

Lärarens arbetssätt med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling

Geraldine Kurtz
Elisabeth Lagerlöf



**Stockholms
universitet**

Stockholms Universitet
Institutionen för utbildningsvetenskap med
inriktning mot språk och språkutveckling
Språk och språkutveckling III , 61-90hp
Kurskod IPK25C
VT 2008
Handledare: Iréne Hammervik
Examinator: Mats Myrberg
English title: Developing multilingual childrens reading and writing skills

Sammanfattning

Syftet med denna undersökning är att få inblick i, och en förberedelse i andraspråksinlärning och arbete med flerspråkiga elevers läs- och skrivinlärning. Vi inleder litteraturgenomgången med att generellt beskriva läs- och skrivutveckling för att sedan övergå till läs- och skrivutveckling med flerspråkiga elever. Vårt arbete i denna undersökning är att undersöka lärarnas arbetssätt. I vårt syfte ingår även att se om det förekommer skillnader och likheter i arbetssätten mellan lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk, och lärarnas bedömning av de flerspråkiga elevernas läs- och skrivförmåga. Vi har valt att göra en kvalitativ studie genom att intervjua nio lärare och observera sju lärare, lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk. Vi ville få en bred variation i lärarnas arbetssätt varför denna undersökning kom att bli en kvalitativ tvärsnittsdesign som innebar att vi intervjuade samma lärare som vi observerade. Variationen i undersökningsdesignen ledde till en komparativ design där vi jämförde flera motsatta fall, nio lärare i fyra skolor och i olika årskurser. I resultatdiskussionen kopplas teorin om flerspråkiga barns läs- och skrivinlärning till det vi har sett ute i skolorna. Vi visar på likheter och skillnader mellan lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk gällande arbetssätt, metoder och bedömning med flerspråkiga elever. Resultaten visar även skillnader i de olika kommunerna beträffande bedömning av språkutveckling.

Nyckelord: Svenska som andraspråk, arbetssätt, flerspråkighet, läs- och skrivutveckling, och

Förord

Arbetsfördelningen i denna uppsats har varit lika mellan oss med undantag av de två teordelarna. Den första litteraturgenomgången som allmänt behandlar läs- och skrivutveckling är skriven av Elisabeth Lagerlöf. Den andra litteraturgenomgången behandlar flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling och är skriven av Geraldine Kurtz.

Vi vill tacka de tillmötesgående lärare som tog sig tid att under en timme låta oss intervjua dem och att vi även fick komma in i deras klassrum och utföra observationer under några lektioner. Utan intervjuerna och observationerna hade vårt arbete och vår uppsats inte blivit till och vi hade gått miste om för oss ny och värdefull kunskap. Vi vill även tacka vår handledare för goda råd.

1	<i>Inledning</i>	5
1.1	Bakgrund	5
1.2	Historik	6
1.2.1	Kursplan och Läroplan	6
1.3	Syfte	7
1.4	Frågeställningar	7
2	<i>Litteraturgenomgång läs- och skrivutveckling</i>	8
2.1	Läsning och skrivning	8
2.1.1	Avkodning och fonologisk medvetenhet	9
2.1.2	Läsförståelse	10
2.2	Vad påverkar läs- och skrivutveckling?	10
2.3	Läsinlärningsmetoder	11
2.4	Bedömning	12
2.5	Lärarkompetens, motivation och miljö	12
2.6	Läs- och skrivutveckling bland flerspråkiga elever	13
2.6.1	Svenska som andraspråk, modersmål och språkutvecklande ämnen	13
2.7	Språkbehärskning	13
2.8	De flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling	15
2.8.1	Ortografi och fonologi	17
2.9	Vad påverkar läs- och skrivutveckling bland flerspråkiga elever?	17
2.10	Bedömning av flerspråkiga elevers läs - och skrivutveckling	19
2.11	Lärarkompetens, miljö och motivation	19
3	<i>Metod</i>	21
3.1	Undersökningsdesign	21
3.2	Genomförande	22
3.3	Urval	23
3.4	Intervjuer	24
3.4.1	Inspelning och transkribering av intervjuer	24
3.5	Reliabilitet vid kvalitativ forskning	24
3.5.1	Validitet vid kvalitativ forskning	25
3.6	Observation, ostrukturerad och strukturerad	25
3.6.1	Reliabilitet vid strukturerad observation	26
3.6.2	Validitet vid strukturerad observation	26
3.7	Etiska aspekter	27
4	<i>Resultat från undersökning</i>	28
4.1	Resultat intervju	28
4.1.1	Arbetsätt hos lärare i svenska, intervjusvar	29
4.1.2	Arbetsätt hos lärare i svenska som andraspråk, intervjusvar	31
4.1.3	Läsinlärningsmetoder hos lärare i svenska, intervjusvar	33
4.1.4	Läsinlärningsmetoder hos lärare i svenska som andraspråk, intervjusvar	34
4.1.5	Läsning hos lärare i svenska, intervjusvar	35
4.1.6	Läsning hos lärare i svenska som andraspråk, intervjusvar	37
4.1.7	Högläsning/ boksamtal hos lärare i svenska och svenska som andraspråk, intervjusvar	38
4.1.8	Skrivning hos lärare i svenska, intervjusvar	40

4.1.9	Skrivning hos lärare i svenska som andraspråk, intervjusvar	41
4.1.10	Bedömning av elevens läs- och skrivutveckling hos lärare i svenska, intervjusvar	43
4.1.11	Bedömning av elevens läs- och skrivutveckling hos lärare i svenska som andraspråk, intervjusvar	44
4.1.12	Bedömning i de olika kommunerna, intervjusvar	46
4.2	Övriga avslutande intervjufrågor	46
4.2.1	Språkhinder vid inläring	46
4.2.2	Samarbete med föräldrar	47
4.2.3	Samarbete mellan kollegor	48
4.2.4	Råd till oss nybörjarlärare	48
4.3	Resultat strukturerad observation	49
4.3.1	Strukturerad observation med lärare i svenska	49
4.3.2	Strukturerad observation med lärare i svenska som andraspråk vid läsinläring	51
4.3.3	Strukturerad observation med lärare i svenska som andraspråk vid skrivinläring	52
5	Diskussion	55
5.1	Metoddiskussion	55
5.2	Resultatdiskussion	55
5.2.1	Arbetsätt	56
5.2.2	Arbetsätt vid läsning	56
5.2.3	Arbetsätt vid högläsning och boksamtal	57
5.2.4	Arbetsätt vid skrivning	58
5.2.5	Läsinlärningsmetod	58
5.2.6	Likheter och skillnader i arbetsätt	59
5.2.7	Lärarnas bedömning av elevernas läs- och skrivutveckling	59
5.2.8	Slutord	60
6	Fortsatt forskning	62
7	Vad har vi fått med oss av denna undersökning	63
8	Referenslista	64
9	Bilagor	68
9.1	Missivbrev 1	68
9.2	Missivbrev 2	69
9.3	Intervjuguide	70
9.4	Observationsschema	72

1 Inledning

1.1 Bakgrund

I kurserna Språk och språkutveckling har fokus under lärar utbildningen legat främst på elevens språkliga utveckling i det svenska språket. Andraspråksinläring, (andraspråk definieras enligt Svenska Akademiens ordlista (2006) som det språk man lär sig utöver sitt modersmål), har vi i tidigare kurser fått ta del av genom litteratur, föreläsningar och seminarier. Under den verksamhetsförlagda utbildningen har vi kommit i kontakt med flerspråkiga barn och elever och vi vill med detta uppsatsarbete belysa lärarens arbetssätt med flerspråkiga elevers läs- och skrivinläring. Undersökningen sker genom intervjuer och observationer. I detta arbete används både barn och elever som begrepp eftersom litteraturen tar upp barn i förskolan, och elever i skolan.

Verkligheten i skolan är sådan att varje lärare möter elever med annat modersmål än svenska och detta får oss att vilja förbereda oss på uppgiften att lära flerspråkiga elever läsa och skriva (Frykholm, Hyltenstam, Liberg, Myrberg, 2007). Vi vill även delge kunskap om detta till lärare ute på fältet som kan tycka sig få ut något av denna undersökning. Hyltenstam et al. (2007) skriver i sin artikel att 15 procent av eleverna i den svenska grundskolan har ett annat modersmål än svenska. I många förorter till storstäderna har majoriteten av eleverna svenska som sitt andraspråk Skolverket (2003). Elever med utländsk bakgrund tenderar att få sämre skolresultat och att nå målen i årskurs nio sämre än elever med svenska som modersmål (Axelsson, Rosander, Sellgren, 2005; Hyltenstam et al.2007; Skolverket 2003). Utöver att eleverna brister språkligt och kunskapsmässigt, pekar Hyltenstam et al. (2007) på psykosociala och kulturella förhållanden som även bidrar till försämrat skolresultat. Det finns även andra orsaker till varför elever med svenska som andraspråk presterar sämre i skolan. PISA- studien¹ 2000 (Programme for International Student Assessment) mäter kunskaper och färdigheter hos ungdomar på internationell nivå. Pisa- studien presenterar faktorer som minskar elevens skolprestation vilka är socioekonomisk bakgrund, migrationsstatus, familjeförhållanden, attityder till skolan och att målspråket inte talas hemma (Skolverket, 2003). Denna uppsats kommer att undersöka huruvida lärarna i svenska och lärarna i svenska som andraspråk använder olika arbetssätt med flerspråkiga elevers läs- och skrivinläring. Lärarnas bedömningar av de flerspråkiga elevernas inläring och utveckling kommer att belysas i detta arbete. Genom observationer och kvalitativa intervjuer förväntades vi få inblickar i lärarnas arbete och hur samarbetet ser ut mellan klasslärarna, lärare i svenska som andraspråk och modersmålslärarna. Vi ser det som en utmaning i vår framtida yrkeskarriär att individanpassa läs- och skrivinläring oavsett barnets/elevens modersmål.

¹ Eleverna får genomgå prov i olika ämnen och på detta sätt undersöks elevernas förmågor. Områdena är matematik, läsförståelse, problemlösning och naturvetenskap. www.skolverket.se/sb/d/254

1.2 Historik

På 1950 och 60-talet ökade arbetskraftsinvandringen markant och den nya befolkningssammansättningen ledde till behov av en ny svenskundervisning. Undervisning i svenska som främmande språk, som det kallades först, påbörjades i studieförbundens regi 1965. Därefter innehöll undervisningen stödundervisning för invandrarelever i skolan. Sedan 1973 har kortare kurser i andraspråksundervisning ordnats på universitet och högskolor och 1985 kom svenska som andraspråk att ingå i lärarutbildningen (Norrby och Håkansson, 2007). År 1995 fick ämnet svenska som andraspråk en egen kursplan och betygskriterier (ibid.).

Sedan 1970-talet har det bedrivits forskning om andraspråk och fokus bland forskarna har legat på inlärningsgång, inlärningshastighet och inlärningsframgång (Axelsson, 1988). Det som forskarna har studerat har varit analyser av grammatiska strukturer, ordföljd, och ordklasser. Forskarens syn har tidigare varit och är fortfarande att inläraren är påverkad av sitt modersmål och överför former och strukturer, så kallad transfer, från sitt första språk till sitt andraspråk (Rosander i Axelsson et al. 2005).

1.2.1 Kursplan och Läroplan

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

(Myndigheten för skolutveckling, 2007, s.14)

Vi hoppades i vår undersökning att få upptäcka hur vägen till funktionell behärskning av det svenska språket ser ut genom att få observera lektioner och se till olika arbetssätt. Vi ville vi ta reda på om läraren praktiskt tillvaratar elevens förkunskaper och intressen och om dessa blir en tillgång i undervisningen i svenska och i svenska som andraspråk.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (Lpo 94, s.6)

Bedömning i svenska som andraspråk gäller elevens förmåga att använda svenska språket för olika syften i enlighet med sina egna behov och omgivningens krav. Bedömningen gäller således elevens förmåga att nyanserat och preciserat uttrycka egna åsikter, känslor, kunskaper och idéer med olika språkliga medel och med den variation som varje situation kräver, på egen hand och i samspel med andra människor vidga sin erfarenhet genom läsning både av skönlitteratur och andra texter samt

upplevelser genom andra medier, medvetet reflektera över erfarenheter och uttrycksmedel (Myndigheten för skolutveckling, 2007, s. 43).

1.3 Syfte

Syftet med denna empiriska studie är att genom vetenskapliga metoder försöka få svar på frågan hur lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk arbetar med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling och hur lärarna bedömer elevernas läs- och skrivförmåga. Vi undrar om denna undersökning visar en överrepresentation av en speciell läsinlärningsmetod hos lärare i svenska och hos lärare i svenska som andraspråk. Vi vill ta reda på om de båda lärarkategorierna² arbetar på samma sätt vid läs- och skrivinläringen. Därtill vill vi göra en jämförelse mellan lärarnas intervjusvar med vad som framkommer under observationerna. I slutdelen av denna uppsats belyser vi även samarbetet mellan lärarna liksom samarbetet med elevernas föräldrar. Resultaten från vår undersökning medför förhoppningsvis att vi får en ökad förståelse för flerspråkiga elevers läs- och skrivinläring och därmed en ökad lärarkompetens som i sin tur kan påverka de flerspråkiga elevernas skolresultat i positiv riktning.

1.4 Frågeställningar

- Hur arbetar lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk med flerspråkiga elevers läs- och skrivinläring?
- Vilka likheter och skillnader finns i arbetssätten hos lärare i svenska och hos lärare i svenska som andraspråk?
- Hur bedömer läraren elevens läs- och skrivutveckling?

² Med ”båda lärarkategorierna” avser vi lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk.

2 Litteraturgenomgång I läs- och skrivutveckling

Litteraturgenomgången är uppdelad i två delar. Den första delen behandlar läs- och skrivutveckling allmänt och tar upp läsning, skrivning, avkodning, fonologisk medvetenhet och läsförståelse. Därefter diskuteras andra faktorer som påverkar elevernas läs- och skrivutveckling, dessa faktorer är läsinlärningsmetoder, bedömning av eleven, lärarkompetens, motivation och miljö. Den andra delen i litteraturgenomgången beskriver läs- och skrivutveckling bland flerspråkiga elever. Denna del inleds med ämnet svenska som andraspråk, modersmål och språkutvecklande ämnen. Därefter diskuteras de flerspråkiga elevernas språkbehärskning, läs- och skrivutveckling, ortografi och fonologi. Den andra teoridelen avslutas med faktorer som påverkar den flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling, bedömning, lärarkompetens, miljö och motivation.

2.1 Läsning och skrivning

Läsning brukar beskrivas genom formeln: Läsning = Avkodning X Förståelse (Gough och Tunmer, 1986). Läsning ses genom denna formel som en produkt av faktorerna avkodning och förståelse. Avkodningen är den tekniska sida av läsningen med vars hjälp man tyder ut texten, kopplar grafemen till fonemen. Bolander (2005) förklarar grafem som minsta betydelseskiljande enhet i skriftsystemet och fonem (ljud) som den minsta betydelseskiljande enheten i talspråket. Förståelsen är den kognitiva aspekten som hjälper oss att tyda ut budskapet i den lästa texten. Båda faktorerna behövs för att vi ska kunna tala om läsning. I af Trampes artikel (2005) beskrivs läsning som ett inlärt beteende som inte kommer med mognad utan kräver lästräning för att utvecklas. Snow (1998) beskriver läsning som en komplex utmaning som är sammanflätad med många andra färdigheter såsom uppmärksamhet, minne, språk och motivation. Läs- och skrivförmåga definieras enligt Myrberg (2000) på följande sätt:

Förmågan att kunna använda tryckt eller handskriven text för att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer, kunna tillgodose sina behov och personliga mål, för att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar (Myrberg, 2000, s. 5).

Läs- och skrivinlärning är en fas av individens utveckling där läs- och skrivförmågan innebär en automatiserad användning av skriftspråket. För att ha förmågan att använda skriftspråket krävs att barnet är medveten om att det som sägs representerar ord och att han eller hon kan använda språkregler för att bilda nya ord och meningar (Myrberg, 2000). En del anser att läsa och skriva hör ihop, ändå talas det ofta om läsning och skrivning som olika aktiviteter. I litteraturen nämns begreppen mestadels tillsammans. I Myrberg (2000) framkommer att det riktiga är att se på förmågan att läsa och skriva som två skilda delar men att begreppen ändå följs åt. Det är sällan, menar Myrberg, att barn endast har lässvårigheter och inte skrivsvårigheter och en förklaring till varför begreppen följs åt är att de utvecklas

tillsammans, och inte var för sig (Myrberg, 2000). I en elevs skrivutveckling kan man se olika utbredningar och de är fonologisk medvetenhet, stavning, syntax, om den text eleven skriver har sammanhang, är förståelig och om intresset för att skriva finns (Lundberg & Herrlin, 2006). Skrivutveckling kan förklaras med att barnet till en början låtsasskriver genom att de skriver av och ännu inte förstår hur ljud och bokstäver hänger ihop. Det är vanligt att barnen i stadiet låtsasskrivning tror att det bara är substantiven som ska skrivas ned, senare förstår de att varje ord i en mening ska skrivas. Efter det lär de namnen på bokstäverna och barnet börjar försöka att skriva stavelser, exempelvis skriver de LKR när det ska vara leker. När barnen blivit bekanta med ordens ljud kan exempel på deras stavning visa ord som DUV istället för DU vilket är fonologiskt accepterat eftersom de skriver ljudenligt. När barnen börjar läsa mer och mer och läsutvecklingen fortskrider kommer medvetenheten om behovet av vokaler och att dubbelteckning finns. Nästa steg i skrivutvecklingen är den morfembaserade stavningen, att förstå ords morfemiska uppbyggnad, exempel på det är när eleven skriver källan när det ska vara källaren. När barnet läser och skriver och analyserar ljud upptäcker de fonemen och når den alfabetiska koden (Lundberg & Herrlin, 2006). Myrberg (2007) beskriver de tre utvecklingsstegen mot, det som han kallar för läs- och skrivförmågans medborgarkörkort. Ett medborgarkörkort tar de elever som utvecklar läs- och skrivförmåga och som klarar av att läsa och förstå dagstidningar, reklam och skönlitteratur. Det första steget på väg mot medborgarkörkortet är den talspråkplattform barnen utvecklar i förskolan och som lägger grunden till kodknäckarfaset hos sjuåringen som lärt sig bokstäverna och att koppla ljud till bokstäver. Denna kodknäckarfaset visar på om läs- och skrivinläringen varit gynnsam, det vill säga om ordavkodningsförmågan fungerar (Myrberg, 2007). Till slut nås förståelseprocessen vars utveckling sker med hjälp av ordförråd, syntaktisk medvetenhet och bakgrundkunskap. För att barnet ska utveckla ordavkodningsförmåga behövs fonologisk medvetenhet, verbalt minne, snabbhet i fonologisk ordåtkomst och bokstavkunskap. För att utveckla läsförståelse behövs ordförråd, bakgrundkunskap och syntaktisk medvetenhet (Myrberg, 2007).

2.1.1 Avkodning och fonologisk medvetenhet

Med avkodning menas att den som läser ska kunna ägna all uppmärksamhet åt innehållet i texten och inte behöva koncentrera sig på vilka orden är, automatiserad avkodning nås genom mycket läsning. Men för att klara avkodning hjälper det inte att barnet är en säker bokstavskännare. Barnet måste förstå att ord kan delas upp i segment och att ord har innehåll och form vilket leder till fonologisk medvetenhet (Myrberg, 2000; Snow et al. 1998). Även Taube (2007) anser att läsning kräver avkodningsförmåga och menar att en del barn gissar sig till vad det står och försöker lista ut betydelsen av det skrivna med hjälp av kontexten istället för att avkoda. Orden hund, kund, rund har olika innebörd men det är endast i första fonemet (ljudet) som de skiljer sig i betydelse. Lundberg och Herrlin (2006) beskriver att när fonemmedvetenheten är uppnådd förstår barnet att bokstäver är språkljud och att det de säger kan delas upp i delar. Barnet måste förstå att ordet bil har ett innehåll, hur bil uttalas, hur bil låter, och till slut förstå vilka ljud som blir till bil. I en språkstimulerande miljö som ska stödja barnets läsinläring är det viktigt med

medvetenhet om att det som sägs kan skrivas ned, delas upp i satser och ord och att det i sin tur är bokstäver som satts samman (Myrberg, 2003; Lundberg & Herrlin, 2006; Taube, 2007). Vikten av tidigt arbete, redan i förskolan med fonologiska övningar, underlättar läs- och skrivinläring (Lundberg & Herrlin 2006; Myrberg, 2000; Snow et al. 1998; Taube 2007).

2.1.2 Läsförståelse

Myrberg (2003) skriver förutom att barnet förstår det hon eller han läser så innebär det att läsa bra att själv inse när han eller hon inte förstår texten. Läsförståelse identifieras som förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå personliga mål, utveckla egna kunskaper och möjligheter samt att delta i samhället (Snow et al. 1998). Torgesen (2005) menar att barnets läsförståelse beror på hur väl barnen läser orden på sidan i texten, hur mycket kunskap de har och hur bra deras kognitiva förmåga är samt motivation att vilja förstå vad de läser. För att nå språkförståelse krävs bakgrundskunskap, ordförråd, språkliga strukturer som i sin tur kräver fonologisk medvetenhet och avkodning (Torgesen, 2005). Sämre läsförståelse leder till att innehållet påverkas, och att nya ord bildas, så kallade neologismer, vilket resulterar i att det som står i texten inte stämmer överens med innehållet (Magnusson och Naucélér, 1991).

2.2 Vad påverkar läs- och skrivutveckling?

En del menar att barn lär sig läsa och skriva i interaktion med föräldrar och andra läskunniga personer i sin omgivning, interaktionen består av samtal mellan barn och föräldrar där barn identifierar bokstäver exempelvis genom att utgå ifrån sitt eget namn och att hitta begynnelsebokstaven i det. Forskning om tidig läsning hos riktigt små barn, två och tre år, visar att barn kan läsa på lappar som fästs på olika saker i deras närmiljö. Barnen utvecklar på så sätt ett skriftspråk samtidigt med sitt talspråk (Håkansson, 2006). Ett annat sätt för att utveckla skrivinläring är (eng. invented spelling), påhittad stavning där barnet stavar som det tycker att det låter (Snow, 1998, s. 323). Utöver detta ska barnen uppmuntras till fri skrivning, skriva ord och meningar i exempelvis brev trots att de kanske inte stavar helt rätt från början (Snow, 1998). Eleven ska känna att skrivandet är meningsfullt och motiverande och förstå att de ska skriva för att kommunicera (Myrberg, 2003; Fermby och Palm 2005). Utgångspunkt i skrivundervisningen ska vara att eleverna skriver för att meddela sig och för att få ta del av andras upplevelser och kunskaper. Att ha ett skriftspråksflöde i klassrummet med stor skrivglädje är viktigt där alla elever är inblandade och där skriften kontinuerligt kan bedömas och observeras av läraren (Myrberg, 2003). Lundberg och Herrlin (2006) tar upp att det som är avgörande för läsutvecklingen är att barnen känner glädje och lust inför lärandet. Viktigt är att tidigt, redan innan barnen börjat skolan, försöka komma på de språkliga faktorer som ger barnen problem med läsningen (Snow 1998; Melin, 2003).

Högläsning, hemma och i förskolan, är också en viktig del i den tidiga undervisningen och leder till läs- och skrivutveckling (Myrberg, 2003). Taube (1995) menar att genom högläsningen kommer samtal och annat kreativt arbete såsom att skriva, rita och måla. Utöver högläsningen ska det ges tillfällen till skrivövningar i de tidiga åren med individanpassade skrivutmaningar.

