla språket som tillhör fält C.

Fält D är ett icke önskvärt område för elever med svenska som andraspråk. Uppgifterna inom fält D är kognitivt enkla och innefattar härmning, rätt eller fel och är enligt Cummins (2000) inte utvecklande uppgifter för eleverna.

Som lärare bör man arbeta så att eleverna först befinner sig i fält B hävdar Cummins (2000) för att sedan gå vidare till fält A och slutligen till fält C. Fält D skall undvikas eftersom den kognitiva svårigheten är låg samt att uppgifterna är kontextreducerade.

4.3 Vokabulärsutveckling

Pikulski och Templeton (2004) tar upp vikten av att ha ett stort vokabulär samt hur eleverna kan lyckas få ett långsiktigt lärande. Enligt Pikulski och Templeton så är det skolans viktigaste uppgift att ge eleverna ett stort och rikt ordförråd som eleverna vet hur de skall använda. Pikulski och Templeton beskriver hur vi människor har minst två olika vokabulär, ett som vi använder själva och ett som innehåller ord som vi förstår först när vi hör dem. Pikulski och Templeton ifrågasätter om människan verkligen använder samma vokabulär när man pratar, lyssnar, skriver och läser. De delar in vokabulären i fyra olika kategorier av vokabulär, som de anser att vi människor har. Den första är *meaning/ oral vocabulary* som innebär tänkandet och den muntliga vokabulären, vilket eleverna tillägnar sig genom att lyssna och att tala med andra. Denna första kategorin tillägnar sig eleverna under sina första levnadsår. Elever som har svenska som andraspråk bör börja i denna första kategori, menar Pikulski och Templeton.

Den andra kategorin är *expressive vocabulary*, den uttrycksfulla vokabulären, som eleverna tillägnar sig genom att tala och skriva.

Den tredje kategorin är *literate/ written vocabulary*, det skapande och den skrivna vokabulären, alltså det vokabulär som används mest i skolan. Det tillägnar sig eleverna genom att läsa och skriva. I början av skolåren är denna kategori inte så stor för eleverna, utan tanke och muntligt vokabulär är större, men med åren så blir denna kategori troligen större än den tanke- och muntliga.

Den sista kategorin är *receptive vocabulary*, den receptiva vokabulären, som eleverna kan ta till sig genom att läsa och lyssna. För en tydligare visuell bild av modellen se figuren nedan.



(Figur 2, Pikulski & Templeton 2004)

Pikulski och Templeton (2004) använder sig utav *levels* för att kategorisera vilka sorters ord som skall läras ut. Pikulski och Templeton har gjort fyra olika levels, alltså nivåer och i den första finns ord som man använder varje dag när man pratar. Det kan vara ord så som pojke, hund, bok, upp och ner med mera. Dessa ord lär sig barn genom att de får höra dem varje dag. De skriver även att eleverna med ett annat modersmål har lätt för att göra stora framsteg i denna nivå, men att dessa elever kan ha svårare för de andra nivåerna.

Level två innehåller ord som elever behöver i skolan. Dessa ord lär man sig genom läsning och undervisning. Det kan vara ord som perspektiv, addition och generell. Level tre är ord som lärs in under högre studier, exempelvis ord som hör till en viss inriktning så som akademiska utbildningar, så alla människor lär sig inte de ord som finns i den tredje nivån. De sista och minst användbara orden finns i level fyra. Här är ord som är så svåra och sällsynta att människan inte ens använder dem i särskilda utbildningsmiljöer (Pikulski och Templeton 2004).

5. Metod

I vår metoddel beskriver vi det urval vi gjort samt de metoder vi har valt utifrån vårt syfte att undersöka hur ordförrådsundervisningen i ett andraspråksperspektiv uttrycks och gestaltar sig på de tre nivåerna i utbildningssystemet samt relationen mellan dessa tre nivåer. Vi avslutar med ett resonemang om etik samt tillförlitligheten och giltigheten i vårt arbete.

5.1 Urval

Vår studie genomfördes på en skola i en medelstor stad i sydvästra Sverige. Staden består utav tio kommuner. Vår valda skola ligger i en mångkulturell stadsdel, med cirka 8000 invånare, vilket lämpade sig för vår undersökning då vi skulle observera undervisningen med elever som har svenska som andraspråk. Vi har valt att använda ett figurerat namn på vår skola, vi kallar skolan Ekskolan. På skolan finns det cirka 350 elever och där går elever från förskolan upp till och med år sex. Skolan har en utarbetad arbetsplan för hur pedagogerna bör arbeta med svenska som andraspråk vilket vi fick reda på genom andra studenter som har haft sin verksamhetsförlagda utbildning på den utvalda skolan. Anledningen till att vi valde att göra en fallstudie om Ekskolan var på grund av deras utarbetade arbetsplan.

Vi tog först kontakt med rektorn på skolan genom e-post. Rektorn hänvisade oss till pedagogen som undervisar eleverna i vår valda klass. Vi ringde pedagogen och berättade om vårt arbete. Pedagogen är en utbildad lärare och har tillsammans med en annan kvinnlig pedagog hand om klassen. I klassen finns det bara elever som är nyanlända till Sverige eller som har bott här ett tag. Eleverna är i klassen tills de behärskar det svenska språket tillräckligt för att klara av att följa med sina svenska klasskamraters studier.

5.2 De tre nivåerna

Vi har valt att lägga fokus på de tre nivåerna inom skolan. Med de tre nivåerna menar vi, klassrumsundervisning, Ekskolans dokument och Skolverkets kursplan för svenska som andraspråk, Lpo94 samt Lpfö98. Vi ville undersöka hur det som sker i klassrummet under lektionstid kan kopplas till det som står i Ekskolans samt i Skolverkets dokument.

Det var ett medvetet val från oss att enbart välja en skola eftersom vi ville undersöka hur skolans ordkunskapsundervisning hängde samman mellan de tre nivåerna.

Undersökningen gick delvis ut på att ta reda på hur och om de tre nivåerna hängde samman. Vi hade klassrumsobservationer samt intervjuer som utgångspunkt och jämförde sedan resultatet från observationerna med Ekskolans arbetsplan och Skolverkets dokument. Vi valde att arbeta med de tre nivåerna uppifrån och ner till att börja med. Vi började med att titta på Skolverkets dokument för att sedan jämföra detta med Ekskolans egna dokument. Vi valde då att inrikta oss på sex språkliga inlärningsområden som vi senare utgick från under våra observationer. Slutligen var vi ute och observerade på plats. Efter att vi hade varit ute på fältet jämförde vi våra observationer med Ekskolans samt Skolverkets dokument för att se hur de hängde samman.

5.3 Fallstudie

I vårt metodval sökte vi efter ett tillvägagångssätt som möjliggjorde för oss att undersöka och fånga ordkunskapsundervisningen samt undersöka hur de tre nivåerna hänger samman. Vårt val föll på att göra en fallstudie. Vi ansåg att en fallstudie lämpade sig bäst för vår studie på grund av dess unika styrka att hantera många olika typer av empiriskt material, så som dokument, intervju och observation. Att genomföra en fallstudie innebär att vi undersöker ett fenomen i sin realistiska miljö.

Enligt Backman (1998) kan en fallstudie ha flera olika avsikter. Den kan vara beskrivande, förklarande eller undersökande. Fallstudier är särskilt lämpliga vid olika utvärderingar och analyser då man exempelvis skall försöka förklara, förstå eller beskriva stora företeelser, organisationer eller system enligt Merriam (1994). I vårt fall innebar det att vi undersökte en organisation, alltså den specifika skolan. Vi ville beskriva och undersöka skolans arbete i relation till Skolverkets och Ekskolans egna dokument.

Vi genomförde vår fallstudie genom att samla in information ute på fältet, alltså i den miljö som vi undersökte. Samtidigt som vi var ute på fältet jämförde vi det vi såg och upplevde med läst litteratur, för att kunna lyfta empirin till ett teoretiskt plan. I vårt fall var det att se vad Ekskolans undervisning har för relation till de övriga två nivåerna.

Det som skiljer kvalitativ forskning från kvantitativ forskning är till exempel att i en kvalitativ undersökning så intresserar man sig för processen, innebörden och man oftast använder sig utav fältstudier. När man gör en kvalitativ studie vill man veta vad som egentligen sker och vad som ligger bakom det som sker. Det är även relevant för forskaren att undersöka hur och vad människorna känner, tycker och upplever i relation till det som studien handlar om. För att vi skulle få fakta om dessa punkter så begav vi oss ut på fältet och spenderade tid tillsammans med pedagogerna och eleverna i skolan. En annan viktig skillnad mellan kvalitativ och kvantitativ fallstudie är att resultatet i en kvalitativ studie redovisas med ord och den i en kvantitativ studie redovisas med hjälp utav siffror.

Den största styrkan med fallstudier är att man använder sig utav flera olika metoder för att samla in information. Det kallas triangulering och vi valde att använda oss utav observationer, intervjuer och dokument.

