

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Mirjam Lidman

Undervisningsmetoder och arbetssätt i förberedande undervisning på
svenska i Finland

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2021

INNEHÅLL

TABELLER	2
FIGURER	2
SAMMANFATTNING	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	9
1.2 Material	11
1.2.1 Enkät till lärare i förberedande undervisning	12
1.2.2 Observation av lektioner i förberedande undervisning	13
1.2.3 Intervjuer av lärare i förberedande undervisning	14
1.2.4 Lärarnas bakgrund	16
1.3 Metod	19
1.4 Tidigare forskning	21
2 FÖRBEREDANDE UNDERVISNING I FINLAND	23
2.1 Eleverna i förberedande undervisning	25
2.2 Mål för förberedande undervisning	27
2.2.1 Språkliga mål	27
2.2.2 Övriga mål	31
2.3 Beskrivningar av undervisningsmetoder och arbetssätt i läroplaner för förberedande undervisning	32
3 ANDRASPRÅKSUNDERVISNING	38
3.1 Innehåll och fokusområden	38
3.2 Lär miljöer och hjälpmedel	39
3.3 Konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt	40
3.4 Aktiviteter	45

3.5 Övriga faktorer som påverkar undervisningen	46
4 UNDERVISNINGSMETODER OCH ARBETSSÄTT I FÖRBEREDANDE UNDERVISNING PÅ SVENSKA I FINLAND	49
4.1 Innehåll och fokusområden	50
4.2 Lärnmiljöer, läromaterial och hjälpmedel	59
4.3 Konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt	65
4.4 Aktiviteter	67
4.5 Övriga faktorer som påverkar undervisningen	72
5 SLUTDISKUSSION	84
LITTERATUR	92
BILAGOR	99
Bilaga 1. Enkät	99
Bilaga 2. Observationsschema	106
Bilaga 3. Intervjufrågor 2018	108
Bilaga 4. Intervjufrågor 2020	109
Bilaga 5. Nivåskala för språkkunskaper, nivåerna A1-B1.1	110
TABELLER	
Tabell 1. Material	12
Tabell 2. Språkliga mål för förberedande undervisning i olika läroplaner	30
FIGURER	
Figur 1. Lärarnas erfarenhet av att arbeta i förberedande undervisning	17
Figur 2. Lärarnas utbildningsbakgrund	18
Figur 3. Lärarnas ålder	19
Figur 4. Läroämnen som integreras i den förberedande undervisningen	52
Figur 5. Områden som fokuseras på gällande att utöka elevernas ordförråd	54

Figur 6. Undervisning av grammatik i förberedande undervisning	56
Figur 7. Fokus på ämne respektive språk i undervisningen	58
Figur 8. Lärmiljöer i förberedande undervisning	61
Figur 9. Läromaterial i förberedande undervisning	63

VASA UNIVERSITET**Enheten för marknadsföring och kommunikation**

Författare:	Mirjam Lidman
Pro gradu -avhandling:	Undervisningsmetoder och arbetssätt i förberedande undervisning på svenska i Finland
Examen:	Filosofie magister
Utbildningsprogram:	Undervisningsprogrammet för språkbadsundervisning
Inriktning:	Svenska språket
Årtal:	2021
Handledare:	Karita Mård-Miettinen & Jaana Puskala

SAMMANFATTNING:

I denna avhandling undersöks och kartläggs de undervisningsmetoder och arbetssätt som används i den förberedande undervisningen på svenska i Finland. Materialet består av nio enkätsvar, en observation av en undervisningssituation och två intervjuer av lärare i förberedande undervisning. Det sammanlagda antalet informanter är alltså elva. Materialet analyseras främst kvalitativt genom en innehållsanalys och genom detta framställs en helhetsbild av den förberedande undervisningen.

Den teoretiska referensramen baserar sig på forskning inom andraspråksundervisning. Särskild fokus ligger på rekommendationer för undervisningsmetoder och arbetssätt när man undervisar andraspråkselever och speciellt invandrarelever. Jag lyfter även fram vad Finlands nationella läroplan samt kommunala läroplaner för den förberedande undervisningen tar upp gällande målbeskrivningar, undervisningsmetoder och arbetssätt.

Temat undervisningsmetoder och arbetssätt har breddats och delats in i fem olika kategorier. Dessa är innehåll och fokusområden, lärmiljöer, läromaterial och hjälpmedel, konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt, aktiviteter samt övriga faktorer som påverkar undervisningen, exempelvis differentiering. Lärarna integrerar olika ämnen i den förberedande undervisningen och använder mångsidiga lärmiljöer, hjälpmedel, undervisningsmetoder, arbetssätt och aktiviteter. Undervisningen följer rutiner och differentieras, och elevernas modersmålsutveckling stöds. Lärarna tillämpar en både lärarstyrd och elevcentrerad undervisning. Eleverna integreras i den grundläggande utbildningen, vanligen i praktiska ämnen redan under den förberedande undervisningen. Resultaten visar att den förberedande undervisningen i alla dessa aspekter är mångsidig och varierande. I de flesta fall följer undervisningen och lärarna de givna riktlinjerna, således överensstämmer teori och praktik.

NYCKELORD: förberedande undervisning, andraspråksundervisning, undervisningsmetoder, arbetssätt, nyanlända elever, invandrarelever

1 INLEDNING

Mitt intresse för förberedande undervisning väcktes för några år sedan, i samband med att en nära släkting arbetade som lärare i en klass med förberedande undervisning. I och med att jag själv studerar till språkbadslärare kändes denna form av undervisning intressant: på vissa sätt är förberedande undervisning lik språkbadsundervisning, men den har sina egna utmaningar som skiljer den från språkbadsundervisning och även från den reguljära grundläggande utbildningen. En skillnad och utmaning är exempelvis att grupper i förberedande undervisning ofta är heterogena vad gäller elevernas studiefärdigheter och språkkunskaper (Utbildningsstyrelsen 2015: 13). När jag iakttog min släktings arbete insåg jag att man i den förberedande undervisningen troligtvis kan dra nytta av undervisningsmetoderna som tillämpas i språkbadsundervisning. Kanske kan även en blivande språkbadslärare gynnas av att bekanta sig med vilka metoder som används i den förberedande undervisningen på svenska i Finland. Jag tror mig alltså kunna dra nytta av metoderna som kommer fram i denna undersökning när jag går ut i arbetslivet som språkbadslärare.

Den förberedande undervisningen finns till för de elever som saknar tillräckliga språkliga färdigheter för att kunna delta i den grundläggande utbildningen eller förskoleundervisningen. Detta berör såväl invandrabarn som barn som fötts i Finland men har invandrabakgrund. Den motsvarar i regel ett läsår, och syftet är att förbereda eleverna och ge dem de färdigheter som behövs för att integreras helt i den grundläggande utbildningen eller förskoleundervisningen. (Opetushallitus 2017: 3; Utbildningsstyrelsen 2015: 7) Från år 1994 till 2005 nästan fördubblades antalet invandrarelever i Finland, från 7800 till 15 400 (K. Ikonen 2005: 7). År 2013 utgjorde eleverna med ett främmande språk som modersmål 5 procent av eleverna i de svenska skolorna i Finland. Detta är en ökning med cirka 150 procent från år 1998, då andelen var 2 procent. (Utbildningsstyrelsen 2013: 3–4; Oker-Blom, Geber & Backman 2001: 14) År 2019 var barn i åldern 6–15 år födda utomlands bosatta i Finland nästan 40 000 till antalet (Tilastokeskus 2019b). Då var andelen invånare med utländsk bakgrund i Finland 8 %, och i många svensk- eller tvåspråkiga kommuner var andelen ännu högre. På Åland och i huvudstadsregionen, Närpes, Korsnäs, Åbo och Jakobstad var andelen invånare med utländsk bakgrund 10–22

procent. (Tilastokeskus 2019c) Detta ser jag som en orsak till att uppmärksamma den svenskspråkiga förberedande undervisningen i Finland, eftersom invandringen i svensk- och tvåspråkiga kommuner är vanligt förekommande. Elevantalet i de svenska skolorna i Finland ökar också på grund av invandringen (Utbildningsstyrelsen 2021a). Logiskt sett borde dessa elever först ha deltagit i förberedande undervisning på svenska innan de integrerades i den grundläggande utbildningen.

Antalet elever med annan språklig bakgrund ökar i det vanliga finländska klassrummet hela tiden. Dagens klassrum innehåller en stor mångfald vad gäller elevernas språkliga och kulturella bakgrund. Den homogena skolan är borta. (Lahdenperä & Sandström 2017: 88–89) En klasslärare kommer i sitt arbete därför att komma i kontakt med andraspråkselever. På grund av detta anser jag att även vanliga klasslärare med fördel kan sätta sig in i de undervisningsmetoder som används inom den förberedande undervisningen, vilka är utformade och utvalda med tanke på att gynna invandrarelevernas språkinläring. I diskussioner med andra lärarstuderanden har jag olyckligtvis märkt att det är mycket få som är insatta i förberedande undervisning. Många vet inte att något sådant finns till. Trots att det finns en skild speciellt utformad undervisning för invandrareleverna krävs det ändå att hela skolan samarbetar för att undervisningen ska fungera. Eleverna ska redan under den förberedande undervisningen integreras i den reguljära undervisningen för att stödjas i sin utveckling. (Utbildningsstyrelsen 2015: 7) Dagens lärare bör vara uppdaterade i den pedagogiska praktik som är aktuell idag, det vill säga den mångkulturella skolan, för att inte orsaka problem för invandrareleverna (Lahdenperä & Sandström 2017: 88–89). Allt detta ser jag som orsaker till att lyfta fram och uppmärksamma den förberedande undervisningen inom forskningen.

I min kandidatavhandling i svenska språket kartlades undervisningsmetoder och arbetssätt i förberedande undervisning på svenska i Finland. I den undersökningen bestod materialet av en intervju med en lärare i förberedande undervisning samt en observation av två lektioner i hennes förberedande undervisning. Efter den undersökningen hade jag ett intresse av att utvidga den och ge den en större validitet. Denna avhandling kommer alltså att fortsätta med samma tema men materialet breddas, i och med en ny intervju och

en enkät. Därmed breddas även analysen och resultaten. Den teoretiska referensramen för avhandlingen baserar sig på forskning som är gjord inom andraspråksundervisning och undervisning av invandrarelever samt läroplaner.

Mitt antagande för denna undersökning är att arbetssätten och undervisningsmetoderna i förberedande undervisning och språkbadsundervisning, som jag från tidigare är bekant med, långt liknar varandra. Språkbad är ett undervisningsprogram där språkbadsspråket fungerar både som mål och medel. Eleverna i språkbad tillägnar sig språkbadsspråket, finska eller svenska, på liknande sätt som man tillägnar sig sitt modersmål. Detta sker genom att de i grundskolan får undervisning i alla läroämnen på språkbadsspråket. (Bergroth 2015: 1–4) Den förberedande undervisningens omfattning och syfte samt utmaningen med att undervisa elever från olika bakgrunder samtidigt kan dock antas komma att påverka hur man arbetar i förberedande undervisning. Jag har ett intresse för att se hur man i praktiken och i läroplaner tacklar och hanterar dessa utmaningar, som också kan ses som möjligheter. En fortsatt jämförelse mellan förberedande undervisning och språkbad ges i bland annat avsnitt 2.1 och 2.2.1.

1.1 Syfte

Syftet med denna avhandling pro gradu är att kartlägga de undervisningsmetoder och arbetssätt som används i den förberedande undervisningen på svenska i Finland. Jag fokuserar främst på sådana undervisningsmetoder och arbetssätt som stödjer och främjar utvecklingen av elevernas kunskaper i svenska. Därtill undersöks hur lärarna integrerar andra läroämnen i undervisningen, och vilka strategier lärarna använder för att eleverna ska tillägna sig ämneskunskaper samt förbereda dem för den grundläggande undervisningen. Jag strävar efter att skapa en aktuell helhetsbild av de undervisningsmetoder och arbetssätt som används i den förberedande undervisningen på svenska i Finland. Utöver detta diskuteras hur teorin, med störst fokus på läroplanen, och verkligheten stämmer överens. Genom detta kan man eventuellt upptäcka möjligheter till förbättring av genomförandet av den förberedande undervisningen.

Undervisningsmetoder beskriver hur läraren lär eleverna något, och innefattar bland annat läs- och skrivinlärning och differentiering. Att använda olika slags läromaterial kan även vara en undervisningsmetod. Läraren framställer undervisningens lärandeobjekt på ett medvetet sätt som stödjer elevernas utveckling och lärande. Undervisningsmetoder är sådant som läraren tillämpar för att eleverna ska nå lärandemålen och tillägna sig kunskap. (Kroksmark & Strömquist: 1992: 18–23) I den förberedande undervisningen handlar det för eleven långt om att tillägna sig språkliga kunskaper (Utbildningsstyrelsen 2015: 7). När jag talar om arbetssätt syftar jag på det praktiska genomförandet av undervisningen. Arbetssätt i skolan kan innebära bland annat dramatisering, lek, digitala spel, rörelse och erfarenhetsskapande aktiviteter (Utbildningsstyrelsen 2014: 30–31). Denna undersökning är bred till sin natur. Fokus ligger på hur skolvardagen ser ut i praktiken och vilka metoder och medel som används för att möjliggöra och främja elevernas inlärning.

För att tydliggöra undersökningen har jag delat in forskningstemat i fem kategorier. Dessa kategorier syns som avsnitt i såväl kapitel 3 som handlar om andraspråksundervisning som kapitel 4 där analysen redogörs. Den första kategorin är *innehåll och fokusområden*. Där undersöks bland annat vilka läroämnen, temaområden och språkliga aspekter som lärarna väljer att fokusera på. Den andra kategorin är *lärmiljöer, läromaterial och hjälpmedel*. Denna kategori fokuserar alltså på förutsättningarna för vilka undervisningsmetoder och arbetssätt som kan användas, samtidigt som användning av ett läromaterial kan ses som en skild undervisningsmetod. Med hjälpmedel syftar jag bland annat på digitala hjälpmedel, bilder och fysiska föremål. Den tredje kategorin fokuserar på etablerade *konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt*. Jag har valt att ge dessa en egen kategori, trots att hela avhandlingens tema är just detta. Detta på grund av att det finns konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt, som exempelvis LTG-metoden och grupparbeten, men jag har valt att ta ett bredare perspektiv i undersökningen för att få en bättre helhetsbild av forskningsobjektet. Den fjärde kategorin är *aktiviteter*, exempelvis lek och sång. Dessa kan användas som en del av undervisningsmetoderna och arbetssätten som behandlas i den tredje kategorin. Den sista kategorin består av *övriga faktorer som påverkar undervisningen*. Hit räknar jag lärarstyrd respektive elevcentrerad undervisning, modersmålets roll, differentiering, integrering och rutiner.

Arbetsätten som man använder sig av i skolan ska vara mångsidiga, eftersom de då främjar både elevernas välbefinnande och lärande. Läroplanen uppmuntrar också till användning av sådana arbetssätt och lärmiljöer som tar undervisningen utanför klassrummet, att man samarbetar både inom skolan och med aktörer utanför skolan. Undervisningen ska innehålla helhetsskapande och projektbaserad undervisning som möjliggör ett helhetsbaserat lärande. Arbetsätten är en av faktorerna som styr och har en direkt inverkan på elevens motivation och läroprocess. (Utbildningsstyrelsen 2014: 16, 27) Därmed inser man att valen av dessa har en betydande roll.

1.2 Material

Materialet som införskaffades är tredelat. Det består av nio enkätsvar, en observation av två lektioner i förberedande undervisning och två intervjuer med lärare i förberedande undervisning. Intervjuerna är viktiga eftersom en observation av två lektioner endast ger en inblick i och inte en helhetsbild av undervisningen. Jag anser att observation och intervju i kombination ger mig en realistisk och ingående bild av undervisningsmetoderna och arbetsätten, och detta stärker undersökningens validitet. Enkäten ger en ännu större bas att bygga resultaten på. Den bidrar med mer varierande information från ett större antal lärare. Man kan anta att olika lärare undervisar på olika sätt (se t.ex. Pajak 2003), och därför vill jag få med fler lärares erfarenheter och synpunkter.

I en kvalitativ undersökning kan olika datainsamlingsmetoder kombineras och förändras under forskningsprocessen. Detta har i mitt fall varit naturligt eftersom denna avhandling pro gradu är en fortsättning på min kandidatavhandling. I undersökningen har tre olika materialinsamlingsmetoder använts, så kallat triangulering, och undersökningsverktygen har skapats och redigerats efterhand. Triangulering stärker validiteten och kvaliteten i en kvalitativ undersökning. Att informanterna är olika och att tidpunkterna för genomförandet av materialinsamlingen har varierat bidrar också till detta. (Patel & Davidson 2019: 135) Intervjufrågorna modifierades till viss del till den andra intervjun, på grund av att min teoretiska kunskap om ämnet har ökat sedan 2019 då jag skrev min

kandidatavhandling. Enkätfrågorna bygger på intervjufrågorna, men har omarbetats för att lämpa sig bättre för en enkät. Några frågor kom till och några ströks i takt med att syftet med undersökningen klarnade. I tabell 1 syns en sammanfattning av materialet, när det samlades in, antalet informanter, hur de benämns i kapitel 4 och 5 samt var materialet finns i bilagorna. I följande tre avsnitt ges en mer detaljerad presentation av materialet.

Tabell 1. Material

Material	Tidpunkt för insamling	Antal informanter	Benämningar av informanter	Bilaga
Enkät	1–2/2021	9	Lärare 1 – Lärare 9	1
Intervju	11/2018 10/2020	2	Lärare A, Lärare B	2
Observation	11/2018	1	Lärare A	3

1.2.1 Enkät till lärare i förberedande undervisning

Enkäten skickades ut till lärare i förberedande undervisning i svenskspråkiga skolor i Finland. Den gjordes i Google Forms. Enkäten skickades ut dels via en inofficiell stängd grupp på Facebook för lärare i förberedande undervisning i Finland, dels via privat meddelande till enskilda lärare. Facebook-gruppen har drygt 50 medlemmar. Enkätsvaren samlades in anonymt och behandlades konfidentiellt. Såväl aktiva som tidigare aktiva lärare fick svara på enkäten. Orsaken till detta är att förberedande undervisning inte är ett reguljärt undervisningsprogram utan en tillfällighet som är beroende av antalet nyanlända elever i en kommun. Undervisningen ordnas där det finns elever med invandrarbakgrund i behov av den (Opetushallitus 2017: 4). Sammanlagt nio lärare svarade på enkäten. Till dessa informanter kommer jag att hänvisa som Lärare 1 – Lärare 9.