2.3 Läsinlärningsmetoder

Den traditionella läsinlärningsmetoden, ljud- eller syntetiska metoden utgår ifrån delarna i ett ord, bokstäver, ljud eller stavelser. Barnet lär sig i första hand att lyssna till enskilda ljud i ett ord för att sedan öva ljudet. Därefter får barnet bli bekant med bokstavsformen för att sedan koppla ihop ljudet med bokstavens form och slutligen binda samman ljud till ord. Vid läsning kan barnet ljuda fram orden och meningarna (Ejeman och Molloy, 1997). En av ljudmetoderna är Bornholmsmodellen som handlar om att barnen i de tidiga åren, förskoleklass och i årskurs 1, får öva sin språkliga och fonologiska medvetenhet, bokstavskunskap och ordförråd vilket är en god början på läs- och skrivinlärningen (Lundberg, 2007). En annan ljudmetod är Ville och Vera som även den är läs- och skrivförberedande. Metoden Ville och Vera är avsedd för barnen i förskoleklass där de får leka med språkljud med hjälp av musik, ljudlek och rörelse (Aabel och Gustafsson, 2007). En annan ljudmetod är Trulle där barnen med bildens hjälp och storboken får leka/öva rim, ljud, meningar, stavelser och ord. Helordsmetoden – den analytiska metoden innebär motsatt arbetsätt till ljudmetoden vid läsning. Barnet får i första hand lära sig meningar och därefter lära in beståndsdelarna i språket, ljuden och bokstäverna. Barnet får lära, "analysera" kända ord, till exempel sitt eget namn eller föremål i närmiljön. När barnet har uppfattat ordet och läst det binds ljudet ihop till ord (Ejeman och Molloy, 1997). Kiwi-metoden är en helordsmetod där elever och lärare samtalar om texten, skapar förståelse och använder bokens bilder i undervisningen (Körling, 2006). LTG, som står för läsning på talets grund, är en populär metod från 1980-talet som grundades av lågstadieläraren Ulrika Leimar. Metoden handlar om att utgå ifrån det språk barnen bär med sig in i skolan och bygga vidare på det. Enligt Ulrika är det viktigt "att barnen från början får klart för sig att texten betyder något, att text är nedskrivet tal och att det faktiskt kan vara deras eget tal" (Ejeman och Molloy, 1997, s.75). LTG-metoden innehåller fem olika faser; samtal, diktering, laboration, återläsningsfas och efterbehandling. För att arbeta med LTG-metoden krävs det att läraren är förtrogen med läsinlärningsmetodiken och kan anpassa övningar efter olika behov och svårighetsgrad i barnens inlärningsprocess (Ejeman och Molloy, 1997). Wittingmetoden är en läs- och skrivinlärningsmetod och används ofta vid nyinläring där elever lär sig läsa och skriva för första gången. Den används även vid ominläring då eleven måste lära om på grund av läs- och skrivsvårigheter. Wittingmetoden innebär att eleven vid läsning och skrivning lär sig förståelsedelen och teknikdelen separat. Läsförståelse handlar om att eleven förstår det hon/han har läst eller skrivit och kan förklara det lästa med ord. Tekniken handlar om att kunna omvandla språkljuden till tecken (Ejeman och Molloy, 1997).

2.4 Bedömning

Bedömning av elevens läs- och skrivutveckling i det svenska språket kan göras på flera sätt. Ett sätt är att läraren i svenska subjektivt bedömer elevernas läs- och skrivutveckling. Bedömning kan göras genom observation i klassrummet, genom dokumentation av elevernas alster och bandinspelning av elevens samtal och läsning. Andra bedömningsinstrument som konkretiserar och åskådliggör elevernas utveckling är God läsutveckling (GLUS) som har utarbetats av Lundberg och Herrlin (2006). Denna metod går ut på att läraren dokumenterar, kartlägger och bedömer elevens läsutveckling med ett schema. Eleven får göra övningar i fonologisk medvetenhet, ordavkodning, läsflyt, läsförståelse och läsintresse. Dessutom har eleven möjlighet att få vara med och kartlägga och bedöma sin egen läsprocess vilken gör utvecklingen synligare för eleven. De nationella proven är till för att läraren skall kunna bedöma om och hur väl eleven har nått kursplanens mål. Nationella proven³ handlar om att eleven skall kunna dra slutsatser av det hon/han har läst, förstå en text och ta ställning till det lästa. Eleven skall kunna uttrycka sig förståeligt i olika sammanhang både muntligt och skriftligt. LäsUtvecklingsSchema (LUS)⁴ är ett bedömningsinstrument som utgår från lärarens samlade bedömningkompetens, det vill säga att läraren dagligen följer elevens läsutveckling och dokumenterar hur bra eleven läser. LUS innehåller ett läsutvecklingschema som är anpassat till Läroplanen, Lpo 94, mål att uppnå och som läraren fyller i en gång per termin.

2.5 Lärarkompetens, motivation och miljö

Lärarens kompetens är viktigare än exempelvis val av en viss metod vid läs- och skrivinlärning. Lärarkompetensen består av att kunna flera olika metoder och att individanpassa dessa, kompetensen består även av att kunna förklara för kollegor och föräldrar varför läraren arbetar på ett visst sätt (Snow, 1998; Myrberg, 2003). Läraren ska ge tydliga instruktioner för läsning och skrivning som ska innehålla fonologisk medvetenhet, avkodningförmåga, ordförråd, och stavning. Eleven ska erbjudas olika sorts läsning såsom körläsning, individuell läsning eller läsning två och två (Torgesen & Foorman, 2001). Myrberg (2003) poängterar struktur och systematik i undervisningen, regelbunden utvärdering och små undervisningsgrupper vid läs- och skrivinlärning. Det är även viktigt med barnets motivation och inställning till att lära sig läsa och skriva. Konsensusforskarna⁵ menar att barnets arbetsuppgifter som ska leda till bra läs- och skrivinlärning ska kännas motiverande och att barnen vet varför de ska kunna skriva och läsa, nämligen för att kommunicera och meddela sig (Myrberg, 2003). I en god läs- och skrivmiljö ingår

³ Nationella proven finns på hemsidan www.skolverket.se

⁴ LäsUtvecklingsSchema finns på hemsidan www.lus.nu

⁵ Konsensusprojektet är ett svenskt projekt för att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Tjugofyra forskare har intervjuats och delat med sig av sin kompetens och erfarenheter (Myrberg, 2003).

naturliga möjligheter att läsa och skriva i förskolan och skolan. En naturlig miljö kan vara en vrå där barnen kan sitta och läsa eller ett bibliotek (Myrberg, 2003). Snow (1998) menar att det finns en del faktorer i miljön som negativt påverkar barnets läsinläring. De negativa faktorerna är där barn lever i samhällen med låg inkomst, har begränsad färdighet i målspråket, (det nya främmande språket) barn med kognitiva brister, hörsselförsämringar och barn till föräldrar med läsproblem. Positiva faktorer för barnens läs- och skrivutveckling är interaktion mellan barn och läsande förälder/vuxen (Snow, 1998). Även den vuxnes attityd, värdering och förväntning på läsningen påverkar barnets motivation till att läsa. Den vuxne blir en förebild som läser för sig själv men även läser högt för barnet vilket leder till att barnet ser läsning som något värdefullt. En aktiv läsprocess, en dialogläsning verkar för en god läsutveckling, där den vuxne/föräldern läser inte bara för barnet utan läser med barnet. Positiva förhållanden hemma som påverkar barnets textmedvetenhet är textrika miljöer med exempelvis bokstäver på kylskåpsdörren, tillgång till skrivmaterial, tidningar och böcker. Sagoläsning och att se läsning som en hjälp till att lösa problem ger barnet positiva känslor till läs- och skrivkunnighet (Snow, 1998; Myrberg, 2000).

2.6 Läs- och skrivutveckling bland flerspråkiga elever

2.6.1 Svenska som andraspråk, modersmål och språkutvecklande ämnen

Sedan år 1995 är svenska som andraspråk ett eget ämne och det ger samma behörighet som svenskämnet, men har olika kursplaner och betygskriterier. Ämnet svenska som andraspråk stödjer inläringen av språkets bas, allt det som svenska barn kan när de börjar skolan (Hyltenstam i Hyltenstam och Lindberg, 2004). Det primära i ämnet svenska som andraspråk, förkortas SVA, är att stödja de flerspråkiga eleverna i sin språkutveckling och att ge individanpassad undervisning efter behov (Frykholm, Hyltenstam, Liberg, Myrberg, 2007). Flerspråkiga elever har också rätt till modersmålsundervisning och besluten om modersmålsundervisning sker i samråd med eleven, föräldrarna och lärarna i skolan. Andraspråksforskning har påvisat att flerspråkiga elever som kontinuerligt deltar i modersmålsundervisning lyckas bättre i svenskan och andra kunskapsämnen i skolan än de som inte deltar (Hill 1995; Lindberg 2005; Rosander i Axelsson, Rosander och Sellgren, 2005). Utöver det bör påpekas att en avskild andraspråks- och modersmålsundervisning inte enbart räcker för de flerspråkiga elevernas språkutveckling, de bör också få ta del av den språkutvecklande ämnesundervisningen i klassrummet (Hajer, 2000; Myrberg i Frykholm et al. 2007).

2.7 Språkbehärskning

Typical English-speaking children have considerable knowledge available for analysis at the time they enter school— several thousand words in their vocabularies, some exposure to rhymes and alliterations, practice writing their own names and "reading" environmental print, and other sources of information about

the nature of the analysis they will be expected to engage in. Non-English speakers are confronted with the task of analyzing knowledge they have not yet acquired (Snow, Burns, Griffin, 1998, s. 236).

Språkbehärsksningen i det svenska språket och i modersmålet är i hög grad skiftande hos de flerspråkiga barnen. Barn med svenska som modersmål har vid 5-6 års ålder tillägnat sig språkbehärsksningen, basen, som innehåller ett ordförråd på ca 8 - 10000 ord (Viberg, 1993). Basen omfattar även språkets ljudsystem och det innebär att barnet har ett tydligt uttal av den dialekt eller varietet av språket som talas i miljön (Bergman i Bergman, Sjöqvist, Bülow, Ljung, 1992). Dessutom ska barnet ha tillägnat sig det basala i språkets grammatik, rätt ordböjning, ordföljd, förmågan att konstruera meningar och behärska uttryck för olika tidstempus (Bergman et al. 1992). I basen ska också ingå att kunna delta i diskussioner och ett sammanhängande språk för att mottagaren ska förstå budskapet (Bergman et al. 1992). Med stöd av Cummins (1996) är den första språkbehärsksningen samtalsrelaterad (eng. conversational language proficiency) och används för muntlig kommunikation i vardagliga situationer. Cummins (1996), Rosander i Axelsson et al. (2005), Snow et al. (1998) är överens om att de flerspråkiga barnen/eleverna i första hand behöver bygga ut en bas i sina modersmål. Bergman är av den mening att de flerspråkiga barnen/eleverna som inte behärskar basen kommer att få bygga ut basen och utbyggnaden i det svenska språket parallellt. Detta ställer krav på läraren att han eller hon är förtrogen om de flerspråkiga elevernas kunskaper i basen och utbyggandet i svenskan och i modersmålet (Bergman et al. 1992).

Viberg (1993) och Snow (1998) anser att utbyggnaden av språkets bas sker när eleven börjar skolan och barnen får börja med de fyra färdigheterna; lyssna, tala, läsa och skriva. Att arbeta med de fyra färdigheterna innebär att eleven lär sig sambandet mellan tal och skrift, tillägnar sig grammatisk medvetenhet liksom att ordförrådet ökar och de lär sig att använda bland annat synonymmer (flicka, jänta, tös) och kombinationer av ord (het på gröten). Även Cummins (1996) anser att den andra språkbehärsksningen är kunskapsrelaterad (eng. academic language proficiency) och krävs för att språket ska fungera som ett inlärningsverktyg. Med stöd av Bachman och Palmer (1996) innebär språkbehärsksning att ha en kommunikativ kompetens i ett språk, att kunna uttrycka sig både muntligt och skriftligt i olika situationer. Den språkliga kompetensen innehåller den fonologiska kunskapen, hur (fonem) ljud används och sätts samman till ord och hur ord och satser artikuleras. Hit tillhör även den lexikala kunskapen, ordens betydelse och hur de används. I den skriftliga kompetensen ingår grammatiska kunskaper, hur orden böjs och sätts samman till meningar. Dessutom påpekar Bachman och Palmer (1996) att det är av stor vikt hur elever tar emot och ger information, hur de inleder och avslutar ett samtal, hur de anpassar sig till en viss samtalssituation. Denna så kallade sociolingvistiska kompetens handlar om att kunna ackommodera (anpassa) sin språkanvändning i olika sammanhang med olika personer (Einarsson, 2004). Lindberg (2005) menar att interaktion och samtal i och utanför skolan spelar avgörande roll för elevers språkliga - och kommunikativa utveckling och det är i konversation mellan enspråkiga och flerspråkiga elever som de grammatiska strukturerna utvecklas. Enligt Cummins (1996) ställs det olika krav på elevers språkbehärsksning vid

skoluppgifter. För det första ställs krav på elevens tankemässiga förmåga, den kognitiva svårighetsgraden. Vid exempel omarbetning av en text, från artikel till brev, måste eleven begrunda den nya textens utformning, vilket är kognitivt krävande. Kognitivt krävlöst är glosinlärning, repetition (eng.drilling) då mer krav ställs på minnesförmågan. Desto längre eleven kommer i sin språkutveckling, desto fler kognitiva utmaningar ställer skolan. Till exempel skall eleven sträva att tänka abstrakt, komma med egna analyser och lösningar. För det andra styr graden av situationsbundenhet, hur mycket eleven kan få hjälp av situationen för att förstå den språkliga innebörden. I situationsbundna uppgifter, kan eleven dra svaren ur kontexten, sammanhanget. Till exempel kan eleven finna direkta svar från en text. Om eleven däremot ombeds att berätta vad texten har betytt för henne eller honom, då kan hon eller han ej använda sig av kontexten utan måste berätta med egna ord och det kräver språkbehärskning. I början av sin språkutveckling behöver den flerspråkiga eleven få stöd av sammanhanget, det vill säga, texter knyts till egna berättelser, erfarenheter och intresse. Läraren stödjer elevens förståelse genom att använda konkreta material, som bilder och föremål (Cummins, 1996).

2.8 De flerspråkiga eleverna s läs- och skrivutveckling

Genom forskning har det kommit fram olika inlärningsgångar vid språktillägnande som eleverna följer. Enligt Nauclet (1988) lär elever in det enkla före det mer svåra, det som fångar och anses vara av nytta lärs in lättast. De flerspråkiga elevernas inlärnin g kan förklaras som ett trappsteg. Andraspråksinlärnin g innebär ett processande från en nivå till en annan och elever kan bara ta sig till nästa nivå när den första är automatiserad (Pienemann och Håkansson, 1999). Det finns fem olika utvecklingsnivåer för inlärnin g av svenska språket. Processbarhetsteorin⁶ förklarar språkprocessandet och språkproduktionen och ett bestämt mönster hos andraspråksinlärare (Pienemann och Håkansson, 1999). Här nedan förklaras de fem olika nivåerna i processbarhetsteorin samt kompletteras med förklaringar:

Nivå 1. De flerspråkiga eleverna har påbörjat att lära sig ord men inga grammatiska regler. De producerar oböjda ord som varken innehåller obestämda artiklar (en bil, ett hus) eller ändelser (kudd- en, bord- et). Det är också vanligt att elever väljer att förenkla och använder prepositionen *en* till alla substantiv (en stor bord) (Bergman et al. 1992).

Nivå 2. I denna nivå klarar eleverna av att använda ordklasser; substantiv, verb och räkneord och deras grammatik utvecklas. Elever börjar inse att ordklasserna har egenskaper, substantiv har bestämdhet, singular och plural (hund- en, hundar), med andra ord, förser de orden med lexikal morfologi. Elever kan förstå att pluraländelser *-or*, *-ar*, *-n*, *-0*⁷ finns men eftersom de har samma funktion, sker det en överanvändning av de mest vanliga ändelserna (äpplor, kattar). Eleverna känner till

⁶ Processbarhetsteorin är en aktuell teori för grammatisk utveckling i inlärnarspråk och den har utarbetats av Pienemann och Håkansson (1999).

⁷ -0 betyder att verben inte har någon pluraländelse.

verben i preteritum, dåtid tempus (lekte) men överanvänder ändelsen (sov- de) (Pienemann och Håkansson 1999). På denna nivå förekommer U-formad inläring och detta innebär att eleverna vid stavning och vid uttal av ord härmar andra och säger orden rätt, (Han gick). Sedan upptäcker eleverna att det finns dåtid vid verbanvändning och provar använda ändelsen -de till alla verb, vilket resulterar i (gådde). Till slut lär sig elever att (gådde) inte existerar och att (gick) är den rätta formen. Orsaken till u- formad inläring är att elever lägger mer fokus på språkets innehåll än form (Rosander i Axelsson et al. 2005).

Nivå 3. Eleverna på denna nivå klarar av att processa grammatisk information mellan två ord i nominalfrasen (Vi sover), men inte hela satser. Dessutom förstår eleven skillnad på verbtempus, framtid, nutid, dåtid och när hjälp verbet (ska) används (Pienemann och Håkansson 1999). Förenkling av meningar är en vanlig strategi av andraspråkseleven då de hoppar över ljud och ord som de inte behärskar (Bergman et al. 1992).

Nivå 4. På denna nivå klarar eleverna att använda rak ordföljd och omvänd ordföljd (Nu äter jag), dessutom kan de konstruera hela satser och överföra grammatisk information mellan subjekt och predikat (Pienemann och Håkansson 1999). Svenskans ordföljd (subjekt-predikat-objekt, s-v-o) leder till svårigheter bland de flerspråkiga eleverna som kan ha en annan ordföljd (o-v-s) i sitt modersmål. En annan svårighet med den svenska ordföljden är frågesatser. Flerspråkiga elever har svårt att inleda en mening med adverbial (nu) till skillnad mot de enspråkiga eleverna (Rosander i Axelsson et al. 2005).

Nivå 5. På denna nivå kan eleverna skilja på ordföljden i huvudsats och i bisats, liksom att de kan placera negationen före verb (Jag vill äta hamburgaren som inte är kall) (Pienemann och Håkansson 1999).

Flerspråkiga elever överanvänder vissa verb (gå, göra, se, säga, vilja), då de inte känner till eller kommer på andra verb (Viberg, 1993). De enspråkiga eleverna däremot använder sig oftare av de specifika verben, (ligga, sitta, stå, sätta och lägga). Vid länkning av satser, med konjunktioner förenklar de flerspråkiga eleverna genom att överanvända (sen), medan de enspråkiga använder (istället för, då, sedan)(Viberg, 1993). Andra drag som återkommer hos de flerspråkiga eleverna är helfrasinläring, utantillfraser såsom "Tjena kompis, hur é läget?" omskrivningar och nyskapelser då ordförrådet inte räcker till och eleverna väljer att skapa egna ord (raggsockor blir fotvante) (Bergman et al. 1992). Dessutom förväxlas de possessiva pronomenen (sin, sitt, sina) med de icke-reflexiva i tredje person (hans, hennes, dess, deras) (Viberg, 1993).

En annan teori som lagts fram gällande de flerspråkiga elevernas inläring är att det finns två helt skilda inlärningsprocesser vid grammatikinläring, ett medvetet inlärande (eng. learning) och ett uppbyggande av den mentala grammatiken, en intuitiv kunskap om språket, också kallad för tillägnandet (eng. acquisition) (Krashen, 1982). Med detta anser Krashen (1982) att det är tillägnandet som för elever

vidare i sin språkutveckling och då behövs ett rikt och nyanserat språk med viktig innebörd som ligger en nivå över elevers språkförmåga. Språket som elever möter kallas för inflöde (eng. input). Elever tar in en del av inflödet (eng. intake) och bearbetar språket genom att ställa egna hypoteser, utforma egna regler och testa språket. Det språk som elever sedan producerar i tal och skrift är utflöde (eng. output). Enligt Krashen (1982) är detta processande den utgörande delen i språkinläringen och inte den formella undervisningen av grammatiska regler. Swain (1995) är av den åsikt att elevers utflöde i interaktion och samtal med andra utvecklar språkets korrekthet och syntaktisk komplexitet. När modersmålet inte överensstämmer med svenskan blir det överföring av fel, det kallas för interferens. När reglerna från modersmålet överensstämmer med svenskan, har det skett en transfer.

Transfer. Several studies have documented the transfer of literacy skills from a first to a second language. These studies are important in that they suggest a mechanism explaining the positive effects of time spent on first-language literacy for second-language literacy (Snow et al. 1998, s. 236).

När de flerspråkiga eleverna blandar både modersmålet och inlärarspråket, integrerar språken, sker det en kodväxling (Einarsson, 2004). För läraren handlar det om att tolka elevers olika progress i språkinläringen, bland annat genom att analysera elevers texter och spela in deras samtal för att lotsa eleverna vidare till slutmålet, som innebär att elevers egna regler löper samman med målspråkets (Bergman et al 1992).

2.8.1 Ortografi och fonologi

Skrivläringen kan ställa till med komplikationer för både de enspråkiga och flerspråkiga eleverna, speciellt då när ortografin (stavningen) inte stämmer överens med fonologin (ljudningen). Vokalljud, konsonantljud och konsonantkombinationer (sj- ljud, tj-ljud) är besvärliga att lära sig. Korta och långa vokaler kan vara svåra att urskilja (glas- glass, ful- full). Vokaler som u, ö och i, y finns bara i vissa språk och det kan ta tid för elever att lära sig uttala dessa ljud. Även skillnader mellan de tonande konsonanter b,d,g är svåra att urskilja från de tonlösa p,t,k. En annan svårighet med det svenska språket är homonymer, ord som uttalas och skrivs på samma sätt men har olika innebörder, tomten (jultomte) eller (mark) (Littman och Rosander, 1999). Eleverna behöver lära sig ljud (fonem) och specifika uttal, liksom prosodi (betoning), ljudlängd och satsmelodi (intonation) i svenskans uttal (Abrahamsson och Hyltenstam, 2004).

2.9 Vad påverkar läs- och skrivutveckling bland flerspråkiga elever ?

Vid nybörjarnivån av läs- och skrivläring handlar det om att utveckla elevens språk och det görs genom att integrera samtal med läsning och skrivning, eleven bör se och höra språket för att befästa kunskaperna (Snow et al, 1998). Vid samtal med

eleven bör läraren komplettera med bilder och skrivna ord för att förstärka språkinläringen. Lärarens uppgift är att stötta eleven (eng. scaffold) språkligt. Det vill säga att läraren rättar till, fyller i och utvecklar elevens sagda ord (Lindberg, 2005). Lärarens språknivå kommer att hamna ovanför elevens och vara rikt och varierat (Krashen 1982; Lindberg 2005). Med stöd av Vygotskijs teori, den proximala utvecklingszonen⁸ är det till elevens fördel om språket är lite vanskeligare än vad eleven är van vid därför att det stimulerar och utmanar eleven till inläring (Imsen, 2000). Elevens inläring innebär att aktivt bygga på sitt eget språk och sina kunskaper, att delta i sin egen lärandeprocess och tillägna dessa komponenter i sin omgivning i samspel med andra (Rosander i Axelsson et al, 2005).

Samtalets roll är viktig för utvecklingen av språklig medvetenhet och förmågan att självständigt och kritiskt reflektera över språkanvändning i tal och skrift såväl i och utanför klassrummet (Lindberg, 2005, s.6).

Vid läs- och skrivinläring bör läraren utgå från elevens språkliga nivå, använda enklare texter då eleven kan skapa en helhetsbild och delta i samtal på en kognitiv nivå som är högre än den språkliga. Läsningen kontextualiseras, det nya innehållet i texten sätts i ett sammanhang, texten görs mer begriplig för eleven (Holmegaard, 1999; Snow et al. 1998). Undersökningar har visat att 95 procent av orden i en text måste vara bekanta för att eleven skall uppnå en rimlig läshastighet och förståelse (Nation & Coady, 1988). De utvalda texterna kräver flera genomläsningar för att ord och fraser kan läras in och eleven får förståelse för innebörden (Snow et al. 1998) Exempelvis bör läraren förklara, konkretisera och verklighetsförankra abstrakta ord (Enström, 1997). Skönlitteratur och heltäckande läromedel som är begripliga och intressanta gynnar språkinläringen och leder till självständigt läsande och därmed ett ökat ordförråd (Bergman et al. 1992; Snow et al. 1998). Flerspråkiga elever som inte kan skriva än, kan berätta om sig själva genom att rita och samtala med läraren. Det kan vara mödosamt att lära sig att forma nya bokstäver, för vissa elever handlar det om att lära sig ett nytt alfabet och då kan datorn vara ett bra hjälpmedel. Det tidiga skrivandet bör användas till meningsfulla syften, eleven kan skriva ner stödord och små meddelanden och träna språkets alla komponenter; ord, grammatiska former, ljuduppfattning och uttal (Bergman et al. 1992). Eleven kan föra dialogbok och rita tankekartor som stöd för minnet för att diskutera, analysera och reflektera över sin egen inläring. För att läraren skall kunna följa elevens skrivutveckling måste de regelbundet ha tillgång till texter som eleven producerar i svenska som andraspråk och i andra ämnen (Ejeman och Molloy, 1997). Den fortsatta läs- och skrivinläringen handlar om att hjälpa eleven att skriftligt och muntligt kunna formulera sina språk- och ämneskunskaper och ge många naturliga tillfällen till skrivövningar och läsning. Det är betydelsefullt att läraren har ställda förväntningar på eleven och att eleven får visa vad hon eller han kan. Målet är även att den flerspråkiga eleven kan skriva så att andra kan förstå innehållet. För den

⁸”Proximal utveckling – en utveckling som ligger steget före men inte alltför långt före barnets nuvarande punkt i utvecklingen. Det proximala handlar på så sätt om avståndet mellan vad barnet kan göra på egen hand och vad det kan åstadkomma tillsammans med någon som har större erfarenhet (oftast en vuxen).” (Hwang och Nilsson, 1995, s.50)

flerspråkiga eleven handlar skrivandet om att få kunskap om vad men även om hur olika slags texter skall utformas, vilken genre som skall användas (Ejeman och Molloy, 1997). Det är väsentligt att eleven i sin vidare läsutveckling får tillgång till meningsfulla och intressanta texter, exempelvis artiklar i dagstidningar, då hon eller han kan hålla sig ajour och samtala med andra om nyhetshändelser (Holmegaard, 1999). Pisa 2000 visar resultat på att elever som har en positiv attityd till läsning, som läser mycket på sin fritid, har många böcker hemma och en god läsförmåga, klarar sig bättre i språk, matematik och de naturvetenskapliga proven (Skolverket, 2003; Snow et al. 1998).