En kvalitativ fallstudie kan enligt Merriam (1994) delas upp i fyra olika grupper; partikularistiska, deskriptiva, heuristiska och induktiva. Vi valde att använda oss utav en partikularistisk samt en heuristisk fallstudie. Partikularistisk fallstudie är speciellt bra när man som forskare vill ta reda på mer om praktiska frågor, situationer eller svårigheter som uppstår i vardagen. Denna typ av fallstudie innebär att man som forskare fokuserar på en särskild händelse, företeelse, situation eller en person. En heuristisk fallstudie innebär att man som forskare vill förbättra och förtydliga för utomstående det som studeras, vilket passade vårt valda undersökningsområde då vi vill förstå och ge andra en förståelse om hur relationen är mellan den specifika skolan och de tre nivåerna.

5.4 Intervju

I en kvalitativ fallstudie använder man sig enligt Merriam (1994) oftast utav intervju som metod för att få reda på specifik information. Det rör saker som inte kan observeras utan som man måste fråga människor om. Det handlar exempelvis om hur människor tänker och känner för en viss situation vilket i vårt fall var ordkunskapsundervisningen. Vi valde att intervjua pedagogen som har hand om svenska som andraspråksundervisningen samt en pe-

dagog som arbetar i förskoleklassen. Intervjuerna handlade om hur pedagogerna tänker om sin egen undervisning med svenska som andra språk och vilken erfarenhet de har av ämnet.

I Starrin och Renck (1996) definieras kvalitativa intervjuer såsom en metod för att utröna, upptäcka, förstå och lista ut beskaffenheten eller egenskapen hos det som undersöks. En av anledningarna till att vi valde kvalitativ intervju som metod var att den kvalitativ intervju handlar mer om ett samtal som har ett bestämt fokus istället för bestämda frågor. Vi använde oss inte utav bestämda och ledande frågor utan istället av ostrukturerade intervjufrågor, detta för att ge respondenten möjlighet att utveckla sina svar. Enligt Merriam (1994) finns det flera olika typer av företeelser som intervjuaren skall undvika i en intervju, bland annat att inte ställa flera frågor samtidigt. Vi valde därför att inte ställa flera följdfrågor i en fråga, då det hade kunnat bli svårt för respondenten att svara.

Vi valde att använda oss utav en av ostrukturerade intervjuerna för att den ostrukturerade intervjun har öppna frågor. Nackdelen med denna typ av intervju är att det ofta krävs en erfaren forskare för att klara av den flexibilitet som en ostrukturerad intervju kräver.

Eftersom en ostrukturerad intervju kan vara komplicerad strävade vi mot att vara väl förberedda. Vi hade en planering av intervjun där vi använde oss utav frågeställningar istället för klara intervjufrågor, se bilaga 1. Detta för att kunna göra en ostrukturerad intervju så vi inte behövde använda oss utav bestämda frågor som måste tas i tur och ordning. Vi hade i förväg förberett oss genom att ha rätt material så som penna, papper och en bandspelare. Vi ordnade även en plats där vi inte skulle bli störda och informerade respondenterna att intervjuerna skulle ta cirka 20 minuter. Vår förhoppning var därmed att respondenterna skulle känna sig avslappnade och bekväma under intervjusituationerna.

5.5 Observation

Tyngdpunkten i vår studie ligger på observationerna och vi kommer att använda intervjuerna som ett komplement. Merriam (1994) skriver att när man gör en fallstudie så är observation lika grundläggande som intervjun. Det finns olika sätt att observera och att tolka observationer. Observationer går ut på att man dokumenterar sina iakttagelser genom att man använder sig utav löpande eller strukturerade protokoll. Det innebär att forskaren ser med nya ögon på något som ofta redan är bekant.

Vi valde att använda oss utav både schematisk och löpande observation då vi ville få med så mycket information som möjligt. Löpande protokoll innebär att det skrivs korta och beskrivande notiser av det som observeras. Det är även viktigt vid alla typer av observationer att det sker systematiskt och inte slumpmässigt. En strukturerad observation innebär att man från början har bestämt vad man fokusera på, exempelvis på vilka som pratar i en viss situation. I en strukturerad observation fyller observatören bara i antal gånger som något händer. Vi valde att använda oss utav en strukturerad observation som även kallas schematisk observation, eftersom vi använde oss av ett redan i förväg skrivet schema, se bilaga 2.

När vi var ute och observerade i klassrummet var det två stycken utav oss som skrev löpande protokoll och en som gjorde en schematisk observation. Utifrån vårt syfte utformade vi den schematiska observationen utifrån sex kategorier som vi inriktade oss på; ordkunskap, tystläsning, högläsning, skrivning, samtal och bokstavsträning. Dessa sex kategorierna valde vi utifrån Ekskolans samt Skolverkets dokument. Till dessa gjorde vi även tre underkategorier för att få en bättre uppfattning om hur pedagogerna arbetar. De tre underkategorier som vi observerade var hur pedagogerna introducerade det nya arbetet för eleven, om det fortgick

och om arbetet följdes upp. De två av oss som gjorde löpande observationer utgick från samma kategorier.

Vi var ute och observerade under tre dagar. Vi var alltid i samma klassrum men elevantalet varierade under dagen då eleverna även var integrerade i sina vanliga klasser. Vi satt vid ett bord i ett hörn av klassrummet, för att inte störa elevernas arbete samt för att få en så identisk lektion som möjligt. Det är lätt att eleverna fokuserar på oss istället för på det arbete de ska göra när det är nya personer i klassrummet, så därför valde vi att presentera oss för varje grupp elever som kom till klassrummet.

5.6 Dokument

Eftersom vår undersökning har som syfte att jämföra de tre nivåer valde vi att använda oss utav dokument från Ekskolan samt Skolverket. Genom dokumenten kunde vi läsa vad skolan och Skolverket sa om ordkunskap för elever med svenska som andraspråk. Att använda dokument som redskap innebar att vi tog flera olika källor och jämförde och analyserade dem med varandra, för att komma fram till likheter samt skillnader. Det är viktigt att man har en avgränsad frågeställning när man använder dokument som redskap, som i vårt fall var om ordkunskap. Vi jämförde informationen och analyserade det material vi fått för att få en djupare insikt och bredare kunskap av det vi ville undersöka.

När det var bestämt att vi skulle använda Ekskolans dokument ringde vi till skolan och avtalade en tid för att komma och hämta dem. Vi hade sedan tidigare dokumenten från Skolverket, det vill säga både strävansmålen och mål att uppnå för elever med svenska som andraspråk i ämnet svenska. Var och en av oss läste igenom skolans dokument och sedan träffades vi och diskuterade igenom dem tillsammans.

5.7 Analys/bearbetning

Innan vi gjorde intervjuerna informerade vi respondenterna om vad intervjun skulle handla om och berättade kort om oss själva. En utav oss ställde frågorna för att inte förvirra respondenten. Samtidigt skrev två utav oss anteckningar. Genom inspelning av intervjun kunde vi spela upp den flera gånger i efterhand och kontrollera att vi fått med allt. Varje intervju tog ca 15-20 minuter och vi spelade in den i en avskild miljö för att få så bra ljud och lugn som möjligt. Efter avslutande observationsdag renskrev vi våra observationer och intervjuer. Vi lyssnade igenom intervjuerna en efter en och kompletterade anteckningarna. När observationsdagarna var över sammanställde vi allt material vi hade fått in.

Efter att vi hade gått igenom all vår datainsamling insåg vi att av de sex huvudkategorierna vi hade undersökt, ordkunskap, högläsning, tystläsning, samtal, skrivning och bokstavsträning hade fått in mycket material som berörde ordkunskapen och därför valde vi att fokusera på ordkunskapsinläringen.

5.8 Etik

Vetenskapsrådet (2002) beskriver fyra olika krav som forskaren måste informera alla medverkande om. Det första kravet är informationskravet som innebär att deltagarna informeras om sin uppgift i studien och vilka villkor som gäller för deras medverkan. Vetenskapsrådet skriver att det i informationen skall framgå vad man tänkt använda resultatet till så att om de medverkande tvekar skall kunna dra sig ur. Vi informerade uppgiftslämnarna på ett utförligt sätt genom ett missivbrev (se bilaga 3) vad studien handlade om.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna har rätt att bestämma över sin medverkan. Vi berättade därför för informanterna att det är frivilligt att vara med i en undersökning och vi informerade även deltagarna om att de själva kan bestämma hur länge de vill delta och att de kan dra sig ur när de vill. Vi lämnade ut medgivandeblanketter angående observationstillstånd till alla elever i klassen som deras föräldrar skulle skriva på och genom det godkänna att vi observerade deras barn.