Enkäten består av åtta bakgrundsfrågor och fjorton innehållsfrågor. Den innehåller både frågor med färdiga svarsalternativ och öppna frågor. Svarsalternativen är utformade främst på basis av den teoretiska referensramen men delvis utgående från informationen

som kom fram i observationen och intervjuerna. Några av frågorna med svarsalternativ följs av en specificerande fråga där informanterna får motivera och förklara sitt svar. Dessa frågor är dock inte obligatoriska. Därtill har många av flervalsfrågorna ett öppet alternativ "övrigt" som informanterna får fylla i om de anser att de nämnda svarsalternativen inte räcker till. Två av flervalsfrågorna har svarsalternativ med graderad inställning. Detta gäller frågorna 7 och 8. Graderingen går från 1 till 5 och därtill finns ett alternativ utanför skalan: "kan inte säga".

Jag har valt att göra majoriteten av frågorna till flervalsfrågor för att underlätta besvarandet av enkäten. Svarsalternativen gör att det går snabbare för informanterna att svara och lättare för dem att veta vilken information som eftersträvas med frågorna. Flervalsfrågorna underlättar även analysprocessen. På grund av undersökningens kvalitativa natur har de öppna frågorna en naturlig och viktig plats (Patel & Davidson 2019: 55). Trots att majoriteten av enkätfrågorna är flervalsfrågor anser jag att de fortfarande lämpar sig för den kvalitativa undersökningen eftersom informanterna får lägga till egna svarsalternativ samt förklara sina svar. Informanterna ska ges möjlighet att öppet dela med sig av sina erfarenheter, och faktum är att vissa informanter föredrar att uttrycka sig fritt med egna ord (Patel & Davidson 2019: 95). Också därför behövs de specificerande frågorna och öppna frågorna. I samband med fråga 5, som handlar om olika konkreta undervisningsmetoder, finns en tillagd text som definierar dessa. Detta valde jag att göra eftersom vissa metoder kan ha olika benämningar. Man kan också ana att någon lärare använder sig av en viss metod utan att känna till benämningen på den. De fem sista frågorna är öppna. Den sista frågan är en frivillig fråga där ordet är fritt och lärarna får tillägga sådant som inte framkommit tidigare i enkäten. Enkäten finns bland bilagorna (bilaga 1).

1.2.2 Observation av lektioner i förberedande undervisning

I observationen användes av ett egentillverkat observationsschema. Detta finns bland bilagorna (bilaga 2). Påståenden gjordes utgående från den teoretiska referensramen samt min tidigare kunskap om andraspråksundervisning genom erfarenhet som språkbudslärlärostudier och närstående till en lärare i förberedande undervisning.

Observationsschemat har tre kategorier med olika påståenden. De tre kategorierna fokuserar på läraren, eleverna och undervisningens innehåll. Det som observerades var exempelvis huruvida läraren använder kroppsspråk, eleverna gör högläsningssuppgifter och undervisningen innehåller lek eller inte. Till varje kategori gjordes även utrymme för påståenden som spontant märktes förekomma i observationssituationen. Observationen fokuserade inte på kvantitet. Målet var att upptäcka vilka olika undervisningsmetoder och arbetssätt som förekommer över huvud taget och inte i vilken mån. Exempel på de olika fenomenen antecknades. Jag ville göra en så heltäckande observation som möjligt, men med det faktumet i tanken att det är omöjligt att observera allt. Observationen blev därmed en blandning av strukturerad och ostrukturerad. (Patel & Davidson 1994: 76, 81) I observationen tog jag rollen som känd icke deltagande observatör (Patel & Davidson 1994: 84). Detta innebär att eleverna i klassen var medvetna om min närvaro, mitt uppdrag och min roll, men jag deltog inte aktivt under lektionerna utan satt tyst längst bak i klassen.

Två lektioner i förberedande undervisning på svenska observerades. Klassen med förberedande undervisning finns i en enspråkigt svensk skola som är belägen i en tvåspråkig stad i Österbotten. Majoritetsspråket i staden är svenska. Eleverna i den förberedande klassen hade vid observationstillfället gått allt från ett år eller en knapp termin med svenska som skolspråk. De var 13 till antalet och mellan 7 och 14 år gamla. Förutsättningarna för hur väl eleverna behärskar svenska varierade därför, och jag antog att detta i någon mån kunde påverka lärarens verksamhet. Detta togs därför i beaktande när läraren observerades. Observationen filmades inte in, och ingen fokus fästes vid elevernas individuella prestationer, utan fokus lades främst på läraren och den allmänna klassrumsverksamheten. Observationen genomfördes hösten 2018.

1.2.3 Intervjuer av lärare i förberedande undervisning

Som komplement till observationen fungerar två intervjuer. Intervjuerna spelades in. Informanternas namn nämns inte i intervjun, och ljudfilerna raderas så fort avhandlingen är färdigställd. Intervjuerna genomfördes utgående från en manual med drygt 20 frågor (bilaga2 och bilaga3). Frågorna gällde bland annat hurdana metoder och hurdant material

lärarna använder i undervisningen, samt vad de betonar och anser vara viktigt att ta upp i undervisningen. Alla frågor är öppna utan svarsalternativ. Frågorna ställdes mestadels i en bestämd ordning, men ibland när läraren naturligt redan hade svarat på en fråga utan att jag hade ställt den hoppade jag över den senare. Det hände också att jag ställde en fråga tidigare än planerat om diskussionen naturligt ledde dit. Eftersom denna studie är kvalitativ tillät jag mig göra spontana följdfrågor under intervjuens gång. Således blev standardiseringen förhållandevis låg. Det fanns inte skäl att göra intervjun helt strukturerad, utan eftersom jag ville få ut så mycket information som möjligt fick intervjun bli en naturlig diskussion där frågorna fungerade som stöd och riktlinjer. I en intervju med låg grad av strukturering ges informanten stort utrymme att uttrycka sig fritt. Detta passar sig för kvalitativa studier. Denna intervju kunde klassas som semistrukturerad. (Patel & Davidson 2019: 98, 104–105) En annan orsak till att jag lät intervjun vara ostrukturerad och ibland gå utanför de planerade frågorna var att man som forskare på förhand inte kan vara medveten om allt som vore relevant att fråga. Den nya informationen som jag som forskare inte kunde vänta mig gör undersökningen rikare. (Patel & Davidson 2019: 151)

Intervjusvaren antecknades under intervjun. Anteckningarna kompletterades direkt efter intervjun. Intervjun transkriberades inte, utan när anteckningar inte var tydliga nog kontrollerades svaret med hjälp av ljudinspelningen. Orsaken till detta är att jag hann göra goda och heltäckande anteckningar under intervjun, och att transkribera två cirka 45 minuter långa ljudband ord för ord är mycket tidskrävande. Jag ansåg mig därför vinna mest tid på detta sätt, och jag ansåg även att kvaliteten på analysen bevaras trots att hela intervjun inte transkriberas ord för ord.

Den första intervjun gjordes med läraren som också observerades. Intervjun är viktig på så sätt att allt som läraren i allmänhet tillämpar i sin undervisning troligtvis inte syns och omöjligtvis kan observeras under ett par lektioner. Läraren som observerades och intervjuades är etablerad och erfaren inom sitt yrke och därför fann jag det intressant att höra vilka undervisningsmetoder och arbetssätt hon anser vara nyttiga och effektiva. Intervjun skedde ansikte mot ansikte efter observationen, vilket gav möjlighet att ställa

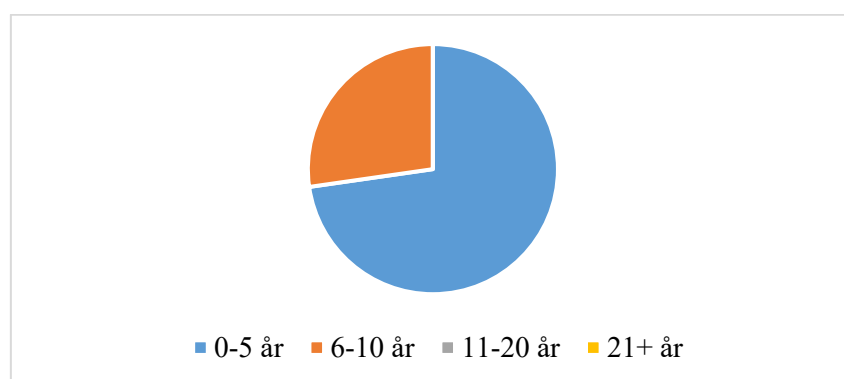
frågor som väcktes under observationen. Denna intervju genomfördes hösten 2018. I kapitel 4 och 5 kommer jag att tala om denna lärare som Lärare A.

Den andra intervjun genomfördes hösten 2020 genom ett videosamtal via Zoom. Den ursprungliga planen var att även göra en observation i samband med denna intervju, men på grund av det rådande Corona-läget blev jag tvungen att hålla mig till endast en intervju. Jag anser att en intervju ger annan information och en djupare inblick i verkligheten än en enkät, bland annat tack vare att man kan ställa följdfrågor. Informationen som kom från den första intervjun var givande och användbar. Man kan således konstatera att intervju som materialinsamlingsmetod lämpade sig väl för denna undersökning, och att den tålde att upprepas. Att intervju en till lärare med olika erfarenheter från andra skolor gav undersökningen ett större djup. Denna lärare kommer jag att tala om som Lärare B i kapitel 4 och 5.

1.2.4 Lärarnas bakgrund

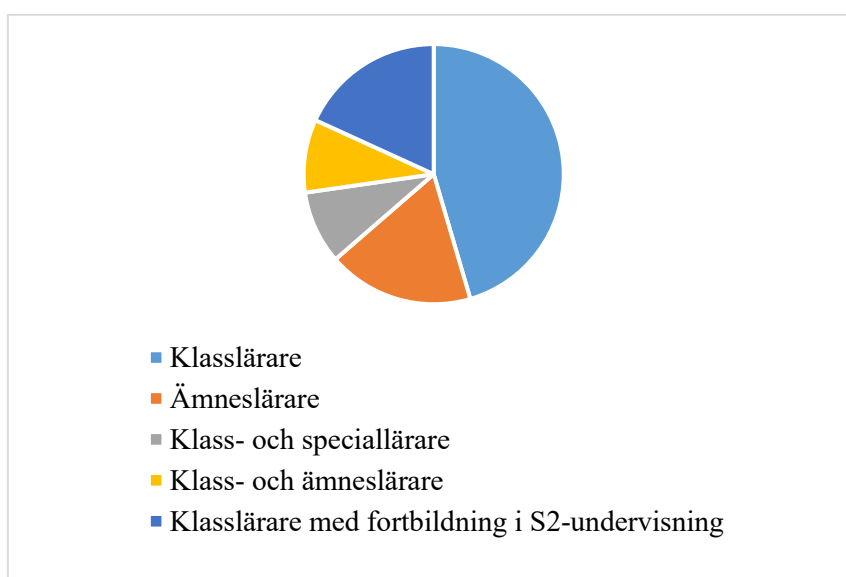
I avsnitt 1.2.4 presenteras informanterna i undersökningen, som är sammanlagt elva till antalet. Både intervjuerna och enkäten började med bakgrundsfrågor för att skapa en bild av lärarnas profiler. Jag har kombinerat intervjusvaren och enkätsvaren och sammanställt dem i figurer som åskådliggör lärarnas bakgrund.

Alla informanter är eller har varit lärare i förberedande undervisning på svenska i Finland. Samtliga har undervisat i förberedande undervisning i Österbotten. Figur 1 visar hur länge informanterna har arbetat i förberedande undervisning.



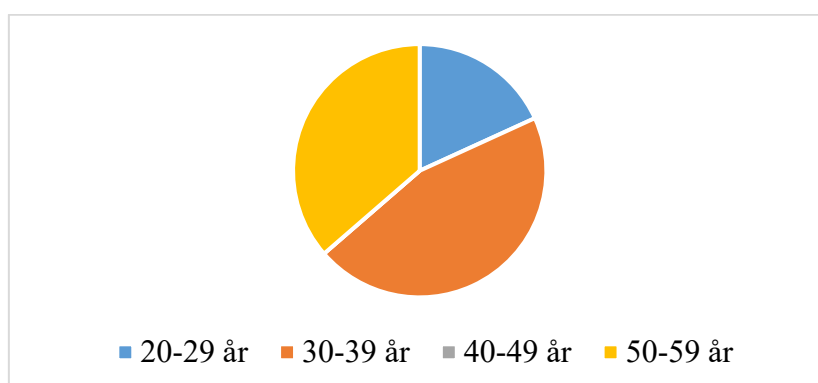
Figur 1. Lärarnas erfarenhet av att arbeta i förberedande undervisning

Figur 1 visar att majoriteten av lärarna har arbetat 0–5 år i förberedande undervisning. Dessa är åtta till antalet, vilket innebär att tre av lärarna har arbetat 6–10 år. Lärare A som både observerades och intervjuades undervisade vid intervjutillfället sitt åttonde år i förberedande undervisning. Förutom att arbeta som lärare i förberedande undervisning för barn i lågstadie- och högstadieåldern har hon undervisat i svenska, finska och engelska för vuxna invandrare. Lärare A har undervisat elever från bland annat Bosnien, Vietnam, Ryssland och Litauen i förberedande undervisning. Lärare B hade vid intervjutillfället undervisat i förberedande undervisning från och till under nästan åtta års tid. Hon har undervisat i både hög- och lågstadier och i både svensk och finsk förberedande undervisning. Innan hon började undervisa i förberedande undervisning arbetade hon som språkbadslärare i ett högstadium. Att det finns en del likheter mellan språkbad och förberedande undervisning nämnde hon, men hon lyfte också fram att hennes erfarenheter av de olika jobben har skillnader. I förberedande undervisning har hon undervisat elever från bland annat Kongo, Syrien och Vietnam. Att de flesta lärare har en kortare erfarenhet av att arbeta i förberedande undervisning var väntat, eftersom förberedande undervisning inte är en kontinuitet i skolorna i Finland utan är beroende av det tillfälliga antalet invandrarelever (Opetushallitus 2017: 4).



Figur 2. Lärarnas utbildningsbakgrund

Figur 2 beskriver informanternas utbildningsbakgrund. Majoriteten av informanterna är utbildade klasslärare. En av klasslärarna har även ämneslärarbehörighet i engelska språket, Lärare B, och en annan var också utbildad speciallärare. Två av klasslärarna har gått fortbildning i andraspråksundervisning. Två av informanterna har endast ämneslärarbehörighet. Lärare A har utbildat sig till klasslärare vid Åbo Akademi och gått kortare kurser och fortbildat sig inom andraspråksinlärning. Även en annan lärare har fortbildning inom andraspråksundervisning. Sammanfattningsvis hade samtliga informanter lärarbehörighet, alla utom två hade klasslärarbehörighet, men majoriteten av informanterna saknade vidare utbildning i andraspråksundervisning. I Finland finns inga nationellt definierade behörighetskrav för att få undervisa som lärare i förberedande undervisning, det är upp till varje enskild kommun att ställa upp egna krav (Tainio & Kallioniemi 2019: 88).



Figur 3. Lärarnas ålder

I figur 3 visas lärarnas ålder. Två av informanterna tillhör den yngsta ålderskategorin, fyra den äldsta och fem informanter var i åldern 30–39. Åldersgruppen 40–49 är inte representerad bland informanterna, men i övrigt är åldersspridningen god.

Alla lärare i undersökningen har svenska som modersmål. Lärare 4 har dessutom kunskaper i swahili. Lärare A har inga vidare kunskaper i elevernas modersmål, men hon kan lite bosniska och några enstaka ord på vissa andra språk. Lärare B har inte heller några vidare kunskaper i något av elevernas modersmål, men hon försöker alltid att lära sig något ord eller uttryck på elevernas modersmål. Detta kommenteras vidare i avsnitt 4.5 i samband med integreringen av elevernas modersmål i den förberedande undervisningen.

1.3 Metod

Denna undersökning tillhör delområdet andraspråksundervisning och har en kartläggande och redogörande funktion. Undersökningen är främst kvalitativ till sin natur. Syftet med undersökningen är alltså inte att kartlägga i vilken mån olika undervisningsmetoder och arbetssätt används, utan främst vilka som används, hur de används och varför. Analysen i en kvalitativ undersökning fokuserar på helheter, sammanhang och strukturer. Materialet i en kvalitativ studie består ofta främst av text. (Patel & Davidson 2019: 57,

150) Sådant är fallet i denna undersökning. De olika undersökningsskedena har inte varit tydligt åtskilda, utan teori, datainsamling och analys har varvats under processens gång. På grund av undersökningens kvalitativa natur har det insamlade materialet kunnat analyseras succesivt vartefter materialet samlas in. (Patel & Davidson 2019: 55, 151)

Intervjuerna och observationen analyseras kvalitativt med hjälp av en innehållsanalys. Observationen och den första intervjun har analyserats redan en gång i och med min kandidatavhandling. Därför ser analysen av speciellt observationen annorlunda ut denna gång. Nu har jag den inte lika färskt i minnet, utan nu utgörs materialet för analysen endast av det ifyllda observationsschemat med antecknade exempel på de olika påståendena samt av analyskapitlet i min kandidatavhandling. Det utgör textmaterialet för observationen vilket jag arbetar med. När det kommer till intervjun är materialet det samma som i kandidatavhandlingen, det vill säga heltäckande anteckningar av intervjusvaren samt ljudinspelningar av intervjuerna. Denna analyseras på samma sätt som den andra intervjun: jag utgår från materialet och inte från min tidigare analys.

Även stora delar av enkäten analyseras kvalitativt. Detta gäller textmaterialet som har kommit in via de öppna och specificerande frågorna samt informanternas egna svarsalternativ. Som tidigare nämnt innehåller enkäten också flervalsfrågor och frågor med graderad inställning. Dessa kommer i viss mån att analyseras kvantitativt. Med hjälp av dessa frågor kan statistik excerperas. Statistiken kan användas som ett verktyg för att beskriva och analysera materialet. I detta fall blir statistiken deskriptiv, eftersom man med hjälp av den kan ge en tydligare beskrivning av materialet. (Patel & Davidson 2019: 139) Med hjälp av figurer, som baserar sig på statistik, blir materialet mer överskådligt. Jag antar att det, åtminstone i några fall, finns en orsak till att vissa svarsalternativ blir valda mer frekvent. Detta i sig kan vara en motivering till att något används i förberedande undervisning. Den kvantitativa analysen kan dock påbörjas först när allt material är insamlat (Patel & Davidson 2019: 151) och den berör främst enkäten men även intervjuerna i någon mån.