2.10 Bedömning av flerspråkiga elevers läs - och skrivutveckling

Bedömning av flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling bör vara pedagogisk och regelbunden och skall utgöra grunden till att lotsa eleverna vidare i sin språkutveckling. Läraren följer elevers språk- och kunskapsprocess och kan därmed anpassa undervisningen efter behov. En följd av bedömningen gör att läraren ser effekterna av sitt arbetssätt och kan förändra och förbättra undervisningen (Rosander i Axelsson et al. 2005). Genom att observera eleverna när de samspelar i klassrummet kan läraren följa elevernas utveckling. En annan slags bedömning är portfoliemetoden som innehåller samlade alster från eleven, den synliggör och konkretiserar vad eleven har arbetat med och hur i en längre tidsperiod. Portfolien kan innehålla teckningar och texter som eleven skrivit i svenska som andraspråk, i sitt modersmål och i andra ämnen. Läraren kan använda portfolien för vidare språkplanering och som underlag för dokumentation av elevens språkliga utveckling, till exempel i utvecklingssamtal (Lindberg, 2005). Performansanalysen är ett annat bedömningsätt för att ta reda på var den flerspråkiga eleven befinner sig i sin språkutveckling. Arbetet innebär att läraren analyserar texter som eleven skriver eller berättar, berättelser spelas in på band, transkriberas och talet skrivs ned. Läraren skall få en uppfattning om eleven kan berätta och skriva så att mottagaren förstår och även kontrollera om budskapet går fram liksom att sammanhang och en röd tråd finns med i berättelsen. Genom att läraren fokuserar på det eleven kan och inte på de fel som eleven gör utvecklas bland annat ett gott självförtroende hos eleven (Bergman et al. 1992). Trots att performansanalysen är tidskrävande fungerar den som ett bra underlag för bedömning och även i utvecklingssamtal liksom att den hjälper läraren att fokusera på det som eleven behöver utveckla.

2.11 Lärarkompetens, miljö och motivation

Föräldrarnas stöd i elevernas skolarbeten och uppmuntran till att använda modersmålet och även svenska språket är väsentligt för de flerspråkiga elevernas språkutveckling. I PISA-2000 undersökningen noterades att flerspråkiga elever som pratade svenska i hemmet hade högre prestationsnivå i skolan jämfört med flerspråkiga elever som pratade ett annat språk i hemmet (Skolverket, 2003). De flerspråkiga eleverna gynnas språkmässigt om de får vistas i miljöer, bland annat på

fritiden, som stimulerar användning av det svenska språket. I invandratäta, segregerade storstadsområden är målspråket svagare och osynligare än i de mer integrerade områdena (Snow et al. 1998). Det finns flera skäl till att flerspråkiga elever kan ha svårare att lära sig det svenska språket och lyckas i sin skolgång än de enspråkiga eleverna. Framförallt har flerspråkiga elevers föräldrar ofta lägre socioekonomisk status, högre del är lågutbildade och/eller utan arbete, än enspråkiga elevers föräldrar (Skolverket 2003; Snow et al. 1998). Detta kan innebära att flerspråkiga elevers föräldrar inte har tillräckliga språkkunskaper och/eller ämneskunskaper för att stödja eleven med skolarbetet (Snow et al. 1998). Läraren bör i detta fall informera föräldrarna att trots språkbrister kan de stödja och engagera sina barn genom att lyssna på läsläxor, dessutom måste skolan se till att ordna stödlektioner åt eleverna. Mycket talar för att föräldrarna med kortare skolgång är mindre benägna att påverka och motivera sina barn till vidare skolgång och då förebilder saknas, blir högskolestudier något främmande för dem (Einarsson, 2004; Snow et al. 1998).

Läraren bör ha en hög kompetens vilket innebär att kunna uppskatta hur långt eleven har kommit i sin språkutveckling och kunskapsutveckling (Myrberg i Frykholm et al. 2007; Rosander i Axelsson et al. 2005). Dessutom bör läraren kunna identifiera elevens styrkor och svagheter, vilket kräver att läraren har en språklig observans, det vill säga att läraren kan analysera barnets muntliga och skriftliga språk (Hyltenstam i Frykholm et al. 2007; Snow et al. 1998). Andra kvalitéer hos läraren är målinriktat stöd och uppmuntran till eleven och att kunna bedöma och utvärdera språkutvecklingsnivån (Myrberg i Frykholm et al. 2007). Läraren kan individanpassa metoder, interaktiv-, helords- eller ljudmetod efter behov. Däremot påpekar Myrberg att valet av arbetsmetod inte har någon definitiv betydelse för den flerspråkiga elevens språkinläring (Myrberg i Frykholm et al. 2007). Grunden till en lyckad språkutveckling hos den flerspråkiga eleven är dels att alla ämneslärare bör samarbeta med varandra och dels aktivt stödja modersmålet och att utveckla det svenska språket parallellt (Rosander i Axelsson et al. 2005). Den individuella variationen är oftast mycket stor i andraspråksundervisningen och kräver stor bredd och flexibilitet i lärarens arbetssätt i läs- och skrivinläring bland flerspråkiga elever (Bergman et al. 1992). Vid planering och genomförande av undervisning bör läraren stödja elevens läs- och skrivinläring genom att knyta an till elevens språk-, mognads-, och utvecklingsnivå (Lindberg, 2005). Dessutom bör läraren ha kännedom om elevens förkunskaper och förutsättningar och hur de kan anpassas i undervisningssammanhang (Bergman, et al. 1992; Cummins 1996; Rosander i Axelsson et al. 2005; Snow et al. 1998). Med andra ord är det eleven som står för innehållet och läraren för formen av språket genom att ständigt förklara språkets innehåll, ge förståelse för de nya orden, uttrycken, grammatiken och sambanden (Bergman et al. 1992). När undervisningen känns relevant för eleven höjs även motivationsnivån (Myrberg i Frykholm et al. 2007).

3 Metod

3.1 Undersökningsdesign

Den forskningsstrategi vi valde är en induktiv undersökning. Detta innebär att vi härledde teorier ur fakta som vi erhöll genom observationer och kvalitativa intervjuer. Vi har dragit generaliserbara slutsatser av de arbetssätt i läs- och skrivinlärning med flerspråkiga elever som lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk använder sig av. En av de fem undersökningsdesigner som Bryman (2002) beskriver och som vi använde oss av är kvalitativ tvärsnittsdesign vilket innebär att forskaren är intresserad av variation (Bryman, 2002). Variationen i vår undersökning gick ut på att vi samlade in data, arbetssätt, från mer än en lärare. Vi intervjuade nio lärare och observerade sju lärare. Lärarna arbetar i förskoleklass upp till årskurs 6 i fyra olika skolor i tre olika kommuner. I och med att vi studerade mer än ett fall, flera lärare, förväntades variationen av variabler, lärarnas arbetssätt, att öka. Vid användning av tvärsnittsdesign trodde vi oss kunna upptäcka sambandsmönster i arbetssätten hos lärarna i svenska respektive hos lärarna i svenska som andraspråk för att därefter dra slutsatser från intervjuer och observationer (Bryman, 2002). Denna undersökning är även en multipel fallstudie som har likheten med tvärsnittsdesign på det sätt att antalet fall (lärare) är fler än ett. Fler fall, nio lärares arbetssätt underlättar teoriutvecklingen, styrker eller stötar, teorin om flerspråkiga barns läs- och skrivinlärning. Med begreppsmodellen - multipel fallstudie hoppades vi kunna öka vår undersöknings generaliserbarhet genom att ställa samma frågor till de utvalda lärarna och som även i efterhand kan appliceras på andra lärare i andra undersökningar. Till skillnad från tvärsnittsdesign som visar sambandsmönster visar multipel fallstudie både gemensamma och särskiljande faktorer, i vårt fall likheter och skillnader i lärarnas arbetssätt vid läs- och skrivutveckling (Bryman, 2002). En annan komparativ ansats i denna studie var om lärare i svenska respektive lärare i svenska som andraspråk använde olika arbetssätt och om de bedömde läs- och skrivutveckling på olika sätt hos elever med annat modersmål än svenska (Bryman, 2002).

Den typ av studie som undersökningen vilar på är en kvalitativ undersökning. Med kvalitativa intervjuer önskade vi kunna bidra med ett rikt material genom att jämföra lärarnas arbetssätt i läs- och skrivinlärning i ämnena svenska och svenska som andraspråk. Ett av motiven till att göra kvalitativa intervjuer var att vi ville ta del av lärarens tankar och erfarenheter (Bryman, 2002). Ytterligare ett skäl till att vi valde kvalitativa intervjuer var att vi fick reda på sådant som vi inte direkt kunde iaktta genom endast observation (Merriam, 1994). Med intervjuer hoppades vi kunna bidra med insikter i ämnet för oss och även för de lärare som redan är verksamma i skolan. Fördelen med en kvalitativ intervju är att den tar nya vägar utanför vår intervjuguide beroende på vad intervjupersonen upplever vara relevant att berätta för oss. En annan fördel med kvalitativ intervju var möjligheten att ställa följdfrågor till de svar som intervjupersonen gav oss. En intervjusituation, till skillnad mot exempelvis

enkäter, ger en karaktär av ett samtal med fylliga och detaljerade svar, ett intervjutillfälle ger även möjlighet att intervjua en person flera gånger (Bryman, 2002).

3.2 Genomförande

Intervjuerna

Den första kontakten med lärarna togs via telefon eller e-post. I samband med den första kontakten informerade vi lärarna genom att skicka ut ett missivbrev (se bilaga 1) där syftet med intervjuerna och observationerna framgick. Även föräldrarna till eleverna informerades via ett missivbrev (se bilaga 2). I början av vårt uppsatsarbete utformade vi en intervjuguide som skulle ligga till grund för våra frågor vid de nio intervjutillfällena. Innan intervjun startade förhörde vi oss med läraren om han/hon samtyckte till att intervjun spelades in på band. En lärare motsade sig inspelning vilket ändå ledde till bra resultat då vi antecknade och på detta sätt fick ta del av lärarens kunskaper och erfarenheter. Vi turades om att intervjua och anteckna. Tiden för intervjuerna var cirka en timme per lärare. Första delen av vårt arbete med att sammanställa resultaten inleddes med att behandla textmaterialet från intervjuer och anteckningar från observationer, liksom insamlade data från observationsschemat (se bilaga 4). Från det transkriberade textmaterialet från intervjuerna har vi behandlat en fråga i taget och undersökt lärarnas svar.

Observationerna

För att få så utförligt material som möjligt förde vi både anteckningar och noterade i observationsschemat under observationerna. Undersökningen inleddes med en ostrukturerad observation hos en lärare i svenska som andraspråk där vi i förväg skissade på ett observationsschema utifrån de faktorer som berör andraspråksinlärning och efter vad vi själva tyckte var relevanta faktorer inom läs- och skrivutveckling. Efter den ostrukturerade observationen omarbetade vi observationsschemat med ytterligare faktorer vi ansåg nödvändiga för undersökningen. Vi hade möjlighet att observera sju av de nio lärare som vi intervjuade och vi fick tillfälle att observera lektioner som handlade om läs- och skrivinlärning. Totalt har vi observerat sju lärare under tretton lektioner där tyngdpunkten av observationerna har skett hos lärare i svenska som andraspråk eftersom denna undersökning koncentreras på flerspråkiga barns läs- och skrivinlärning. Intervjuerna och observationerna har skett i förskoleklass och upp till årskurs 6, där arbetet med läs- och skrivinlärning utgör en stor del av undervisningen.

3.3 Urval

Förklaring av förkortningarna som används i tabellen nedan:

L1= Lärare i förskoleklass, Norrort

L2= Lärare i årskurs 2, Norrort

L3= Lärare i årskurs 3-4, Västerort

L4= Lärare i årskurs 3, Norrort

L5 = Lärare i årskurs förskoleklass – årskurs 5, förberedelseklass, Norrort

L6= Lärare i årskurs 2- 4, Västerort

L7= Lärare i årskurs 1-3, förberedelseklass, Söderort

L8= Lärare i årskurs 4-6, förberedelseklass, Norrort

L9= Lärare i årskurs 4-6, förberedelseklass, Söderort

Tabell 3.3 Tabell som visar antalet intervjuade lärare, antal observerade lärare och lektioner

Lärare	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	Totalt
Intervjuade lärare	X	X	x	x	X	x	x	x	x	9
Observerade lärare	x	X	-	-	X	x	x	x	x	7
Observerade lektioner	1	1	0	0	2	3	2	2	2	13

Vid urvalet av lärare till intervjuer och observationer har vi i första hand använt oss av bekvämlighetsurval vilket innebar att vi använde oss av personer som var tillgängliga i de skolor där vi haft/ska ha vår verksamhetsförlagda utbildning (Bryman, 2002). Vi har varit i kontakt med våra verksamhetsförlagda utbildningshandledare som har rekommenderat oss relevanta lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk vilka i sin tur har rekommenderat andra lärare att intervjuas och observeras. Effekten av detta har blivit ett så kallat snöbolls- eller kedjeurval. Båda dessa urval är två slag av icke-sannolikhetsurval, det vill säga lärarna har inte valts slumpmässigt i denna undersökning utan vi har i förväg bestämt oss för att intervjuas och observeras denna kategori ämneslärare (Bryman, 2002; Trost (1994). Då vårt urval består av nio olika lärare kan vi ändå inte hävda att de lärare vi intervjuat och observerat är representativa för alla lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk. Vi har maximerat variationen i urval av lärare genom att besöka en skola med 98 procent flerspråkiga elever vilket vi tror kan berika resultatet i denna undersökning. Vad beträffar metodologi, alltså frågan om urvalets storlek i undersökningen, har vi kommit fram till att intervjuas nio lärare och observeras sju lärare. Dessa lärare utgör en grupp i olika ålder, kön och arbetslivserfarenhet. Dessa lärare arbetar i förskolan till årskurs 6, i olika skolor och i olika kommuner, Norrort, Västerort och Söderort. Vi har valt att avgränsa undersökningen genom att inte intervjuas några modersmålslärare då detta är ett

ämne som vi inte har för avsikt att behandla i denna uppsats. Undersökningens bortfall vid observationerna består av två lärare.

3.4 Intervjuer

I ett tidigt skede av detta uppsatsarbete förde vi diskussioner angående våra kommande intervjuer som sedermera visade sig utformas till att bli kvalitativa. I enlighet med Ekholm, Fransson och Sandström (2002) frågade vi oss vad syftet med dessa intervjuer var? Vi kom fram till att intervjufrågorna skulle behandla lärarens arbetssätt med flerspråkiga elever. Vi hade en timme till förfogande per intervju vilket innebar att vi var tvungna att begränsa våra frågeområden, vi prioriterade frågor om arbetssätt inom läsning och skrivning. Bedömning av elevens läs- och skrivutveckling och samarbete mellan lärarna fick också utgöra underlag i vår intervjuguide. Bryman (2002) skiljer på ostrukturerade och semi-strukturerade intervjuer. Den ostrukturerade intervjun påminner om ett vanligt samtal medan den vi har valt, den semi-strukturerade intervjun, innehåller ett specifikt ämne i vårt fall läs- och skrivinlärning med flerspråkiga elever. Den semi-strukturerade intervjun har en intervjuguide med specifika frågeställningar där intervjupersonen har möjlighet att formulera hur hon eller han vill prioritera det som för stunden ses som väsentligt (Bryman, 2002). Då vår undersökning behandlar åtskilliga lärares svar menar Bryman att "det krävs ett visst mått av struktur för att kunna jämföra de olika fallen med varandra" (Bryman, 2002, s.304). I denna struktur utgick vi från att ställa samma frågor till alla lärare enligt vår intervjuguide (se bilaga 3).

3.4.1 Inspelning och transkribering av intervjuer

Vi valde att använda bandspelare under våra intervjuer. Fördelen med att spela in intervjuer var att vi kunde lyssna av intervjusvaren upprepade gånger och vi var inte hänvisade till vårt minne för att återge intervjun korrekt. En annan fördel med att spela in intervjuer och även transkribera dessa ledde till att vi kunde vara mer objektiva och få med intervjupersonens exakta uttryckssätt för sina tankar. Inspelningen av intervjuerna gav oss även möjlighet att fullt ut kunna koncentrera oss på det som sades utan att behöva skriva ned allt som sades (anteckningar). Våra egna erfarenheter av tidigare intervjuer har visat att det är svårt att hinna med att få med allt som intervjupersonen säger. Nackdelen med bandinspelning kan vara att intervjupersonen kanske känner sig hindrad att uttala sig i vissa avseenden (Bryman, 2002).

3.5 Reliabilitet vid kvalitativ forskning

En undersökning har extern reliabilitet om den kan upprepas (Bryman, 2002). Upprepning är svårt i kvalitativ forskning, eftersom det inte går att upprepa en, i vårt fall, intervjusituation exakt. Vår studie kan inte kopieras på nytt då vi vid nästa

intervju har en ny lärare, en ny skola och ett nytt klassrum. Intern reliabilitet ställer krav på oss två studenter som ska genomföra denna intervju, kravet består av att vi två enas om exempelvis hur vi ska tolka det läraren säger i den aktuella intervjun (ibid.) Tillsammans med dessa begrepp berörs trovärdighet och äkthet som hjälper till att bedöma en intervju. Trovärdighet innehåller fyra delkriterier och de är;

Tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera som motsvarar objektivitet. (Bryman, 2002, s 258)

Vi har berört dessa fyra delkriterier och de är tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera. Kvalitativ forskning handlar om att studera en grupp eller en individ som, i vår undersökning, har liknande arbetsätt. De kvalitativa resultaten ska enligt Bryman (2002) visa på sammanhang som individen eller gruppen ingår i. Vår undersöknings tillförlitlighet består av triangulering, detta innebär att vi kontrollerar våra data, observationer, med hjälp av intervjufrågor för att säkerställa att vi inte missförstått det vi har observerat. Vår ambition har varit att använda oss av (eng. thick descriptions) som innebär att vi redovisar utförliga beskrivningar av våra intervjuer och observationer vilket kan visa hur överförbara våra resultat är till andra lärare och andra undervisningssituationer (Bryman, 2002). Det sista delkriteriet som Bryman (2002) räknar upp vid bedömning av trovärdighet i en kvalitativ undersökning är möjlighet att styrka och konfirmera. Med vetskapen om att det inte går att få något fullständig objektivitet i samhällslig forskning"vill forskaren förmedla att hon eller han handlat i god tro (Bryman, 2002, s 261). Detta innebär att den som bedömer undersökningen ska vara helt säker på att slutsatserna av intervjuerna inte genomsyras eller påverkats av våra egna värderingar.

3.5.1 Validitet vid kvalitativ forskning

Intern validitet handlar om ifall forskarens undersökning överensstämmer med de teorier som han eller hon har förkovrat sig i. I vårt fall skulle detta innebära att vi kunnat intervjua läraren flera gånger för att bestyrka de teoretiska kunskaper som vi har utvecklat. Omständigheten i vårt fall är den att undersökningen är tidsbegränsad och vi kommer inte att kunna tillbringa tillräckligt med tid med en lärare för att bekräfta samtliga teorier. Extern validitet bygger på resultaten som erhålls från undersökningen och om de kan generaliseras till andra skolor. Här stöter vi på den problematik som kvalitativa undersökningar innebär, nämligen ett begränsat urval, vilket i detta fall innebär för få undersökningar bland lärare (Bryman, 2002).

3.6 Observation , ostrukturerad och strukturerad

Utöver de kvalitativa intervjuerna önskade vi i denna undersökning få en bild av hur läraren arbetar i klassrummet med läs- och skrivinläringen bland flerspråkiga elever och därför genomförde vi en ostrukturerad och flera strukturerade observationer i klassrummet. Enligt Merriam (1994) bör undersökningar inledas med informella, även kallade ostrukturerade observationer, vilket syftar till att bestämma

utformningen av de strukturerade observationerna. Den ostrukturerade observationen sker utan observationsschema eller registrering av data. Fokus för observationerna måste så att säga få visa sig efterhand" (Merriam, 1994, s. 103). Det ena målet med den ostrukturerade observationen var att den skulle ge en förståelse inför den strukturerade observationen och det andra målet var att utforma ett observationsschema. Anledningen till att vi valde att komplettera intervjuerna med strukturerade observationer var att inte behöva begränsa oss genom att enbart förlita oss på respondenternas uttalanden (Bryman, 2002). Med observationerna ville vi direkt iaktta lärarens arbetsätt och se om de överensstämde med lärarens intervjusvar. Den strukturerade observationen skedde med hjälp av observationsschema som rymde två aspekter, vad och/eller vem (Bryman, 2002). Fokus för våra två aspekter var läraren (vem) och hans eller hennes arbetsätt (vad) vid läs- och skrivinläring med flerspråkiga elever. Urvalet av lärare har varit detsamma som i intervjuerna, det vill säga ett bekvämlighetsurval. En förutsättning för vår observation var att vi fick möjlighet att observera samma lärare som vi sedan intervjuade vilket gav oss en helhet i arbetsätten.

3.6.1 Reliabilitet vid strukturerad observation

Vår undersöknings reliabilitet kom att omfatta överensstämmelse mellan oss två observatörer, en så kallad interbedömarreliabilitet. Vi förde diskussioner om kodningen av de arbetsätt som ingick i observationsschemat och därmed ansåg vi oss ha en hög interbedömarreliabilitet (Bryman, 2002). Då vi använde oss av samma observationsschema vid alla observationstillfällen ansåg vi oss även ha en hög grad av intrabedömarreliabilitet. Vi var dock medvetna om att det kunde finnas en svårighet i att avgöra överensstämmelsen i bedömningen av lärarnas arbetsätt eftersom människor agerar på olika sätt vid olika tillfällen (Bryman, 2002).

3.6.2 Validitet vid strukturerad observation

Vid de strukturerade observationerna ingick att ta reda på om validiteten i lärarens arbetsätt överensstämde med observationsschemat som var utarbetat. Som observatörer var vi tvungna att säkerställa att vi hade en komplett bild av hur observationsschemat skulle tolkas. Validiteten vid strukturerad observation kan svikta och bli "reaktiv" då de observerade lärarna ändrar sitt beteende och försöker anpassa sig till våra förväntningar. Konsekvensen av det reaktiva beteendet kunde ha blivit att vi fick en annan uppfattning av de observerades beteenden än den vardagliga. Bryman (2002) skriver att de som blir observerade (lärarna) förmodligen vänjer sig i sinom tid att bli observerade. Då de hade fullt upp med sina uppgifter kom deras medvetenhet om vår närvaro att minska.

3.7 Etiska aspekter

Vetenskapsrådet ställer fyra huvudkrav som berör de etiska aspekterna inom samhällsvetenskaplig forskning. Dessa huvudkrav består av informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Gällande informationskravet och samtyckeskravet har vi skriftligen förhandsinformerat lärarna med hjälp av missivbrev (se bilaga 1). I brevet angav vi undersökningens syfte och förklarade avsikten med intervjuerna och observationerna och att intervjuvaren endast skulle användas i vår uppsats. Lärarna har i sin tur via vårt andra missivbrev (se bilaga 2) gett besked till elevernas föräldrar om våra besök. Kravet på konfidentialitet uppfylldes genom att de inspelade intervjuerna i samband med utskrift kom att anonymiseras (se bilaga 1-2). Nyttjandekravet tillgodosågs genom att inga personliga uppgifter av det insamlade materialet lämnades ut till någon utomstående. Det inspelade materialet raderades efter genomfört arbete. Intervjuerna byggde på frivilliga insatser och läraren har informerats om att de kan ta del av resultaten från undersökningen efter slutfört arbete.