Konfidentialitetskravet innebär att medverkande personers information skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Vi informerade de medverkande personerna om att deras svar inte skulle visas för några andra förutom för vår handledare om det skulle komma att bli nödvändigt. Vi berättade för respondenterna att uppgifterna de lämnade var anonyma.

Det fjärde kravet är nyttjandekravet och innebär att de uppgifter som respondenterna lämnar in inte får användas till något annat än det forskningsändamål. Vi tyckte att det var viktigt att berätta detta för medverkande så att det inte skulle uppstå några missförstånd. Vi ville att medverkande skulle känna sig trygga och säkra med att ge ut information och veta att den inte kommer att användas till någonting annat förutom vår studie (Vetenskapsrådet 2002).

5.9 Tillförlitlighet och giltighet

Förutsättningen för att vårt resultat skall vara giltigt och för att vi skall kunna beskriva hur väl vår datainsamling har fungerat används begreppen validitet och reliabilitet. Merriam (1994) skriver att det är ett krav på att forskningen har som innehåll ett resultat som är tillförlitligt och giltigt. Resultatet som skall redovisas måste vara trovärdigt och pålitligt för de som läser forskningen.

Vårt syfte har varit att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt och därför har vi valt att använda oss utav triangulering. Merriam (1994) skriver om triangulering och hon menar att man kan använda sig utav fler informationskällor för att stärka resultatet. Även Kihlström (2008) skriver för att försäkra sig om hur bra en undersökning blir kan man använda sig utav triangulering, att man genomför sin undersökning med hjälp av flera olika redskap eller tekniker. Vi valde att använda oss utav både intervjuer, observationer och studera Ekskolans och Skolverkets dokument för att få en god giltighet. Genom att kontinuerligt jämföra det som vi såg på fältet med litteratur som vi läst, strävade vi mot att få en vidare och bredare förståelse av det vi sett, hört och det som hade erfärits under studiens gång

Som observatör finns det enligt Merriam fyra sätt att förhålla sig på, fullständig deltagare, deltagare- observatör, observatör -deltagare eller fullständig observatör. Vi var observatör – deltagare. Det innebär att eleverna visste vad och varför vi var där samtidigt som vi till största del enbart var observatörer och satt i bakgrunden för att vi skulle få en identisk lektionssituation.

Vi anser även att vi har fått en högre validitet då vi är tre personer som har tolkat det respondenterna har sagt. Vi tyckte att det var viktigt att de frågor som vi ställde skulle kunna ge svar på det vår undersökning har som syfte. Även Trost (2005) skriver att det är viktigt att frågorna är konstruerade så att de mäter det de är avsedda för att mäta.

Trost (2005) menar att reliabilitet är detsamma som tillförlitlighet och är till för att mäta undersökningens trovärdighet. För att vi skulle få en högre reliabilitet av resultatet så valde

vi att spela in intervjuerna för att vi inte skulle missa några viktiga detaljer. Trost skriver att när man utför intervjuer är det viktigt att intervjuaren är lyhörd och väl förberedd. Det underlättade även väldigt mycket då vi skulle bearbeta resultatet av intervjuerna, extra viktigt var det för oss eftersom vi var tre studenter som tyckte och tänkte olika.

6. Resultat

I detta avsnitt redovisas de resultat som har framkommit i vår studie. Under våra observationstillfällen tittade vi på sex företeelser som är kopplade till det svenska språket. Vi har använt oss utav Pikulski och Templetons (2004) modell för ordförrådsutveckling som vårt analysredskap.



6.1 Meaning/Oral vocabulary

Meaning/Oral vocabulary tillämpar elever redan under sina första levnadsår på sitt modersmål. På sitt andraspråk bör elever börja i denna kategori enligt Pikulski och Templeton (2004). Genom att lyssna på och prata med andra får eleverna en Meaning/Oral vocabulary.

6.1.1 Meaning/Oral listening

Vi observerade att eleverna fick använda hörseln via samtal mellan eleverna, med pedagogen samt via datorn. Datorn var ett stående inslag i undervisningen, eleverna använde sig utav datorer inom många ordkunskapsområden. När eleverna skulle träna på att lyssna på det svenska språket fanns det program till varje tema som de arbetade med. Här visar vi ett exempel från våra observationer.

Pojkarna sätter sig vid varsin dator och arbetar med temat djur. Den ena elevens dator säger ett djur, så ska pojken trycka på den bild som föreställer det djuret. Den andra pojken kan trycka på olika djur så läser datorn upp vad det är för djur. (observerat 2009-11-13)

Vid flera tillfällen observerade vi elever som spelade olika memoryspel där ett kort var en bild och det andra ett ord. En del av spelet var att eleverna skulle läsa ordet eller säga vad bilden föreställde högt för sig själv och för sin kamrat. Eleverna fick då höra det svenska ordet uttalas och de fick träna sig på att lyssna. Här visar vi en observation utav ett memoryspel.

Läraren plockar fram ett memory och två elever spelar det tillsammans. Läraren väljer ut vilka meningar och bilder som eleverna ska spela med. Läraren säger åt dem att de måste läsa högt och varanda ord för varandra. Bilderna och meningarna innehåller/ handlar om vad som händer/vad som görs, till exempel "hon syr" eller "hon skrattar" och så vidare. (observerat 2009-11-13)

När eleverna spelade memoryspel med varandra utvecklade de enligt Vygotskij (1995) sin kognitiva förmåga då de i den närmaste utveckling zonen får kommunicera och diskutera med andra elever.

Eleverna i klassen fick tillfälle att kommunicera via hörseln och genom det las grunden för deras tänkande samt muntliga vokabulär i det svenska språket. När det uppkom någonting som eleverna inte förstod kunde en del av dem fråga pedagogen på sitt modersmål och då uppfattade vi det som eleverna förstod vad som efterfrågades. Detta stämmer med Grönings (2006) studie, där elever som har fått hjälp på sitt modersmål har fått en större förståelse på sitt andraspråk. Nedan visar vi ett utdrag ur observationen på detta.

En flicka arbetar med bokstäver. Pedagogen förhör eleven och ber henne säga ett ord som börjar på bokstaven L. Flickan säger inget. Flickan ber pedagogen förklara på hennes modersmål istället. (observerat 2009-11-11)

Fältanteckningen ovan beskriver en situation där pedagogen förklarar för flickan på hennes modersmål.

När vi jämförde relationen mellan nivåerna gällande Meaning/Oral listening stod det i Ek-skolan dokument att eleverna i klassen skall få höra på högläsning minst en gång per vecka för att träna på att lyssna och för att få in de svenska orden via hörseln. Skolverket (2009a) skriver att skolan skall sträva mot att alla elever lär sig lyssna och använda det som ett kunskapsredskap i sin språkutveckling. Även förskolan skall enligt Skolverket (2009b) sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna.

Relationen mellan de tre nivåerna överensstämmer när det gäller Meaning/Oral listening. Vi observerade dock aldrig någon högläsning men som vi har beskrivit fick eleverna träna det svenska språket via hörseln på andra sätt.

I enlighet med Pikulski och Templetons (2004) levels är orden som eleverna lär sig under denna kategori av Meaning/Oral listening på levels ett, då de i första hand lär sig användbara ord och dess betydelse. I Cummins (2000) modell placerar sig undervisningen som vi observerat i fält B, vilket enligt Cummins är den nivå där andraspråkselever bör börja sin språkutveckling. Anledningen till att undervisningen befinner sig i fält B är att undervisningen syns kopplad till elevernas erfarenhet och vardag.

6.1.2 Meaning/Oral speaking

Under våra observationstillfällen noterade vi konversationer i klassrummet. Eleverna talade med varandra eller med pedagogerna. Det var inga styrda eller förutbestämda samtal utan de förekom när någon hade en fundering eller när det handlade om skolarbetet. Vi observerade stora skillnader mellan hur eleverna frågade efter hjälp. De elever som visade att de hade ett rikare ordförråd på det svenska språket kunde fråga vad ett ord betydde medan en elev med ett mindre utvecklat språk fick peka eller prova sig fram för att få hjälp. Här visar vi ett exempel av detta från våra observationer.

Några utav eleverna har inte fyllt i vad de vill göra på friluftsdagen. Pedagogen berättar att det bara är fotboll och skridskor kvar att välja mellan. Eleven säger fotboll och pedagogen frågar varför han inte vill välja skridskor. Eleven svarar att han inte kan och vill inte. Pedagogen är lite ivrig och då säger eleven att han inte vet vad det är för något. Pedagogen tar fram ett bildlexikon och visar eleven vad skridskor är för något och då ändrar sig eleven och väljer det istället. (observerat 2009-11-11)

Fältanteckningen ovan är taget ur våra observationer. Pedagogen och eleven för en konversation om skridskor. Eftersom eleven säger att han inte förstår vad ordet innebär tar pedagogen fram ett bildlexikon och visar pojken hur skridskor ser ut. Pojken får höra ordet och sedan får han även se en bild.