Innehållsanalys lämpar sig för analys av allt slags textmaterial. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103) Med hjälp av innehållsanalysen kan man skapa en tydlig, koncentrerad och logisk

helhetsbild av undersökningsobjektet. Den går ut på att man spjälkar upp materialet i mindre delar, för att sedan kategorisera och sammanfatta allt på ett nytt och informativt sätt. Den innehållsanalys som används i denna undersökning är materialbaserad och induktiv (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108). När textmaterialet har samlats in börjar analysprocessen med att jag läser igenom materialet ett flertal gånger och fördjupar mig i innehållet. Därigenom skapas en helhetsbild av materialet och forskningsobjektet, och jag får en inblick i detaljerna som helheten består av. Sedan excerpas och listas centrala teman och nyckelord och -meningar. I det exciperade materialet sökes sedan likheter, återkommande mönster och skillnader. Därefter kategoriseras och struktureras materialet, och undergrupperingar formas. Sedan organiseras mer övergripande grupperingar av undergrupperingarna. Till sist formas en helhet av de sammanförda övergrupperingarna, och en sammanställd uppfattning av forskningsobjektet definieras. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 109) Jag anser att denna analysprocess lämpar sig väl för detta material och för denna undersökning eftersom arbetsgången är strukturerad och ger en möjlighet för forskaren att fördjupa sig i och öppna upp materialet.

1.4 Tidigare forskning

Forskning som berör förberedande undervisningen på svenska i Finland har hittills varit relativt sällsynt. Sakteligen blir den vanligare, troligtvis i takt med att invandringen i Finland ökar (Tilastokeskus 2019a). Det som har stått mer i forskningens fokus är den finskspråkiga förberedande undervisningen. Vanligare är också allmän fokus på invandrarelever i den finländska skolan, snarare än på den förberedande undervisningen som invandrareleverna får innan de integreras i den grundläggande utbildningen. På det första påståendet stämmer Ikonens (2005) verk in. Hon fungerar som redaktör för boken som hon tillsammans med bland annat Korpela (2005), Päivärinta (2005) och Yuossef (2005) har författat. I verkets fokus står undervisningen av invandrareleverna i den finländska grundskolan, och även den förberedande undervisningen behandlas. Detta utgör en del av avhandlingens teoretiska referensram. Ett liknande verk har Pirinen (2015) fungerat som redaktör till. Verket, vars fokus är elever med invandrarbakgrund i det finländska utbildningsväsendet, är en publikation av Nationella centret för

utbildningsutvärdering. Denna i övrigt finska publikation innehåller även ett kapitel som fokuserar på den svenska utbildningen, vilket är författat av Smeds-Nylund och Kiviniemi (2015). Fokus på förberedande undervisning är i denna publikation dock mycket knapp, också i jämförelse med Ikonen (2005). Antikainen, Paavola, Salonen och Wiman (2015) tillägnar den finländska förberedande undervisningen ett kort avsnitt i sitt kapitel. Dessa båda verk kommer att användas som en del av den teoretiska referensramen i denna avhandling.

I fråga om svenskspråkiga skolor i Finland finns forskning om bland annat lärares upplevelser av att undervisa svenska som andraspråk (Mustikkamaa 2014) och invandrarelevs attityder till ämnet svenska som andraspråk (Liiti & Saarinen 2007). I dessa undersökningar ligger fokus dock inte på förberedande undervisning. Den forskning som har gjorts på svenska i Finland är begränsad till omfattningen och har rapporterats främst i avhandlingar pro gradu. West (2016) har dock forskat detta ämne på en högre nivå. Hon har i sin doktorsavhandling undersökt den språkliga undervisningspraxisen i skolvardagen i den mångkulturella finlandssvenska skolan, i klasser med invandrarelever. Bland annat redogjorde hon för lärares värderingar gällande undervisning av invandrarelever, och kunde konstatera att det fanns skillnader i hur lärare förhöll sig till detta. (West 2016: 10) I Sverige finns det mer forskning gjord inom undervisning av nyanlända elever (se t.ex. Axelsson 2013, Rodell Olgaç 1999). Jag vill i denna avhandling studera hur specifikt den förberedande undervisningen på svenska i Finland ser ut i praktiken.

2 FÖRBEREDANDE UNDERVISNING I FINLAND

I kapitel 2 kommer jag att beskriva den förberedande undervisningen på svenska i Finland. Jag börjar med att berätta om eleverna, deras utgångspunkter och deras förutsättningar i förberedande undervisning. Det andra och tredje avsnittet baserar sig på läroplaner för förberedande undervisning, såväl den statliga som kommunala. Utgående från dem beskrivs först språkliga och allmänna mål och senare undervisningsmetoder och arbetssätt i den förberedande undervisningen.

I den nationella läroplanen använder man benämningen ”undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen” samt ”förberedande undervisning”. Enligt denna ska förberedande undervisning erbjudas invandrare, så att de vid programmets avslut besitter de språkliga kunskaper och färdigheter som behövs när de ska gå över till förskoleundervisningen eller grundskolan. Den förberedande undervisningen är inget eget undervisningsprogram utan är en del av den grundläggande utbildningen. (Utbildningsstyrelsen 2015: 7, 11)

Det är ofta kommunerna som arrangerar den förberedande undervisningen, men den kan också ordnas av annan utbildningsanordnare. I sådana fall behövs särskilt tillstånd. Förberedande undervisning ordnas där det finns elever som är i behov av den. Den kan till och med ordnas för en enskild elev. Det finns inga nationella bestämmelser för hur stor en grupp i förberedande undervisning får vara, men Utbildningsstyrelsen rekommenderar att elevantalet inte överstiger åtta. (Opetushallitus 2017: 4) Utbildningsanordnarna har alltså frihet att bestämma över gruppstorleken. I Kronoby är riktlinjen att elevantalet i en undervisningsgrupp bör vara minst fyra och max åtta (Kronoby 2021: 3).

En av grundskolans uppgifter är att jämna ut den inverkan som elevernas familjebakgrund har på elevernas skolgång och att erbjuda dem lika möjligheter att lyckas i livet. Att utveckla och behärska ett skolspråk är nödvändigt för att kunna göra framsteg i sina studier och i livet, och om man inte hjälper de nyanlända eleverna med detta uppdrag får de en svår start på livet i Finland. Man kan således konstatera att den förberedande

undervisningen även har en stor betydelse för jämställdheten i det finländska samhället. (Lankinen 2019) Den förberedande undervisningen är en av förutsättningarna för att invandrareleverna ska ha likvärdiga möjligheter att delta och ha framgång i den grundläggande utbildningen och examineras vid en rimlig och korrekt tidpunkt (Smeds-Nylund & Kiviniemi 2015: 201).

De nyanlända eleverna har ett dubbelt uppdrag: de ska både lära sig ett nytt språk och ta till sig kunskap i olika läroämnen (Elmeroth 2017: 48). På grund av detta kan man konstatera att den förberedande undervisningen har en viktig roll, eftersom den fokuserar både på språkinläringen och integreringen av andra skolämnen. Det är den som ska ge eleven vidare färdigheter att studera och ta till sig kunskap inom den reguljära undervisningen. (Utbildningsstyrelsen 2015: 7). I den förberedande undervisningen fungerar svenskan därmed både som lärandeobjekt och som medel för att tillägna sig annan ämneskunskap (Lankinen 2019).

I samband med förnyandet av läroplanen 1995 tillades grunder för läroplanen för den förberedande undervisningen (K. Ikonen 2005: 7). I läroplanen 2004 finns också grunder för läroplanen för den förberedande undervisningen, med en omfattning på fyra sidor (Utbildningsstyrelsen 2004: 309–312). År 2015 fastställdes en mycket mer omfattande läroplan för den förberedande undervisningen. Denna består inte endast av ett avsnitt i läroplanen för den grundläggande utbildningen, utan av ett helt eget dokument med en omfattning på 20 sidor. Denna läroplan trädde i kraft 2016. (Utbildningsstyrelsen 2015)

Antalet elever som deltar i förberedande undervisning har ökat stadigt under de senaste årtiondena. År 1996 deltog 482 elever i förberedande undervisning. Tio år senare hade antalet mer än tredubblats då det år 2006 uppgick till 1475 elever. (Opetushallitus 2021a) Efter detta nästan fyrdubblades antalet under de tio påföljande åren. År 2016 deltog 5643 elever i förberedande undervisning, vilket innebar en drastiskt eskalerande ökning med över 2000 elever jämfört med året innan. (Laakso 2017: 35) Med tanke på detta kom de nya läroplansgrunderna för förberedande undervisning i precis rätt tid.

2.1 Eleverna i förberedande undervisning

Den förberedande undervisningen berör alla invandrarelever. Hit räknas såväl sådana som har flyttat till Finland som sådana som är födda i Finland men har en invandrarbakgrund. (K. Ikonen 2005: 10) Orsakerna till invandringen kan vara många. Några kommer på grund av föräldrarnas arbets- eller studiemöjligheter, andra är tvungna att fly sitt hemland. (Korpela 2005: 26) Också internationellt adopterade elever kan få delta i förberedande undervisning. Att någon av elevens föräldrar är finsk- eller svenskspråkig är inte heller ett hinder för eleven att delta i förberedande undervisning, om finska eller svenska inte används i hemmet. Även invandrare från Sverige med svenska som modersmål kan få delta i förberedande undervisning på finska, om eleven ska placeras i en finsk skola. (Opetushallitus 2021b) Eleverna behöver inte ha fått beviljat uppehållstillstånd för att få delta i den förberedande undervisningen (Opetushallitus 2017: 3).

Det är för de elever vars språkliga kunskaper inte räcker till för den reguljära undervisningen som den förberedande undervisningen finns till. I den förberedande undervisningen tas elevens inlärningsförutsättningar och -behov bäst hand om. (K. Ikonen 2005: 13) Eleverna i den förberedande undervisningen utgör en heterogen grupp. De kommer från olika kulturer och har olika studiefärdigheter, ålder och inlärningsbakgrund (Närpes stad 2021: 2–3; Utbildningsstyrelsen 2015: 9).

Jämför man detta med en grupp i språkbad är skillnaden stor. I språkbad är gruppen homogen, där eleverna är i samma ålder och har samma språkliga bakgrund (Bergroth 2015: 1, 4). Mångfalden i en grupp i förberedande undervisning påverkas även av att nya elever kan tillkomma när som helst under läsåret (T. Ikonen 2005: 59). Detta ska beaktas i den pedagogiska verksamheten (Utbildningsstyrelsen 2015: 9). Undervisningen utgår från elevernas behov och utgångsläge, och därför är det viktigt att läraren lär känna sina elever. Ju bättre läraren känner eleverna och eleverna känner läraren samt varandra sinsemellan, desto lättare kommer samarbetet och undervisningen i gruppen att gå. (T. Ikonen 2005: 59) Att läraren känner sina elever underlättar även differentieringen av undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2015: 14).

Elever i åldern 6–10 år har rätt till 900 timmar i förberedande undervisning, medan äldre elever bör erbjudas minst 1 000 timmar. Detta bör alltså erbjudas, men om man märker att eleven har uppnått tillräckligt goda kunskaper för att börja i förskolan eller grundskolan innan dessa undervisningstimmar har använts får eleven flytta över dit. (Utbildningsstyrelsen 2015: 7)

Invandrareleverna får genomgående undervisning på finska eller svenska, med undantag för eventuell undervisning i hemspråket, det andra inhemska språket och/eller främmande språk (Utbildningsstyrelsen 2015: 9, 10). I språkbud bör minst 50 procent av läsårets undervisning ske på språkbudsspråket. Undervisningen på språkbudselevernas modersmål kan alltså uppgå till 50 procent under ett läsår. (Bergroth 2015: 6) Här syns en skillnad mellan förberedande undervisning och språkbudsundervisning. En viktig del av språkbudet är att elevernas modersmål utvecklas och stöds. Eleverna får undervisning på och i modersmålet, och undervisningen på modersmålet ökar successivt, så att den i högstadiet utgör cirka 50 procent. Modersmålsutvecklingen säkras även genom att elevens modersmål är majoritetsspråk i samhället (Bergroth 2015: 1–4, 6) samt ett av de officiella språken i Finland (Finlands grundlag 17 §). Detta är något som skiljer sig från invandrarelevernas situation. I vissa fall får eleverna inte alls undervisning i och på sitt modersmål, och aldrig så mycket som 50 procent av undervisningen (Smeds-Nylund & Kiviniemi 2015: 210). Deras modersmål har inte status som officiellt språk, förutom i de fall när invandringen sker från Sverige och modersmålet är svenska. De fem vanligaste invandrarspråken i Finland är ryska, estländska, arabiska, engelska och somaliska. (Tilastokeskus 2019d; Finlands grundlag 17 §)

För att kunna undervisa ett andraspråk behöver man förstå elevernas utgångsläge och inlärningsprocess. För eleverna i förberedande undervisning handlar det om en successiv språkinläring. Det betyder att eleverna har passerat treårsåldern och redan har ett utvecklat modersmål samt eventuella kunskaper i andra språk när de först får kontakt med och börjar lära sig svenska. Andraspråksinläringen sker i en miljö där målspråket talas, och eleverna får således ett informellt lärande i vardagen samtidigt som ett formellt lärande i skolundervisningen. När man talar om elevens egen version av målspråket används termen interimspråk. Interimspråket utvecklas successivt och kontinuerligt och

är den språkversion som eleven använder fram till dess att målspråket är väl utvecklat. Interimspråket innehåller olika karaktäristiska drag, såsom till exempel förenkling, övergeneralisering och helfraser. (Elmeroth 2017: 11, 15, 16)

2.2 Mål för förberedande undervisning

I avsnitt 2.2 beskrivs mål för den förberedande undervisningen. I det första underavsnittet ligger fokus på språkliga mål, och i det andra underavsnittet ligger fokus på övriga mål. Dessa avsnitt baserar sig långt på läroplaner för förberedande undervisning. Jag använder främst den nationella läroplanen men studerar även fyra kommunala läroplaner. De kommunala läroplanerna är från Kronoby, Pedersöre, Närpes och Helsingfors. Läroplanernas målbeskrivningar utgör långt grunden för de undervisningsmetoder och arbetssätt som används i förberedande undervisning, och därför finner de en naturlig roll i denna avhandling. Utöver läroplanerna används som teoretisk bas också andra publikationer av Utbildningsstyrelsen samt övrig litteratur som understryker läroplanernas innehåll.

2.2.1 Språkliga mål

I den förberedande undervisningen ska tillämpliga delar ur grunderna för läroplanen i svenska som andraspråk och litteratur i den grundläggande utbildningen följas. De språkliga målen som nämns i *Grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen 2015* är följande:

- ge eleven tillräckliga kunskaper i svenska eller finska ... som behövs för att inleda förskoleundervisning eller den grundläggande utbildningen
- stödja och främja elevens kunskaper i sitt eget modersmål
- elementär språkfärdighet stadd i utveckling. (Utbildningsstyrelsen 2015: 7, 9–10)

Enligt den förberedande undervisningens läroplan är alltså elementär språkfärdighet stadd i utveckling den språkliga nivå som krävs för att börja i förskoleundervisning eller

grundläggande utbildning. Målet är alltså att eleven ska kunna fortsätta att studera på språket som lärs in i förberedande undervisning. (Utbildningsstyrelsen 2015: 7, 9–10) Här skiljer sig förberedande undervisning från språkbadsundervisning, där målet är att eleverna ska uppnå en funktionell tvåspråkighet och utveckla en allmän flerspråkighet. Målet i språkbad är inte att eleverna ska fortsätta sina studier på språkbadsspråket efter avslutat språkbadsprogram. (Bergroth 2015: 4, 6, 55) Samtidigt är de språkliga målen högre ställda i språkbad än i förberedande undervisning. Språkbadseleverna ska bedömas i språkbadsspråket som A1-språk, vilket innebär att målet efter avslutat språkbadsprogram är att eleven ska ha uppnått nivå B1.1 i kommunikation och texttolkning och nivå A2.2 i textproduktion (se bilaga5). (Utbildningsstyrelsen 2014: 89–91, 329–330)

I *Grunderna för läroplanen för utbildning i läs- och skrivfärdigheter för vuxna invandrare 2012* (Utbildningsstyrelsen 2012) definieras elementär språkfärdighet stadd i utveckling. Enligt denna definition ska en elev efter avslutad förberedande undervisning i fråga om hörförståelse kunna förstå ett begränsat antal ord samt korta satser, uppmaningar och frågor som berör hen själv. När det gäller tal ska eleven med ett begränsat ordförråd, en ofullkomlig grammatik och ett bristfälligt uttal kunna uttrycka sina behov och svara och ställa frågor i samtal som berör hen själv. Eleven ska kunna förstå korta, enkla texter samt namn och skyltar skrivna på svenska eller finska. Vid upprepad läsning av en enkel text ska eleven kunna uttyda enskilda uppgifter. I skrift ska eleven med grundläggande ord och uttryck kunna uttrycka sina behov med korta satser och berätta om sig själv. (Utbildningsstyrelsen 2012: 34) Det är studierna i svenska som andraspråk som har den största rollen i förberedande undervisning, och den ligger till grund för all annan undervisning (Pedersöre 2021: 6).

Cummins (2007) gör en skillnad mellan grundläggande interpersonella kommunikationsfärdigheten (eng. basic interpersonal communicative skills) och kognitiv akademisk språkfärdighet (eng. cognitive academic language proficiency). Han betonar att man i skolan borde sträva efter att andraspråkseleverna uppnår en kognitiv akademisk språkfärdighet, som är det abstrakta språk som behövs för att nå skolframgång, och att det inte räcker med de grundläggande kommunikationsfärdigheterna. Med detta i åtanke

kan man tycka att de språkliga målen är lågt ställda i den nationella läroplanen. Han påstår dock också att det kan räcka upp till sju år för andraspråkseleverna att uppnå de eftersträvansvärda språkfärdigheterna (Cummins 2007), varav man förstår att det inte heller är rimligt att förvänta sig att invandrareleverna ska nå dessa färdigheter innan de integreras i den grundläggande utbildningen.