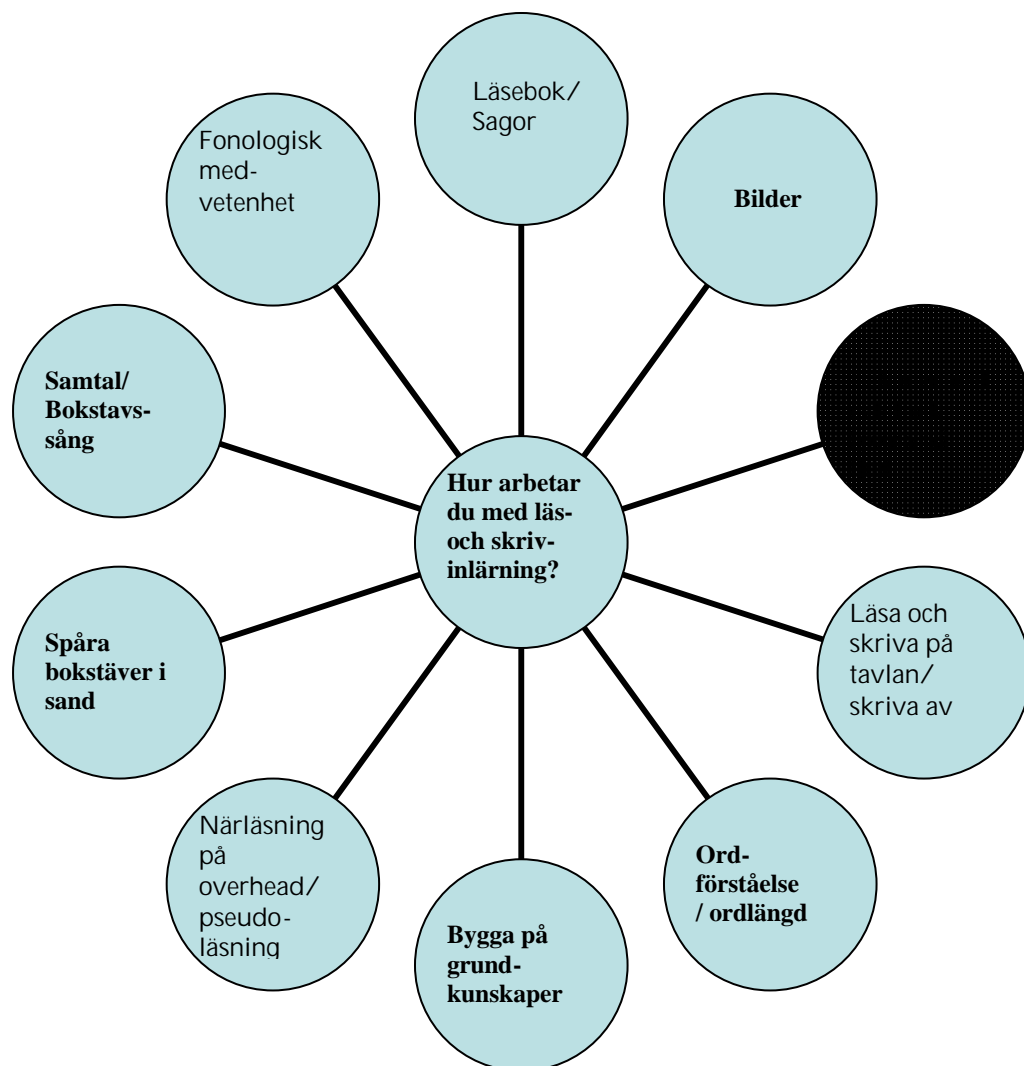
4 Resultat från undersökning

Resultatet från undersökningen ska ge svar på syftet i detta arbete vilket är att ta reda på hur läraren i svenska och läraren i svenska som andraspråk arbetar med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Vi vill även visa likheter och skillnader i lärarnas arbetssätt, hur de bedömer och kartlägger elevernas muntliga och skriftliga utveckling. Undersökningens resultat bygger på observationer och intervjusvar från lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk. Under analysarbetet har vi sökt mönster i lärarnas arbetssätt och sökt identifiera informationsenheter och därigenom göra informationen enhetlig. I vårt arbete kan exempel på enhet vara en viss läsinlärningsmetod. Informationsenheter kan vara en fras som ska visa på information som är relevanta för studien. Målet med analysen är att komma fram till slutsatser och generaliseringar som har sin grund i empirisk data (Merriam, 1994). Från våra intervjuer och observationer framkommer de situationsfaktorer som Merriam (1994) beskriver; nämligen vem, vad, när och var (lärare, arbetssätt, undervisningssituation, i klassrummet).

4.1 Resultat intervju

Resultaten från intervjuerna ger svar på hur lärarna arbetar med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling och visar likheter och skillnader mellan arbetssätten hos läraren i svenska och läraren i svenska som andraspråk i de olika skolorna och kommunerna som vi har besökt. Lärarna kommer i denna resultatdel att benämnas som vi beskrivit i tabellen under rubrik urval, 3.3.

4.1.1 Arbetssätt hos lärare i svenska , intervjusvar



Figur 4.1.1 Ovanstående diagram visar olika arbetssätt för läs- och skrivinläring hos lärare i svenska från förskoleklass till årskurs 4 med flerspråkiga elever .

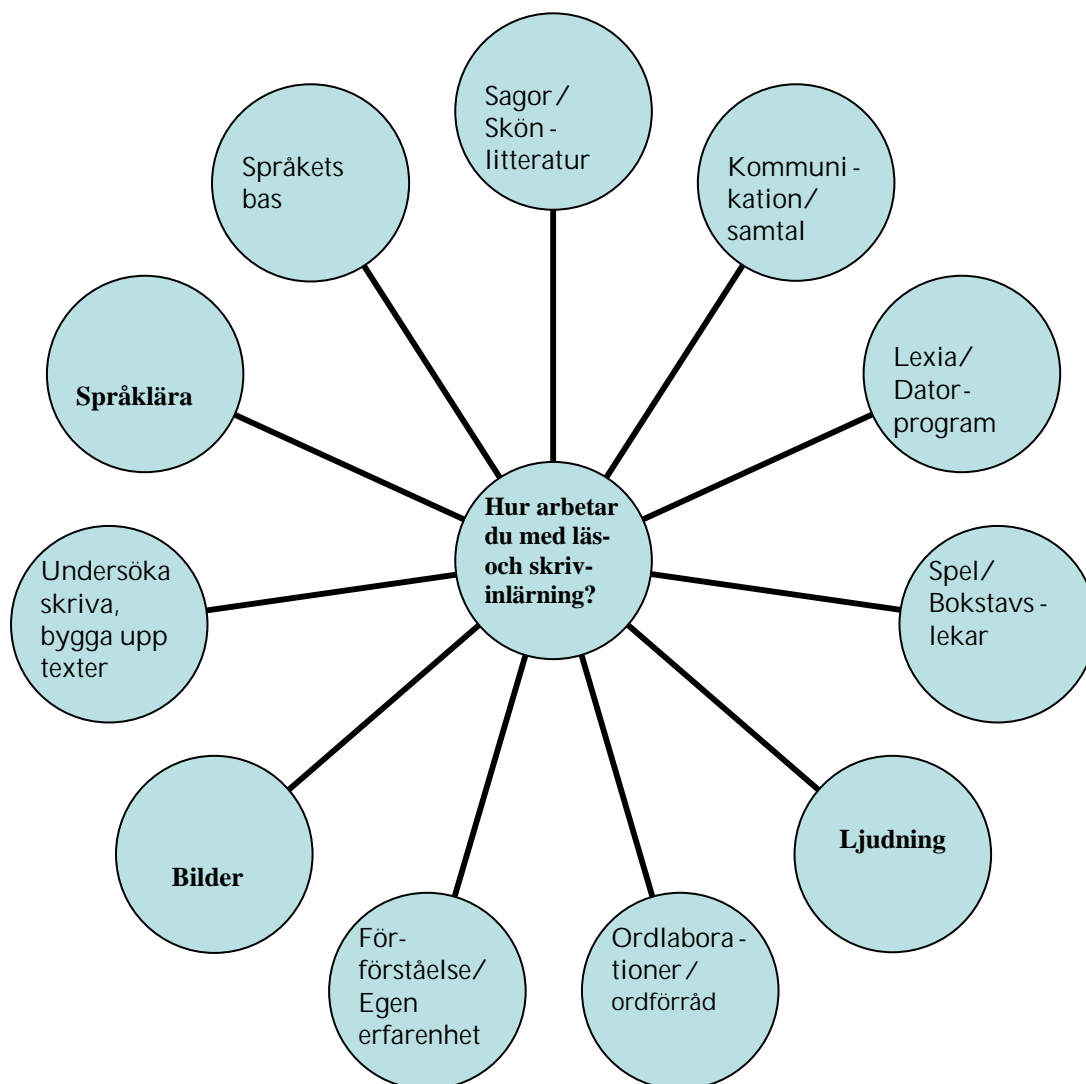
Vi har undersökt arbetssätten hos lärarna i svenska och fått följande intervjusvar: L1:s arbete med läs- och skrivinläring med de yngsta barnen i förskoleklassen bygger på att leka med ord och ljud, lyssna och uppleva ljud och arbeta med ordlängd och ordförståelse. Under lektionerna används material såsom Ville & Vera och Bornholmsmodellen⁹ bägge metoderna bygger på arbete med ljud. Sagoläsning förekommer varje dag liksom att barnen pseudoläser. L1 tycker att det är viktigt att få barnen nyfikna och intresserade på ord och skrift i de lägre åldrarna. I årskurs 2 arbetar L2 delvis nivågrupperat då spännvidden är stor vad gäller mognad, språk och utvecklingsnivå. Läraren arbetar med fonologisk medvetenhet med de svagare

⁹ Ville & Vera och Bornholmsmodellen förklaras på s.11

eleverna medan de andra för boksamtal. Samma lärare betonar vikten av att närläsa faktatext på overhead för att de flerspråkiga eleverna inte bara ska vara hänvisade till att lyssna på sina klasskamraters högläsning, utan även se texten. L3 i årskurs 3 talar om att bygga på elevens grundkunskaper. L3 nivåanpassar undervisningen i läs- och skrivinlärning på så sätt att L3 ställer andra krav på elever med svenska som andraspråk vad gäller stavning och syntax, även här får vi betonat det som många andra lärare i vår undersökning talat om, nämligen att det är viktigare med skrivflyt än med korrekt stavning. L4 i årskurs 3 delgav oss lite inblick i den första läs- och skrivinlärningen där hon nämnde moment som att spåra bokstav i sand, vilket vi läst om och ingår i Witting- metoden¹⁰ (Ejeman och Molloy, 1997.) Bokstavs-inlärning görs genom att eleverna får skriva av bokstäver, sjunga om bokstäver och bokstäverna synliggörs genom bokstavsbilder på väggarna.

¹⁰ Wittingmetoden är en läs- och skrivinlärningsmetod som används vid nyinlärning och omlärning (Ejeman & Molloy, 1997).

4.1.2 Arbetssätt hos lärare i svenska som andraspråk , intervjusvar



Figur 4.1.2 Ovanstående diagram visar olika arbetssätt för läs- och skrivinläring hos lärare i svenska som andraspråk från årskurs 1-6 med flerspråkiga elever .

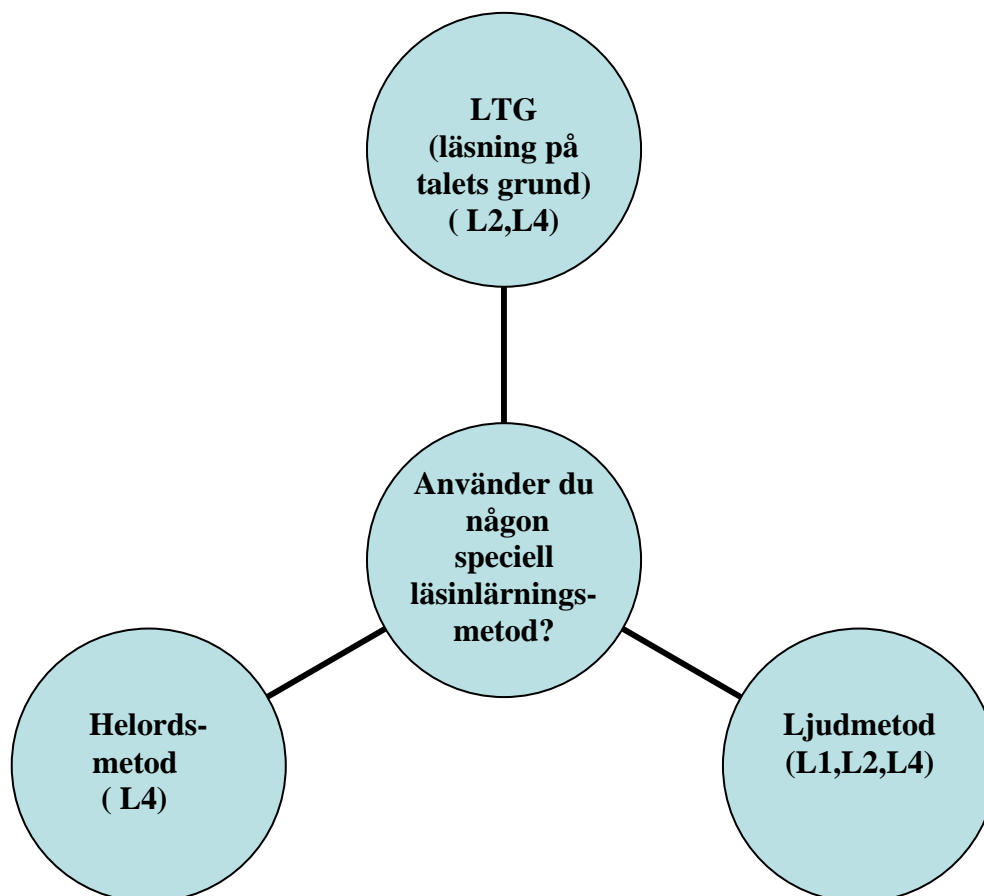
Intervjusvaren bland lärarna i svenska som andraspråk kom att visa på följande resultat vid arbete med läs- och skrivinläring: Dessa lärare arbetar mer åldersintegrerat än lärarna i svenska. L5 som har elever från förskoleklass och till årskurs 5 talar om den stora skillnaden i elevernas språk- och kunskapsutveckling. L5 talar om att syftet med undervisningen för flerspråkiga elever är att få möjlighet till kommunikation att ge dem en bas och ett ordförråd. L5 arbetar i smågrupper med att identifiera ljud och koppla till bokstäver, spela memory, bingo och datorprogram (Lexia). L6 som arbetar med årskurs 2, 3 och 4 talar för LTG- metoden (läsning på talets grund) vid läs- och skrivinläring med flerspråkiga elever där de arbetar med att undersöka, bygga upp, ordlaborera och skriva texter. Hos denna lärare arbetas

det mycket med sagor. Samma lärare betonar anpassning till klasslärarna gällande arbetssätt. L7 menar att det första mötet med eleven är viktigt för då skall L7 ta reda på om eleven kan det latinska alfabetet och om eleven har knäckt koden vilket medför att eleven har lättare att lära sig läsa på svenska. L8 i årskurs 4-6 arbetar med hjälp av elevernas förförståelse och att utgå från elevernas egna erfarenheter. L8 poängterar att läsning bör vara meningsfullt och att eleverna bör lära sig att läsa mellan raderna. L9 arbetar i förberedelseklass¹¹, årskurs 4-6. L9 arbetar mycket med bilder knutna till texter.

De skillnader vi hittat i arbetssätten hos lärarna är att lärarna i svenska nämner att de bygger på elevens grundkunskaper. Lärarna i svenska som andraspråk säger att de arbetar med språkets bas det vill säga språkbehärsknigen. De tar reda på elevernas baskunskaper i modersmålet och i svenska. Dessutom utgår lärarna i svenska som andraspråk mycket från elevernas egna erfarenheter och språkkunskaper i undervisningen. På grund av de flerspråkiga elevernas olika språkkunskaper nämner lärarna behovet av en- till- en undervisning oftare i samband med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling än med enspråkiga elever. Andra skillnader som kommer fram är att lärare i svenska som andraspråk berättar mer om att de använder sig av hjälpmedel såsom Lexia- dator programmet och spel som Memory och Bingo. Likheter i arbetssätt hos dessa lärare är samtal kring texter, arbete med ordförråd, ordförståelse, ljudning, sagor och bilder.

¹¹ Förberedelseklass är den klass där läraren undervisar de nyanlända eleverna. Eleverna får gå i förberedelseklass en begränsad tidsperiod, för att därefter placeras i en ordinarie klass.

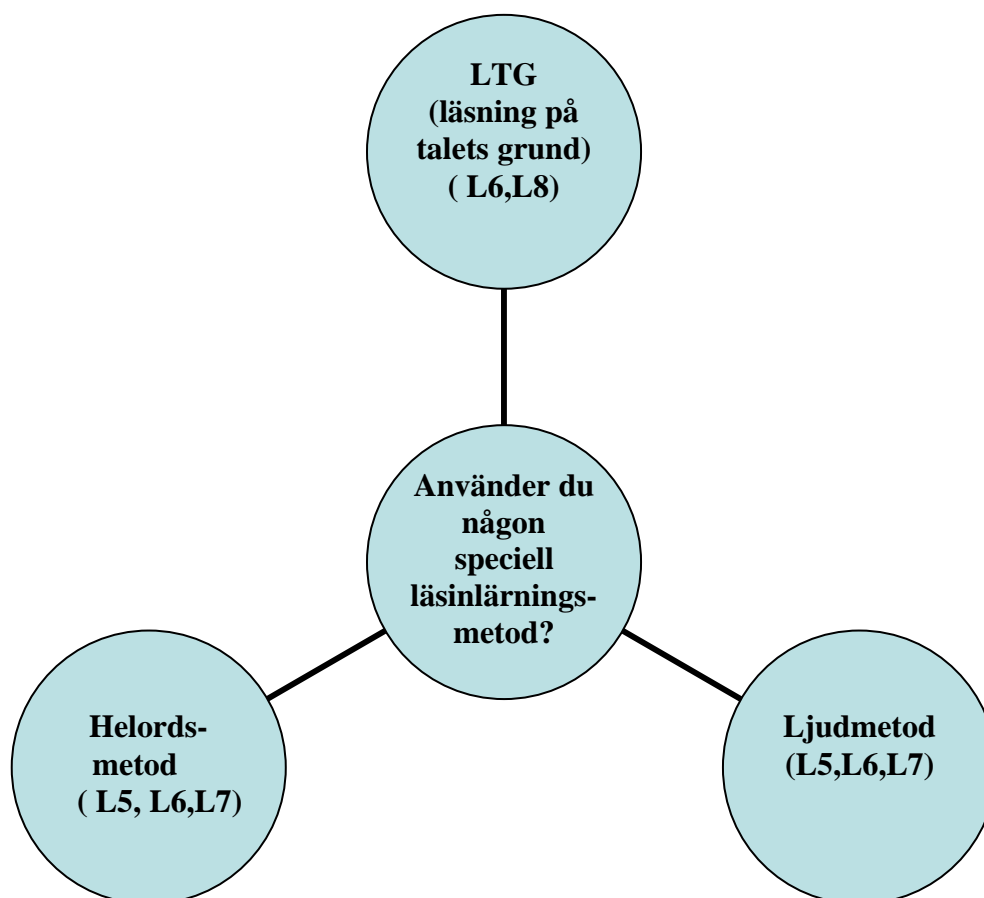
4.1.3 Läsinlärningsmetoder hos lärare i svenska , intervjusvar



Figur 4.1.3 Diagrammet visar läsinlärningsmetoder hos lärare i svenska

Vad som framgick under intervjun av lärare i svenska gällande läsinlärningsmetoder var att L1 som arbetar i en förskoleklass använder sig av ljudmetoden, materialet Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007) som är systematiska övningar i fonologisk medvetenhet (Myrberg, 2003) och Ville och Vera (Aabel & Gustafsson, 2007). Dessa metoder har fokus på språkljuden, Ville och Vera bygger på mycket lek, sång och mungymnastik kring ljuden. L2 blandar gärna olika metoder och använder sig av ljudmetoden, Bornholmsmodellen. L2 använder även LTG- metoden, framförallt i dikterings- och i den laborativa fasen då olika meningar kan byggas. Exempel på det är vad som händer när subjekt sätts innan verb eller tvärtom (Jag såg, såg jag). L4 blandar alla metoder och försöker tillgodose samtliga elever. Här nämns ljud-, helordsmetoden och LTG. L4 betonar att förståelsen av vad eleverna läser är viktig, men även avkodningen.

4.1.4 Läsinlärningsmetoder hos lärare i svenska som andraspråk , intervjusvar



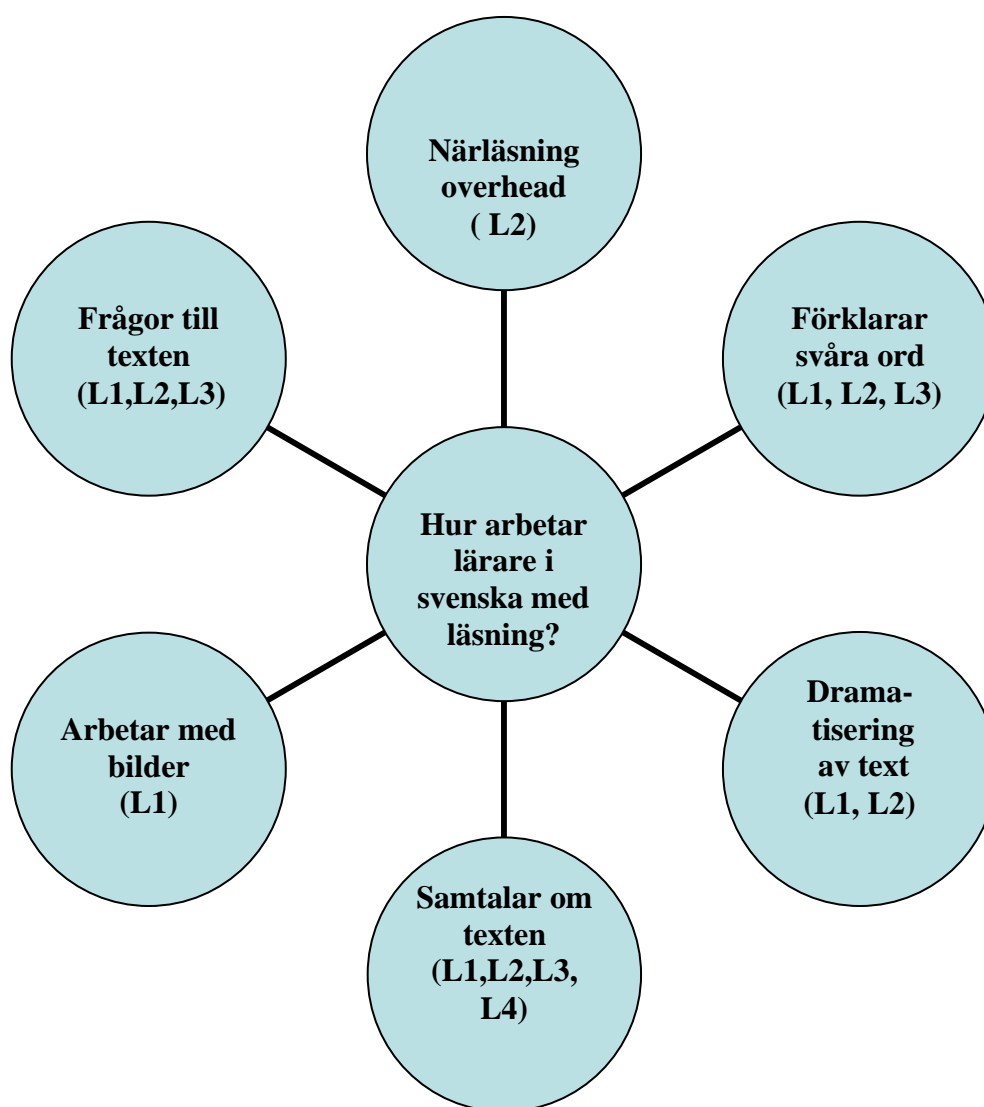
Figur 4.1.4 Diagrammet visar läsinlärningsmetoder hos lärare i svenska som andraspråk

Lärare i svenska som andraspråk använder sig av helords-, ljudmetoden och LTG som läsinlärningsmetod. L5 använder både hel- och ljudmetoden, L6 blandar LTG, ljud-och helordsmetoden (eng.whole -language). L7 blandar helords-, och ljudmetoden För L8 är LTG mest naturlig att använda då fokus läggs på förförståelse och sammanhang. L9 har tidigare använt sig mycket av LTG men anser att det inte fungerar med förberedelseklassen då det skulle bli för mycket fokus på text. Undervisningen bygger mer på samtal, skrivning och läsning hos L9.

Sammanställningen visar att lärarna blandar läsinlärningsmetoder, både lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk använder ljud- och helordsmetoden. LTG- metoden visar sig vara omtyckt bland bägge lärarkategorierna. Denna metod bygger på läsning på talets grund, eleverna får ljuda och deras egna talade ord översätts till skrift för att därefter översätta skriften till tal. L9 påpekade dock att LTG- metoden innebär för mycket läsning av text för den flerspråkiga eleven. En

skillnad vid användning av läsinlärningsmetod är att lärare i svenska i högre grad använder sig av ljudmetoden eftersom de undervisar elever i lägre åldrar, från förskolan till lågstadiet. Bornholmsmodellen, Trulle och Ville och Vera¹² nämns som ljudmetoder för de yngre barnen.