Eleven som arbetar med begreppsspelet frågar efter hjälp. Han säger att han inte vet vad en bakform är för något. Pedagoger frågar om pojken kan baka och berättar att en bakformen använder man när man skall baka kakor, pojken lägger ordet på rätt bild. (observerat 2009-11-11)

Denna fältanteckning från våra observationer visar på hur en elev ber pedagogen om hjälp då han inte förstår ordets innebörd. Pedagoger ger pojken ledtråd istället för att peka direkt på bilden.

Jämförelsen av nivåerna gällande Meaning/Oral speaking visade att i Ekskolans dokument har de prioriterat tala som en stor del utav språkutvecklingen, det benämns med flera punkter som eleverna skall sträva mot att uppnå. Några punkter är att eleverna skall kunna fråga om något är oklart, att de kan använda rätt ordföljd och att de skall kunna behärska det svenska språket som sina jämnåriga kamrater. Här följer ett citat ur Ekskolans arbetsplan.

Kan behärska talspråket på samma sätt som jämnåriga svenska kamrater. (Ekskolans arbetsplan och mål)

Beträffande tal och samtal skriver Skolverket (2009a) att elever med svenska som andraspråk skall ha som lägsta mål att kunna berätta om vardagliga händelser så att innehåll och handling på ett tydligt sätt framgår, kunna ge enkla muntliga instruktioner, och kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra egna åsikter och ge kommentarer.

Relationen mellan de tre nivåerna överensstämmer när det gäller att tala om ämnen som rör skolarbetet. Dock observerade vi inte några gemensamma samtal där eleverna fick tala om ämnen hämtade från deras vardag.

De samtal som vi observerade skedde till största delen på svenska. Endast när det var funderingar från elever talande pedagoger på sitt modersmål. Detta skiljer sig från Parszyks (1999) doktorsavhandling där högläsning av sagor och undervisningen skedde på elevernas modersmål parallellt med det nya språket.

Även i denna kategori, Meaning/Oral speaking, ligger eleverna i Pikulski och Templetons (2004) levels ett, då de i vår studie mestadels visade sig använda vardagliga ord. Eftersom många av eleverna inte hade så många svenska ord i sitt ordförråd så använde de sig utav de vardagliga ord de behärskade. Därför var även undervisningens språk upplagd på ett kontextbundet sätt med en låg kognitiv svårighet, så i Cummins (2000) modell hamnar undervisningen i fält B.

6.2 Expressive vocabulary

Expressive vocabulary innebär den uttrycksfulla vokabulären och är en kategori som elever oftast och till störst del tillägnar sig i skolan. Genom att elever får prata och skriva kan de uppnå expressive vocabulary, enligt Pikulski och Templetons (2004).

6.2.1 Expressive speaking

Under våra observationer såg vi inte mycket utav det expressiva talet. Det förekom endast när eleverna ställde frågor eller när de hade någonting annat att berätta. Klassrumsundervisningen var lärarstyrd och eleverna arbetade för det mesta enskilt utan att tala med varandra eller med läraren. Inte många gemensamma samtal observerades i klassrummet. Här nedan visar vi ett citat ur våra observationer.

Eleverna sitter vid bordet och arbetar med att skriva om helgen. En pojke frågar hur Katrineholm stavas. Pedagogerna svarar honom. Han frågar var Katrineholm ligger, pedagogerna berättar. Pojken berättar för alla att han har varit där i helgen och hälsat på släktingar. (observerat, 2009-11-11)

När pojken frågade pedagogerna om Katrineholm lyssnade andra elever på samtalet och det blev en gemensam konversation där elevens fråga styrde samtalet.

När vi jämförde de nivåerna med varandra gällande Expressive speaking stod det i Ekskolans dokument att alla elever skall kunna tala om vardagsnära saker på ett enkelt men begripligt språk, kunna uttrycka känslor samt att de varje vecka skall tala om aktuella händelser i klassrummet. I Skolverkets kursplaner (2000) står det att elever med svenska som andraspråk skall sträva mot att utveckla sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och tillsammans med andra. Elever skall även sträva mot att i dialog med andra uttrycka känslor och tankar. Under mål att uppnå står det att elever skall kunna berätta om och beskriva vardagliga händelser på ett tydligt sätt.

Här överensstämmer Ekskolans och Skolverkets dokument men relationen med klassrummet saknas. Vi observerade inte några samtal om vardagsnära händelser förutom då eleven frågade om Katrineholm. Det förekom inte någon dialog där alla elever fick vara med och uttrycka tankar och känslor.

Enligt Pikulski och Templetons (2004) teori om levels så hamnar undervisningen i level ett, då orden eleverna använder är enkla och vardagliga. Jämför man med Cummins (2000) skulle undervisningen hamna i fält B då samtalen rör undervisningsfrågor medan vissa samtal hamnar i fält A. Då eleverna och pedagogerna samtalar om var Katrineholm ligger så bedömer vi att undervisningen ligger i Cummins fält A.

6.2.2 Expressive writing

De observationer vi gjorde angående expressivt skrivande skedde då eleverna fick skriva vad de hade gjort under helgen och då en flicka skrev gåtor. Det skrivande vi observerade var annars styrt utav färdiga frågor eller meningar som skulle besvaras. Ingen fri skrivning förutom uppgiften om vad eleverna hade gjort i helgen förekom under våra observationer. Nedan följer utdrag ur våra observationer.

Pedagogen ber eleverna skriva om sin helg. Eleverna tar fram sina böcker och börjar skriva. (observerat, 2009-11-16)

Då eleverna genomförde denna uppgift fick de skriva om sin helg. De fick fritt välja vad de ville skriva om helgen. Pedagogerna läste sedan igenom elevernas text och skrivhäftena las undan.

/.../ efter det skriver hon egna gåtor om vad som finns i olika paket. Efter att hon har skrivit får jag gissa. Hon läser högt för mig. Hon skriver flera meningar. Detta upprepar vi fyra gånger. (observerat, 2009-11-13)

När flickan skulle konstruera sina gåtor lekte hon med språket. Skulle hon rimma på exempelvis hund satt hon länge och sa ord högt för sig själv som rimmande på hund för att sedan hitta det ordet som passade bäst.

Jämförelsen utav de nivåerna gällande Expressive writing visade att i Ekskolans dokument står det att elever skall kunna skriva olika sorters texter så som berättelser, brev och dagbok. I Skolverkets kursplan står det att elever skall kunna skriva berättande texter med tydlig handling samt kunna skriva olika sorters texter så att innehållet tydligt framgår.

Sammankopplingen mellan det tre nivåerna överensstämmer, dock observerade vi bara ett tillfälle då eleverna fick skriva berättade texter.

Enligt Pikulski och Templetons (2004) teori om levels så hamnar undervisningen i level ett, då eleverna skriver all dagliga ord. Jämför man med Cummins (2000) skulle undervisningen hamna i fält B men vissa undervisningstillfällen som hamnar i fält A så som när flickan skriver gåtor.

6.3 Literate/Written vocabulary

Literate/Written vocabulary är den vokabulär som används mest i skolan, speciellt under de senare åren. Eleverna tillägnar sig det genom att läsa och skriva olika typer av text, enligt Pikulski och Templeton (2004).

6.3.1 Literate/Written writing

Ett inslag som vi observerade när vi gjorde våra klassrumsobservationer var att det förekom skrivande under alla lektionstillfällen. Eleverna skrev både för hand och med hjälp av datorn. Eleverna skrev olika mycket beroende på vilken klass de gick i och hur länge de hade bott i Sverige. De flesta elever kunde skriva det svenska alfabetet och sitt namn. Alla elever arbetade utifrån olika teman. I temat ingick bland annat att eleverna skulle fylla i olika stencilar, skriva ord och formulera meningar. Vid flera tillfällen observerade vi att eleverna arbetade med olika stencilar beroende på vilket tema de arbetade med. De fick skriva och formulera meningar utifrån olika bilder. Vi kunde även se att datorn användes flitigt i klassen. Eleverna fick bland annat lösa korsord, skriva ord och meningar på datorn. Här visas ett exempel från våra observationer.

Den tredje killen arbetar med stencilar där han skall formulera egna meningar med hjälp utav ord utifrån olika bilder. (observerat, 2009-11-11)

Vi kunde även se att en del av arbetet följdes upp av pedagogerna, så som arbete med ordbingo. Ordbingot bestod utav vardagliga ord som exempelvis namn på djur eller köksredskap. Eleverna fick skriva ner de ord som fanns med på bingospelet. Eleverna tränade då ordkunskap genom att läsa och att skriva. Här visas ett exempel ur våra observationer.

De elever som spelar får en uppföljning av spelet genom att skriva de ord som var med på bingo. Pedagogerna läser upp orden och de två elever får skriva ner dem. (observerat 2009-11-11)

Fältanteckningen nedan visar hur en pojke tränar på ordkunskap med datorns hjälp. Han får träna på orden samt att bilda egna meningar utifrån dem. Enligt pedagogen som blir intervjuad stärker detta arbetssätt pojkens ordförråd då han både ser vad ordet symboliserar och hör hur orden låter och uttalas.