I läroplanen för förberedande undervisning i Närpes klargörs att eleven ska tillägna sig det svenska språkets basordförråd och grundstrukturer så att eleven kan göra sig förstådd i sociala sammanhang i skolan och i vardagen. Där är målet att eleven ska nå nivån A1-A2 i det svenska språket. (Närpes stad 2021: 3–4) A1.3-A2.2 innebär en språkkunskap som är bättre än elementär språkfärdighet stadd i utveckling, som är nivå A1.2. Om eleven når nivå A2.2 kan hen till exempel klara sig relativt bra i vardagliga konversationer, berätta om olika vardagsteman i text och förstå en enkel text trots några obekanta ord. (Edu.fi 2014) Närpes har alltså lagt upp breda mål för elevernas språkfärdigheter, möjligtvis med tanke på elevernas olika bakgrund och individuella förmåga att lära sig ett nytt språk. Läroplanen i Kronoby har en liknande språklig målsättning. Där är målet att eleven ska ha uppnått språkkunskaper som motsvarar nivå A1.3-A2.1 vid avslutad förberedande undervisning. (Kronoby 2021: 5) Där är målen således mer specifika och begränsade än i Närpes men också högre än i den nationella läroplanen. I läroplanerna i Helsingfors och Pedersöre håller man sig till den nationella läroplanens språkliga målbeskrivning, alltså elementär språkfärdighet stadd i utveckling (Helsingfors 2021: 5; Pedersöre 2021: 5) Exakta beskrivningar av de aktuella nivåerna A1-B1.1 på nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling finns som bilaga (bilaga 5). De uppställda språkliga målen i de aktuella läroplanerna är sammanfattade i tabellen nedan.

Tabell 2. Språkliga mål för förberedande undervisning i olika läroplaner

Läroplan	Språkliga mål
Finland	Elementär språkfärdighet stadd i utveckling, A1.2
Kronoby	A1.3-A2.1
Pedersöre	Elementär språkfärdighet stadd i utveckling, A1.2
Närpes	A1-A2
Helsingfors	Elementär språkfärdighet stadd i utveckling A1.2

I läroplanen i Pedersöre har man även tydligt listat undervisningens centrala innehåll, där allt på ett eller annat sätt är kopplat till språkfärdigheter. Där finns fem olika kategorier med specificerande punkter. De fem kategorierna är att kommunicera, att tolka texter, att producera texter, förmåga att förstå språk, kultur och litteratur samt grammatik och språklära. Målet är att eleven ska utveckla kommunikationsfärdigheter, språkförståelse samt läsning och skrivning på svenska så att hen kan delta i kommunikationen i skolan och övriga sociala sammanhang i finlandssvensk miljö. (Pedersöre 2021: 6–7)

I Pedersöre kan eleverna i förberedande undervisning även ta del av undervisningen i främmande språk, om de besitter de språkliga kunskaper som förutsätts för detta. Detta gäller språken finska och engelska. I sådana fall följs kommunens språkprogram samt tillämpliga delar ur läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utöver att utveckla språkliga kunskaper i svenska och eventuellt andra främmande språk ska eleven i mån av möjlighet få undervisning i sitt eget modersmål. Att eleven stärker sina kunskaper i det egna modersmålet skapar bättre förutsättningar för att eleven ska kunna lära sig svenska. (Pedersöre 2021: 8; Helsingfors 2021: 5) Stödandet av elevens modersmål kan ske i samarbete med föräldrarna (Kronoby 2021: 6). I läroplanen i Pedersöre lyfter man fram undervisningen i elevens hemspråk som en resurs för att få insikt i elevens ämneskunskaper. Med hjälp av detta kan man ställa upp relevanta och realistiska mål i elevens individuella plan för undervisningen, vilket främjar elevens utveckling. (Pedersöre 2021: 8) Samarbetet mellan läraren i förberedande undervisning och läraren

som undervisar i elevens modersmål förebygger att eleven missförstås och antas ha inlärningssvårigheter. Samarbetet ger också läraren i förberedande undervisning kunskap om elevens modersmål och språkliga detaljer i svenska som skiljer sig från elevens modersmål och kan vara speciellt svåra för eleven. (Youssef 2005: 136)

Det långsiktiga målet för invandrareleverna är att uppnå sådana språkkunskaper som kan liknas vid en modersmålstalares. Därmed inser man att det är av stor vikt att den förberedande undervisningen har hög nivå, och att eleven efter den förberedande undervisningen fortsätter att få tillräckligt med undervisning i svenska eller finska som andraspråk. För att invandrareleven ska lyckas utveckla modersmålsliknande kunskaper i andraspråket behöver hen också utveckla sina kunskaper i det egna modersmålet. Forskning har visat att goda kunskaper i modersmålet lägger grunden för såväl all tankeförmåga som inlärnin g av andra språk. (Korpela 2005: 30) Undervisning i modersmålet gynnar också elevens tillägnande av innehållet i andra läroämnen (Utbildningsstyrelsen 2015: 9).

2.2.2 Övriga mål

I grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen beskrivs allmänna mål som inte har en direkt koppling till språkkunskaper. Där framkommer att undervisningen ska främja elevens harmoniska utveckling (Utbildningsstyrelsen 2015: 7). Detta innebär att målet är att stödja eleverna i att bli aktiva och harmoniska medlemmar i både det finländska samhället och i deras egen språk- och kulturgemenskap (Utbildningsstyrelsen 2019). Eleven ska alltså integreras på ett positivt sätt i det finländska samhället samtidigt som hen utvecklar sina kunskaper i modersmålet och sin kännedom om den egna kulturen (Utbildningsstyrelsen 2015: 7, 9). I läroplanen för den förberedande undervisningen i Närpes lyfts individuell utveckling och trygghetskänsla fram som viktiga mål. Både där och i läroplanen i Pedersöre framkommer att eleven ska bekanta sig med den finländska och den finlandssvenska kulturen. (Närpes stad 2021: 3; Pedersöre 2021: 6) Den förberedande undervisningen ska också sträva till att främja jämställdheten och jämlikheten bland eleverna (Pedersöre 2021: 4). Eleverna

ska lära sig likvärdigt och jämlikt bemötande och acceptans för mångfald (Närpes stad 2021: 2).

På grund av elevernas olikheter gällande bakgrund och studiefärdigheter finns det inget fastställt program med en viss timfördelning i den förberedande undervisningen och därmed inga strikt uppställda mål. Därför behöver man ställa upp olika individuella studieprogram med individuella mål för eleverna. Ett övergripande mål är att eleven ska ges möjlighet att utveckla de färdigheter hen behöver för den fortsatta grundläggande utbildningen. Eleven ska även stödjas i att så småningom kunna göra upp egna mål för lärandet, samt utveckla förmågan att lära sig. (Utbildningsstyrelsen 2015: 9, 12, 14)

Den förberedande undervisningen är en del av den grundläggande utbildningen. Därför ska sådana mål från den grundläggande utbildningen som är tillämpbara och passande för den förberedande undervisningen följas. Detta gäller undervisning i både svenska, övriga språk och övriga läroämnen. (Utbildningsstyrelsen 2015: 9–10) Den grundläggande utbildningen bygger till stor del på så kallad mångsidig kompetens. Mångsidig kompetens är en helhet där kunskaper, färdigheter, attityder, värderingar och vilja ingår. Helheten består av sju olika delområden: förmåga att tänka och lära sig, kulturell och kommunikativ kompetens, vardagskompetens, multilitteracitet, digital kompetens, arbetslivskompetens och entreprenörskap samt förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid. (Utbildningsstyrelsen 2014: 20–24) Vad gäller undervisningen och utvecklingen av denna mångsidiga kompetens i den förberedande undervisningen ska de delar från grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen som är tillämpbara följas (Utbildningsstyrelsen 2015: 9).

2.3 Beskrivningar av undervisningsmetoder och arbetssätt i läroplaner för förberedande undervisning

Eftersom förberedande undervisning är en del av den grundläggande utbildningen ska detta synas i praktiken. I förberedande undervisning ska eleverna bekanta sig med de arbetssätt som används i den grundläggande utbildningen. Till detta hör arbetssätt som är

mångsidiga, stimulerar eleverna och differentierar undervisningen. (Utbildningsstyrelsen 2015: 11–12) Man bör även använda mångsidiga undervisningsmetoder (Opetushallitus 2017: 5). Vad man fokuserar på i undervisningen ska utgå från elevens behov och förutsättningar. Det kan variera från exempelvis trafikregler till finländska matvanor. (Päivärinta 2005: 46)

I början av den förberedande undervisningen fokuserar man på att utveckla de språkkunskaper som behövs för grundläggande kommunikation i vardagliga situationer. Ord, uttryck och fraser som berör skolan och finländsk kultur är centrala. Dessa tränas också i läsning och skrivning av ord och korta texter. I tal och hörförståelse fokuserar man bland annat på att utveckla uttalet, träna på att ställa och svara på frågor och att muntligt använda grundordförrådet. När det kommer till uttalet fokuserar man speciellt på skillnader mellan elevens modersmål och svenska. (Opetushallitus 2017: 5–6)

I den nationella läroplanen lyfts fram att elevernas välbefinnande och trygghet ska främjas genom skolans verksamhet. Detta skapar goda förutsättningar för lärande. (Utbildningsstyrelsen 2014: 27) Detta är en aspekt som är viktig speciellt i början av den förberedande undervisningen. Detta kan man göra bland annat genom att planera en tydlig struktur som skoldagarna följer, så att eleverna i stora drag vet vad som händer under en skoldag. Eleverna får bekanta sig med aktuella arbetssätt och lära sig hur man agerar och uppför sig i den finländska skolan. Skoldagens struktur kan med fördel synas i klassrummet som ett skriftligt schema eller/och visualiseras med hjälp av bilder. (T. Ikonen 2005: 62)

Kommunerna har en viss egen möjlighet att påverka vilka ämnen som undervisas i den förberedande undervisningen. I den nationella läroplanen nämns endast att de ska väljas med tanke på att eleven efter slutförd förberedande undervisning ska kunna studera i en förskoleklass eller i en klass i den grundläggande utbildningen. Arbetssätten som används i undervisningen ska planeras så att de passar de olika läroämnena som väljs. Man ska även ta upp sådana termer som är grundläggande inom dessa läroämnena. (Utbildningsstyrelsen 2015: 10–11)

Det lönar sig att i början välja att behandla sådana teman som berör, intresserar och är bekanta för eleverna. Teman ska också väljas så att de möjliggör differentierad undervisning. Man kan börja med att introducera ett tema i klassen med en gemensam tanke, men sen är det viktigt att eleverna får arbeta i egen takt och efter egen förmåga. Detta eftersom eleverna i den förberedande undervisningen har individuella planer och mål för undervisningen. För att främja differentieringen och utnyttja såväl lärarens som elevernas tid väl ska individuellt arbete varvas med par- och grupparbete. Läraren får dessutom mer tid till att se varje enskild elev och ge mer individuellt stöd när en del av eleverna integreras delvis i den grundläggande utbildningen. (T. Ikonen 2005: 62)

Eftersom språkutvecklingen är ett stort centralt mål i den förberedande undervisningen är det viktigt att tillämpa språkmedvetna arbetsätt. Språkmedvetenheten bör synas i alla ämnen som undervisas. Denna språkmedvetenhet kräver ett samarbete mellan lärare, och skolan bör ha en gemensam uppfattning om vilken roll språket har för lärandet och i undervisningen. (Utbildningsstyrelsen 2015: 12)

Som tidigare nämnt i avsnitt 2.2.1 har undervisning i modersmålet en stor inverkan på elevens inläring av svenska eller finska. Därför är det av stor vikt att man i den förberedande undervisningen redan från början stödjer elevernas utveckling av det egna modersmålet. Detta fungerar som en förutsättning för invandrarelevens integrering i det finländska samhället. Invandrareleven ska få en balans mellan sin egen kultur och det nya samhällets kultur. Genom att man respekterar och intresserar sig för invandrarelevens hemkultur främjas även integreringen. I den förberedande undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en djup förståelse för såväl den egna som det omgivande samhällets kultur. Detta utgör en grund för utvecklingen av individens självkänsla. (Korpela 2005: 30–31) Genom att eleven lär sig och tillåts bevara och uppskatta sin egen kultur kan hen också lära sig att uppskatta andra kulturer (Youssef 2005: 120). Att få undervisning i sitt eget modersmål blir även som en andningspaus i skolvardagen, då de får tala och förstå andra utan problem. Det stärker deras identitet och självförtroende. (Youssef 2005: 121) Också i den nationella läroplanen betonas vikten av att eleven får undervisning på sitt eget modersmål. Detta ska stödja eleven i att utveckla sina

ämneskunskaper trots att hens kunskaper i svenska eller finska är små. (Utbildningsstyrelsen 2015: 10)

Undervisning i elevens modersmål är dock inget krav utan ska erbjudas i mån av möjlighet. (Utbildningsstyrelsen 2015: 10) Det är också upp till eleven själv om hen vill delta i modersmålsundervisningen eller inte (K. Ikonen 2005: 17). Enligt en utvärdering gjord av Smeds-Nylund och Kiviniemi (2015) har undervisning i elevernas hemspråk har erbjudits i högre grad i svenskspråkiga skolor än i finskspråkiga. År 2015 erbjöd 71 procent av förskoleundervisningsanordnarna och 63 procent av grundutbildningsanordnarna undervisning i elevernas modersmål. Detta är en betydligt större andel jämfört med de finskspråkiga undervisningsanordnarna, där motsvarande procentuella andelar var 14 och 43. Nämnas kan dock att andelen deltagande i utvärderingen var hos såväl finska som svenska förskoleundervisningsanordnare cirka 30 procent och hos grundutbildningsanordnare cirka 60 procent. (Smeds-Nylund & Kiviniemi 2015: 204, 210) Trots att utbildningsanordnarna inte är skyldiga att ordna undervisning i invandrarelevernas hemspråk är många kommuner positivt inställda till det. I vissa fall samarbetar kommuner sinsemellan för att möjliggöra detta. En vanlig orsak till att man inte lyckas ordna hemspråksundervisning är brist på lärare. (K. Ikonen 2005: 17)

Vad gäller lärmiljöer säger läroplanen att de ska vara mångsidiga och utnyttjas väl. Syftet med detta är att eleverna ska erbjudas möjligheter till nya upplevelser som låter dem använda språket på olika sätt i olika situationer. Ett annat syfte med att ta till vara möjligheterna som en varierande lärmiljö erbjuder är att låta eleverna bekanta sig med den finländska kulturen och det finländska samhället. (Utbildningsstyrelsen 2015: 11) I den förberedande undervisningen i Närpes vill man ta tillvara de möjligheter som närmiljön erbjuder. Naturen, kulturen, levnadssätt och sociala normer är en grund för den förberedande undervisningen i Närpes. (Närpes stad 2021: 3, 5) Att eleverna får bekanta sig med dessa spelar dessutom en viktig roll i integreringsprocessen, såväl i lokalsamhället som i Finland i allmänhet (Utbildningsstyrelsen 2015: 11). Genom att ta del i olika lärmiljöer får eleven möjlighet att lära sig det språk som hör miljön till. Alla olika situationer blir möjligheter att lära sig och utveckla språket. (Bergroth 2015: 69)

Detta bidrar även till elevens sociala och individuella utveckling samt utvecklingen av elevens färdighet för livslångt lärande (Helsingfors 2021: 6).

De nyanlända eleverna ska integreras i förskoleundervisningen eller den grundläggande utbildningen redan under tiden som de får förberedande undervisning (Arbets- och näringsministeriet 2014). I exempelvis Närpes integreras de nyanlända eleverna i de grupper som motsvarar deras ålder eller en årskurs lägre i viss mån. Eleven integreras i början i konst- och färdighetsämnen och senare i sådana ämnen som eleven har tillräckliga kunskaper inom, till exempel matematik eller främmande språk. Detta kräver ett samarbete mellan läraren i den förberedande undervisningen och lärarna i den reguljära undervisningen. (Närpes stad 2021: 8) Denna integrering görs för att främja språkutvecklingen och utvecklingen av sociala relationer. Med integreringen i den reguljära undervisningens klasser strävar man även efter att eleven ska utveckla sina ämneskunskaper och sin mångsidiga kompetens (Edu.fi 2017). Att eleverna redan under den förberedande undervisningen integreras i den reguljära undervisningen är nödvändigt (K. Ikonen 2005: 14), eftersom den bästa integreringen för barn sker genom att knyta vänskapsband (Korpela 2005: 31). Detta främjar elevens utveckling av sociala språkfärdigheter och tillägnande av innehållet i olika läroämnen. Den fullständiga integreringen i reguljär klass sker vanligtvis så fort invandrarelevens språkliga och sociala färdigheter möjliggör detta. (K. Ikonen 2005: 14) Integreringen har en positiv inverkan på elevens motivation att lära sig det nya språket. Om eleven känner sig exkluderad eller socialt distanserad kan det hända att en negativ attityd uppkommer och att motivationen brister, varpå språkutvecklingen börjar stagnera eller fossiliseras. Man kan således konstatera att integreringen såväl i skolan som i samhället har en betydande roll för elevens språkutveckling. (Elmeroth 2017: 21)

Differentieringen är en viktig del av den förberedande undervisningen. I läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen nämns differentiering i samband med arbetssätt två gånger. Differentieringen påverkar hur man väljer innehåll och arrangerar undervisningen ändamålsenligt. Detta innefattar också undervisningsmetoderna, arbetssätten, materialet och lärostoffets djup och omfattning. (Utbildningsstyrelsen 2015: 12, 14) Eleven har rätt att bli tilldelad uppgifter som passar

elevens färdighets- och kunskapsnivå. Eventuella inlärningsvårigheter behöver uppmärksammas och redas ut för att eleven ska få det stöd hen behöver. (Helsingfors 2021: 9; Utbildningsstyrelsen 2015: 14) Man bör dock vara noggrann med att inte förväxla brister i den språkliga förmågan med inlärningsvårigheter (Lahdenperä & Sandström 2017: 94–95).