4.1.5 Läsning hos lärare i svenska , intervjusvar



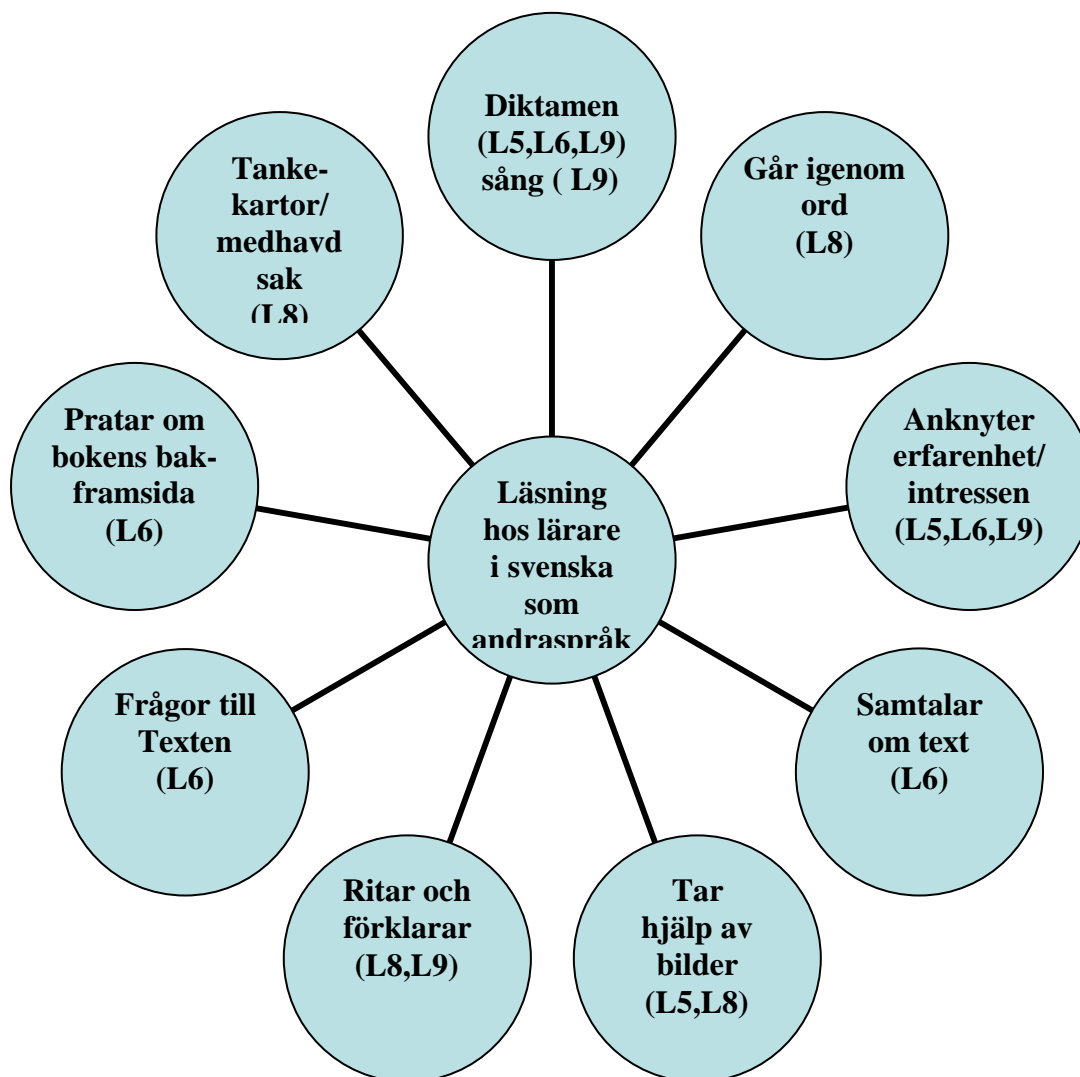
Figur 4.1.5 Diagrammet visar olika arbetssätt vid läsning hos lärare i svenska

Lärarna (L1, L2 och L3) i svenska menar att det som är viktigt i arbete med läsinlärningen är att arbeta med ordförråd, synonymer och rim och ramsor i de lägre åldrarna. L1, L2 och L3 beskriver sitt arbete med introducering av ny text genom att använda frågor till text som bygger på att eleven kan läsa mellan raderna. Enligt alla lärare i svenska (L1, L2, L3 och L4) är samtal om texten viktigt. L3 nämner den

¹² Bornholm, Trulle och Ville och Vera förklaras på s.11

flerspråkiga elevens möjlighet till studiehandledning med modersmåls läraren där de går igenom samma text men mer ingående än i det ordinarie klassrummet. L1 förklarar texter med svåra ord med hjälp av associationer och läraren stannar till på varje sida och går igenom vad som utspelar sig på just den sidan. Närläsning hos L2 på overhead nämns som ett arbetssätt i läsning vilket underlättar den flerspråkiga elevens chans till att även se den lästa texten och inte bara höra/lyssna hur kompiserna läser orden. L1 och L2 dramatiserar läst text, L1 har korta texter med mycket bilder alternativt text med mycket text och lite bilder för att variera. Tyst läsning förekommer men är enligt L1 vanskligt eftersom det är svårt att kontrollera att barnen förstått vad de läst.

4.1.6 Läsning hos lärare i svenska som andraspråk , intervju svar



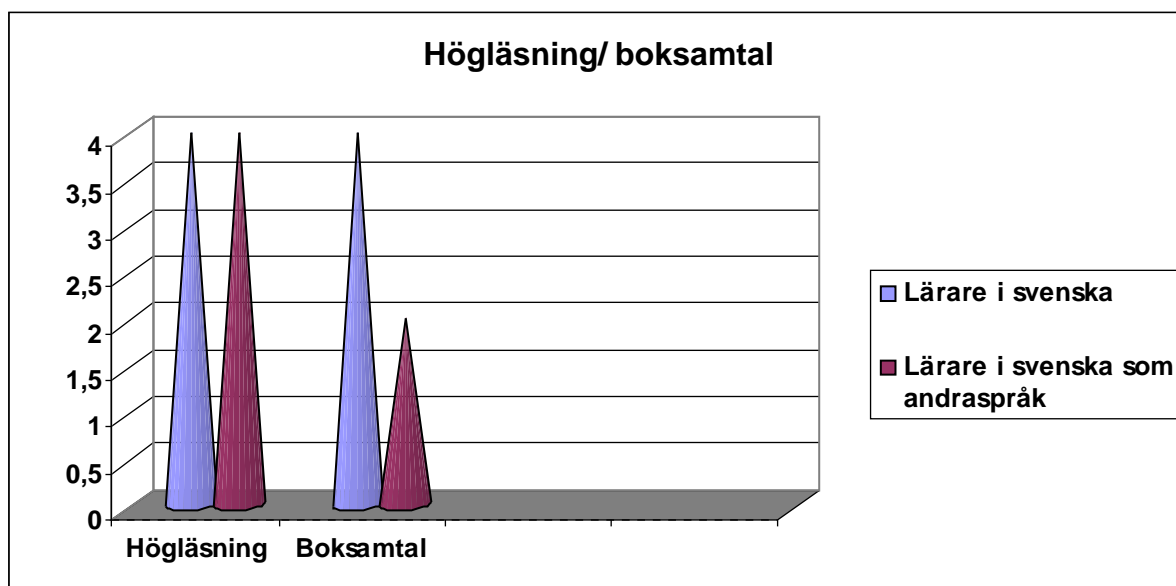
Figur 4.1.6 Diagrammet visar olika arbetssätt vid läsning hos lärare i svenska som andraspråk

De faktorer lärarna i svenska som andraspråk pekar på som viktigt i deras arbete med läsinläringen är enligt L5, L6 och L9 varierad litteratur som speglar elevernas intressen. L5 vill ha böcker med bilder och texter som knyter an till verkligheten, exempelvis genom ett studiebesök där eleverna kan känna igen sig i litteraturen. L6 menar att eleverna inte får läsa mekaniskt utan lärare och elev ska samtala om texter och arbeta med frågor till texten. Läsning hos L8 förekommer i samband med ett tema. I arbetet med introducering av ny text visar det sig att för L5 är det viktigt med att knyta an till elevens erfarenheter vilket också betonas i den forskning som handlar om undervisning med flerspråkiga barn och som vi presenterat i teoridelen. Arbeta med tema, tankekartor (L8) bilder och att rita och förklara (L9) ingår i undervisningen när läraren introducerar en ny text för de flerspråkiga barnen. L7 nivåanpassar läsningen med olika slags svårighet er på böcker och ger en förförståelse för boken/texten. L6 introducerar en ny text genom att först studera

bokens fram- och baksida, läser sammanfattningen liksom diskuterar vad bilderna visar. L8 kompletterar en text med en medhavd sak och förklarar ord på detta sätt och ökar därigenom elevens läsförståelse. En av de andra frågorna i intervjuguiden var hur en text bearbetas och de svar vi fått är att dikta men sker (L5, L6 och L9) eleverna skriver och återberättar text (L5 och L6).

Sammanställningen av arbetssätten vad gäller läsning pekar på vissa likheter mellan lärarna i svenska och lärare i svenska som andraspråk. Likheterna är att de samtalar om text, går igenom ord, tar hjälp av bilder och ställer frågor till text. Att läsberätta en text förekommer. Bägge lärarkategorierna använder sig av Chambers (2005) boksamtal vid läsning. Chambers boksamtal innehåller Jag – undrar samtal som är en dialog mellan de deltagare som har det gemensamma av att ha läst samma text. Frågorna/samtalet ska bidra till att eleverna förstår texten de läst på ett bättre sätt genom att samtala om åsikter, idéer och rätta ut frågetecknen i boken. Att samtala och uttrycka det uppenbara i handlingen är viktigt (Chambers, 2005). De skillnader i arbete med läsning som framkommer från våra intervjuer är att lärare i svenska dramatiserar i samband med läsning och låter eleverna närläsa på overhead. Lärare i svenska som andraspråk förtydligar texten genom att tala om och sammanfatta boken, ritar och förklarar, gör tankekartor och knyter an till elevens erfarenheter.

4.1.7 Högläsning/ boksamtal hos lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk , intervjusvar



Figur 4.1.7 Stapeldiagrammet visar högläsning/boksamtal hos lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk

På intervjufrågorna som berörde läsning visade det sig att alla lärare i svenska har boksamtal. L3:s boksamtal går till så att läraren läser och samtalar om det lästa. Samma lärare använder sig av Chambers frågor för att få eleverna delaktiga i boksamtalen. Även L2 arbetar efter Chambers modell. L4 påpekar att boksamtal är svårt då eleverna ligger på så olika språkliga nivåer.

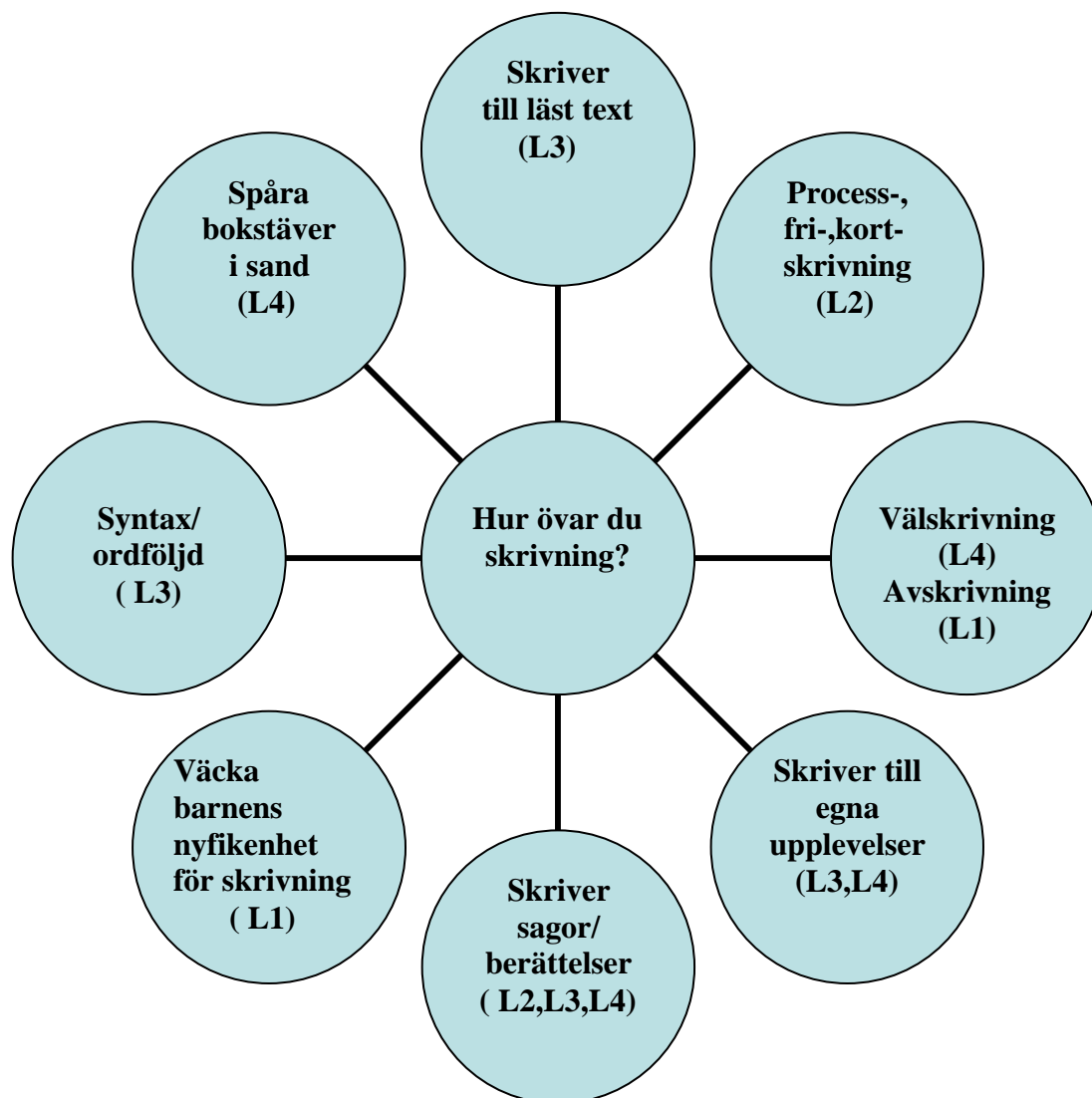
Alla lärare i svenska har högläsning, hos L3 väljer man högläsning böcker som har att göra med ett aktuellt tema, exempelvis vikingarna. Hos L1 får de yngsta barnen pseudoläsa genom att läsa högt vad som står skrivet på tavlan. L2 bearbetar sin högläsning genom att förklara ord och diskutera slutet på boken. Högläsning ger enligt L2 de flerspråkiga eleverna lyssnarförståelse. Hos L4 förekommer högläsning varje dag där läraren berättar vad texten handlar om för att eleven skall komma ihåg och förstå texten bättre.

Under boksamtalen hos lärare i svenska som andraspråk diskuteras böcker och eleverna får berätta och skriva vad boken handlar om. L5 ställer öppna frågor om texten till eleverna. Hos L6 får eleverna skriva i samband med boksamtalen, de får skriva ett brev till bokens karaktär eller skriva vad boken handlar om. Även skrivande i loggbok förekommer. Boksamtalen med de yngre barnen hos L6 görs genom att titta på bilderna i böckerna och återberätta handlingen på ett enkelt språk. Bokens fram- och baksida får svara på frågor om vad boken kan tänkas handla om.

Alla lärare i svenska som andraspråk har högläsning. Högläsning sker i smågrupper hos L5 där orden befästs med olika inlärningsgångar, multisensorisk stimulans som ger optimal inlärning. De arbetar med charader för att visa och förklara innehållet i texten. Att leka något ur texten i samband med högläsning sker hos L6. Eleverna får även utvärdera högläsning böckerna i bokcirkel. Högläsning med sagor har inneburit arbete med nominalfraser och att eleverna får till ett levande språk. Hos L8 förekommer rim i högläsningen liksom bilder kring teman. Högläsning hos L9 innebär att eleverna får känna på orden och ljuden.

Det verkar som att båda lärarkategorierna arbetar med högläsning. En skillnad är att boksamtal inte förekommer lika mycket hos lärarna i svenska som andraspråk. Lärarnas förklaring till få boksamtal är att det finns en svårighet att ha boksamtal med flerspråkiga elever i grupper där alla har uppnått olika språkbehärskning.

4.1.8 Skrivning hos lärare i svenska , intervjusvar

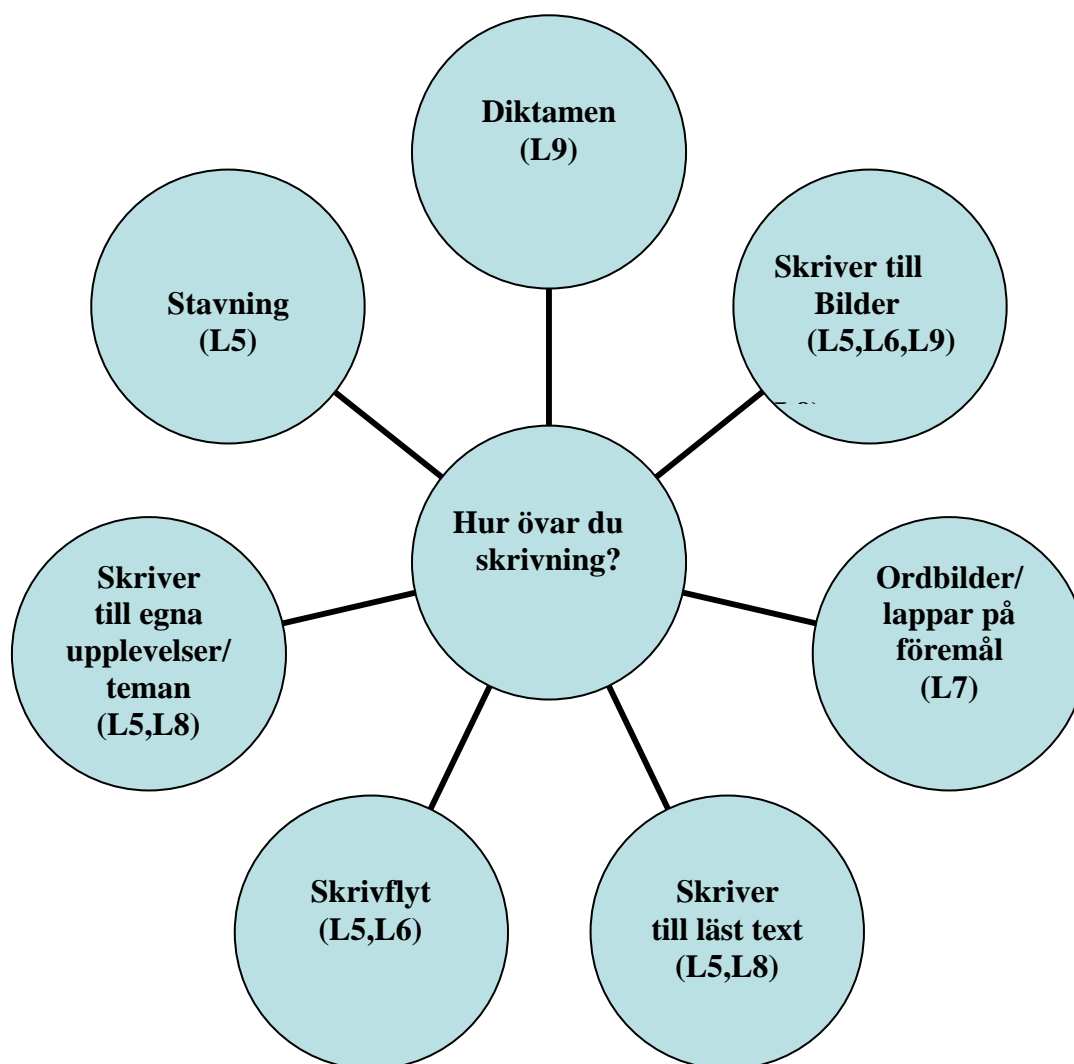


Figur 4.1.8 Diagrammet visar hur läraren i svenska arbetar med skrivning

En annan fråga vi ställde till lärarna var hur de arbetade med skrivning. L1 som jobbar med de yngre barnen menar att skrivarbetet består av att läraren ska väcka barnens nyfikenhet och intresse för skrivning. L1: s barn får se ord och meningar, skrivning övas och text formas genom att barnen talar om vad läraren ska skriva på deras lapp. Barnen får även öva avskrivning. Detta arbetssätt går att finna i LTG-metoden där eleven säger vad som ska stå nedskrivet till en bild och läraren textar. Detta ger barnet en förståelse för att det barnet säger kan kodas på ett annat sätt, nämligen i skrift (Ejeman och Molloy, 1997). Process-, fri-, och kortskrivning är förekommande hos L2. Skriva sagor är viktigt i skrivinläringen liksom meddelandelappar hem för att komma igång med skrivandet och ha en mottagare redan från början. L3 låter eleverna skriva meningar till veckans ord, skriva läst text, sagor, berättelser och egna upplevelser. Även andra ämnen integreras i skrivningen,

samhällsorienterande ämnen blir språkutvecklande när eleverna får skriva stödord till faktatext. I skrivarbetet ingår även syntax och ordföljd. L4 övar välskrivning, små berättelser med egna påhittade slut egna upplevelser. Eleverna får spåra bokstäver i sand i skrivinläringen. Detta kan vi se som ett arbetssätt som att prägla in bokstavsformen där eleven med hjälp av olika hjälpmedel formar och textar bokstaven (Ejeman och Molloy, 1997).

4.1.9 Skrivning hos lärare i svenska som andra språk, intervju svar



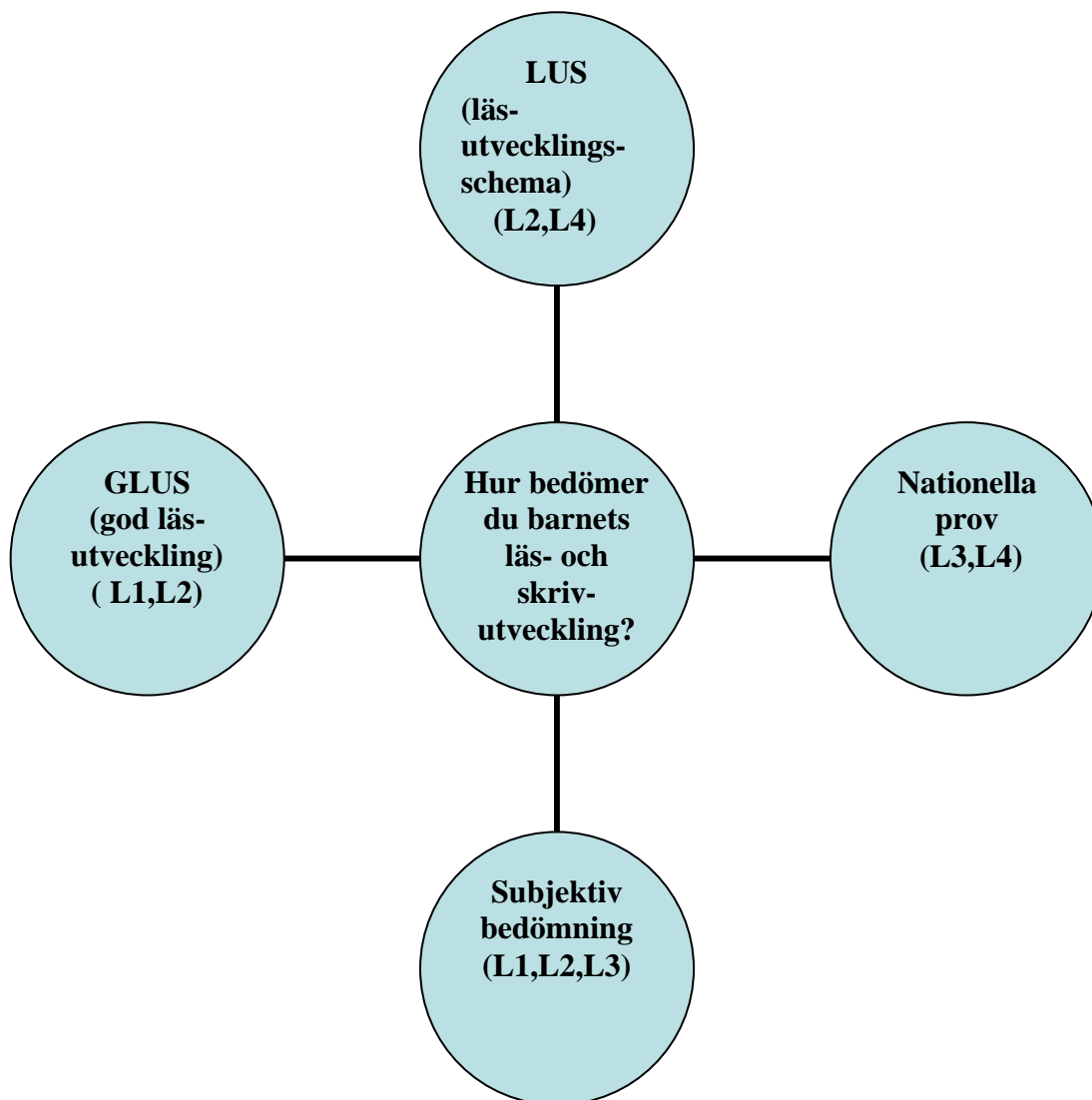
Figur 4.1.9 Diagrammet visar skrivning hos lärare i svenska som andraspråk

Skrivning övas hos L5 utifrån olika teman. Eleverna samtalar om texten och återberättar i skrift. Enligt L5 läggs mindre fokus på grammatik förutom när det gäller plural- och verbformer. Det som är betydelsefullt för L5 i skrivinläringen är förståelse, stavning och ordinläring. Det är viktigt att skriva korrekt, men än viktigare att skriva för att uttrycka känslor och tankar till en tänkt mottagare. L6 övar skrivflyt med eleverna så att de kan skapa hela meningar. Eleverna får skriva i sina

loggböcker och bilder används för att locka eleverna att berätta och skriva. Allt det skrivna som sätts upp på väggen skall vara korrekt skrivet. L6 uppmuntrar sina elever att skriva och att få dem att våga prova på skrivning. "Hellre se till en bra berättelse (eng. story) än stavningen". L7 övar skrivning genom ordbilder och lappar på föremål. Viktigt är att få igång skrivandet, att inte peta i stavningen och meningsbyggnad tycker läraren. Eleverna får varva samtal med läsning och skrivning. L8 övar skrivning genom att knyta skrivning till det eleverna läser. Eleverna skriver frågor till läst text och skriver om sitt eget liv i tre delar, barndom, nutid och framtid. L8 menar att det är viktigt att eleverna har skrivlust, vågar uttrycka sig och att de får prova på att skriva olika typer av texter. Även kunskap om hur en berättelse är uppbyggd är viktig. Hos L9 får eleverna skriva till bilder och diktamen som sker en gång i veckan. Även här betonas att det är viktigare att eleverna vill och vågar skriva än att det skall bli rättstavat.