En annan pojke får sitta vid datorerna och höra på en röst som uttalar ord som man pekar på. Senare får han skriva meningar till dessa ord. (observerat, 2009-11-11)

Jämförelsen utav nivåerna gällande Literate/Written writing visade att i Ekskolans dokument står det att de mål som eleverna skall sträva mot gällande skrivningen är att alla elever först och främst skall kunna skriva sitt namn. Eleverna skall även kunna skriva det svenska alfabetet, ord samt meningar med korrekt ordföljd. Skolverket (2009b) framhåller det skrivna ordets betydelse och beskriver det som någonting ansenligt då samhällets krav innefattar förmågan att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter och det skrivna språket. Elever skall i slutet av år tre eller efter den första delen i undervisningen kunna skriva skriftligt för hand, skriva berättande texter, kunna stava ord som är elevnära samt kunna använda stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter.

Relationen mellan de tre nivåerna överensstämmer då de elever som vi observerade enligt pedagogen var i sin första del utav undervisningen. Vi observerade att eleverna kunde skriva det svenska alfabetet för hand, ord samt korta meningar.

Pedagogen använde sig utav läroplanen och visade inga svårigheter med att använda sig utav den i klassrummet. Hennes motivering gällande användandet av läroplanen var att hon ville att eleverna skulle integreras i sina vanliga klasser på bästa sätt då alla utgår från samma läroplan. Detta skiljer sig från Orafi och Borgs (2008) studie där pedagogerna hade svårt att arbeta direkt mot läroplanen. De hade svårt att balansera vad eleverna kunde göra och hur de skulle förhålla sig till läroplanen.

Eleverna på Ekskolan fick skriva flera gånger om dagen, men orden som eleverna använder sig utav är enligt Pikulski och Templetons (2004) i level ett, då orden var vardagliga och ofta hade de något hjälpmedel att ta till, så som bilder. Enligt Cummins (2000) modell ligger undervisningen i fält B då orden är kontextbundna och samtidigt som det är en låg kognitiv svårighet på undervisningen.

6.3.2 Literate/Written reading

Enligt Pikulski och Templeton (2004) kvävs det ett stort ordförråd samt kunskaper om språket för att kunna läsa. Under våra observationer noterade vi att eleverna läste ord eller meningar. När eleverna till exempel spelade memory med varandra, läste de ordet som stod på kortet mestadels genom att ljuda sig fram. Vi observerade även att pedagogen bad tre elever att högt läsa korta stycken som de hade skrivit. Pedagogen som vi intervjuade berättade att hon tycker att det är viktigt att eleverna får ett brett ordförråd. Vi såg enskild läsning endast vid få tillfällen. Här visar vi ett exempel på detta från våra observationer.

En utav pojkarna får läsa upp vad han har skrivit om sin helg. Han får beröm men han frågar om det är mycket fel. Pedagogen svarar att det är mycket stavfel. (observerat 2009-11-16)

Fältanteckningarna nedan är tagna ur våra observationer och visar på hur pedagogen har valt att lägga upp undervisningen kring högläsning. Citaten berör högläsning men på olika plan beroende på hur långt eleverna har kommit i sin språkutveckling.

Pedagogen sitter vid flickan, de läser tillsammans ord som innehåller eller börjar på bokstäverna n och b. (observerat 2009-11-11)

Pojken som arbetade med possessiva pronomen får läsa en spökhistoria högt för pedagogen. Han läser i ett slags plaströr. Genom röret kan pojken höra hur han låter när han pratar. (observerat (2009-11-16))

Fältanteckningarna ovan visar på att eleven läser högt för sin lärare och för sig själv då han använder sig utav ett plaströr. Genom att läsa högt och ha plaströret på munnen och på örat får han höra hur orden låter.

Jämförelsen utav nivåerna gällande Literate/Written reading visade att i Ekskolans dokument beskrivs läsning som någonting svårt att tidsbestämma. Därför har skolan inte satt några tidsbestämmelser när eleverna skall ha uppnått målen för läsning. Några utav eleverna som har svenska som andraspråk känner sedan tidigare till det latinska alfabetet men för de elever som är vana vid ett annat alfabet kan det latinska alfabetet vara främmande och kan därför ta längre tid att bekanta sig med de nya bokstäverna enligt pedagogen. Skolverket (2009a) betonar att elever med svenska som andraspråk skall tillägna sig ett rikt ordförråd samt utveckla sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läsa på egen hand och av eget intresse. Elever skall även utveckla sin förmåga att läsa och förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och med olika svårighetsgrader.

Relationen mellan de tre nivåerna överensstämmer mellan Ekskolans dokument och klassrummet samt berör visa delar utav Skolverkets dokument. Många utav de elever som vi observerade läste ord eller korta meningar men ej någon litteratur. Detta kan förklaras då de har varit i Sverige en kort stund och därför inte kommit så långt i sin språkutveckling.

Under tiden vi var och observerade kunde vi se enskild högläsning under enstaka tillfällen. Tystläsning utav ord däremot kunde vi se under alla lektionstillfällen och främst när eleverna spelade ordmemory. Vi kunde även se att pedagogen använde sig utav barnets modersmål för att förklara ord som eleverna inte förstod. Den största delen av undervisningen skedde på elevernas andraspråk, det vill säga det svenska språket men vid behov använde sig pedagogen utav sitt och elevernas modersmål. De elever som inte pratade samma språk som pedagogen fick också hjälp men då av de elever som hade samma modersmål. Till skillnad från Grönings (2006) studie där undervisningen skedde mest på det svenska språket och där de endast tog hänsyn till barnens ålder och inte till deras språkkunskaper.. Eftersom eleverna på Ekskolan var i olika åldrar och hade bott olika länge i Sverige så var undervisningen till viss del individanpassad.

Undervisningen på Ekskolan skedde mestadels på svenska vilket skiljer sig från Parszyks (1999) studie där stora delar av undervisningen skedde på elevernas modersmål och en liten del skedde på andraspråket.

Elevernas läsning bestod mestadels utav ord eller meningar men några elever hade kommit längre i sin språkutveckling och kunde därför läsa kortare texter. Enligt Cummins (2000) så befinner sig eleverna i fält B och A. Beroende på den kognitiva svårigheten av det som eleverna läser så hamnar eleverna antingen i fält B eller A. Enligt Pikulski och Templeton (2004) ligger orden som används på level ett då orden används dagligen.

6.4 Receptive Vocabulary

När eleverna läser och lyssnar på litteratur tränar de upp sitt receptive vocabulary som innebär att eleverna är mottagliga för olika sorters information enligt Pikulski och Templeton (2004)

6.4.1 Receptive reading

Under våra observationstillfällen kunde vi se att *receptive reading* endast förekom vid ett fåtal tillfällen. Det vi kunde se var att eleverna läste upp sina läsläxor för pedagogerna. Läsläxan bestod av både korta texter men även av enstaka ord beroende på hur långt eleverna kommit i sin språkutveckling. Vi visar här ett exempel på *receptive reading* som är taget ur våra observationer.

Pedagogen förhör pojken på hans läsläxa. Han tar fram sin bok som handlar om spöken och läser högt för pedagogerna. (observerat, 2009-11-16)

Fältanteckningen ovan beskriver hur en pojke blir förhörd på sin läsläxa. Litteraturen som han läser handlar om spöken och enligt pedagogerna är den anpassad efter hur pass ordförbehåll eleven har och hur pass utvecklat hans andraspråk är. När pojken läste texten blev han mottaglig för ny information och för nya ord och detta innebär *receptive reading* enligt Pikulski och Templeton (2004)

Jämförelsen utav nivåerna gällande Receptive reading visade att i Ekskolans dokument står det att de har som mål att sträva mot att eleven kan läsa och förstå en enkel text och även en för åldern anpassad litteratur. Skolverket (2000) skriver att det mål som eleverna skall ha uppnått vad gäller läsningen är att de skall kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt. Det står även att de skall kunna läsa elevnära skönlitterära texter.

Relationen mellan de tre nivåerna överensstämmer då eleverna ska kunna läsa och förstå för dem anpassad litteratur.

Hamada (2000) har undersökt ordkunskapsinläringen i ett andraspråk och hon kom fram till att eleverna utvecklar sitt ordförbehåll väldigt bra genom läsning då den kognitiva nivån är hög. Under intervjun som vi gjorde berättade pedagogerna i klassen att hon tycker att det är viktigt att eleverna börjar läsa böcker som är anpassade utefter deras språkutveckling. Hon berättade även att alla elever arbetar med olika teman som innehåller olika arbetsuppgifter och där ingår läsning av både ord och litteratur som är anpassad efter elevernas språkkunskaper.