Läroplanen för den förberedande undervisningen tar upp helhetsskapande undervisning i ett eget avsnitt. Detta nämns som en viktig del av den förberedande undervisningens verksamhetskultur. I helhetsskapande undervisning arbetar man över läroämnesgränserna och studerar ämnen som har en koppling till den verkliga världen. Genomförandet av detta ska utgå från elevernas behov och undervisningens mål. Här integreras såväl utvecklingen av språkkunskaper och innehållskunskaper i olika läroämnen, och detta bidrar till att elevens mångsidiga kompetens utvecklas. (Utbildningsstyrelsen 2015: 12) Att behandla ett tema genom helhetsskapande undervisning kan räcka allt från två till fem veckor (Grandell, Hovi, Kaskele-Nortamo, Mård & Young 1995: 7). Den helhetsskapande undervisningen lämpar sig för grupper med elever i olika åldrar, eftersom eleverna får jobba tillsammans men utgående från de egna förutsättningarna. Eleverna ska även få vara med i planeringen och valen av arbetssätt inom temaarbetet. I helhetsskapande undervisning är det lärarens uppgift att handleda eleven och se till att eleven tillägnar sig de begrepp som är centrala för temat. I läroplanen i Helsingfors för förberedande undervisning betonar man att informations- och kommunikationsteknik ska användas i helhetsskapande undervisning. Detta möjliggör och skapar rum för varierande pedagogiska lösningar. (Helsingfors 2021: 7) I läroplanen i Pedersöre lyfter man också fram att eleverna under den förberedande undervisningen ska utveckla digital kompetens samt informationssökningsförmåga (Pedersöre 2021: 9).

3 ANDRASPRÅKSUNDERVISNING

I kapitel 3 kommer fokus att ligga på andraspråksundervisning generellt. Här ligger fokus alltså inte specifikt på förberedande undervisning, utan även på sådan undervisning som liknar denna. Litteraturen som kapitel 3 baserar sig på gäller därför inte heller endast förberedande undervisning, utan även undervisning av invandrarelever integrerade i den reguljära undervisningen, samt språkbadsundervisning. Orsaken till detta är att forskning inom den förberedande undervisningen är begränsad. Den övriga litteraturen ger också avhandlingen en bredare teoretisk referensram, som fortfarande är relevant, att stå på. Jag har valt att dela in kapitlet i fem avsnitt, som går att spegla i kapitel 4.

3.1 Innehåll och fokusområden

Att lära sig ett nytt språk kan ta upp till sju år för andraspråkseleverna. Om man under hela denna tid endast fokuserade på språkundervisning skulle eleverna gå miste om mycket övrig kunskap som de behöver i livet och i skolan. Därmed förstår man att språk och innehåll bör integreras och undervisas parallellt för andraspråkseleverna. Dessutom främjar autentiska situationer språkinläringen. När man integrerar språk och innehåll fokuserar man på språkets funktion som ett inlärningsverktyg. Att i ämnesundervisningen integrera språkövningar som är relaterade till innehållet fungerar i sin tur som stöd för att befästa ämneskunskaperna, eftersom aktuella begrepp upprepas. (Gibbons 2009: 162–163)

Enligt Lyster (2007) borde språk- och grammatikundervisningen alltid vara kopplad till en aktuell kontext. Språkets struktur bör ges explicit fokus i ämnesundervisningen för andraspråkselever. (Lyster 2007: 57–58) Att parallellt undervisa språk och ämne för andraspråkseleverna effektiviserar undervisningen. Det räcker varken att undervisa endast språk eller endast ämne, och det är inte heller gynnsamt att skilja dessa åt. För att andraspråkseleverna ska utveckla såväl sina språkkunskaper som ämneskunskaper bör läraren alltså explicit undervisa språket samtidigt som och i koppling till att hen undervisar ämne. (Lyster 2007: 137–138)

3.2 Lärmiljöer och hjälpmedel

I undervisning av andraspråkselever är det viktigt att använda sig av många olika slags kontexter. Detta för att underlätta förståelsen för ny kunskap eller ett nytt ordförråd. Varierande kontexter kan bestå av till exempel filmer, bilder, olika slags litteratur och texter, samtal, utflykter eller studiebesök. Dessa möjliggör ett nytt åskådliggörande av undervisningens innehåll och fungerar även som ett stöd för språket. Tack vare internet och modern teknik, så som smartboards och lärplattor, är det lättare att berika och levandegöra undervisningen. Att flytta undervisningen utanför klassrummet kan å sin tur väcka elevernas intresse och nyfikenhet. (Löthagen, Lundenmark & Modigh 2010: 70–71) Att arbeta med kontexter är även en metod för att förbereda elever för de texter som behandlas i klassrummet. Enligt Elmeroth (2017) ska man aldrig ge en text till en elev utan att eleven har fått en chans att förberedas inför den först. Förberedelsen kan ske genom att man anknyter texten till något i vardagen som är känt för eleverna sen tidigare. När textens innehåll har behandlats på ett vardagsspråk så att det har blivit förstått av eleverna har de en större chans att förstå texten och större möjligheter att kunna arbeta med den. (Elmeroth 2017: 77–79)

Att vara nyanländ elev och börja i ett nytt skolsystem kan vara utmanande, och ofta kan eleverna uppleva skolvardagen som frustrerande när de inte når målen som har blivit uppställda. Att synliggöra de nyanlända elevernas lärandeprocess är därför viktigt. Även om eleverna inte når målen sker det alltid en viss utveckling som läraren borde synliggöra för dem. Detta synliggörande kan till exempel göras med hjälp av digitala hjälpmedel. Många digitala spel innehåller ofta belöningsystem och ett system där man utmanas och utvecklas gradvist. De spel som man beslutar använda i undervisningen bör dock självklart vara sådana som leder till lärande inom rätt områden. Digitala resurser kan inte heller vara grunden för hela den formativa bedömningen, men den kan fungera som ett stöd, och den har dessutom ofta en motiverande funktion för eleverna. (Basaran 2016: 23–25)

3.3 Konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt

Avsnitt 3.3 kommer att fokusera på etablerade, konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt i andraspråksundervisning. Undervisningsmetoderna och arbetssätten som kommer att behandlas är par- och grupparbeten, pusselmetoden, helhetsskapande undervisning eller temaundervisning, cirkelmetoden, LTG-metoden och sagotering. Jag börjar med par- och grupparbeten, vilka jag räknar som arbetssätt. Dessa kan användas som arbetssätt inom de övriga undervisningsmetoderna. Pusselmetoden är en typ av grupparbete, och därför kommer denna näst i ordningen. Därefter behandlas helhetsskapande undervisning eller temaundervisning, som är en bred och varierbar undervisningsmetod. Därefter avslutas kapitlet med tre mer snävt definierade metoder: cirkelmodellen, LTG-metoden och sagotering.

I läroplanen för den förberedande undervisningen fastställs att eleven ska lära sig att fungera och arbeta både självständigt och i grupp (Utbildningsstyrelsen 2015: 12). Individuellt arbete, pararbete och smågruppsarbeten nämns också som arbetssätt flera gånger i läroplanen för den grundläggande utbildningen, speciellt i samband med språkundervisning. (Utbildningsstyrelsen 2014: exempelvis 105, 200, 226) Allt grupparbete bygger på interaktion och kommunikation, där språket, såväl muntligt som skriftligt, är det viktigaste verktyget. Kommunikationen sker inte endast gruppmedlemmarna emellan, utan även med till exempel lärare och övriga aktuella personer i omgivningen. (Hammar Chiriac 2008: 171) Som tidigare nämnt har både grupper i förberedande undervisning och grupper i reguljär undervisning en mångfald när det kommer till exempelvis hemspråk, etnicitet och kultur. Dessutom är gruppen i förberedande undervisning ofta heterogen vad gäller elevernas åldrar. (Utbildningsstyrelsen 2015: 9; Lahdenperä & Sandström 2017: 88–89) Mångfalden i en grupp ska ses som en positiv resurs, och det är lärarens uppgift att skapa goda attityder och uppmuntra till detta. Om gruppmedlemmarnas variation och mångfald inte tas i hänsyn utan ses förbi, kan detta leda till problem i gruppdynamiken. Därför bör läraren aktivt tala om olikheter som något positivt och om hur de kan användas konstruktivt för att ta vara på resurser och kvalitéer de kan medföra i arbetet. Att eleverna i en

undervisningsgrupp har olika hemspråk kan ses som en resurs bland annat vid informationssökning. (Hammar Chiriac 2008: 170–172, 182)

I en heterogen undervisningsgrupp med invandrarelever kan man med fördel uppmuntra till allt slags samarbete. Både i par och i mindre grupper kan man kombinera elever i olika åldrar och med olika kunskapsnivåer och språkkunskaper. Exempelvis kan elever med bättre språkkunskaper men som saknar läsförmåga samarbeta med en elev som är läskunnig men saknar utvecklade språkkunskaper. Undervisningen och arbetsparen och -grupperna ska formas så att elevernas individuella resurser kommer till användning och utnyttjas för det gemensamma målet. Detta kan även bidra till att eleven utvecklar en god självbild och att självkänslan och -förtroendet stärks. (Rodell Olgaç 1999: 70)

Gibbons (2009) lyfter fram flera olika fördelar med att använda sig av grupparbeten i andraspråksundervisning. När eleverna arbetar i grupp får de höra samma information uttryckas på flera olika sätt av olika personer. I interaktionen kommer aktuella ord och begrepp att upprepas. Detta förstärker både förståelsen och inläringen. Eleverna får också möjligheter att ställa många frågor och de utmanas att inhämta kunskap tillsammans. Kommunikationen blir därmed genuin och naturlig. Slutligen underlättar det för eleverna att arbeta och presentera sitt arbete i grupp. Det sänker tröskeln och ger en tryggare känsla när allt inte hänger på individen. (Gibbons 2009: 39–40)

Grupparbeten är alltså effektiva för språkinläringen, men de behöver också planeras och genomföras ändamålsenligt för att de ska vara det. För att ett grupparbete ska lyckas bör instruktionerna vara tydliga. Det löns att se att alla elever har förstått genom att be eleverna återberätta uppgiften. Om någon elev inte förstått lärarens instruktioner kan hen förstå dem när de återges av en klasskamrat. Att så långt det är möjligt visa konkret vad eleverna ska göra är också bättre än att bara beskriva i ord. Man underlättar även arbetsgången om man skriver upp på tavlan eller på lappar vad eleverna ska göra. Uppgifterna som planeras för eleverna ska vara sådana som möjliggör och kräver interaktion. Detta kan göras bland annat genom att skapa en informationsklyfta, så att alla elever tilldelas olika information. För att kunna lösa uppgiften behöver alla dela med sig av sin information och delta i interaktionen. Det är viktigt att alla elever engageras.

Uppgiften behöver ha ett syfte så att eleverna blir motiverade och förstår vad deras insats betyder ur ett större perspektiv. Därtill ska den innehålla en lämplig kognitiv utmaning, både innehållsmässigt och språkmässigt. Här ser man också att språk och innehåll bör integreras. Andraspråksinlärarna har inte tid att först lära sig språket innan de behöver använda det för att tillägna sig ämneskunskaper. Dessutom gynnas språkinläringen av att språket används funktionellt i ett meningsfullt sammanhang. (Gibbons 2009: 43–49)

I grupparbeten bör eleverna ges en passande mängd tid för att utföra uppgiften. Om de får för lite tid hinner det inte ske någon inläring, och om de får för mycket tid kan den bli bortslösad. Det är viktigt att minnas att det ofta tar längre tid för andraspråksinlärare att utföra en uppgift än för modersmålstalare. Slutligen är det viktigt att eleverna har fått handledning och träning i hur man arbetar i grupp. Eleverna behöver kunna samarbeta för att arbetet ska lyckas. Det finns ofta en del oskrivna regler när det kommer till samarbete och hur man beter sig i en grupp. Dessa kan vara okända för andraspråksinlärarna, och därför löns det att göra tydliga regler och att gå igenom dem med eleverna. (Gibbons 2009: 50)

Pusselmetoden är en undervisningsmetod som Gibbons (2009) rekommenderar inom andraspråksundervisning. Hon rekommenderar den för läsinläringen och lästräningen, och kallar den i det fallet pusselläsning. I denna metod kan man differentiera och anpassa texterna enligt elevernas individuella nivå. Eleverna delas in i expertgrupper där alla får samma text och studerar den tillsammans. Sedan går eleverna till sina hemgrupper där de får berätta om sina texter. Här får alla vara aktiva eftersom eleverna i hemgruppen har kunskap om olika texter. I denna metod får eleverna möjlighet att träna såväl läsning, läs- och hörförståelse, samarbete som förmågan att sammanfatta och berätta om en text. (Gibbons 2009: 128)

Den helhetsskapande undervisningen som tidigare nämnts i avsnitt 2.3 benämns i vissa fall som temaundervisning. Undervisningsmetoden är speciellt vanlig inom språkbadsundervisning. Genom denna metod ska eleven ges möjlighet att aktivt använda språket. Temaundervisningen ska vara elevcentrerad, och läraren tar en mer handledande roll. (Bergroth 2015: 71) Läraren bör dock självfallet stödja eleverna enligt deras behov,

med speciell fokus på språkligt stöd. Till viss del ingår också lärarstyrd undervisning i temaundervisning. Läraren bör se till så att eleverna får ett språkligt inflöde, att de får höra språket. Arbetssätt som kan ingå i temaundervisning är bland annat arbetsstationer, temakort och temahäften. I stationsundervisning delas klassrummet in i olika stationer, vilket ger eleverna tydliga fysiska ramar för en viss uppgift och ett visst språkbruk. Vid arbetsstationerna får eleverna arbeta i smågrupper. (Bergroth 2015: 72) Trots smågruppsarbetet är det viktigt att elevernas enskilda behov tas i beaktande. Eleverna, speciellt de tystlåtna, behöver individuell undervisning och träning för att utveckla sina språkkunskaper. (Bergroth 2015: 71–72; Mård 2002: 221)

Cirkelmodellen är en undervisningsmetod som fungerar inom genrebaserad undervisning. Gibbons (2009) nämner denna metod som ett exempel på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för andraspråkselever. Modellen används för att undervisa andraspråket explicit, genom att utveckla språkförståelsen i ett naturligt sammanhang. Eleven har en aktiv roll i inlärningen, tränas i att skriva självständigt och utvecklar sitt kritiska tänkande. Modellen är uppbyggd av fyra faser som går igenom i bestämd ordning. Den första fasen går ut på att man tillsammans i klassen bygger upp kunskap om det aktuella kunskapsområdet. Syftet är att ge eleverna sådana kunskaper så att de så småningom kan uttrycka sig om ämnet i skrift. I detta skede fokuserar man på alla fyra språkområden – tala, lyssna, läsa, skriva – samt att hämta information. I den andra fasen får eleverna bekanta sig med texter inom den aktuella genren för att få modeller. De studerar genren utgående från dess syfte, struktur och kännetecknande språkliga drag. Eleverna fördjupar sig i genrens form och funktion. Den tredje fasen går ut på att man tillsammans i helgrupp skriver en gemensam text som tillhör den studerade genren. Därigenom får eleverna en modell på hur skrivprocessen ser ut och hur texten byggs upp. I denna fas kombineras den innehållskunskap och språkkunskap som eleverna tillägnat sig i fas ett och två. I den sista fasen får eleverna individuellt eller parvis skriva en egen text inom den aktuella genren. Cirkelmodellen kräver tid och kan sträcka sig över en längre tidsperiod. Den kan användas som en del av temaundervisning, och under processens gång kan man använda sig av andra olika undervisningsmetoder eller arbetssätt, exempelvis pusselmetoden. (Gibbons 2009: 91–101)

Läsning på talets grund, även kallad LTG-metoden, är en läsinlärningsmetod där eleven själv är aktiv. Metoden går ut på att man genom interaktion antingen med en enskild elev eller med en hel undervisningsgrupp producerar en text tillsammans. Eleverna berättar om sina egna upplevelser eller intressen, och läraren antecknar. Texten som dikteras fungerar sedan som föremål för laborering, återläsning och efterbehandling. I metoden anpassar man undervisningen efter elevens enskilda behov. När texten dikterats får eleverna arbeta med den på olika sätt, exempelvis träna på specifika bokstäver eller ord. Att metoden har fokus på och utgår från eleven gör läsningen och skrivningen motiverande och meningsfull. (Leimar 1974: 61–66)

Sagotering (fin. sadutus) är en finländsk metod som har rekommenderats som arbetsätt i förberedande undervisning. Metoden kan med fördel användas vid skrivinläring. (Peda.net 2021) Den går ut på att läraren och eleven skriver en saga tillsammans. Eleven berättar och läraren skriver ned den precis så som den berättas. Inga språkfel korrigeras av läraren. Därefter läser läraren och eleven sagan tillsammans, och eleven får ändra och redigera sagan som hen vill. Denna metod gynnar elevlärarrelationen på så sätt att läraren visar att hen lyssnar på eleven och värdesätter elevens tankar och idéer. Eleven får fritt ge uttryck för sin kreativitet. Metoden ger eleven en exceptionell möjlighet att använda, iaktta och analysera sitt eget språk. Den ger också en chans att lyckas och vara stolt över sig själv. Metoden kan även användas i grupp: då får eleverna berätta en saga tillsammans, och läraren skriver ner den. I sagotering kombineras meningsfullt berättande, skrivning och läsning. Det är inte i första hand en undervisningsmetod, utan en metod som främjar och skapar en interaktiv verksamhetskultur. Sagotering ger eleven möjlighet att uttrycka sig från sitt eget perspektiv och om sin egen kultur. Karlsson (2003) betonar att lärande förutsätter att eleven får vara aktiv, får uttrycka sig, ta egna initiativ och bli tagen på allvar. Detta möjliggörs genom sagotering. Sagotering är en lekfull metod där eleven inte behöver tänka på krav, förväntningar, bedömning eller hur sagan kommer tolkas (Karlsson 2003: 10–11, 23–26, 111, 115–120, se även Karlsson 2019). Södergård (2007) betonar dock att läraren inte borde upprepa sådana språkliga inkorrektheter som eleven yttrar, eftersom detta kan få eleven att tro att det är rätt. Den språkliga input som läraren ger eleverna borde enligt Södergård alltid vara språkligt korrekt. (Södergård 2007: 50)

3.4 Aktiviteter

Något som gynnar andraspråksinläringen är lekar och spel. Genom olika lekar ges eleverna möjlighet att använda språket, både i friare och mer styrda uttryck. I lekar som exempelvis "Ett skepp kommer lastat" och "Kungen befäller" får elevernas öva både hörförståelse och att uttrycka sig. Man kan antingen ge eleverna färdiga uttryck och exempelmeningar, eller till exempel bestämma en kategori som man håller sig inom, eller ge eleverna frihet att hitta på egna uttryck. Detta sänker tröskeln för eleven att börja använda språket. Genom leken "Tänkaren" får eleverna träna sin förmåga att ställa frågor. Tänkaren tänker på ett föremål medan de andra ställer ja- och nej-frågor för att lista ut vilket föremål tänkaren tänker på. (Grandell m.fl. 1995: 15–16)

Spel är ofta populärt bland barn. Genom dessa får eleverna effektivt använda språket. Dessutom kan det främja ordinläringen, exempelvis med hjälp av spelet "Memory" där kort med ord och bilder ska kombineras. Inom språkbad rekommenderar man språklekar. Dessa ska vara korta och gärna göras tre gånger i veckan. Det viktiga är att man har en strategi och ett mål för hur och varför de används. Språklekarna kan progressera från att först lyssna på ljud, sedan stavelser, ord, rim och ramsor. Därigenom stärks elevernas språkmedvetenhet och -färdigheter. (Grandell m.fl. 1995: 16–17) Genom lekar och spel främjas även ett glädje- och lustfyllt lärande. De utvecklar och ger utrymme för kreativt tänkande. (Utbildningsstyrelsen 2014: 21)

I en forskning gjord av Alisaari (2016) visade det sig att sånger har en positiv inverkan på andraspråksinläringen. Det kom fram att det är mer gynnsamt att sjunga sånger än att bara lyssna på sånger, eftersom eleven aktivt använder språket när hen sjunger. Att sjunga sånger kan främja skrivförmågan och öka ordförrådet. Det kunde också konstateras att det är musik och aktiv språklig produktion i kombination som är det mest gynnsamma. Att recitera dikter, vilket alltså innebär aktiv språklig produktion men utan musik, hade inte lika stor positiv effekt på språkinläringen som att sjunga sånger. Därmed kunde konstateras att sånger är något som med fördel kan och borde inkluderas i andraspråksundervisningen. (Alisaari 2016: 47–49)

3.5 Övriga faktorer som påverkar undervisningen

Utöver det som redan behandlats i de fyra föregående avsnitten angående utbildningsmetoder och arbetssätt räknar jag att det finns övriga faktorer som påverkar dessa. Dessa kommer att behandlas i avsnitt 3.5, och hit räknas lärarstyrd respektive elevcentrerad undervisning och modersmålets roll. I avsnitt 4.5 som också handlar om övriga faktorer som påverkar undervisning behandlas även integrering, differentiering och rutiner. Eftersom dessa tre redan har behandlats i avsnitt 2.3 kommer jag inte att ta upp dem här.