Det som betonas starkt hos lärarna i svenska som andraspråk är skrivflyt och att det inte rättas i första hand utan att eleverna får igång sitt skrivande. Lärare i svenska som andraspråk använder mycket samtal och bilder för att få igång skrivandet och utveckla språket hos eleverna. Skillnad i arbetssätten med skrivning är att hos lärarna i svenska är det mer variation i skrivningen såsom process- kort- och friskrivning och mer betoning på syntax. De likheter vi funnit i lärarnas svar på vad som är viktigt i skrivinläringen är att skrivandet ska ha en mottagare och att skriva för att kunna uttrycka känslor och tankar.

4.1.10 Bedömning av elevens läs- och skrivutveckling hos lärare i svenska , intervjusvar

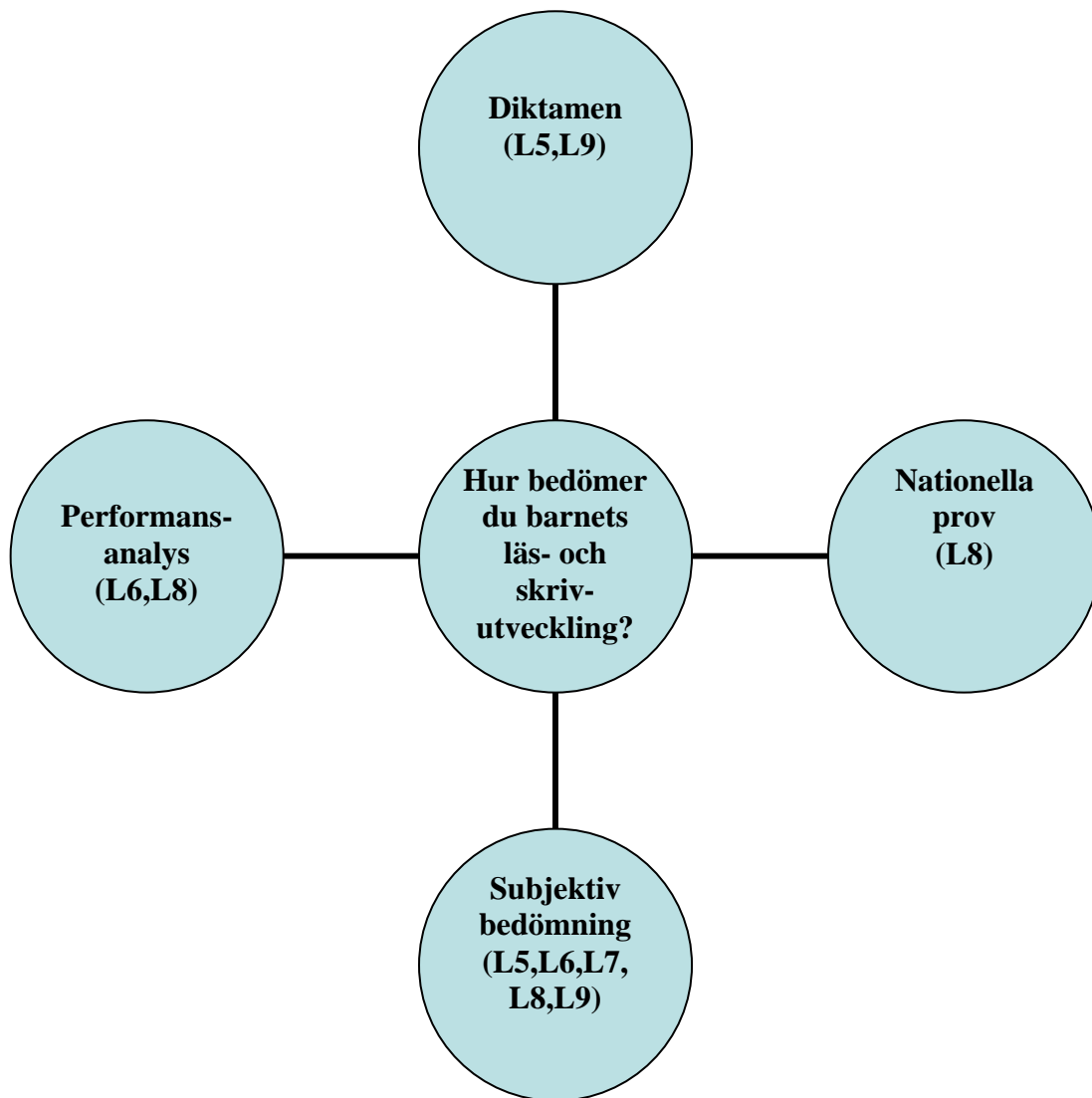


Figur 4.1.10 Diagrammet visar bedömning sinstrument hos lärare i svenska

Elevernas läs- och skrivutveckling bedöms och kartläggs av lärare i svenska på följande sätt. L1 och L2 använder GLUS¹³ (Lundberg och Herrlin, 2006) och subjektiv bedömning. Subjektiv bedömning går ut på att läraren dagligen observerar elevens utveckling i tal, skrift och läsning för att därefter kartlägga och bedöma elevens läs- och skrivutveckling. L2 och L4 gör sin bedömning med hjälp av LUS (LäsUtvecklingsSchema). L3 gör subjektiva bedömningar. L3 och L4: s elever i årskurs 3 får göra de nationella proven som sedan bedöms.

¹³ GLUS, God läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2006).

4.1.11 Bedömning av elevens läs - och skrivutveckling hos lärare i svenska som andraspråk, intervjusvar



Figur 4.1.11 Diagrammet visar bedömningsinstrument hos lärare i svenska som andraspråk

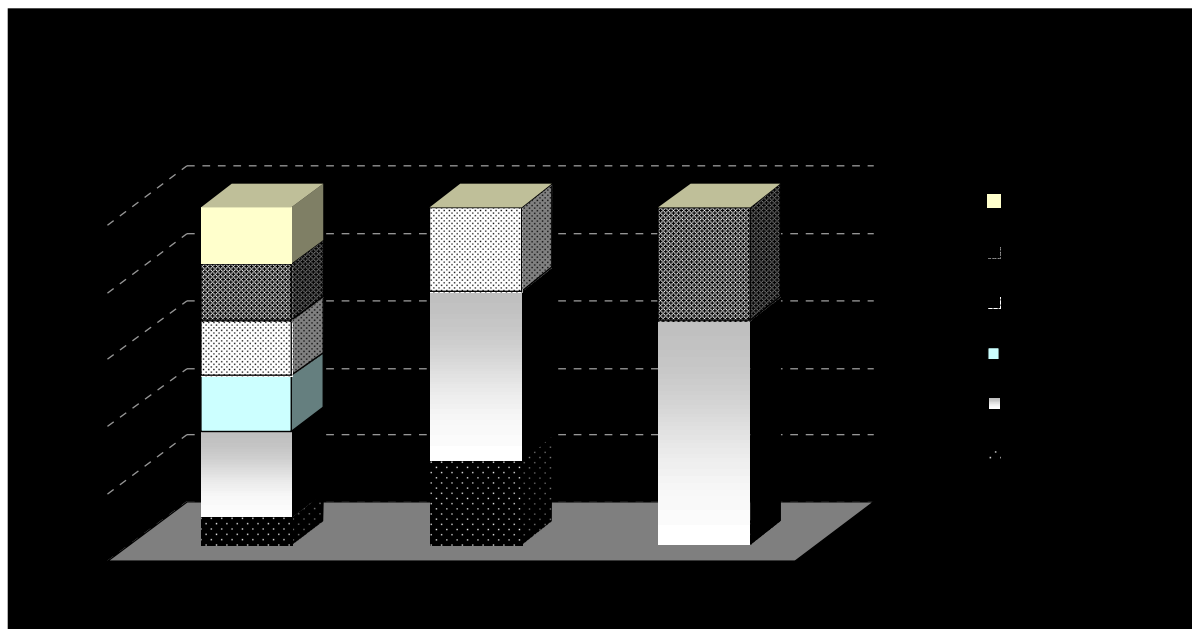
Lärarna i svenska som andraspråk bedömer läs- och skrivutvecklingen på följande sätt. L5 gör subjektiva bedömningar av det material som eleven samlat på sig under terminen, skrivuppgifter, diktamen, läsförståelse uppgifterna sparas och dokumenteras. L5 kan tillsammans med eleven följa utvecklingen. Målet för L5 är att

använda sig av bedömningsinstrumentet, ESP, Europeisk språkportfolio¹⁴. Denna metod dokumenterar elevens arbete och språkutveckling och eleven står hela tiden i fokus genom att berätta om sitt liv, sina intressen, sitt lärande som hon/han bedömer tillsammans med läraren. L6 använder sig delvis av performansanalysen, framförallt vid bedömning av elevers texter och elevers användande av nominalfraser. L6 gör subjektiva bedömningar genom att observera i klasserna, lyssna till elevens läsning och därefter erfarenhetsmässigt bedöma vem som behöver undervisning i svenska som andraspråk. L7 använder sig också av subjektiv bedömning där L7 lyssnar och tänker hur eleverna lägger orden och hur utbyggda orden är. Även L8 gör subjektiva bedömningar och pratar ihop sig med kollegorna för att se om de har samma referensramar. Därutöver använder sig L8 av performansanalysen och betonar vikten med att använda performansanalysen då den visar vad eleverna kan och synliggör deras utveckling. Eleverna får skriva text, diktera, läsa en berättelse och berätta poängen med den. Eleverna får skriva en och samma text på hösten och en text på våren då de utmanas att skriva ännu bättre. L8 medverkar när eleverna har nationella prov i årskurs 5. I de svar eleverna ger på de nationella proven är budskapet det viktigaste och behöver inte vara formellt korrekt. Det gäller att eleven kan vara verbal och uttrycka sig i skrift och man utgår från vad eleven kan och förstärker det. L9 bedömer på egna premisser och med diktamen. Det finns tydliga mål i skolan som bygger på fyra olika steg vid bedömning. Framförallt ligger fokus på ordförståelse, det vardagliga pratet, skrivna texter, grammatikkunskap och substantivanvändning. L9 förklarar att när eleven har nått dessa mål kan de börja i ordinarie klass.

Resultaten visar att bägge lärarkategorierna gör subjektiva bedömningar, men diagrammen visar ett större användande av subjektiva bedömningar bland lärare i svenska som andraspråk. Bedömningarna lämnas muntligt och skriftligt till eleven och föräldrarna under utvecklingssamtalen. GLUS och LUS - bedömningar genomförs hos lärare i svenska till skillnad mot lärare i svenska som andraspråk. Dessa bedömningar kan endast göras med elever som har uppnått en språklig nivå i svenska enligt lärarna. Nationella proven görs hos båda lärarkategorier, men är mer förekommande hos lärare i svenska. Lärare i svenska som andraspråk får ta till andra bedömningsmedel som är bättre anpassade till de flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling. Performansanalysen är specifikt utförd till att bedöma flerspråkiga elevers läs- och skrivinlärning och den synliggör vad eleven kan och vad som kan byggas på för vidare utveckling. Diktamen är ett vanligt förekommande bedömningsinstrument bland lärare i svenska som andraspråk. ESP, den europeiska språkportfoliometoden som fortsättningsvis kommer att användas i en av skolorna har fokus på elevens inlärning där eleven tillsammans med läraren får beskriva sitt eget lärande och se sitt eget processande.

¹⁴ ESP, europeisk språkportfolio är ett pedagogiskt verktyg som bidrar till att eleven blir medveten om sin egen inlärning och språkutveckling.

4.1.12 Bedömning i de olika kommunerna, intervju svar



Figur 4.1.12 Stapeldiagrammet visar bedömningsinstrument i tre kommuner

Subjektiv bedömning förekommer i de tre kommunerna där vi gjort vår undersökning, kommunerna skiljer sig åt på så sätt att i Norrort används fler olika bedömningsinstrument än i Västerort och Söderort. De varierade resultaten gällande bedömning i Norrort kan förklaras genom att vi har intervjuat fler lärare i denna kommun. Av det totala nio intervjuresultaten kommer fem resultat från Norrort. Varken Västerort eller Söderort använder LUS (LäsUtvecklingsSchema). Eleverna i årskurs 3 har nationella prov i Norrort och Västerort. Eleverna som går i förberedelseklassen i Söderort har inga nationella prov till skillnad mot elever i Norrort. Performansanalys görs i Norrort och Västerort.

4.2 Övriga avslutande intervjufrågor

4.2.1 Språkhinder vid inläring

Under en av de avslutande intervjufrågorna fick vi reda på vilka svårigheter de flerspråkiga eleverna har under sin läs- och skrivutveckling. Enligt en lärare i svenska som andraspråk har flerspråkiga elever svårigheter med ljudsystemet och med vokaler då de inte alltid har den svenska barnkulturen med sig, har de inte heller kommit i kontakt med rim och ramsor, kombinationer av ljud, något som underlättar läs- och skrivinläringen. Både lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk påpekade att de flerspråkiga eleverna ofta saknar basen, språkbehärsningen, att de har litet ordförråd, saknar förförståelsen i svenska språket och/eller i modersmålet. Litet ordförråd innebär att de brister i ordförståelse

och när de läser texter har de svårigheter att återberätta innehållet. En lärare i svenska sa följande: De har ingen behållning av det lästa, de kan avkoda, men inte förstå vad de har läst". En annan lärare i svenska sa "de läser mekaniskt". Några lärare i svenska som andraspråk hade upptäckt att de flerspråkiga eleverna oftare lär sig utantill. En av lärarna sa: De låtsas förstå och frågar inte." Enligt en lärare i svenska skapar dessa elever ofta enformiga och innehållsfattiga texter då ordförrådet saknas. De överanvänder vissa ord (adjektiv, verb, substantiv) och något som tydligt framträder är fel ordföljd. Samma lärare säger att ett annat bekymmer som kommer av litet ordförråd är att det leder till missförstånd för eleven i det sociala samspelet och att lösa konflikter. Det är även svårare för dem att ta till sig rutiner och traditioner som finns i skolan när eleverna inte förstår vad orden betyder. Det nämndes även att dessa elever har andra referensramar när det kommer till språket en annan kultur och begränsad möjlighet att tillägna sig svenskan.

4.2.2 Samarbete med föräldrar

Vi ville ta reda på vilket sätt föräldrarna är involverade i barnens läs- och skrivutveckling. En del lärare nämnde att brist på stöttning hemifrån avsevärt påverkar elevernas studieresultat. En lärare i svenska som andraspråk sa: "... att ha bra kontakt med föräldrarna och att man har föräldrarna med på lika villkor. Jag försöker ställa krav på föräldrarna med läxor. " De har inte heller den här svenska traditionen att gå på möten och prata om och planera tillsammans." En annan lärares kommentar var "Vi talar om att det är viktigt att man läser tillsammans varje dag. Dessa föräldrar kan inte språket och vet inte om de gör rätt." En lärare i svenska som andraspråk säger sig ha täta kontakter med föräldrarna, telefontolk och vid behov hjälp av modersmålsläraren. Läraren poängterar samarbete med föräldrarna och en överenskommelse gällande läsläxa. Det blir positiva reaktioner från föräldrarna när de väl känner till rutinerna kring läxan. Modersmålsundervisningen hjälper till med studiehandledning i olika ämnen och bidrar på så sätt till ett bättre samarbete med föräldrarna. Barnen kan med hjälp av studiehandledningen berätta uppgifternas innehåll med egna ord på sitt modersmål för föräldrarna. För att få studiemotiverade föräldrar förklarar en lärare i svenska som andraspråk för föräldrarna hur viktigt det är med språket - att språket är makt: Jag ger tips, involverar och motiverar och är tydlig med föräldrarna om läsning." Läraren poängterar att föräldrarna ska sitta och lyssna på barnens läsning och att det är viktigare att barnen vågar skriva än att det är korrekt skrivet.

Lärare i svenska nämner samarbetets betydelse med de flerspråkiga elevernas föräldrar och att det är viktigt att vara övertydlig, att visa respekt för olika kulturer, skapa förtroende och engagera föräldrarna. En annan lärare i svenska involverar föräldrarna med läsprotokoll, det vill säga föräldrarna skall lyssna när barnen läser högt och därefter får de skriva under läsprotokollet. I planeringsboken kommenterar läraren hur veckan har varit och föräldrarna skriver kommentarer tillbaka. En annan lärare försöker få föräldrarna till de flerspråkiga eleverna att prata mer svenska med

sina barn, att samtala och få in det vardagliga. En lärare berättar att det är allt vanligare att lärarna använder sig av tolk när de vill förmedla något till föräldrarna.

4.2.3 Samarbete mellan kollegor

Vi var även nyfikna på de olika lärarnas synpunkter på samarbetet mellan kollegorna i skolorna. Det framkommer av intervjuerna att samarbetet med modersmålslärarna har blivit allt viktigare och nästan alla de intervjuade lärarna har täta kontakter med modersmålslärarna framförallt med dem som är stationerade i skolorna. Vissa lärare önskar sig mer samarbete med modersmålslärarna. Lärare i svenska som andraspråk samarbetar med läraren i svenska. En lärare i svenska som andraspråk sa: "Jag gör en egen planering, men följer även klasslärarens (lärare i svenska) planering och ser till att ge stöd vid behov." En lärare i svenska sa: "Jag och läraren i svenska som andraspråk matchar varandra så att vi är på samma kapitel." Några lärare har kontakt med specialpedagogen då det har visat sig att elevernas har andra språkavvikelser.

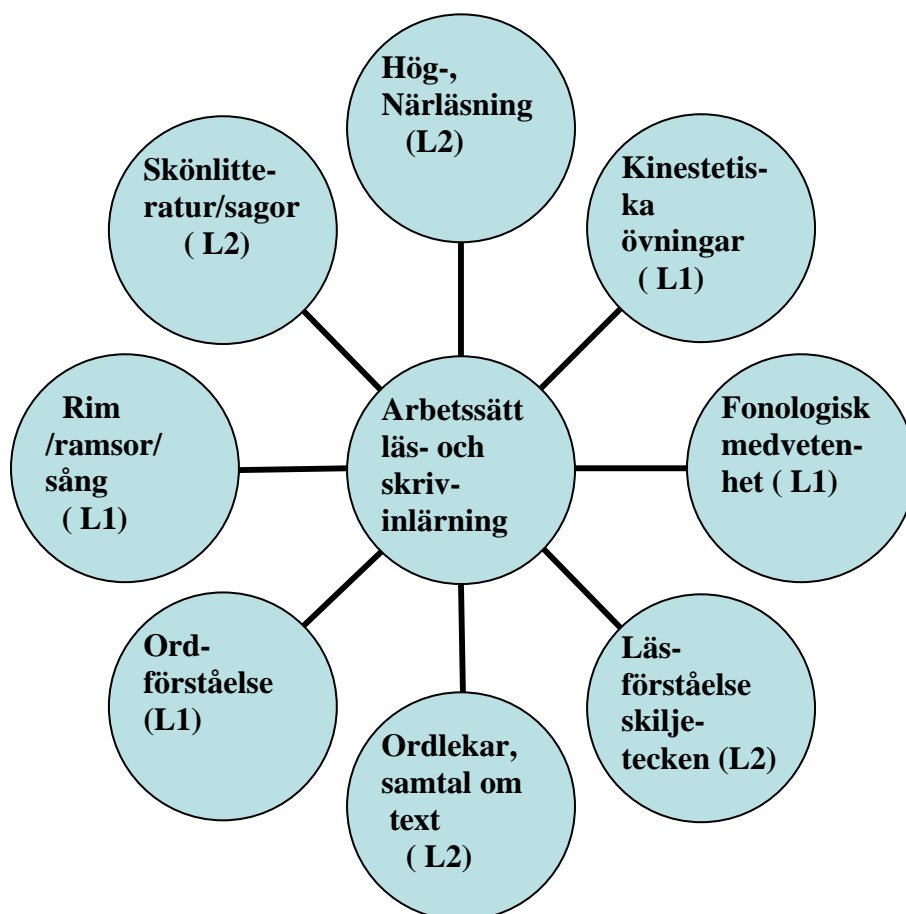
4.2.4 Råd till oss nybörjar lärare

Som avslutande fråga bad vi lärarna om råd i vårt kommande möte med flerspråkiga elever. Svaren har varit skiftande, mycket intressanta och gett oss många nya insikter. För det första är det viktigt att läraren skapar en bra relation med barnen, är tydlig vilket innebär att vara övertydlig. Det gäller att läraren kan lyfta fram elevens kunskap och som nämndes tidigare är korrektheten i samtal och skrift inte viktigast, det är viktigare att barnen får fram ett budskap. En annan lärare påpekar att det är viktigt att se barnen och minnas att dessa barn bär med sig en massa kunskap, att de kan mycket och att de inte är blanka blad. Andra råd vid arbete i förberedelseklass är att arbeta på konkret nivå och använda mycket av kroppsspråket i början då eleven lär sig grunden i det svenska språket. När det gäller läsförståelse är förförståelse, språkspel och motsatsord viktiga komponenter. En lärare uppmanar oss att använda sagor och att leta fram böcker från barnens länder. Biblioteksbesök och mycket läsning betonas av flera lärare liksom att eleverna får arbeta i meningsfulla sammanhang och utifrån egna erfarenheter. I klassrummet rekommenderas att arbeta enligt tankekarta, sammanhang, tema, studiehandledning och mål. Flera lärare är ense om vikten med samarbete mellan lärare i svenska/svenska som andraspråk och modersmålsläraren och trycker på att modersmålsläraren bör kontrollera vad barnet kan i sitt modersmål och finnas till hands när det svenska språket inte räcker till då kunskaperna måste förmedlas på modersmålet. De säger även att det inte går att vänta med kunskapsintagandet inom de olika skolämnena. Till sist nämns det att läraren bör ta reda på de kulturella skillnader som finns och att inte dra förhastade slutsatser om barnet.

4.3 Resultat strukturerad observation

Strukturerad observation har genomförts bland lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk. Vi har deltagit i undervisning och antecknat hur lärarna arbetar med läs- och skrivutveckling bland flerspråkiga elever. Vi har använt samma observationsschema (se bilaga 4) för lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk för att se likheter och skillnader i arbetssätten mellan dessa lärare. Observationer och observationsschemat har fungerat som ett komplement till intervjuerna och gett oss en bredare insyn i lärarnas arbete. Under observationerna har vi fått bekräftat det som framkommit under intervjuerna och fått svar på hur lärarna arbetar med flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling. Två lärare i svenska och fem lärare i svenska som andraspråk hade möjlighet att ta emot oss för observation i deras klassrum. Lärarna benämns som tidigare på följande sätt, L1, L2 och så vidare. Lärare i svenska är L1, L2. Lärare i svenska som andraspråk är L5, L6, L7, L8 och L9. Samtliga lärare, förutom L5 och L6, är klasslärare.