Sammanfattningsvis kan texterna som eleverna läste och orden i texterna betraktas kontextbundna enligt Pikulski och Templeton (2004) samt hamnar orden i level ett. Eleven som läste en spökhistoria hade inte läst om spöken tidigare, men eftersom det fanns bilder till texten kunde eleven få en förståelse till vad orden och texten handlade om. Enligt Cummins (2000) hamnar detta i fält A och den övriga undervisningen i fält B.

6.4.2 Receptive listening

Vi observerade inte någon högläsning av skönlitterära böcker under våra observationstillfällen. Eleverna fick vid enstaka tillfällen själva läsa böcker men pedagogerna läste aldrig högt för dem. Under vår intervju med pedagogerna i klassen frågade vi henne om och hur ofta det förekommer högläsning och fick följande svar:

Jag försöker att läsa för eleverna varje dag men nu befinner de sig på olik nivå i det svenska språket så då väntar jag lite. Jag vill att alla elever ska bekanta sig lite med språket så de kan hänga med någorlunda i det jag läser. (intervju 2009-11-11)

Detta citat är taget ur våra intervjuer där pedagogen i klassen redogör huruvida hon använder sig utav högläsning i klassrummet. Det framgår även att anledningen till att det inte förekommer någon högläsning just nu är att eleverna befinner på olika nivåer i sin språkutveckling.

Jämförelsen utav nivåerna gällande Receptive listening visade att i Ekskolan dokument står det att läraren skall läsa högt för eleverna varje vecka samt att eleverna skall kunna förstå, tolka och uppleva lästa texter. I Skolverket (2000a) står det att elever skall få möjlighet att förstå den svenska skönlitteraturen samt utveckla sin förmåga att läsa och förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och med olika svårighetsgrader. Det står även i Skolverket (2000b) att förskolan skall sträva efter varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och även ge uttryck för sina uppfattningar.

Relationen mellan de tre nivåerna överensstämmer mellan Ekskolans och Skolverkets dokument men saknas i klassrummet.

Hamada (2000) kom fram till i sin studie att elever lär sig mycket ord genom läsning. Det innefattar både högläsning och tystläsning. Detta skiljer sig ifrån klasspedagogens argument då hon anser att man borde vänta med högläsning tills eleverna har utvecklat sitt svenska språk ytterligare.

Vi har under vår observation inte noterat någon högläsning. Det innebär att vi inte kan analysera Receptive listening utifrån Pikulski och Templetons modell (2004) samt Cummins modell (2000).

7. Diskussion

Här nedan följer en metoddiskussion respektive resultatdiskussion. I metoddiskussionen kommenteras de metoder vi har använt oss av för att genomföra vår undersökning. I resultatdiskussionen diskuterar vi utifrån våra teoretiska modeller vårt resultat samt vår analys.

Enligt Viberg (1993) är ett stort ordförråd den viktigaste faktorn för skolframgång och en förutsättning för att tvåspråkiga elever skall klara av skolan. Därför är det nödvändigt att både lärare och andraspråksinlärare får kunskaper om ordinlärning, så att de får redskap som kan vara effektiva i processen att tillägna sig nya ord och begrepp. Som elev får man inte nöja sig med en språknivå som inte gör dem själva rättvisa. Elever behöver bli medvetna om sina möjligheter och hur de själva skall kunna utöka sitt ordförråd för att komma vidare och inte

7.1 Metoddiskussion

Vi anser att vi haft nytta av att vi gjorde en fallstudie på Ekskolan på grund av att vi ville studera enbart en skola och använda oss utav flera olika metoder så som intervjuer, observationer samt Ekskolans och Skolverkets dokument. Genom insamlingen av empirin kunde vi jämföra dem med varandra och fullfölja vår undersökning.

Väl ute på skolan insåg vi att eleverna inte var i den klass vi skulle observera hela tiden, utan eleverna var där under några lektioner varje dag sedan kom nya grupper. Hade vi vetat om denna undervisningsstruktur så hade vi troligen gjort den schematiska observationsmodellen annorlunda. Vi känner nu efteråt att det ändå inte påverkade resultatet av vår studie men vi hade fått en annan sammansättning på den insamlade empirin om vi hade haft den förkunskapen.

Vi valde att intervjua den pedagog som var i klassen som vi observerade samt en pedagog i förskolan för att ta reda på om de använde sig utav Ekskolans modell även i förskolan. Under intervjun berättade pedagogen i förskolan att de inte hade någon utarbetad arbetsplan för förskolan men att det förekom vid behov. Intervjufrågorna vi använde oss utav innehöll enbart öppna frågor vilket vi anser gav intervjun diskussionsutrymme.

Vi anser att intervjuerna gick bra och att vi hade valt frågeställningar som var anpassade utifrån vårt syfte. Vi valde även att ha intervjuerna på en lugn plats där vi fick vara ifred. Efteråt kan vi känna att intervjuerna inte hjälpte oss så mycket i analysen av vår studie, men de gav oss en fördjupning av det vi såg. Vi fick även hjälp med det som vi inte såg i klassrumsundervisningen men som fanns med i Ekskolans dokument. Vi ställde frågor kring det vi inte såg för att se om det förekom i undervisningen ändå. Ett exempel på det vi inte såg var högläsningen men under intervjun berättade pedagogen att det förekommer regelbundet.

Reliabiliteten och validiteten i vårt arbete anser vi har stärkts genom att vi använt flera olika metoder och jämfört dessa med varandra. En annan aspekt som stärkt validiteten i vår studie är att vi spelade in intervjuerna och därför kunde gå tillbaka och lyssna på svaren flera gånger om vi behövde det. Dessutom så anser vi att reliabiliteten på observationerna stärktes då vi var tre stycken som observerade samma fenomen, en utav oss gjorde en schematisk och de andra två gjorde löpande observationer.

Nu efteråt känner vi att det var tur att vi började i tid med vår studie, att vi sökte kontakt med skolan innan våra tio arbetsveckor började och att vi hade hämtat och läst igenom Ekskolans och Skolverkets dokument. Vi anser att vi hade förberett oss väl genom att läst igenom de olika dokumenten och det gjorde att vi kunde observera klassrumsundervisningen tidigt i vår studie.

7.2 Resultatdiskussion

Här nedan följer en resultatdiskussion där vi behandlar relationen mellan de tre nivåerna, materialanvändning för ett ökat ordförråd samt ordkunskapsinläringen.

7.2.1 Relationen mellan de tre nivåerna

I det här avsnittet belyser vi det resultat som vi kom fram till i vår undersökning när det handlar om relationen mellan de tre nivåerna. Orafi och Borg (2008) anser att lärare har ett stort ansvar med att undervisningen som bedrivs sker utifrån kursplanerna. De anser att det är viktigt att det finns en tråd mellan undervisningen och kursplanen, vilket kan jämföras med våra tre nivåer. Samtidigt kom Orafi och Borg fram till under sin studie att många lärare upplever det som ganska svårt att balansera undervisningen och kursplanerna. Ute på fältet kunde vi inte se eller uppleva att Ekskolans pedagoger kände sig besvärade med att arbeta utifrån kursplanerna eller Ekskolans dokument.

Eleverna i den klass vi observerade fick övergripande arbeta inom Pikulski och Templetons (2004) Meaning/Oral vocabulary. Där kunde vi se att relationen mellan Skolverkets (2000a)

dokument och den undervisning som skedde stämde överens, då Skolverket (2000a) skriver att lyssna är ett viktigt kunskapsredskap för elevers språkutveckling. Dock så observerade vi aldrig någon högläsning, vilket är elevers inkörspport enligt Skolverket (2009) till det nya språket då man får lyssna på hur ord uttalas och höra ord man inte förstår i ett sammanhang. Även Ekskolans egna dokument tog upp vikten av att läsa högt för eleverna så fann vi det konstigt att högläsning inte förekom oftare i klassen. Vi observerade klassen i tre dagar så högläsning kan ha skett under de dagar vi inte var där, då det står i Ekskolans egna dokument att läraren skall läsa högt varje vecka. Skolverket (2000) beskriver att man kan arbeta med andra metoder än högläsning när det gäller att lyssna och någonting som vi såg mycket utav var användandet utav datorer. Eleverna fick flera gånger sitta vid en dator med hörlurar och lyssna på hur svenska ord och meningar uttalas. Det var bilder på djur, färdmedel, mat m.m. som eleverna bara pekade på med musen så sa datorn hur det uttalades och så kunde eleven säga efter. Eleverna spelade även spel med varandra där de var tvungna att säga det som stod eller vad som visades på bilden till sin kamrat. Enligt Bråten (1998) menar Vygotskij att barns utveckling sker i samspel med andra människor, som elev skall man integreras med "more knowledgeable person" alltså en person som vet lite mer än man själv.