Att undervisningen är elevcentrerad gynnar elevernas språkinläring (Grandell m.fl. 1995: 5). Därför är det av stor vikt att den nyanlända eleven själv är aktiv i undervisningen. De nyanlända eleverna bär på en stor potential som man i klassrummet kan och bör utnyttja. Undervisningen gynnas betydligt mer av att aktivera eleverna än att passivera dem. Eleverna kan lära av varandra om man tar vara på deras potential och planerar sådana aktiviteter som möjliggör detta. Aktiviteterna och uppgifterna ska vara utmanande och lagom krävande, och läraren ska ha höga men realistiska förväntningar på eleverna och därmed även utmana dem på en nivå som passar dem. I detta är uppmuntran och stöttning viktigt. Genom det visar läraren att hen tror på sina elever, och det sporrar dem och stärker deras syn på sig själva. (Basaran 2016: 18–21)

För att kunna utveckla ett andraspråk eller interimspråk behöver eleverna aktivt använda målspråket så mycket som möjligt. Därför är det viktigt att läraren skapar en klassrumskultur där eleverna får den taltid de behöver så att de kan interagera med varandra och med läraren. Detta kan man göra genom att till exempel låta eleverna diskutera i par eller utföra grupparbeten. När eleverna får samtala med varandra på svenska och tillsammans processar fram språket stöttar de varandras inläring av såväl undervisningens innehåll som språket. (Löthagen m.fl 2010: 72–73)

När man undervisar andraspråks elever är, i den förberedande undervisningens fall, ökad kunskap i det svenska språket ett av undervisningens mål (Utbildningsstyrelsen 2015: 9). Viktigt att komma ihåg när man talar om andraspråksundervisning är att alla lärare är språklärare. Det är inte enbart läraren i förberedande undervisning eller modersmålsläraren som ansvarar för de nyanlända elevernas språkutveckling. Alla som kommer i kontakt med eleverna har ett ansvar. Detta kräver att skolan har en gemensam språkpolicy som utarbetas genom samarbete mellan alla skolans lärare. När man jobbar med språkpolicy framställer man mål som man sedan spjälkar upp i språkmedvetna arbetssätt som får influera undervisningen. (Elmeroth 2017: 66–68) Tanken om att hela skolans lärare är språklärare och språkliga modeller lyfts även fram i den nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen. Finlands skolor ska vara språkmedvetna där man inser att språket spelar en viktig roll för elevernas integrering i samhället. (Utbildningsstyrelsen 2014: 28) Trots att det är hela skolans uppgift att agera språkmedvetet i interaktionen med de nyanlända eleverna utgör ändå andraspråksläraren den största och ibland kanske till och med den enda källan för svenskt tal. Andraspråksläraren är således en viktig språklig förebild för eleverna. Detta faktum kräver en stor språkmedvetenhet av läraren i svenska som andraspråk. (Abrahamsson 2009: 188–191)

En viktig del av andraspråksundervisningen är att stödja elevens förstaspråk. I läroplanen för den förberedande undervisningen uppmanas kommunerna att, i den mån det är möjligt, erbjuda de flerspråkiga eleverna undervisning på deras modersmål (Utbildningsstyrelsen 2015: 9). I den förberedande undervisningen ska man uppmuntra eleverna att använda alla de språk de kan mångsidigt i olika ämnen, på olika lektioner och i skolans övriga verksamhet. Att eleven använder sitt eget förstaspråk stödjer inläringen av lärostoffet och uppfyllandet av lärandemålen. Det är viktigt att eleven lär sig att kommunicera om skolan på sitt eget modersmål. Den förberedande undervisningen ska bidra till att eleven utökar sitt ordförråd även på modersmålet. (Opetushallitus 2017: 6)

Enligt Axelsson (2013) kan man stödja elevernas förstaspråk också utan explicit undervisning i det. Man bör visa respekt för elevernas förstaspråk och kultur samt integrera dessa på olika sätt i undervisningen genom att aktivera eleverna. Detta kan även

stödja andraspråksinläringen, till exempel genom att elever med samma modersmål tillåts hjälpa varandra genom att översätta från och till svenska i både skrivuppgifter och i den vardagliga kommunikationen. Om man gör detta, integrerar och respekterar elevernas förstaspråk och kultur, kan man förebygga eller lindra negativa upplevelser av språk- och kulturchocken, och man ger eleverna en chans att utveckla sin självkänsla och att stärka sin identitet. (Axelsson 2013: 551) Elmeroth (2017: 71) konstaterar även att läraren kan få viktig insikt i elevernas tidigare kunskaper genom integreringen och uppmärksammandet av deras modersmål.

Basaran (2016) ger exempel på hur man kan integrera elevernas förstaspråk i undervisningen. Han nämner bland annat att ha litteratur på elevernas förstaspråk, använda parallellböcker på både svenska och elevernas förstaspråk, sporra eleverna att fundera på sitt eget språk och sedan översätta till svenska och använda digitala resurser som lärare från olika länder har publicerat. Det handlar alltså inte endast om att respektera elevernas förstaspråk, utan även om att aktivt ge språket en plats i skolvardagen. Man bör inte försöka stänga ut det, utan se på det som en resurs som gör det möjligt för eleverna att utnyttja sin fulla potential. (Basaran 2016: 26–27) Detta gäller även elevernas kulturella bakgrund. Att den lyfts fram och tas till vara på är viktigt för att eleverna också ska lära känna sig själva. Elevers kulturella bakgrund är en resurs som i många fall är förbisedd och outnyttjad i skolvärlden. (Jernström & Johansson 1997: 39, 94) Den borde naturligtvis lyftas fram mer i all undervisning, men i och med att alla elever i förberedande undervisning har en annan kulturell bakgrund än finländsk blir det extra viktigt där.

4 UNDERVISNINGSMETODER OCH ARBETSSÄTT I FÖRBEREDANDE UNDERVISNING PÅ SVENSKA I FINLAND

I kapitel 4 presenteras analyser av enkätsvaren (Lärare 1 – Lärare 9), observationerna (Lärare A) och intervjuerna (Lärare A, Lärare B) gjorda med lärare i förberedande undervisning. Klassen som observerades kallas språkklassen i ifrågavarande skola, och denna term kom även upp i enkätsvaren. Därför kommer jag att i stället för gruppen/klassen i förberedande undervisning tala om språkklassen i allmänhet. Med språkklassen syftar jag alltså inte specifikt på den observerade klassen, utan på vilken grupp i förberedande undervisning som helst.

Lärare 6 kommenterade användningen av undervisningsmetoder och arbetssätt på följande sätt, se exempel (1). Här framkommer att läraren nyttjar olika metoder och anser att detta är nödvändigt för att främja elevernas motivation och intresse. Hon nämner även elevernas varierande ålder som en orsak till att variera metoderna.

- (1) Lärare 6: För att öka elevernas motivation använde jag olika pedagogiska metoder för att främja deras intresse för olika ämnesområden. I den grupp jag jobbade med förberedande undervisning varierade åldern på eleverna väldigt mycket vilket gjorde att jag som pedagog försökte nå dem på olika sätt och genom olika metoder i min undervisning.

Huruvida och hur lärarna i förberedande undervisning på varierande sätt formar en mångsidig undervisning kommer att analyseras utgående från materialet i kapitel 4. Kapitlet är uppbyggt på liknande sätt som kapitel 3, alltså indelat i fem avsnitt. Avsnitt 4.1 fokuserar på den förberedande undervisningens innehåll och fokusområden. Här kommer fram vilka läroämnen som integreras och på vilka språkliga aspekter och temaområden lärarna väljer att fokusera. I avsnitt 4.2 redogörs för vilka lärmiljöer, läromaterial och hjälpmedel lärarna använder i undervisningen. I avsnitt 4.3 tas mer konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt upp, som exempelvis grupparbeten. De övriga avsnitten är sådana som mer fokuserar på faktorer som påverkar undervisningsmetoderna och arbetssätten. I avsnitt 4.4 ligger fokus på hurdana konkreta aktiviteter som lärarna tillämpar i klassrummet för att främja elevernas inläring. Dessa

aktiviteter är sådana som exempelvis kan användas som en del av undervisningsmetoderna och arbetssätten som redogörs i avsnitt 4.3. I det sista avsnittet tas övriga faktorer som påverkar undervisningen upp. Till dessa räknar jag bland annat differentiering och huruvida undervisningen är lärarstyrd eller elevcentrerad. Analysresultaten tydliggörs med hjälp av figurer. Notera att det totala antalet lärarsvar i de enskilda figurerna kan variera och inte alltid är elva.

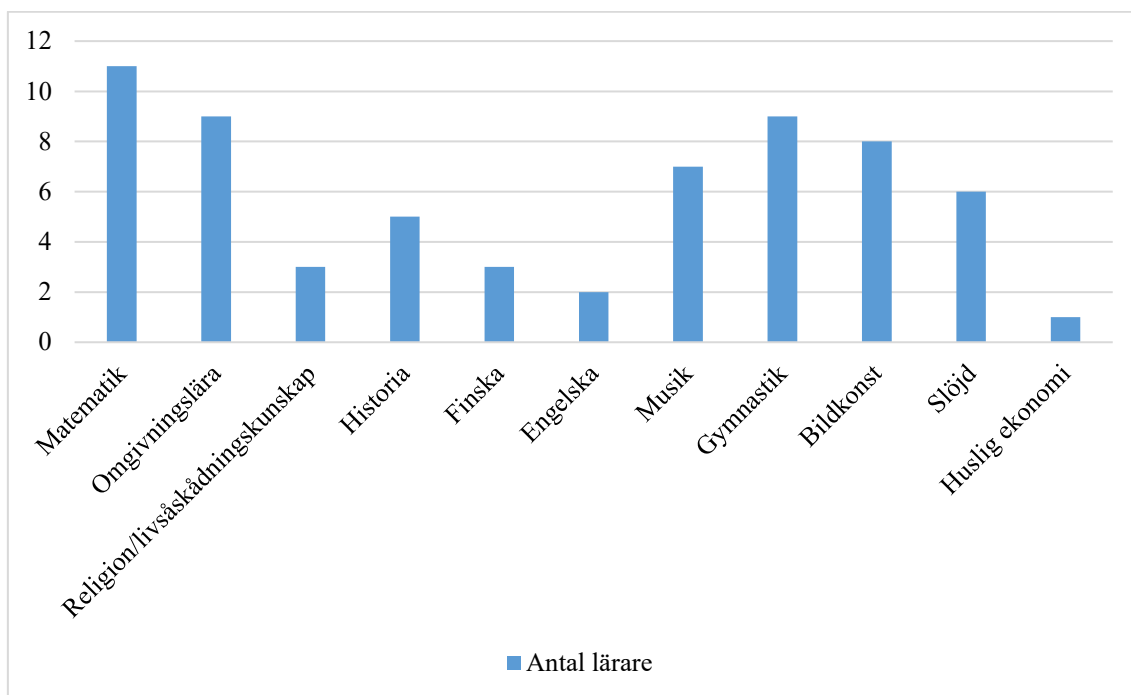
4.1 Innehåll och fokusområden

Avsnitt 4.1 kommer att fokusera på vilket innehåll och vilka fokusområden den förberedande undervisningen har. Hit räknas vilka ämnen som integreras, vilka temaområden som fokuseras på gällande att utveckla elevernas ordförråd och vilka språkliga områden som fokuseras på. I avsnittet behandlas även hur stor vikt lärarna lägger vid grammatikundervisning, och huruvida de fokuserar mer på ämneskunskap eller språkkunskap.

Det framkommer i läroplanen att den förberedande undervisningen ska innehålla integrerad undervisning av andra skolämnen än svenska (Utbildningsstyrelsen 2015: 9). I enlighet med detta genomfördes undervisningen under observationen. Under en lektion med temat svenska i städer i Finland var undervisningen ämnesöverskridande och innehöll historia, musik och omgivningslära. Lärare A nämnde i intervjun att denna ämnesöverskridning sker automatiskt i den vardagliga undervisningen. Hon strävar efter att ge eleverna den mest relevanta baskunskapen om till exempel den finländska naturen, omgivningen, vardagen och kulturen. Lärare B berättade att hon integrerade alla läroämnen som lämpar sig för elevernas kunskapsnivå och språkliga nivå. Läroämnen som hon utesluter på grund av detta är finska och historia. Ämnesöverskridningen påstod även hon ske naturligt. Detta delvis genom att eleverna har individuella mål och ämnen som de fokuserar på, och delvis genom att de får lyssna på varandras undervisning. Under en lektion kan till exempel elever i sexan få undervisning om vattnets kretslopp samtidigt som de yngre eller nyare eleverna är med och lyssnar och lär sig något nytt på deras nivå. Hon anser att matematik är tacksamt att undervisa speciellt i början, med motiveringen

att matematiken har ett universellt språk. Löwing och Kilborn (2010: 67–81) påpekar dock att det även i matematiken kan uppkomma missförstånd, på grund av att man i olika språk läser i olika riktning, uttrycker tal på olika sätt och har olika matematiska tecken, exempelvis i division.

Samtliga lärare inkluderade minst tre läroämnen i den förberedande undervisningen utöver läroämnet svenska. Det läroämne som alla lärare integrerade i undervisningen var matematik, och alla förutom Lärare 4 och 8 integrerade omgivningslära. I figuren nedan visas en sammanfattning av vilka läroämnen som integrerades i den förberedande undervisningen, och i vilken mån. Statistiken kan dock vara missvisande eftersom Lärare 4, 6 och 7 senare i enkäten nämnde att eleverna i förberedande undervisning integreras i den grundläggande utbildningen ”efter en vecka”, ”ganska snabbt” och ”så fort som möjligt” i de praktiska ämnena, det vill säga gymnastik, musik, bildkonst och slöjd. Huslig ekonomi räknas också som ett praktiskt ämne, men endast Lärare 5 nämnde att hon integrerade detta. Om de praktiska ämnena räknas bort från ifrågavarande lärares svar integrerar Lärare 4 förutom svenska endast matematik i undervisningen, och Lärare 6 och 7 matematik och omgivningslära. Frågan ljöd ”Vilka läroämnen integrerar du i den förberedande undervisningen?”. Målet var alltså att undersöka vilka läroämnen som läraren i den förberedande undervisningen integrerar, inte vilka läroämnen eleverna får undervisning i integrerat i den grundläggande utbildningen. Det är alltså svårt att säga huruvida de angivna läroämnena undervisas i språkklassen av läraren i förberedande undervisning eller om de undervisas som en del av den grundläggande utbildningen. Oavsett kan man konstatera att eleverna redan under den förberedande undervisningen får undervisning i många olika läroämnen, antingen i språkklassen eller integrerat i den grundläggande utbildningen. Detta kan antas underlätta övergången till den grundläggande utbildningen: dels för att det främjar inläringen av innehållet i olika läroämnen, dels för att invandrareleverna ges en chans att knyta vänskapsband till eleverna i den grundläggande utbildningen (se Utbildningsstyrelsen 2015: 7, Korpela 2005: 31).