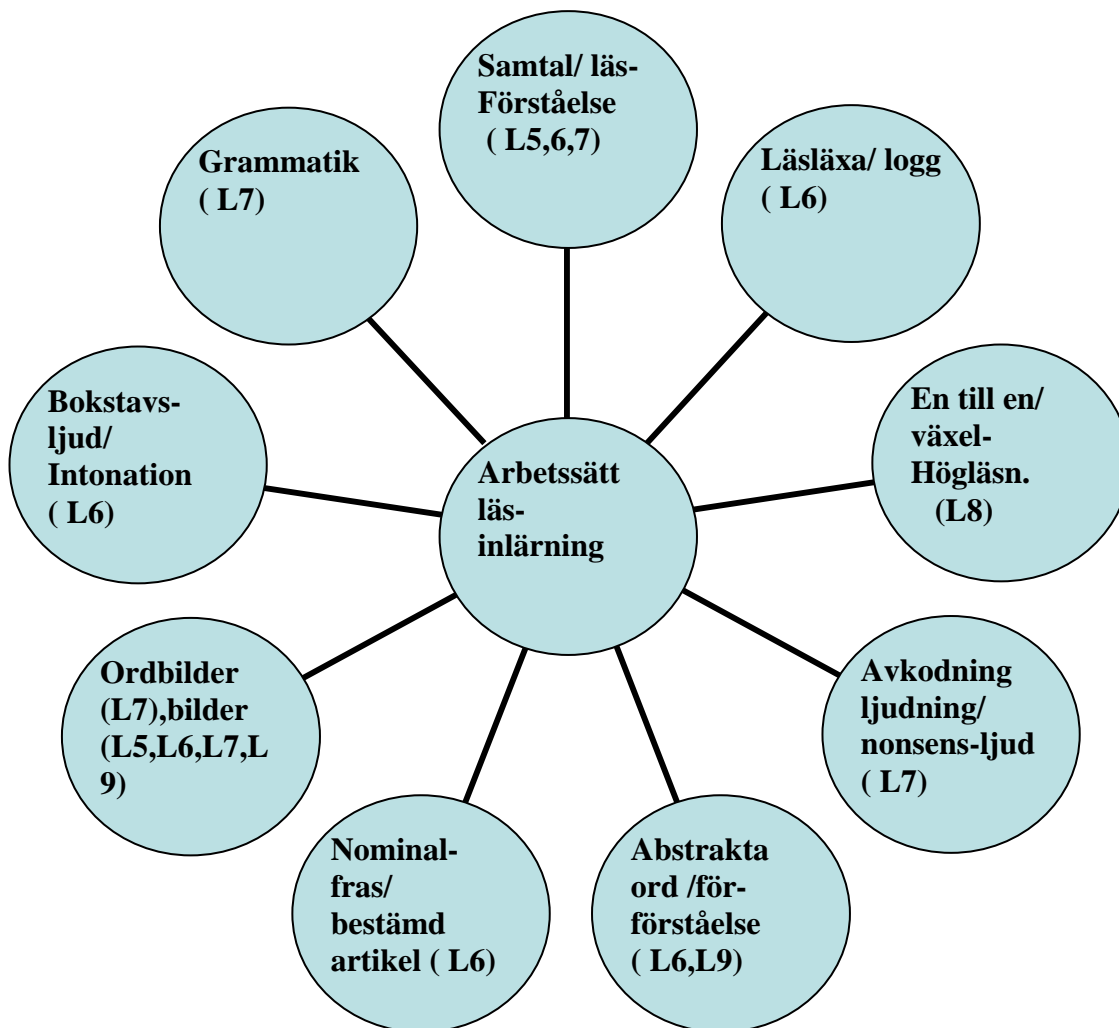
4.3.1 Strukturerad observation med lärare i svenska



Figur 4.3.1 Ovanstående diagram visar olika arbetsätt vid läs-, och skrivinläring från F6- årskurs till årskurs 4 med flerspråkiga elever som de observerade lärarna använde sig av.

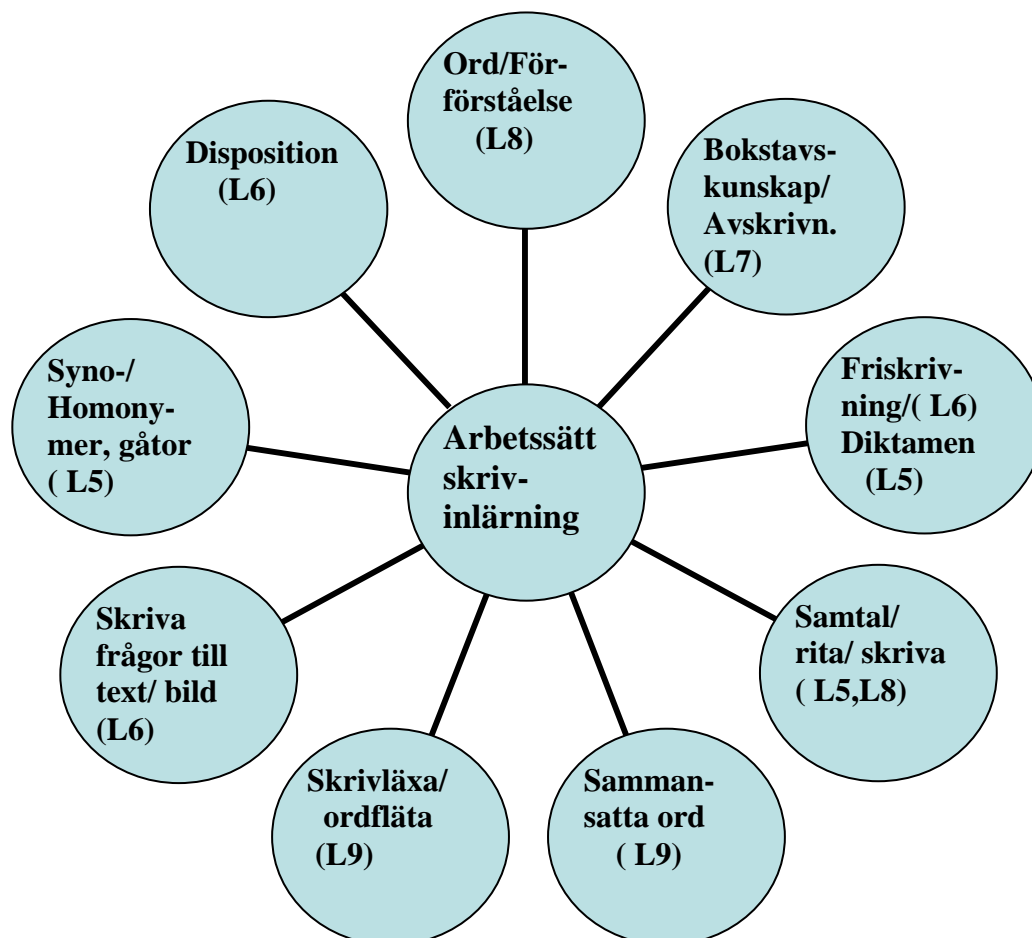
De arbetssätt i läs- och skrivinlärning som framkommit under observationerna hos lärarna i svenska i Norrort under två lektioner är följande: Både lärare L1 och L2 hade under vår observation valt att arbeta i halvklass. Grupperna var åldershomogena där vi observerade en förskoleklass och en årskurs 2. L2 använde sig av en overhead som hjälpmedel vid närläsning och L1 hade en bandspelare i arbetet med ljud. L1 arbetade med fonologisk medvetenhet, ljudmetoden Ville & Vera. L1 sjöng, rimmade och ljudade med eleverna och tog även hjälp av kroppen på så sätt att bokstäver formades med hjälp av fingret, kinestetisk övning. Barnen gjordes uppmärksamma på hur munnen formades vid uttal av en bokstav och var i munnen tungan hamnade. Samma lärare arbetade även med bokstavskunskap och ordförståelse och genom de sånger som sjöngs samtalades det om de nya orden. När barnen läste ramsor samtalade L1 om hur många ord ramsan innehöll. L2 arbetade med närläsning och under denna lektion fann vi flera moment som vi hittade i vårt observationsschema (se bilaga 4). Några av de momenten var läsförståelse, introducering av ny text och samtal om text. L2 hade närläsning på overhead där eleverna fick läsa en kort text där de uppmärksammades på skiljetecken. Därefter fick de prova på att läsa en text som saknade skiljetecken och sedan fick de diskutera hur det kändes att läsa en text som inte tillät andningspaus. Under denna lektion fick eleverna komma till tals, fick höra klasskamratens högläsning och reflektera över skiljetecknets betydelse. Observationerna visade att lärarna gör som de säger, de är medvetna om sina arbetssätt.

4.3.2 Strukturerad observation med lärare i svenska som andraspråk vid läsinlärning



Figur 4.3.2 Ovanstående diagram visar olika arbetsätt vid läsinlärning som lärarna i svenska som andraspråk använde sig av, årskurs 1-6 med flerspråkiga elever .

4.3.3 Strukturerad observation med lärare i svenska som andraspråk vid skrivinläring



Figur 4.3.3 Ovanstående diagram visar olika arbetsätt vid skrivinläring som lärarna i svenska som andraspråk använder sig av, årskurs 1-6 med flerspråkiga elever.

Grupperna hos lärare i svenska som andraspråk som vi fick tillfälle att observera i Västerort vid tre lektioner var årskurs 2 och 3. Små grupper på cirka sex elever som kom från sina ordinarie klasser till läraren i svenska som andraspråk som skulle stötta dem i svenska under en lektion två gånger per vecka. Hjälpmedel som L6 använde sig av var Sverigekartan med samtal om landskap och en tidningsartikel som tog upp djur och vilken landsända de härstammade ifrån, även läseböcker och bilderböcker användes. Med hjälp av observationsschemat undersökte vi lärarens arbete i läsinläring och fann att L6 vid läsläxa samtalande om texten med hjälp av Sverigekartan. L6 skapade förförståelse om texten genom samtal. Samma lärare förespråkade LTG-metoden och de moment som ingår i LTG. Vi noterade i vårt observationsschema att läsinläringen praktiskt får fungera som en integrerad del av begreppsutvecklingen och orienteringen i omvärlden" (Ejeman & Molloy, 1997,

s.75). Vid högläsningmomentet hade eleverna fått i läxa att skriva egna meningar av de ord som L6 tidigare gett, dessa ord fick de sedan läsa upp för varandra. Andra moment i läsinlärningen som vi observerade var att L6 arbetade med ordförståelse genom att förklara abstrakta ord. L6 gav synonymer och arbetade med läsförståelse genom att ta hjälp av bilder vid läsning, läsflyt och uttal. Vid introduktion av en ny bok kan vi spåra inslag av helordsmetoden, Kiwi- metoden där L6 och eleverna samtalar om illustrationen och skapar förförståelse om bokens innehåll och huvudperson och förtydligar svåra/ålderdomliga ord. Även författaren diskuteras, dennes ursprung och vad bilderna föreställer. Vid läs- och skrivinlärningen ljudade eleverna, exempelvis vokaler (å) och (sj-ljudet). Eleverna fick öva fri skrivning genom att återberätta handlingen i en bok. Läraren arbetade vid skrivinlärning med disposition, nominalfraser och bestämd artikel. De mindre eleverna fick skriva till bokmärken eller en bild och fick själva rätta sina alster innan läraren kommenterade texterna. Under observationerna kommenterade och berömde L6 en elevs skrivutveckling och att lät eleven förstå att L6 har uppmärksammat något positivt i de skrivna berättelserna. Denna observation styrkte det L6 senare sa vid intervjun.

Följande observationer har skett hos två lärare i svenska som andraspråk i Norrort i två olika skolor under totalt fyra lektioner. Klasserna var åldersblandade från årskurs 1- 6, men delades upp i smågrupper med 1- 4 elever vid övningarna. Under den första lektionen användes memoryspel och bildkort med sportaktiviteter. Eleverna fick arbeta med ordklasser genom att öva verb och gissa vad bilden visade medan L5 förklarade och förtydligade orden. Därefter fick eleverna samtala, rita och skriva om sitt favoritdjur. Under en annan lektion bestod arbetet med läs- och skrivinlärning av korta och långa ord, betoning på svåra ord och skrivuppgiften var diktamen. Eleverna fick ord förklarade genom att antingen L8 eller en elev ritade på tavlan. Svenska begrepp och ordförståelse förklarades, exempelvis begreppen "fina fisken". Eleverna fick läsa och skriva kortare text om sj-ljudet under denna lektion. Växelläsning förekom, liksom samtal om text som handlade om närområdet. En annan lektion bestod av skrivinlärning med L5 där eleven fick arbeta med homonymer (ord som stavas och låter lika), synonymer och gåtor. Eleven fick till en början samtala om ett ord och sedan skriva några meningar. Läsförståelse kontrollerades med frågor relaterat till innehållet. Även uttal av sj- ljud övades.

De sista strukturerade observationerna skedde hos lärare i svenska som andraspråk i Söderort i renodlade förberedelse- klasser under fyra lektioner. Med renodlade avser vi att dessa elever inte tillhör en ordinarie klass utan de går maximalt 18 månader i förberedelseklass och slussas ut till ordinarieklasser vartefter de når målen i kursplanen för svenska som andraspråk. Observation skedde hos två olika lärare i årskurs 1-3 och 4-6. Gruppen bestod av tolv elever och undervisningen skedde både i små och stora grupper och även en- till en- undervisning förekom. Läsning övades genom att L7 introducerade den nya texten/läxan. L7 läste för eleven, visade bilder och berättade om karaktärerna. Introduktionen av ny text bestod av att L7 förklarade vilka ord som var namn i texten vilket flerspråkiga elever inte alltid har kunskap om. Därefter fick eleven läsa samma text, samt fick hjälp av läraren med att ljuda fram orden. Vi observerade att en del korta vanliga ord till exempel, och, en, ett lärs in som

ordbilder utan ljudanalys och att eleverna i förberedelseklassen vid läsning ljudar, gissar och till slut upptäcker ordbilden. Vid läsinlärning övades grammatik, singular och plural. Vid skrivinlärning fick eleverna gå fram till tavlan och skriva av dagens datum, veckodag, månad och år. Bokstavsinnlärningen övades genom att L7 skrev bokstaven och ritade något på tavlan som hade den aktuella initialbokstaven. Eleverna fick göra detsamma i sina böcker. Bokstaven förstärktes genom samtal om ord som kunde kopplas till elevernas miljö och egna erfarenheter. Även körläsning och ljudning av bokstaven förekom. L9 började lektionen med de äldre eleverna (årskurs 4-6) genom att samtala om helgens händelser. I läsarbetet introducerades dagens nya text genom förklaringar och förtydligande av ord med hjälp av bilder och eleverna fick läsa några rader var. Vid skrivinlärning skrevs det på tavlan och sammansatta ord förklarades. Även j-ljuden övades liksom motsatsord. Eleverna fick i läxa att skriva meningar med utvalda ord som i slutet av veckan skulle bli till diktamen. Vid ett annat tillfälle arbetade L9 med skrivinlärning på overhead där eleverna fick fylla i ord i en ordfläta kopplat till bilder. Det som framkom under L9: s intervju kunde vi även observera under denna lektion då L9 använder sig av material som bygger på elevernas intressen vilket leder till att eleverna gärna talar och skriver. Bilder i undervisningen, som L9 förespråkar, observerades också hos L9.

Vid sammanställning av observationerna kan vi konstatera att både lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk arbetade i smågrupper med läs- och skrivinlärning. Vad som skiljde lärarnas arbetssätt åt var att lärarna i svenska som andraspråk arbetade med en- till- en situation. En annan skillnad som vi fann under observationerna var att lärare i svenska arbetade åldershomogent och lärare i svenska som andraspråk hade åldersblandade klasser, 1-3 eller 4-6. Likheter som fanns i bägge lärarnas arbetssätt vid läsinlärning var att de samtalande om texter och arbetade med ordförståelse och högläsning med eleverna. Lärarna i svenska som andraspråk använde sig av bilder för att förstärka texterna. Lärarna i svenska hade närläsning och lärarna i svenska som andraspråk hade växelläsning och körläsning. Läraren i svenska som arbetade med yngre barn i en förskoleklass, lekte med ljuden, rim, ramsor och sång. Vid skrivinlärning observerade vi att lärare i svenska som andraspråk lät eleverna samtala, rita och skriva fritt.

5 Diskussion

I denna undersökning valde vi att både intervjua och observera de olika lärarkategorierna för att få ett brett underlag av deras arbete, att urskilja likheter och skillnader i arbetsätt och sedan jämföra vad som framkommit från lärarnas intervjusvar med vad som framkommit under observationerna. Resultatdiskussionen innehåller svar på våra frågeställningar, reflektioner och slutsatser som kan knytas till teorin. Denna diskussionsdel inleds med en reflektion om hur våra metoder, intervjuer och observationer har fungerat och om vi kunde ha utfört arbetet på annat sätt.

5.1 Metoddiskussion

I efterhand har vi reflekterat över om vi kunde ha förbättrat eller ändrat något i vår undersökning, vi har kommit fram till att både intervjuer och observationer har gett oss bra underlag för att beskriva hur lärarna arbetar med flerspråkiga elever. Vi undrar om bandinspelningen eller det faktum att vi var två under intervjun, en intervjuade och en antecknade, hämmade lärarnas tänkande då svaren inte alltid har varit relevanta. Kanske var vår första intervjufråga för bred för att läraren skulle förstå vad vi var ute efter. Frågan var: " Hur arbetar du med flerspråkiga elevers läs- och skrivinlärning?" De återstående direkta frågorna gav oss svar på vilka arbetsätt läraren använder i arbetet med läsning respektive skrivning. Vi hade gärna intervjuat och observerat en lärare i svenska i årskurs 1 då vi var nyfikna på arbetsätten i den tidiga läs- och skrivutvecklingen dessvärre fick vi inte möjlighet till detta. Å andra sidan fick vi träffa två lärare i svenska som andraspråk vilka arbetar i årskurs 1 till 5. I metodavsnittet var vår intention i denna komparativa design att jämföra lärarnas arbetsätt i de olika kommunerna. Antalet intervjuade lärare i kommunerna har på grund av olika orsaker varierat. Då tillgängligheten hos lärarna i Norrort varit större, fem av totalt nio, fick vi ett större intervjuunderlag därifrån. I Västerort och Söderort fick vi möjlighet att möta två lärare i vardera kommun. Detta har medfört att intervjuresultaten från Norrort har dominerat. Å andra sidan kan vi konstatera att vi har fått ett rikt material vid observationstillfällena från alla tre kommuner, sex observerade lektioner i Norrort, fyra i Söderort och tre i Västerort. Trots ojämn fördelning av lärare i kommunerna har materialet gett oss en bild av hur de arbetar i de olika kommunerna. Svaret på frågan om vi kunde ha gjort detta arbete på något annat sätt blir att vi i en annan undersökning skulle ha försäkrat oss om att få exakt lika antal lärarintervjuer per kommun vilket hade lett till en mer komplett multipel fallstudie.

5.2 Resultatdiskussion

I inledningen nämnde vi att undersökningen förväntades ge svar på hur vägen till funktionell behärskning av det svenska språket ser ut och om läraren praktiskt

tillvaratar elevens förkunskaper och intressen och om dessa blir en tillgång i undervisningen i svenska och svenska som andraspråk. Den flerspråkiga elevens väg till funktionell behärskning av det svenska språket går bland annat, menar vi, genom lärarens arbetssätt. Undersökningen har också fört med sig den inblick vi önskade få genom att ta del av arbetssätten hos lärare i svenska och hos lärare i svenska som andraspråk. Denna inblick har gett oss en mångsidig bild av hur vårt arbete med flerspråkiga elevers läs- och skrivinläring kan komma att se ut. I resultatdiskussionen redogör vi för det vi har uppmärksammat i undersökningen. Vår första frågeställning var att ta reda på hur lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk arbetar med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling.

5.2.1 Arbetssätt

De arbetssätt som framkommit vid läs- och skrivutveckling från de fyra intervjuerna med lärare i svenska är att de arbetar med sagor, bilder, lek med ord, fonologisk medvetenhet, läsa och skriva av på tavlan, ordförståelse, bygga på elevens grundkunskaper, närläsning på overhead, samtal och bokstavssånger. Sättet att arbeta hos läraren i svenska som andraspråk skiljer sig inte nämnvärt från läraren i svenska, de likheter som finns med läraren i svenska är arbete med fonologisk medvetenhet, samtal, arbete med bilder och att utgå ifrån elevens grundkunskaper och egna erfarenheter.

De arbetssätt som framkommit under observationerna under två lektioner är att läraren i svenska, arbetar med läs- och skrivutveckling med högläsning, närläsning, kinestetiska övningar, fonologisk medvetenhet, ordlekar, tankekluringar, rim, ramsor och sång. De lärare i svenska som andraspråk som observerades under totalt elva lektioner arbetade med läsinläring genom att ge eleven förförståelse, en - till- en- situationer, samtala och ställa frågor till läst text, underlätta ords förståelse genom att använda sig av kroppsspråket och att förklara abstrakta ord. Dessa en- till- en - situationer där eleven läser högt och enskilt för läraren är enligt Konsensusprojektet nödvändigt för att arbeta i en undervisningssituation (Myrberg, 2003). I dessa klasser övades intonation, bestämd artikel och avkodning. Den skrivinläring vi observerade i dessa klasser bestod av arbete med synonymer, homonymer, att skriva frågor till text och bild och att samtala om skriven text. Disposition och avskrivning förekom också. Tid och resurser i form av individuella tillfällen där lärare och elev övar skrivning, högläsning och samtalar om text leder till goda resultat för att utveckla läs- och skrivförmåga (Myrberg, 2003). Bristen på tid till individuella tillfällen, som nämnts under några intervjuer, kan vara en av anledningarna till att enspråkiga och flerspråkiga elevers skolresultat är sämre än tidigare och att färre elever når målen.

5.2.2 Arbetssätt vid läsning

Läsning kräver lästräning menar af Trampe (2005). Bägge lärarkategorier som vi intervjuat har betonat vikten av att arbeta med läsning då eleverna behöver läsa

mycket, ofta och läsa varierad litteratur. Variation i läromedlen ska finnas och utmana elever på olika nivåer i läsning och skrivning (Myrberg, 2003). Böcker skrivna av Astrid Lindgren är bra menar Myrberg (2003) eftersom böckerna hjälper till att bygga upp förståelsestrukturen för barnen, han pekar dock på att många böcker innehåller abstrakta ord vilket kan leda till svårigheter (Myrberg, 2003). Både lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk påpekade att den flerspråkiga eleven har svårt med abstrakta ords betydelse och att detta kräver att läraren kan konkretisera orden med förklaringar och med hjälp av bilder och föremål. En lärare i svenska påpekade att vissa böcker av Astrid Lindgren ofta har ett ålderdomligt språk och kan vara speciellt svåra att förstå för den flerspråkiga eleven. Läraren ansåg dock att språket i dessa böcker är mycket rikt och bör förklaras. Böckerna för med sig ett ovärderligt kulturarv och ger en bild av hur Sverige såg ut för länge sedan vilket vi och flera av de intervjuade lärarna ansåg vara viktigt att bevara hos dagens elever oavsett modersmål. För att nå goda läsresultat krävs även att läraren studiemotiverar föräldrarna genom att hjälpa till och motivera sina barn att läsa. Vi har fått förklarat för oss under intervjuerna att i vissa kulturer är de muntliga traditionerna mer framträdande än att läsa en saga. I arbete med flerspråkiga elever är sagoläsning viktigt eftersom sagan återfinns i de flesta kulturer (Snow, 1998). Under intervjuerna framgick det från både lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk att flerspråkiga elever har svårigheter med läsförståelse och svårigheter med att återberätta det lästa då de inte har förstått innehållet i texten. Elever kan avkoda text, (tekniskt litterata), utan problem men har svårt att återge textens innehåll (funktionellt litterata). Vid elevens läsning hos lärare i svenska som andraspråk har vi förstått vikten av att eleven har bakgrundskunskap om texten och att svåra ord förklaras. För lustfylld läsning ska texten handla om sådant som är intressant eller anknyta till något i elevens närhet. Ett brukligt sätt, som lärarna nämnt, är att ge eleven förförståelse om en text när läraren tar hjälp av modersmålläraren som går igenom texten och samtalar om innehållet på modersmålet. I jämförelse med lärare i svenska betonades inte arbetet med förförståelse för text lika starkt. Ett annat arbetssätt vid läsning i andraspråksinläring är att knyta texter till elevens bakgrund. En lärare i svenska som andraspråk uttryckte under intervjun: "Eleverna är inte blanka blad när de kommer till skolan utan de bär med sig kunskaper och erfarenheter som kan användas i undervisningen." Likheter i arbetssätt vid läsning är att bägge lärarkategorierna använder sig av Chambers boksamtal.

5.2.3 Arbetssätt vid högläsning och boksamtal

Högläsning ger barnen insikt om kopplingar mellan tal och skrift och när barnet får lyssna till läst text får han eller hon en inblick i skriftspråkets struktur. På detta sätt lär sig barnet struktur i berättandet, meningsbyggnad och ordförråd vilket leder till läs- och skrivutveckling (Myrberg, 2003). Från observationerna hos lärarna i svenska som andraspråk såg vi att ur högläsningen uppstod andra aktiviteter såsom samtal, skrivning och att rita. Konsensusprojektet betonar vikten av undervisning som binder ihop tala – läsa - skriva (Myrberg, 2003). I intervjusvaren från bägge lärarkategorierna framkom det att den flerspråkiga eleven måste få högläsa i närvaro

av föräldern eller någon vuxen. Även om föräldrarna har språkbrister, kan de stödja och engagera sina barn genom att lyssna på läsläxor (Myrberg, 2003; Snow et al. 1998). Under intervjun betonade en lärare i svenska att eleven ska läsa mycket oavsett vilket språk eleven läser på. För dessa elevers självförtroende och utveckling betyder det mycket att de får fortsätta läsa på både svenska och modersmålet och att läraren tar sig tid att förklara de nya orden, begreppen och att öva uttal i målspråket.