Vi anser att Pikulski och Templetons (2004) receptive vocabulary inte utvecklas tillräckligt i klassrummet på Ekskolan, även om de olika dokumenten nämner vikten av att träna eleverna på att ta in information genom att läsa och lyssna på olika litteratur. I Ekskolans dokument står det även att eleverna skall kunna läsa texter och litteratur som är passande för eleven. Även i Skolverkets dokument (2000) står det om läsningens positiva effekter, så som att litteraturläsning hjälper elever att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de saknar ord för på det nya språket. Under våra observationstillfällen såg vi endast vid enstaka tillfällen att eleverna själva läste någon litteratur eller kortare stycken. Om det beror på elevernas språkutveckling eller lektionsplaneringen vet vi inte men vi saknade läsningen i klassrummet. Vi såg tydligt relationen mellan Skolverket och Ekskolans dokument när det handlar om läsning men på klassrumsnivå var det frånvarande.

Enligt Skolverket (2000) skall ämnet svenska som andra språk ge eleverna möjligheter att utveckla sin förmåga att skriva i olika situationer. Ett mål som man skall sträva mot är att eleverna utvecklar sitt intresse till att skapa med hjälp av språket. Materialet på Ekskolan var väldigt varierande där eleverna kunde skriva både för hand och med hjälp av datorn. Detta stämmer bra överens med Skolverkets (2000a) mål att uppnå, vilka innebär att eleverna skall utveckla sin förmåga att skriva för hand så att andra kan läsa, att använda datorn och dess ordbehandlingsprogram. I undervisningen fick de elever som inte hade kommit så långt i sin skrivutveckling lösa lätta korsord på datorn. Eleverna som vi observerade fick även arbeta parvis, enligt pedagogen ökade då deras ordförråd eftersom de kunde hjälpa varandra då de själva inte kunde. Enligt Säljö (2000) är detta samarbete ett exempel på Vygotskijs proximala utvecklingszon där det ena barnet kan mer om det barnen gör och "lär" det andra barnet.

Det mesta utav undervisningen vi observerade var temainriktad. Under undervisningstillfällena arbetade eleverna med varsitt tema och utifrån det fick de arbetsuppgifter som var tänkta att stimulera deras läs- och skrivutveckling. I Ekskolans dokument har skolan satt upp mål att sträva mot när det handlar om skrivning. Varken när eleverna ska kunna skriva eller läsa är tidsbestämda på grund av elevernas olika förutsättningar och bakgrund. Relationen mellan de tre nivåerna syntes återigen övergripande mellan Skolverket och Ekskolans dokument, medan de elever som vi observerade arbetade mest med att skriva enkla ord eller meningar.

Orafi och Borg (2008) undersökning visade att lärare kan uppfatta det som svårt och utmanande att anpassa undervisning så att den direkt har en relation till kursplanen och strävansmålen. Vi kan tänka oss att det är mer utmanande när man har en klass med elever där alla har

kommit olika långt i sin språkutveckling och att klassen hela tiden förändras då det försvinner och tillkommer nya elever. Vi såg en tydlig tråd när det gällde att tala och att lyssna vilket också var det som läraren valde att arbeta mest med under elevernas första tid i klassen. När det handlar om att läsa och att skriva var det inte lika tydliga relationer nivåerna i emellan. Torpsten (2006) beskriver andraspråkselevens skolgång som icke likvärdig med svenskfödda elevers undervisning. Detta beror på enligt Torpsten att eleverna istället får stödundervisning och att lärarna ofta saknar ämnesbehörighet. Orafi och Borg menar att man som lärare måste sätta sig in i nya läroplanen successivt och bortse från sina egna personliga tankar för att läroplanen skall bli genomförbar.

Slutligen kan vi säga att relationen mellan de tre nivåerna var relativt överrensstämmande.

7.2.2 Ordkunskapsinläring

Skolverket (2000) säger att skolan skall, i sin undervisning i svenska som andraspråk, sträva efter att elever tillägnar sig ett rikt ordförråd. Efter vad vi har sett under våra observationer anser vi att Ekskolan har som mål att utveckla elevernas ordförråd på ett rikt och varierat sätt. Vi kunde se att Ekskolan tränar och hjälper eleverna att utveckla sina vokabulärer på ett sätt som stämmer med Pikulski och Templetons fyra olika vokabulär. Dock kan man sammanfatta elevernas ordkunskapsinläring inom Pikulski och Templetons (2004) level ett, då eleverna mestadels arbetade med vardagliga ord så som enkla substantiv. Det anser vi går att utveckla så eleverna även lär sig ord ifrån lives två för att öka på sitt svenska ordförråd.

Undervisningen som skedde när eleverna lärde sig nya ord var genom färdiga stenciler, med hjälp utav datorn eller olika spel. Hamada (2000) kom fram i sin studie att eleverna lär sig många ord genom läsning och hon beskriver även andra studier som studerat ordförrådet där resultatet också visade på att eleverna får ett rikare ordförråd när de läser själva och när de får höra på högläsning. De elever som vi observerade läste ord eller kortare stycken vilket stämmer med Hamadas teori om språkutveckling.

Under våra observationsfällen kunde vi inte se att någon högläsning förekom och det var något som vi saknade. I Ekskolans dokument står det att pedagogen ska läsa högt för eleverna varje vecka. Vi är överrens om att resultatet när det gäller högläsning hade kunnat bli annorlunda om vi hade observerat under en längre tid. Eftersom vi bara observerade i tre dagar så fick vi inte ta del av allt som händer under en vecka men intervjun som vi hade med klasspedagogen kompletterade det som vi inte kunde själva vara med och uppleva. Nedan följer ett citat som är taget ur vår intervju.

Jag försöker att läsa för eleverna varje dag men nu befinner de sig på olik nivå i det svenska språket så då väntar jag lite. Jag vill att alla elever ska bekanta sig lite med språket så de kan hänga med någorlunda i det jag läser. (intervju 2009-11-11)

Citatet ovan beskriver hur det kommer sig att det inte förekommer någon högläsning i klassrummet.

Parszyk (1999) studie visar att de barn som har fått utveckla sitt modersmål parallellt med sitt andraspråk behärskade flera begrepp när de började skolan. Hon betonar även hur viktigt det är att utveckla barnens båda språk, med en språklig bas i modersmålet blir det lättare att lära sig ett andraspråk. Under våra observationer var det dock bara en liten del utav eleverna som talade samma modersmål som pedagogen så därför stämmer inte detta på alla elever. Grönings (2006) studie betonar vikten av att utveckla sitt modersmål och andraspråk paral-

lellt i klassrummet vilket vi inte observerade förutom för de elever som talade pedagogens språk.

Under våra observationer kunde vi se att pedagogen använder sig utav elevernas modersmål för att förklara och förtydliga vissa ord eller sammanhang för eleverna som har samma modersmål som pedagogen själv. Även i Hamadas (2000) studie kunde vi se hur viktigt det är att pedagogen har kännedom om barnets modersmål. De flesta utav eleverna hade samma modersmål som pedagogen men även de elever som inte pratade samma språk som pedagogen fick hjälp på sitt modersmål. De använde sig utav bilder, ordböcker men också av elever som hade samma modersmål för om inte pedagogen kunde förklara tog de hjälp av eleverna som pratade samma modersmål. Detta kan vi koppla till Bråtens (1999) beskrivning av Vygotskij, där Vygotskij ansåg att lärandet är ett samspel mellan tre aktiva parter. Den första parten är en aktiv elev, sen en aktiv lärare och tillsist en aktiv social miljö.

Det är jätteviktigt att vi hjälps åt, alla elever är så snälla och hjälper till att översätta och förklara i den utsträckning det går. (intervju, 2009-11-11)

Citatet ovan beskriver hur samspelt i klassen fungerar.

När elever med svenska som andraspråk kommer till den svenska skolan har de ofta ett väl utvecklat ordförråd inom level ett på sitt modermål. Enligt Hultinger och Walentin (1996) behöver andraspråks elever inte bara ta igen det försprång inom ordförrådet som svensktalande elever redan har utan också hänga med i den fortsatta språkutvecklingen. En del av undervisningen upplevde vi som lågt kognitivt utvecklande, som till exempel ”fylla i övningar” med rätt eller fel svar. Här fick eleverna ingen som helst utmaning i sin ordkunskapsinläring. Svarade de fel första gången lärde de sig att det bara var att byta alternativ, utan någon som helst förståelse för varför. Detta arbetssätt är enligt Cummins (2000) inte önskvärdt då eleverna inte utvecklas kognitivt.

7.2.3 Materialanvändning för ökat ordförråd

Eftersom en del av vårt syfte var att undersöka hur ordförrådsundervisningen uttrycks och gestaltas så anser vi, efter att ha varit ute på fältet, att materialet är en stor del av att få ett ökat ordförråd. Därför har vi valt att beskriva det material som Ekskolan använder sig utav. Det materialet som används i klassen är pedagogiskt framtaget för att hjälpa eleverna att öka sitt svenska ordförråd.