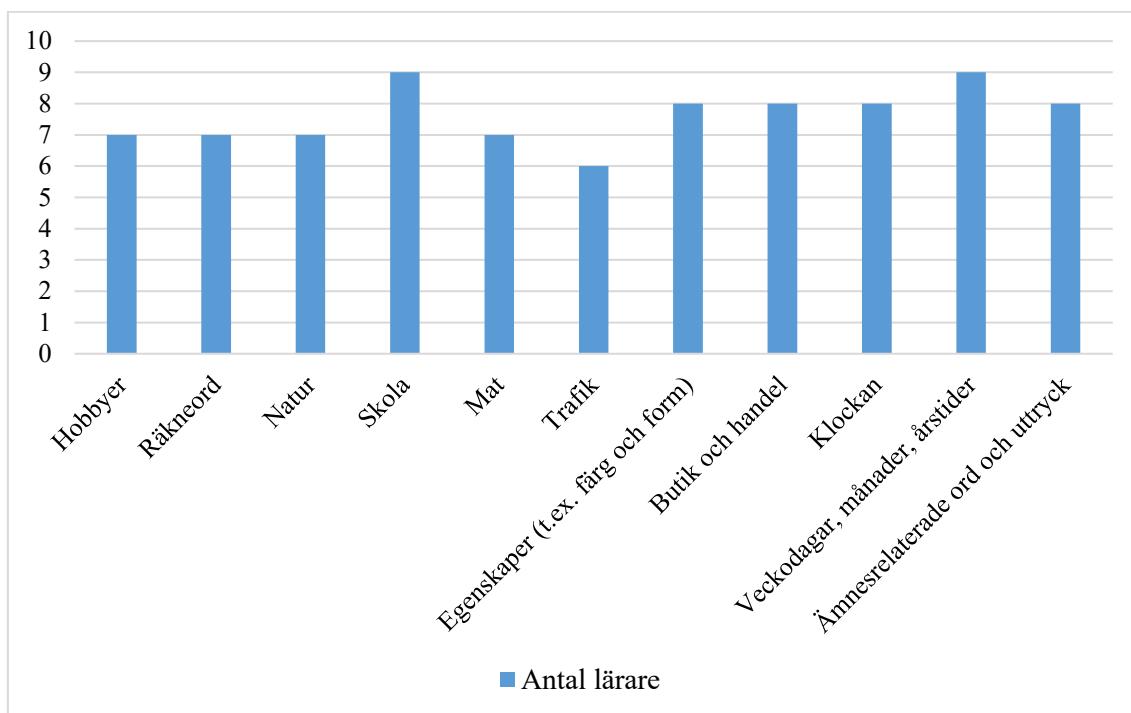
Figur 4. Läroämnen som integreras i den förberedande undervisningen

Lärare A fokuserade medvetet på att koncentrera undervisningen kring ord som eleverna har nytta av i sin vardag. Områden som hon vill att klassen ska utveckla ett ordförråd inom är exempelvis skola, kropp, natur, trafik, mat och hobbyer. Språkkunskaperna som eleverna får bör vara relevanta och grundläggande, så att de tillägnar sig ett språk som de klarar sig med i vardagen, både i skolan och på fritiden. Hon berättade att de i matematiken ofta fokuserar mer på att förstå matematiska begrepp och textuppgifter, än själva räknandet. Detta visar på en språkmedvetenhet hos Lärare A, och underlättar övergången till den grundläggande utbildningen för eleverna. Hon lyfte dock fram att det är svårare att få eleverna till en högre språklig nivå. Den vardagliga språkkunskapen nås relativt snabbt och enkelt, och man kan luras tänka att eleven har nått tillräckligt goda kunskaper för att integreras i den grundläggande utbildningen. Denna problematik lyfter även Lahdenperä och Sandström (2017: 95) upp. Lärare A nämnde att det är en utmaning att utveckla en djupare språkförståelse och språkkunskap och ett mer invecklat och abstrakt ordförråd, men något som behövs för att eleverna ska klara sig i den grundläggande utbildningen. Här kan man dra paralleller till Cummins (2007) angående grundläggande interpersonell kommunikation respektive kognitiv akademisk

språkfärdighet. Lärare A påpekar även att elevens språkbakgrund har en inverkan på hur snabbt språkinläringen i svenska sker.

Lärare B berättar att hon fokuserar på att utveckla ett ordförråd som hjälper eleverna att kunna beskriva sin vardag och berätta om aktuella händelser. De diskuterar även kulturer och traditioner och jämför den finländska kulturen med elevernas egna kulturer. Hon lyfter också fram att hon gärna diskuterar elevernas intressen och hobbyer, men tyvärr tar det länge innan invandrareleverna integreras i den lokala hobbyverksamheten. Hon är lyhörd och låter eleverna berätta om det som de tar initiativ till, detta kan också beröra svårare ämnen som hemlandets situation, krig, politiska konflikter och så vidare. Hon anpassar ämnen och ordförråd också efter elevernas ålder.

I figuren nedan visas hur Lärare 1–9 svarade angående områden som fokuseras på när det gäller att utöka elevernas ordförråd. I denna tabell är alltså inte Lärare A o B medräknade, vilket betyder att det totala antalet medräknade lärare är nio. Som figuren visar vill alla nio lärare att eleverna ska utveckla sitt ordförråd inom skola och veckodagar, månader och årstider. Samtliga alternativ är frekvent valda. Trafik är det område som minst antal lärare fokuserar på, men svarsalternativet har ändå blivit valt av sex lärare, det vill säga 67 procent. Ingen av Lärare 1–9 valde att lägga till något område utöver dessa svarsalternativ. I denna tabell syns också att ämnesintegreringen är aktuell i den förberedande undervisningen, eftersom åtta av nio lärare har svarat att de fokuserar på att utveckla elevernas ordförråd när det gäller ämnesrelaterade ord och uttryck. Man kan även konstatera att lärarna i förberedande undervisningen strävar efter att ge eleverna ett brett ordförråd, eftersom alla lärare valde åtminstone sju av elva möjliga svarsalternativ. De flesta lärare valde ännu fler.



Figur 5. Områden som fokuseras på gällande att utöka elevernas ordförråd

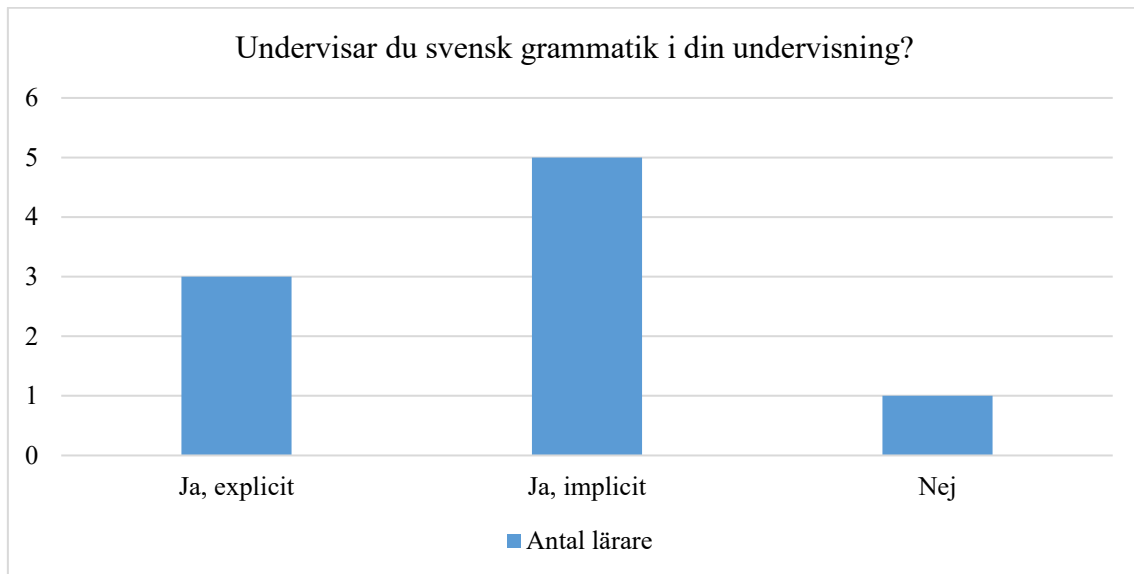
Att utveckla elevernas ordförråd, hör- och läsförståelse samt grundläggande skriftliga och muntliga färdigheter är det som Lärare A lägger störst vikt vid. Hon berättade att hon tar upp grammatik främst med de äldre eleverna. Då är tempus ett vanligt tema, och hon motiverade detta med exemplet att den enda tempusformen i vietnamesiska är presens. Ibland jämför Lärare A svenskan med engelskan, eftersom de till viss del liknar varandra. Detta stödjer elevernas språkmedvetenhet och förståelse för det svenska språkets uppbyggnad, eftersom några av eleverna redan har kunskaper i engelska. Lärare A kräver inte att eleverna ska kunna den svenska grammatiken, men ser gärna att de har en aning om varför man säger som man säger. Eleverna är också själva nyfikna och kan ibland fråga varför man säger på ett visst sätt. Lärare A väver in grammatiken på ett naturligt sätt i undervisningen. När de i klassen stöter på olika stavningar, till exempel tj-ljudet diskuterar de det tillsammans.

Lärare B berättade att hon lägger störst vikt vid att utveckla elevernas svenska talförmåga, framom skrivförmåga. Detta motiverade hon med att det för det första är enklare att börja

med att lära sig tala, och för det andra är talet avgörande för kommunikationsförmågan. Dock tränar de också skrivning i språkklassen, men Lärare B kräver där ingen perfektion. Förutom de muntliga färdigheterna lyfter hon fram läsningen som ett viktigt språkområde. Det är många som inte kan läsa när de kommer till språkklassen, och när de ska integreras i den grundläggande utbildningens teoretiska ämnen är läsförmågan nödvändig. Snabbt tränar de upp läsningen, och Lärare B berättar att eleverna ofta är motiverade och har en stor önskan att lära sig att läsa.

Lärare B lägger ingen större fokus på explicit undervisning i svensk grammatik. Ibland kan hon i språkklassen lyfta fram och förklara exempelvis svenskans kongruens och ändelser. Hon förklarar den lilla andelen grammatikundervisningen med att svenska är hennes modersmål och att hon själv inte har några vidare studier i svensk grammatik. Hon nämner att det var lättare att förklara finsk grammatik när hon undervisade i förberedande undervisning på finska, eftersom hon har lärt sig den grammatiken i sin egen skolgång som andraspråkselev. Däremot upplever hon inte att eleverna lider någon brist på grund av den ringa andelen grammatikundervisning, utan att de lär sig väl av olika sammanhang. Hon brukar också uppmuntra eleverna att lyssna med sitt ”språköra” och fundera vilket som låter bättre, vilket hon tycker att de är duktiga på.

Hur Lärare 1–9 svarade angående undervisningen av svensk grammatik visas i figur 6.



Figur 6. Undervisning av grammatik i förberedande undervisning

Majoriteten av Lärare 1–9 undervisar grammatik implicit. Lärarna som svarade att de undervisar grammatik explicit, vilka var Lärare 2, 8 och 9, valde att inte kommentera detta. Lärare 3, 6 och 7 svarade alla att de undervisar grammatik implicit i den förberedande undervisningen, och deras kommentarer kring detta syns i exempel (2), (3) och (4).

- (2) Lärare: 3: Inte regelmässigt med de yngre eleverna utan när något dyker upp är aktuellt tar jag upp det.
- (3) Lärare 6: Beroende på åldern på de som deltar i den förberedande undervisningen.
- (4) Lärare 7: Enkel grammatik ingår i allt, hur man talar rätt, böjer ord och så vidare.

Lärare 3 lämnar utrymme för tolkning. Hon talar om de yngre eleverna i sin kommentar. Huruvida hon undervisar grammatik för de äldre eleverna kommenteras inte, man kan inte heller veta om hon undervisar äldre elever över huvud taget. Eventuellt kan svaret tolkas så att hon lyfter fram elevernas ålder som en motivering till att hon inte undervisar grammatik regelbundet och explicit. Kanske anser hon att regelmässig explicit

grammatikundervisning lämpar sig bättre för äldre elever. Konstateras kan däremot att hon väver in grammatikundervisning i autentiska situationer och exempel när det är aktuellt. Lärare 6 kommenterar också elevernas ålder, att grammatikundervisningen beror på den. Eventuellt tänker hon på samma sätt som Lärare 3 och Lärare A, att grammatikundervisning lämpar sig bättre för äldre elever. Hon kommenterar dock inte att hon inte skulle undervisa grammatik med de yngre eleverna. Man kan också gissa att hon anpassar svårigheten och nivån på grammatiken enligt elevernas ålder, och att de äldre eleverna är mottagliga för svårare grammatikundervisning. Lärare 7 verkar ha en tydlig koppling mellan grammatik och språket i praktiken, då hon skriver att grammatik ingår i allt. Detta tyder på en språkmedvetenhet och att Lärare 7 alltid strävar efter att elevernas språkkunskap ska utvecklas: att de bland annat ska lära sig att tala och böja ord rätt.

Lärare 4 var den enda som svarade att hon inte undervisar grammatik i den förberedande undervisningen. Detta motiverar hon i exempel (5).

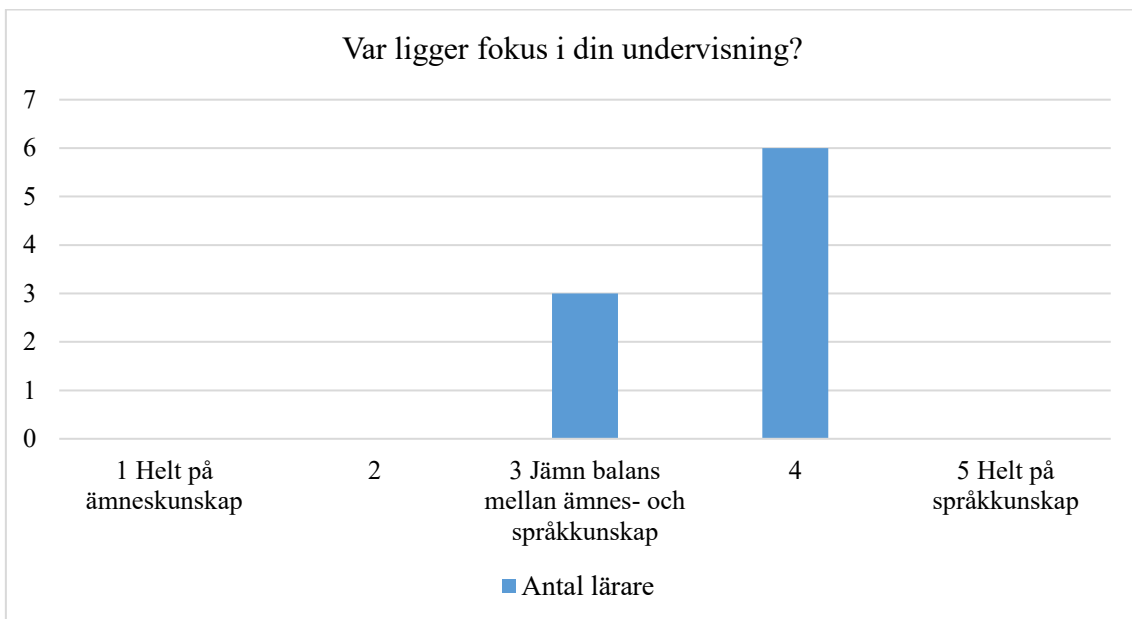
- (5) Lärare 4: I början är det för abstrakt, senare när jag har svenska som andra språk passar det med mer grammatik

Lärare 4 verkar alltså tycka att grammatikundervisning inte lämpar sig för den förberedande undervisningen, när eleverna är nybörjare i språket. Således kan man förstå att hon anser att eleverna bör tillägna sig en del språkkunskap innan de är redo att ta emot undervisning i svensk grammatik, vilket hon anser är mer abstrakt. Hon lyfter fram att det lämpar sig bättre att undervisa grammatik när eleverna går över till undervisning i svenska som andraspråk. Enligt läroplanen ska invandrarelever som har bristfälliga språkfärdigheter som gör att de inte kan delta i lärokursen modersmål och litteratur få undervisning i svenska som andraspråk och litteratur. Detta gäller elever som är integrerade i den grundläggande utbildningen, och lärokursen sträcker sig från årskurs 1 till 9, enligt elevens behov. (Utbildningsstyrelsen 2014: 88, 119, 186, 315)

Lärare B förklarade att ämnesundervisning och språkundervisning är ”ihopbakat till en enda kaka” i förberedande undervisning. Hon berättar dock att det i början ligger mer fokus på språket, och att ämnesundervisningen kommer in vartefter elevernas språk

utvecklas. När eleverna stegvis integreras i den grundläggande utbildningen ökar andelen ämnesundervisning. Då eleverna sedan kommer till språkklassen hjälper läraren dem att beta sönder och förstå ämnestexterna som de har behandlat i exempelvis omgivningslära integrerat i den grundläggande utbildningen.

Hur Lärare 1–9 svarade gällande balansen mellan fokus på ämne och språk i förberedande undervisning visas i figur 7.



Figur 7. Fokus på ämne respektive språk i undervisningen

Lärare 1, 2, 3, 5, 7 och 8 valde påståendet 4, alltså att de lägger mer fokus på språk än på ämne. Lärare 3 och 7 kommenterade detta, se exempel (6) och (7). Lärare 7:s kommentarer liknar Lärare B:s, att fokus ligger mer på språk i början och att ämnesundervisningen ökar vartefter elevernas språkkunskap utvecklas. I Lärare 3:s svar kommer också fram hur språk och ämne hänger ihop, att ämnesinnehåll integreras naturligt i språkundervisningen.

- (6) Lärare 3: Det viktiga är att få ett språk att kommunicera med men det inbegriper även ämneskunskap.

- (7) Lärare 7: I början är språket det viktigare, ämnen följer med vartefter.

Lärare 4, 6 och 9 valde påståendet 3, de anser sig alltså ha en jämn balans mellan fokus på språk och ämne. Av dessa var Lärare 9 den enda som kommenterade sitt svar, se exempel (8).

- (8) Lärare 9: På grund av att jag arbetat inom den förberedande undervisningen i åk 7–9 behöver eleverna ha tillgodosett sig en hel del ämneskunskaper för att efter 1 år i förberedande undervisning kunna integreras i vanlig klass.

Lärare 9 inser alltså vikten av att eleverna tillägnar sig tillräcklig ämneskunskap för att de ska kunna integreras och ta del av den grundläggande utbildningen. Hon hänvisar till elevernas ålder och årskurs, att ämneskunskapen är speciellt viktiga i högre årskurser. Trots detta är hennes undervisning inte mer fokuserad på ämne än på språk. Detta visar också på vikten av språkundervisning i förberedande undervisning, oavsett hur viktig ämnesundervisningen är. Hon kommenterar inte heller att undervisningen har fokus på språk, vilket kan tolkas som att hon anser att språket är en mycket väsentlig och naturlig del att fokusera på. Kanske anser hon att betydelsen av ämnesundervisning tenderar glömmas bort i förberedande undervisning, och därför har hon valt att lyfta fram denna i sin kommentar.

Balansen mellan fokus på ämnesundervisning och språkundervisning diskuterades inte i intervjun med Lärare A. Det som dock kom fram och redan har kommenterats är att hon integrerade flera andra läroämnen i undervisningen än svenska. Således kan sammanfattas att ingen lärare lägger fokus på endast språk eller ämne. Alla undervisar både språk och ämne och ingen lägger mer fokus på ämne än på språk.