Från intervjureresultaten kunde vi dra slutsatsen att lärare i svenska som andraspråk har valt att inte alltid ha boksamtal med sina elever då de ansåg att eleverna språkmässigt låg på olika nivåer. Vi har under intervjuerna och observationerna kommit i kontakt med lärare i svenska och lärare i svenska som andraspråk som använder sig av läseböcker som är språkmässigt nivåanpassade, lätt- medel och svår, vilket möjliggör för den flerspråkiga eleven att läsa samma bok som sina klasskamrater men på en egen språknivå.

5.2.4 Arbetssätt vid skrivning

Under intervjun med lärare i svenska som arbetar i förskoleklass fick vi höra det som Konsensusprojektet betonar, nämligen att barnen ska uppmuntras till att skriva bokstäver, ord och meddelanden och att det är lärarens uppgift att stötta barnets intresse för bokstäver och tecken redan innan skolstarten (Myrberg, 2003). Under en av observationerna i förberedelseklassen hos en lärare i svenska som andraspråk skrev eleverna av ord genom att skriva på tavlan, dagens datum, månad och år. Två andra observationer visade att lärarna i svenska som andraspråk använder sig av konkreta material, bilder och föremål (bokmärken, bilderböcker, bildkort) för att stödja elevernas förståelse och för att locka dem till att skriva. Flerspråkiga elever behöver i början av sin språkutveckling få stöd av sammanhanget (Cummins, 1996). Samtliga lärare i vår undersökning eftersträvar att eleverna får skrivflyt och uppmuntrar dem till att skriva ord och meningar trots de inte stavar korrekt (Snow, 1998). Eleverna får skriva ner sina egna tankar och erfarenheter och stå för innehållet i det skrivna. Lärarens roll handlar om att förklara språkets innehåll, ge förståelse för de nya orden, uttrycken, grammatiken och sambanden för eleverna (Bergman et al. 1992). Vid ett tillfälle observerade vi processkrivning hos en lärare i svenska som andraspråk, detta innebar att eleverna fick gå igenom sina egna texter, rätta och ändra för att slutligen visa upp det för läraren. Eleverna fick möjlighet att reflektera över sina egna skrivna ord vilket är en utvecklande process och kognitivt krävande för elevens skrivning (Cummins, 1996).

5.2.5 Läsinlärningsmetod

I början på denna uppsats undrade vi om undersökningen även skulle ge svar på om vi kunde hitta en överrepresentation av en speciell läsinlärningsmetod hos lärarna i svenska och lärarna i svenska som andraspråk. Svaret på detta, utifrån intervjuer och observationer, är att vi har funnit en variation i användandet av läsinlärningsmetoder, de metoder som har använts mest hos de bägge

lärarkategorierna är LTG metoden, ljud- och helordsmetoden. Vi fann att LTG-metoden ofta nämndes i intervjuerna i arbete med flerspråkiga elever. Att välja en speciell läsinlärningsmetod före en annan är inte det viktigaste, lärarkompetens är viktigare (Myrberg, 2003). Lärarkompetens är att behärska olika metoder och att individanpassa undervisningen (Snow, 1998; Myrberg, 2003). Detta har vi fått bekräftat av de intervjuade lärarna och även av Fermby och Palm (2005). Eftersom det är ett stort spann i de flerspråkiga elevernas språknivå inser vi hur viktigt det är att läraren är insatt i olika metoder och att läraren har flexibla arbetssätt i läs- och skrivinläring (Bergman et al, 1992). Det vi sett under observationerna är att läraren i svenska, som arbetar, med de yngre barnen arbetar med ljudmetoden, fonologiska övningar genom språklekar, rim och ramsor vilket underlättar barnets läs- och skrivinläring (Lundberg & Herrlin 2006; Myrberg, 2000; Snow et al. 2000; Taube 2007). Lärarna i svenska som andraspråk använder sig av helordsmetoden till exempel med elever som har automatiserat sin läsning på modersmålet, de får läsa hela meningar på svenska trots att de ännu inte förstår svensk text. Vi observerade även två av LTG- metodens fem olika faser hos en lärare i svenska som andraspråk. Dessa två faser var samtal och diktering.

5.2.6 Likheter och skillnader i arbetssätt

De likheter och skillnader i arbetssätt som var vår andra frågeställning visar att lärarkategorierna använder i stort sett samma arbetssätt vid läs- och skrivinläring. Från intervjuerna framkom likheter mellan lärarna i arbetssätten när det gäller läsinläring, likheten är att både läraren i svenska och läraren i svenska som andraspråk samtalar om läst text. Forskningen om andraspråksinläring talar om arbetssätt som innefattar samtal i den dagliga undervisningen och att bygga de flerspråkiga elevernas språkbehärskning på samtal knutet till läsning och skrivning. Cummins (1996) menar att den första språkbehärsningen är samtalsrelaterad. Andra likheter i arbetssätten mellan de lärarkategorierna är arbete ordförståelse, fonologisk medvetenhet och sagor. De skillnader i arbetssätt som de fem intervjuerna med lärarna i svenska som andraspråk visat är att de talade mer om arbete med språkets bas, ordförråd, ordlaborationer, förförståelse för en text, och bokstavslekar. En annan skillnad i arbetssätt som framkommer är att läraren i svenska som andraspråk poängterar sättet att närma sig andraspråket auditivt genom att sjunga svenska sånger vilket är lätt och roligt när de flerspråkiga eleverna får lyssna och härma till språkljuden. Ett annat arbetssätt hos lärarna i svenska som andraspråk innebar visuell inläring där de kompletterade undervisningen med verktyg och material, gåtor och lekar/spel, datorer.

5.2.7 Lärarnas bedömning av elevernas läs- och skrivutveckling

Vår tredje och sista frågeställning handlar om hur lärarna bedömer de flerspråkiga elevernas läs- och skrivutveckling. Myrberg i Frykholm (2007) poängterar vikten med att läraren gör en bedömning och utvärdering av elevens språkutveckling för att kunna erbjuda målinriktat stöd till eleven. Detta kan göras exempelvis genom att

undersöka elevens ordförråd i det nya språket. Under observationerna framförallt under en till en- undervisning fick vi bekräftat hur läraren i svenska som andraspråk kontinuerligt tog reda på elevens ordkunskap och förståelse genom att ställa frågor till texten och uppmuntra eleven att komma fram till svaren. Med hjälp av läraren lärde sig eleven nya ord och uttryck. Under observationerna såg vi att en- till- en situation underlättar för läraren att göra en subjektiv bedömning om hur långt eleven har kommit i sin språkutveckling. Intervjusvaren visar att bägge lärarkategorierna använder sig av subjektiv bedömning. Det som framkom från intervjusvaren var att lärarna i svenska använder sig av olika kartläggnings- och bedömningsinstrument, Glus och Lus. Vi har förstått att bedömningsinstrumenten är mer lämpade för elever som har uppnått en viss språkbehärskning i det svenska språket. Detta kan vara en av anledningarna till att lärarna i svenska som andraspråk inte nämner dessa bedömningsinstrument i intervjuerna. Bägge lärarkategorierna använder sig av de Nationella proven, dock färre lärare i svenska som andraspråk, som påpekar att provet utförs av eleven med stöd av läraren.

Endast två av fem lärare i svenska som andraspråk i vår undersökning använder sig av bedömningsinstrumentet performansanalys som är anpassad till de flerspråkiga elevernas språknivå. Detta är ett gediget sätt att analysera den flerspråkiga elevens språkkunskaper i det svenska språket (Bergman et al. 1992; Rosander i Axelsson et al. 2005). Vår reflektion över användandet av performansanalysen är att den ännu inte vunnit genomslagskraft ute i skolorna och en anledning till att den inte används är, enligt flera lärare, att den är tidskrävande. Brist på tid och att inte ha tillräckliga kunskaper i användandet av detta bedömningsinstrument tycks enligt några intervjusvar vara orsak till att den inte används. Även diktamen är ett bedömningsinstrument hos lärarna i svenska som andraspråk. Diktamen är ett moment i LTG- metoden som har visat sig vara populär bland bägge lärarkategorierna och kanske ett av skälen till att den används är att den inte tar mycket tid och visar snabba resultat.

5.2.8 Slutord

Andra resultat som vi kan dra från denna undersökning är att lärarna i svenska och lärarna i svenska som andraspråk är medvetna om sina arbetssätt då intervjusvaren stämmer överens med vad vi har observerat. De nya kunskaper vi har fått från intervjuerna och observationerna har gett oss en förståelse för vikten av individanpassad undervisning i andraspråksinläring och att läraren ska utgå från elevernas erfarenheter och kunskaper. Båda lärarkategorierna varierar sina arbetssätt och läsinlärningsmetoder. Ambitionen hos oss är att bedriva undervisning med inriktning att skapa läs- och skrivlust hos eleven, samtala, arbeta med bilder, ordförråd och läsförståelse. Det framkommer tydligt hos lärare i svenska som andraspråk att vid en- till- en situation finns större möjlighet att anpassa undervisningen till elevens språk-, mognads- och kunskapsnivå. Inte enbart våra arbetssätt påverkar den flerspråkiga elevens möjlighet att nå de uppsatta målen i skolan, även samarbete med kollegor, eleven och engagerade föräldrar är

betydelsefullt. Många lärare har framhållit samarbetet mellan föräldrar och kollegor då det gynnar elevens språkutveckling.

6 Fortsatt forskning

I ett av samtalen med en lärare i förberedelseklassen kom det fram att man i dag diskuterar att ta bort modersmåsläraren. Det vore besynnerligt med tanke på, som vi tidigare nämnt, att andraspråksforskningen visar att flerspråkiga elever som regelbundet deltar i modersmålsundervisning lyckas bättre i svenska och även i andra kunskapsämnen i skolan än de som inte deltar (Hill, 1995; Lindberg 2005; Rosander i Axelsson et al, 2005). Hur skulle eleverna då kunna bygga ut sin bas i modersmålet som är så viktig för läs- och skrivutvecklingen? Vi frågar oss vad som händer med de flerspråkiga barnens skolresultat om modersmålslärarna tas bort i dagens skolor? Kan fortsatt forskning om detta visa hur det påverkar elevernas framtid och utveckling? Hur skulle det påverka lärarnas arbetssituation i det flerspråkiga klassrummet?

7 Vad har vi fått med oss av denna undersökning

En sak som vi fått med oss och som framkommit under våra besök i skolorna är att undervisning med flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling kräver inte bara kunskap i ämnet utan även inblick i och kunskap om olika kulturer, att ha kunskap om hur det är att möta barn med traumatiska upplevelser. En annan sak som vi fått med oss från samtalen med lärarna är att samarbetet med modersmållärarna är oerhört viktigt. Lärarna talar om att modersmållärarna är en resurs i klassrummet och ett stöd till den nyanlända eleven som inte vare sig förstår eller talar svenska till en början och inte har någon att tala med på sitt modersmål i den svenska skolan än med modersmålläraren. Vid observationerna kom tankarna att barnen i förberedelseklasserna inte bara har ett nytt språk att lära utan de ska ta till sig mycket mer. Egna tankar som väckts är att det finns en svårighet i att inte veta hur mycket man som lärare ska tala om elevens hemland eftersom det kan röra upp mer än att leda till något gott. Samtidigt vill man ju som lärare tala om och beskriva hemlandet för att bygga vidare på detta i undervisningen. Vi funderar kring hur vi på bästa sätt kan ge de flerspråkiga eleverna en god start där vi tar tillvara på deras kunskaper och har i minnet det som en lärare i förberedelseklassen nämnde att eleverna inte är nyskrivna blad utan att de har en massa kunskap med sig i bagaget och att vi är medvetna om det. Avslutningsvis kan vi konstatera att vi i detta arbete fått en helt ny förberedelse för arbetet med att möta flerspråkiga elever, vilket var ett av våra syften med denna uppsats, dessutom har nyfikenheten väckts om utbildning i svenska som andraspråk. Något som framkommit från några intervjuer med lärare som arbetar med flerspråkiga elever är den brist på (utbildning) grundläggande kunskap i utbildningen om läs- och skrivinlärning med andraspråksinlärning då de har upplevt att de inte har fått tillräckliga kunskaper inom ämnet under studierna. Under detta arbete har vi blivit påmind om hur viktigt det är att inleda all läs- och skrivundervisning med att förklara för eleven varför han eller hon ska läsa och skriva (Myrberg, 2003). Vi har lärt oss att undervisning som är kopplat till det vardagliga livet är viktigt i arbetet med flerspråkiga elever.

8 Referenslista

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2004). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), Svenska som andraspråk. Lund: Studentlitteratur.
- af Trampe, P. & Andersson, B. (2005). Åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter: Vetenskap och beprövad erfarenhet. Dyslexi- Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter, Svenska Dyslexiföreningens och Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift (nr 4/2005), s. 4-9.
- Axelsson, M. (1988). Helfraser och ramar - ett viktigt inslag på andraspråksinlärares väg mot ett kreativt regelsystem. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (utg.), Första symposiet om svenska som andraspråk. Vol.1. Stockholm: Institutionen för lingvistik.
- Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M. (2005). Stärkta trådar, flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Rinkeby: Språkforskningsinstitutet.
- Bachman, L., Palmer, A. (1996). Language Testing in practice. Designing and developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press.
- Bergman, P., Sjöqvist L., Bülow, K., Ljung, B. (1992). Två flugor i en smäll- Att lära på sitt andra språk. Stockholm: Liber AB.
- Bolander, M. (2005). Funktionell svensk grammatik. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2002). Samhällsvetenskapliga metoder. Malmö: Liber ekonomi.
- Chambers, A. (2005). Böcker inom oss, om boksamtal. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Cummins, J. (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in a Diverse Society. Ontario: California Association for Bilingual children.
- Einarsson, J. (2004). Språksociologi. Lund: Studentlitteratur.
- Ejeman, G., Molloy, G. (1997). Svenska i grundskolan- metodboken. Sverige: Liber AB.
- Ekholm, M, Fransson, A & Sandström, B. (2002). Praktisk intervjuteknik. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Enström, I. (1997). Kan lätta ord vara svåra? I: Andersson, A-B, Enström, I., Källström, R. & Naucler, K. (utg.), Svenska som andraspråk och andra språk. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket. s.73-86.

- Frykholm, C-U., Hyltenstam, K., Liberg, C., Myrberg, M. (2007). Att läsa och skriva – forskning beprövad erfarenhet. Stockholm: Liber.
- Gough, P., Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7 s. 6-10
- Hajer, M. (2000). Creating a language-promotion classroom: Content-area teachers at work. I: Hall, Joan Kelly & Verplaetse, Lorrie Stoops (Red.), Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hill, M. (1995). Invandrabarns möjligheter. Om kunskapsutveckling oh språkutveckling i förskola och skola. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Holmegaard, M.(1999). Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (1995). Utvecklingspsykologi. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hyltenstam, K., Lindberg, I. (2004). (Red.), Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2006). Språkinlärning hos barn. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, G.(2000). Elevens värld – Introduktion till pedagogisk psykologi. Lund: Studentlitteratur.
- Krashen,S.(1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- Körling,A-M. (2006). Kiwimetoden, medveten undervisning – medvetet lärande. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Lindberg, I. (2005). Språka samman- om samtal och samarbete i språkundervisning. Västerås: Natur och Kultur.
- Littman,C., Rosander, C. (1999).Språkmosaik. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lpo94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Stockholm:Utbildningsdepartementet
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2006). God läsutveckling, kartläggning och övningar. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2007). Bornholmsmodellen, vägen till läsning, språklekar i förskolan. Stockholm: Natur och Kultur.

- Magnusson, E & Nauc ler, K. (1991). Hur ser läsutvecklingen ut hos normalspr kiga och språkstörda barn under de första skolåren? I: Hene, B. & Wahlén, S. (Red.), Barns läsutveckling och läsning. ASLA november. Uppsala: ASLA, Svenska föreningen f r tillämpad språkvetenskap.
- McCarthy (Red.), Vocabulary and Language Teaching. London: Longman.
- Melin, L. (2003). L sning och läsproblem. H ften f r didaktiska studier nr 54. Stockholm: HLS förlag.
- Merriam, S. (1994). Fallstudien som forskningsmetod. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling.(2007). Svenska som andraspråk, En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning. Stockholm: Liber distribution.
- Myrberg, M. (2007). Dyslexi – en kunskapsöversikt. Vetenskapsrådet. Stockholm.
- Nation, I. S. P. & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. I: R. Carter and M. Nauc ler, W.,  gren.(1988).Kultur och spr km ten i förskolan – Om tvåspråkigt arbetssätt i förskolan. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Norrby,C. Håkansson, G.(2007). Språkinlärning och språkanvändning, svenska som andraspråk i och utanför Sverige. Lund:Studentlitteratur.
- Pienemann, M., Håkansson, G. (1999). A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. Studies in Second Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins
- Snow, C, Burns, M.S. & Griffin, P.(1998). (Red.), Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington DC: National Academy Press.
- Svenska Akademien. (2006). Svenska Akademiens ordlista över svenska språket. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Taube, K. (1995). Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder. Skolverket.
- Taube, K. (2007). Läsinlärning och självförtroende. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Trost, J. (1994). Enkätboken. Lund: Studentlitteratur.

Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, E. (Red.), Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2. Stockholm: Natur och Kultur.

Referenser/Källor från Internet:

Aabel, K., Gustafsson, I. (2007). Ville och Vera leker med ljud (2008-04-12)

<http://www.sit.se/net/Specialpedagogik/L%E4romedel/Nyhetsarkiv+L%E4romedel/1197885978715>

Fermby, C., Palm, Å. (2005). C- uppsats Det ena utesluter inte det andra. Pedagogiska institutionen Örebro universitet (2008-06-13) <http://www.uppsatser.se/om/fermby>

Torgesen, J- K., Foorman, B-R. (2001). Learning Disabilities Research and Practice. 16(4).203-212. (2008-06-04).

<http://www.fcrr.org/science/sciencePublicationsTorgesen.htm>

Torgesen, J-K. (2005). Reading First Leaders. Massachusetts. (2008-06-04).

<http://www.fcrr.org/science/pdf/torgesen/Leadershipconferencelunch2005.pdf>

Myrberg, M. (2000). Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter.

(2008-06-16) <http://www.lhs.se/sfi/publikationer.html#bok2>.

Myrberg, M. (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. (2008- 06-16). <http://www.lhs.se/iol/publikationer/index.html>

PISA 2000- Program for International Assessment (2008-06-09)

www.skolverket.se/sb/d/254

Skolverkets Rapportserie nr 227 (2003). Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund.

(2008-06-16)<http://www.skolverket.se>

Snow, C., Burns, M .S & Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in young children.Washington DC National Academy Press(2008-03-15) <http://www.nap.edu>

Vetenskapsrådet (2008-03-03) <http://www.vr.se>

Nationella proven (2008-03-03) <http://www.skolverket.se>

LUS,LäsUtvecklingsSchemat (2008-03-03)<http://www.lus.nu>

Trulle (2008-03-03) <http://www.trulle.com>

9 Bilagor

Bilaga nummer 1

9.1 Missivbrev 1

Hej!

Vi heter Elisabeth Lagerlöf och Geraldine Kurtz och är lärarstuderande vid Stockholms universitet (före detta Lärarhögskolan). Vi går inriktning 40-60 poäng Språk- och språkutveckling. I denna kurs ingår att skriva en c- uppsats och vi har valt att fokusera på hur lärare arbetar med flerspråkiga elevers läs- och skrivinlärning i årskurs 1-6.

Vi har valt att göra kvalitativa intervjuer med svensklärare och även lärare med svenska som andraspråk samt utföra klassrumsobservationer i dessa ämnen. Nu undrar vi om det finns tid och möjlighet till detta? Vår tanke är att göra detta i början av april. Har ni förslag på datum under denna månad? Vad passar er bäst?

Intervjuerna kommer att spelas in på band och raderas direkt efter analys. Observationerna i klassrummet kommer inte att spelas in men anteckningar förs. I arbetet råder anonymitet.

Vi är glada om ni kan återkomma till oss snarast då vi har begränsad tid.

Tack på förhand

Med vänlig hälsning

Elisabeth/Geraldine

9.2 Missivbrev 2

Information

Hej!

Vi heter Elisabeth Lagerlöf och Geraldine Kurtz och är lärarstuderande vid Stockholms universitet. I denna kurs språk- och språkutveckling ingår att skriva en c- uppsats och vi har valt att fokusera på hur lärare arbetar med flerspråkiga elevers läs- och skrivinlärning i årskurs 1-6. I arbetet med att skriva uppsats ingår klassrumsobservationer, där vi under några enstaka lektioner följer och antecknar lärarens arbetssätt vid läs- och skrivinlärning. I arbetet råder anonymitet.

Härmed godkänner jag att mitt barn får vara närvarande under observation.

Barnets namn

Förälders namn

Tack på förhand

Med vänlig hälsning

Elisabeth/Geraldine

9.3 Intervjuguide

Presentation av lärare

I vilken årskurs och vilka ämnen arbetar du?

Hur länge har du arbetat inom ämnet svenska eller svenska som andraspråk?

Hur många års arbetslivserfarenhet har du totalt?

Allmänt om läs - och skrivinlärning när det gäller flerspråkiga elever

1 Allmänt, hur gör/arbetar du med läs- och skrivinlärning med flerspråkiga elever?

2 Använder du dig av någon speciell läsinlärningsmetod?

a. Hur kommer det sig att du valt just denna/dessa?

b. (Helords-, ljud-, interaktiv metod, Witting, Kiwi m.fl.)

3 Vad är viktigt (att tänka på) i läsinlärning när det gäller flerspråkiga elever?

Läsning/läsförståelse

4 Hur introducerar du en ny text?

5 Hur bearbetar ni texten?

6 Har du boksamtal? (Hur går det till?)

7 Högläsning? (i små eller i stora grupper?)

Skrivning

8 Vad är viktigt (att tänka på) i skrivinlärningen?

(viss struktur, röd tråd, grammatik, att mottagaren förstår meddelandet,
Genrer, stavning, syntax)

9 Hur övar ni skrivning? Vad gör ni?

Skillnader/svårigheter

10 Om man jämför flerspråkiga barn med de barn som har svenska som modersmål, kan du se några skillnader i inlärningen?

11 Om du skulle generalisera, har du upptäckt några specifika svårigheter hos de flerspråkiga eleverna vid läs- och skrivinlärning som inte är vanliga hos elever med svenska som modersmål?

Samarbete

12 På vilket/vilka sätt är föräldrar och barn involverade i flerspråkiga barnets läs- och skrivutveckling?

13 Samarbetar ni med andra lärare vilka? Hur går samarbetet till?
(Modersmåsläraren, svenska läraren)

Frågor till lärare i svenska som andraspråk;

1 Hur har elevens språkutveckling påverkats generellt av att svenska som andraspråk blev ett eget ämne med egen kursplan och egen bedömning? – Kan elevens språkutveckling påverkas av detta?

2 Hur bedömer du de flerspråkiga barnens läs- och skrivutveckling?
(ev. vilka material, metoder kommer till användning? Glus, Lus, Til, el. ngt annat?)

3 Hur ofta bedömer du deras läs- och skrivutveckling?

4 Finns det någon bedömning i IUP (individuella utvecklingsplanen) som behandlar flerspråkighet?

Avslutande fråga

Vilka råd ger du till oss inför arbetet/mötet med flerspråkiga elever?

9.4 Observationsschema

Skolans/ped. Namn: xxxx

Samtal

Datum:

Gruppövn. Små/stora Flerspråkiga/ enspråkiga Homogent/heterogent Hjälpmedel/material					
Stöttning /förstärkning/ upprepning/ Synonymer Ex. ordförrådet					
Reflektion kring det sagda/ återkoppling					
Prosodi (övning av satsmelodi, längd) Fonologisk medvetenhet ljudning, rim					
Satslära rättning					

Läsinlärning

Datum:

Introducering, förståelse inför ny text					
Verktyg och material, sinnen, sång (komplettering)					
Läsförståelse (förstärkande och förtydligande av ord, upprepningar					
Ordavkodning Ordförståelse ordkännedom nyttan					
ljudning rim/ramsor bokstavsljud					
Högläsning enskild/grupp Vilken typ av text? Vilka slags böcker? nya/gamla/genre					
Läsflyt Betoning/ rättar					
Återkoppling					

Skrivinlärning

Datum:

Vilken typ av skrivuppgift (process, dikt, berättelse, skrivläxa) Material/verktyg					
Stor bokstav/ punkt Ordföljd (rak /omvänd)					
Disposition (början, text, slut)					
Tempus/verb Allmän/spec. verb Adjektiv anv. Allmän/ spec					
Nominalfras Subst/pron Huvud/bisatser					
Annat:					