När vi observerade upplevde vi att eleverna fick arbeta lite med vad de ville, men efter att ha varit där i någon dag och efter att ha intervjuat pedagogen insåg vi att så var inte fallet. Huvudtemat för eleverna var att de arbetade efter olika teman, de kunde vara teman som kläder, huset, mat eller färger. Detta gjorde att flera elever arbetade med olika saker, och det var troligtvis det som gjorde att vi kände att det blev rörigt. Pedagogerna hade gjort stenciler som eleverna fick börja temaarbetet med. Efter det arbetade eleverna med samma tema men med hjälp utav olika hjälpmedel så som datorn, palinspel eller memory. Oftast började de med memory där de fick spela med en kompis eller pedagogen. Varje bild som de vände upp var de tvungna att säga vad det var för att träna sitt ordförråd och sitt uttal. Palin är ett självriktande spel som eleverna spelar själva. Eleverna får läsa exempelvis ett ord och skall sedan lägga den biten på den plats som har det nummer som bilden som föreställer ordet har. Eleverna får arbeta med temat under en period och upprepar flera gånger samma eller liknande övningar.

Datorn använde eleverna flitigt varje dag. På datorn fanns olika program där eleverna kunde välja det tema som de arbetade med och sedan välja uppgift. Eleverna kunde bland annat lösa korsord, skriva till bilder eller få höra hur ord uttalas på datorn. Pedagogen i det klassrum vi observerade anser att datorn är ett ovärderligt redskap för elever med svenska som andraspråk. På datorn finns även program för elever som inte kan alfabetet.

Eleverna arbetade ibland tillsammans under vissa utav övningarna, till exempel när de spelade memory. Enligt Vygotskij (1995) utvecklar eleverna sin kognitiva förmåga, så som att tänka och att lära när de får kommunicera och diskutera med andra människor. Även Cummins (2000) anser att eleverna lär sig mer genom ett samspel mellan människor.

När elever får lära sig att kommunicera via hörseln skapar de enligt Pikulski och Templeton (2004) grunden för sitt tänkande samt sitt muntliga vokabulär. På sitt modersmål sker denna inläring i regel innan barnen börjat skolan. Elever som har svenska som andraspråk har ett utvecklat tänkande samt muntligt vokabulär på sitt modersmål men behöver förse sig det svenska språket. Gröning (2006) anser att om elevernas modersmål hade ingått som en resurs hade troligtvis deras kunskapsresultat varit mer fördelsaktiga. Detta såg vi till viss del, då pedagogen hade samma modersmål som en del elever, dessa hade lättare att förstå nya övningar snabbare då pedagogen kunde förklara på båda språken.

7.2.4 Slutsatser

När vi jämförde relationen mellan de tre nivåerna kunde vi se att tråden mellan nivåerna gick att följa nästan hela tiden. Det var några få brott när det handlade om högläsning och elevernas eget skrivande. Högläsningen kan förklaras med att vi bara var och observerade under tre dagar så därför kan vi ha missat det då pedagogen påpekade att hon försöker läsa högt så ofta det går. Beträffande skrivningen anser vi att de elever vi observerade skrev så mycket som deras språkutveckling tillät, alla elever skrev ord eller korta meningar och några få skrev längre stycken och det tror vi hör samman med deras utveckling av det svenska språket.

Orafi och Borg (2008) kom fram till i sin undersökning att det kan vara svårt för lärare att arbeta direkt mot kursplanerna. Det är något vi har fått större förståelse för efter vår studie, speciellt när det handlar om elever med svenska som andraspråk. Samtidigt som vi har sett att det går att arbeta mot kursplanerna på ett utmärkt sätt om bara pedagogerna är väl insatta i kursplan.

När vi analyserade vårt resultat fann vi att eleverna till mestadel använde sig utav elevnära och vardagsrelaterade ord. Vi kom fram till att alla ord som eleverna använder sig utav hamnar i Pikulski och Templeton (2004) level ett. Vi har under studiens gång diskuterat hur det kommer sig att undervisningen oftast handlar om vardagsnära ord och varför man inte väver in mer ord ifrån level två, då de innehåller ord som man behöver i skolan. Vi tror att de flesta elever i klassen har ett väl utvecklat level ett på sitt modersmål och därför borde dessa elever vara kognitivt förberedda för att kunna lära sig ord även på level två.

Utifrån Cummins (2000) modell anser vi att undervisningen är kontextbunden då det mesta är situationsbundet och vardagsrelaterat för eleverna men att den kognitiva svårigheten varierar mellan låg och hög beroende på vad eleverna arbetar med. Detta innebär att undervisningen ligger i Cummins fält A och B, dock så sker den mesta av undervisningen i fält B. Vi har under vår studie insett vikten av att låta elever med ett annat modersmål än svenska få arbeta parallellt med sitt modersmål. Parszyks (1999) kom fram till att modersmålets bety-

delse är väldigt viktigt för hur eleverna klarar av skolan och vilken förståelse de får. Därför anser vi att det är väsentligt att se elevers modersmål som en resurs i stället för ett hinder.

7.2.5 Didaktiska konsekvenser

Vi har under vår studie insett att de konsekvenser vi kan möta som lärare i skolan är att elever inte får den hjälp de behöver för att utveckla sitt ordförråd, både på sitt modermål och på sitt andraspråk. Detta kan leda till att eleverna presterar sämre och på grund av det inte nå målen. Vi vet att det är av betydande roll att elever får arbeta med sina språk parallellt och tillsammans med andra, både med pedagoger och elever, får att nå god resultat .

Vi har genom vår studie fått mer kunskap om hur viktigt det är att arbeta så att de tre nivåerna sammankopplas i skolan, men vi vet också att det kan vara svårt att alltid arbeta gentemot dem. I vår kommande yrkesroll kan vår studie hjälpa oss att ge elever med svenska som andraspråk bättre förutsättning för ett välutvecklat vokabulär, genom att vi är medveten om vad elever med svenska som andraspråk behöver för att utveckla sitt ordförråd.

7.2.6 Fortsatt forskning

Under vår undersökning har vi berört flera intressanta områden gällande elevers språkutveckling. Det har varit intressant att göra denna studie och många idéer har väckts under arbetets gång som vi skulle tänkas forska vidare kring. Förslag som vi vill ge till fortsatt forskning är att undersöka hur eleverna upplever sin situation kring andraspråksinläring och hur urvalet av material görs.

Referenslista

Backman, Jarl (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur

Borg, Simon & Oraf, Senussi Mohammed Saad (2008). *Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform*. University of Garyounis. Libyab School of Education, University of Leeds.

Bråten, Ivar (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Cummins, Jim (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education

Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket Stärk lärandet Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Gröning, Inger (2006) *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Uppsala universitet.

Hamada, Megumi. (2000) *Development of L2 word-meaning inference while reading*. Ball State University, West University, USA.

Hultinger, Eva- Stina & Wallentin, Christer (1996) *Den mångkulturella skolan*. Studentlitteratur: Lund.

Kihlström, Sonja (2008). Intervju som redskap I Dimenäs, (red.). (2008). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB

Merriam, Sharan B (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Migrationsverket (2008) *Årsredovisning 2008*. Norrköping.

Myndigheten för skolutveckling (2003) *Strategi för IT i skolan*. Skolverket. Stockholm

Parszyk, Ing-Marie. (1999). En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan. (Studies in Educational Sciences 17) HLS Förlag.

Pikulski, John J & Templeton, Shane (2004). *Teaching and developing vocabulary: key to long-term reading success*. Houghton Mifflin Company

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Skolverket (2000). *Kursplanen för ämnet svenska som andraspråk*. Stockholm. Fritzes AB

Skolverket (2009a) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94.*. Stockholm. Fritzes AB

Skolverket (2009b) *Läroplan för förskolan Lpfö 98.* Stockholm. Fritzes AB

Starrin, Bengt & Renck, Barbro (1996) Den kvalitativa intervjun. I Per-Gunnar Svensson och Bengt Starrin (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur.

Torpsten, Ann-Christin. (2006). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola.* Högskolan i Kalmar

Trageton, Arne (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola.* Stockholm:Liber AB.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning.* Elanders Gotab.

Viberg, Åke. (1993) *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2.* Utbildningsradion/ Natur & Kultur. Stockholm.

Vygotskij, Lev. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen.* Daidalos. Göteborg.

Bilagor

Bilaga 1.

Intervjufrågor:

Vi såg att eleverna arbetade med X idag. Kan du berätta lite om det?

(Hur kommer det sig att du valde den här övningen till detta arbete?)

Vad tror du att eleverna kan ha lärt sig om x?

Hur vet du när och att eleverna har uppnått målen?

(Hur bedömer/utvärderar du elevernas kunskapsarbete?)

Bilaga 2

Observationsschema

	Ordkunskap	Tystläsning	Högläsning	Samtal	Skrivning	Bokstavsträning
Introduceras						
Pågår						
Följs upp						