4.2 Lär miljör, läromaterial och hjälpmedel

I avsnitt 4.2 redogörs för vilka lärmiljöer lärarna nyttjar och vilka läromaterial och hjälpmedel de använder. Genom varierande lärmiljöer ges eleverna bättre möjligheter att

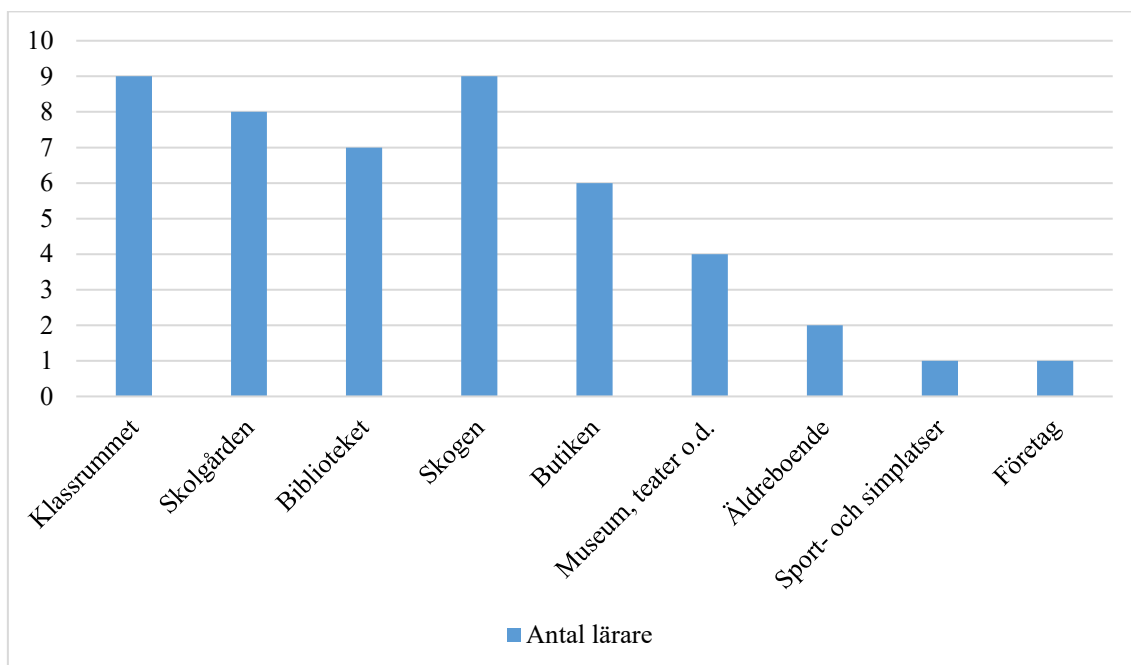
utveckla andraspråket (se Utbildningsstyrelsen 2015: 11, Bergroth 2015: 69). Att nyttja olika lärmiljöer kan alltså ses som en metod för att främja språkinläringen. Lärarna i förberedande undervisning använder många olika slags läromaterial, mest använder de läromaterial för undervisning av svenska som andraspråk. Till hjälpmedel räknar jag digitala hjälpmedel, bilder och fysiskt material, vilka alla är frekvent använda och varav bilder är det vanligaste. Dessa tre kategorier kommer att behandlas i den uppräknade ordningen.

Lärare A ansåg att det är viktigt för eleverna att få bekanta sig med näromgivningen på ett konkret sätt, därför tar hon undervisningen utanför klassrummet. Språkklassen går på promenader och bekantar sig med naturen och lär sig att beskriva den med svenska ord. De gör även olika studiebesök, både egna och tillsammans med de reguljära undervisningsklasserna. En utmaning som Lärare A berättade om är att det i början är svårt för eleverna att förstå att undervisningen kan fortsätta utomhus med planerade lekar som läraren leder. Eleverna förknippar att vara utomhus med rast och fritid. Därför brukar läraren vänta ett tag innan hon går ut och leker med eleverna som en del av undervisningen. Tacksamt är däremot att klassen har två klassrum till sitt förfogande, och därför brukar läraren använda ett klassrum som lektrum, vilket gör det lättare för eleverna att veta vilka principer som gäller var.

Lärare B berättade att hon ibland ordnar utflykter tillsammans med språkklassen, och hon aktivt försöker att skapa situationer där eleverna får träna och utveckla sina språkkunskaper. Exempelvis har de gjort besök till matbutiken för att lära sig namn på olika frukter och grönsaker och lära sig läsa etiketter. Hon vill också att de bekantar sig med närmiljön, bland annat genom att de på hösten går ut i skogen och smakar på olika bär.

På grund av tekniska problem kunde Lärare 1 och 2 inte svara på frågan om lärmiljöer. Därför är det fulla antalet informanter i figur 8 endast nio, Lärare A och B är medräknade. Samtliga nio lärare utnyttjade klassrummet och skogen som lärmiljö. Skolgården och biblioteket var också populära, vilka valdes av åtta respektive nio lärare. Alla lärare svarade att de använde sig av minst fyra olika lärmiljöer. Lärare 3 utnyttjade flest olika

lärmiljöer, alltså elva. Man kan därmed konstatera att man i förberedande undervisning väl tar vara på olika miljöer.



Figur 8. Lärmiljöer i förberedande undervisning

Lärare 3 kommenterade utnyttjandet av olika lärmiljöer på följande sätt, se exempel (9).

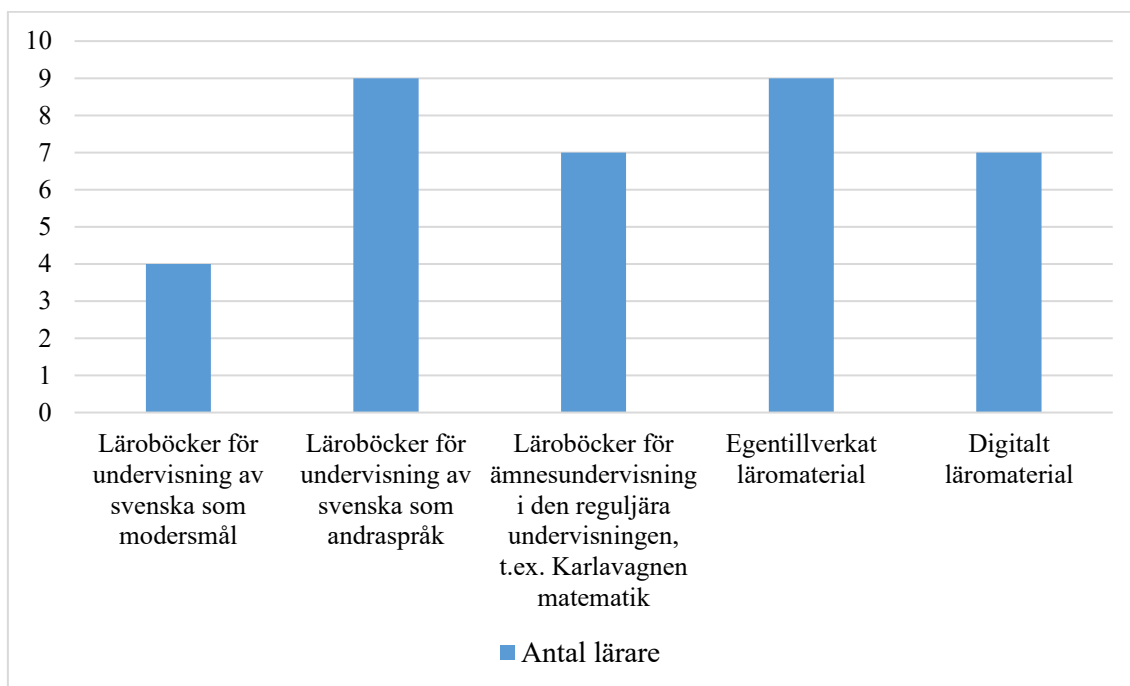
- (9) Lärare 3: jag använde alla alternativ ovan och integrerade barnen i närmiljön även genom besök till ålderdomshem, sport- och simplatser, företag osv

Eftersom hon slutar svaret med ”osv” kan det alltså hända att hon utnyttjar ännu fler lärmiljöer än de redan nämnda. Lärare 3 lyfter också fram att eleverna genom att få delta i dessa olika lärmiljöer även får en chans att integreras i närmiljön. Hon följer även den nationella läroplanens uppmaning om att samarbeta med aktörer utanför skolan för att erbjuda eleverna fler lärmiljöer (Utbildningsstyrelsen 2014: 27), till exempel företag. Hon var dock inte den enda, även lärarna som svarade att de besöker exempelvis museum eller äldreboenden kan räknas hit.

Lärare A berättade att man får vara kreativ när det gäller att hitta passande uppgifter och läromedel för eleverna. Hon berättade att hon använder bokserien Svenskbiten som innehåller både en textbok och en arbetsbok och är ämnad för nyanlända elever. Hon nämnde även materialet Nudlar och pannkaka, som hon berättade är ett finlandssvenskt läromedel som är avsett för elever i årskurs tre och uppåt som har behov av stödundervisning. Detta läromedel påstod hon dock vara på en ganska hög nivå, och därför passar det inte åt riktiga nybörjare. Därutöver letar Lärare A efter passande uppgifter i gamla läromedel som ingen annan behöver. Hon plockar ut sidor och skapar sin egen materialbank med uppgifter därifrån hon kan välja ut uppgifter som passar elevernas individuella nivå.

Lärare B nämnde att hon bland annat använder läromaterialen Språkis, Språkkraft och Ärtanpärtan, samt samma material som används i matematik och omgivningslära i den grundläggande utbildningen. Hon berättade att eleverna ofta är motiverade att arbeta med Språkis som är ämnat för andraspråkselever, och att det materialet lätt kan anpassas efter elevernas olika nivåer. Med materialet Språkkraft tränar de att skriva texter enligt olika genrer. Enligt hennes beskrivning verkade detta likna cirkelmodellen som används inom genrepdagogen. Mer om denna metod i avsnitt 4.3. De nämnda läromaterialen har försökt hittas, men på grund av att de inte finns tillgängliga avgiftsfritt kan jag inte ge en noggrannare beskrivning av dem än den Lärare A och B gav.

I figur 9 visas hur Lärare 1–9 svarade i enkäten angående vilket läromaterial de använder. Hit räknas inte Lärare A och B, eftersom det under intervjuerna inte tydligt kom upp huruvida de använder läroböcker för undervisning av svenska som modersmål. Bland Lärare 1–9 är de vanligaste läromaterialen läroböcker för undervisning av svenska som andraspråk samt egentillverkat material. Läroböcker för undervisning av svenska som andraspråk samt digitalt läromaterial används av sju lärare, vilket gör dessa populära och troligen lämpliga för förberedande undervisning. Endast fyra av dessa nio lärare använder läroböcker för undervisning av svenska som modersmål, alltså under hälften. Detta läromaterial är således det minst använda. Alla lärare valde åtminstone två svarsalternativ.



Figur 9. Läromaterial i förberedande undervisning

Alla informanter utom Lärare 2 och 3 använder digitala hjälpmedel i undervisningen, det vill säga nio av elva lärare. Lärare A berättade att de i undervisningen använder både iPad och dator. Hon nämnde elevspel.se som en bra resurs, där eleverna får arbeta på egen hand på en nivå som passar dem. Digitala spel och övningar fungerar bra som variation i undervisningen, vilket Lärare A konstaterade vara nödvändigt. Hon vill undvika att eleverna enbart arbetar med traditionella arbetsblad. Direkt översättning av ord kan även göras digitalt. Där var Lärare A dock noggrann med att poängtera att man inte alltid kan lita på att digitala ordböcker ger de rätta översättningarna, men ibland kan de ändå vara till hjälp.

Lärare B upptäckte WhatsApp som en resurs under nedstängningen av skolorna på grund av Coronapandemin. Med hjälp av den applikationen kunde läraren skicka ut en modell på hur en läsläxa ska läsas, och eleverna fick i sin tur skicka in ljudfiler när de läste upp sina läsläxor. Detta är något som Lärare B berättade att hon planerar fortsätta med trots att distansundervisning inte längre är aktuellt. Detta arbetssätt motiverade eleverna att träna på läsningen och få rätt uttal, och hon berättade att en elev till och med knäckte

läskoden på detta sätt. Lärare B använder också andra applikationer som tränar språk i undervisningen, men hon kommenterar att en nackdel med dem är att de ofta är sverigesvenska. Däremot kan detta väcka diskussion och stärka språkmedvetenheten hos eleverna. Hon konstaterar att trots att det rikssvenska uttalet känns svårförståeligt för eleverna i början blir det en rikedom för dem att inse att man kan använda det svenska språket i ett annat land än Finland också. Det finns dock även finlandssvenska digitala resurser, Lärare B nämner Spel-Ett som ett exempel. Denna applikation där eleverna får träna på bokstavsljud, fungerar som ett bra stöd i början av läsinläringen, berättar hon. Utöver dessa använder Lärare B Google Translate i undervisningen. Likt Lärare A kommenterar hon att man inte alltid kan lita på denna översättningstjänst: "Ibland blir det ju tokigt, men ibland blir det bra".

Samtliga lärare använder bilder och fysiskt material i undervisningen. Således kan konstateras att dessa fungerar som ett bra stöd och hjälpmedel i förberedande undervisning. Lärare 3 kommenterade att bilder bidrar till att göra undervisningen mer lustfylld. Lärare A berättade att bilder och fysiskt material används ofta i den förberedande undervisningen. Dessa fungerar som bra stöd både när eleverna ska förstå ett ord och lära sig ett ord. Lärare A berättade att hon ofta tar med små föremål som kan gestalta det aktuella inlärningsordförrådet i undervisningen, till exempel små leksaksdjur eller klädesplagg och accessoarer. När man inte finner ett konkret objekt i fysisk form i språkklassen kan dock internet och digitala hjälpmedel komma till användning. Lärare A letar ofta fram bilder på Google när eleverna inte förstår ett ord på basen av en verbal förklaring. Bildsökning på Google kan även användas av eleverna när de vill berätta om något men inte finner rätt ord på svenska. Då kan de göra en bildsökning på Google på sitt eget språk och förhoppningsvis hitta en bild som gestaltar ordet de letar efter.

Enligt Lärare B är bilder det vanligaste hjälpmedlet i undervisningen. Hon använder det nästan konstant, och likt Lärare A söker hon upp bilder på Google i språkklassen. Gällande fysiskt material nämner Lärare B att de använder multilink-klossar mycket i matematiken. När hon började undervisa i förberedande undervisning var hon flitig med att ta med olika föremål till skolan. Exempelvis kunde hon ta med föremål som eleverna skulle komma att behöva under en skogsutflykt, som gummistövlar och regnjacka. Tack

vare föremålen får eleverna känslan av att de verkligen förstår vad läraren talar om. Hon konstaterar att användning av fysiska föremål är bra, fyller ett syfte och är både roligt och tydligt för eleverna. Nu har hon ändå övergått till att mer använda bilder framom fysiska föremål, eftersom de är mer lättillgängliga och mindre tidskrävande. Hon nämnde också att användningen av fysiska föremål beror på vilken åldersgrupp hon arbetar med.

4.3 Konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt

I avsnitt 4.3 redogörs för vilka konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt som lärarna i undersökningen använder. Avsnittet börjar med att behandla par- och grupparbeten, vilka används mycket i förberedande undervisning. Därefter behandlas helhetsskapande undervisning eller temaundervisning och LTG-metoden. Kapitlet avslutas med en kort redogörelse för hur många informanter som använder stationsundervisning, cirkelmetoden, pusselmetoden, sagotering och individuellt arbete.

Lärare A berättade att det efter ett tag in i terminen visar sig vilka elever som är på en liknande nivå i den förberedande undervisningen. Utgående från detta kan hon ändamålsenligt bilda par och smågrupper som eleverna får arbeta i. Ibland parar hon ihop elever på samma nivå, men hon nämner att det ibland kan finnas skäl att göra par eller smågrupp där en starkare elev kan stödja och hjälpa en svagare. Lärare 1–9 svarade att de använder par- och grupparbeten i sin undervisning. Av dessa kommenterade endast Lärare 3 detta, se exempel (10).

- (10) Lärare 3: Jag hade stort spann 6-ca 13 år så jag försökte skapa olika grupper/ de äldre stödde de yngre.

Lärare 3 tänker och agerar alltså på liknande sätt som Lärare A, det vill säga att hon ibland kan gruppera ihop eleverna så att de kan hjälpa och få hjälp av varandra. Att hon har använt ett snedstreck kan också tolkas som att hon ibland grupperar eleverna enligt ålder, så att de yngre eleverna arbetar sinsemellan och de äldre sinsemellan. Grupperingarna i

klassen kan alltså göras på olika sätt, men konstateras kan att Lärare 3 anser att det gynnar undervisningen att låta eleverna arbeta i mindre grupper.

Par- och grupparbeten kom inte upp i intervjun med Lärare B. En tolkning av detta kunde förstås vara att Lärare B inte använder sig av par- och grupparbeten i undervisningen. Man kan även tänka att hon inte tog upp det eftersom ingen fråga i den andra intervjun berörde specifikt detta. Kanske skulle detta arbetssätt synts i en eventuell observation av Lärare B:s undervisning. Eftersom man inte kan annat än spekulera utgående från den information som finns tillgänglig finns det skäl att utesluta Lärare B från statistiken gällande detta. Således kan konstateras att tio av tio lärare använder detta arbetssätt i den förberedande undervisningen.

Det kom i undersökningen fram att åtta av elva informanter använder temaundervisning eller helhetsskapande undervisning. Dessa var Lärare A och Lärare 1, 3, 4, 5, 7, 8 och 9. Lärare A berättade att de ofta har temaundervisning med cirka ett tema som de fokuserar på per vecka. Under observationen hade språkklassen svenska dagen som tema. Lärare A berättade att temat behandlades på olika sätt under sekvensen, men under lektionen som observerades skrev hon meningar om det svenska språket på tavlan och eleverna skrev av i sina häften. Meningarna var korta och enkla, och Lärare A läste dem högt flera gånger. Hon talade även fritt kring meningarna och ställde olika frågor som berörde dem för att öka elevernas förståelse kring deras betydelse och innehåll. Dessa texter får eleverna också vara med och framarbete och påverka. Genom detta får eleverna träna rättskrivning och öva på att förstå, bilda, läsa och skriva svenska meningar. Övriga lärare kommenterade inte sin användning av temaundervisning eller helhetsskapande undervisning.

Vad gäller läsinläring tillämpar Lärare A LTG-metoden, läsning på talets grund. Hon berättade att detta är en metod där eleven och elevens egna intressen står i fokus. Lärare A berättade att hon tillämpar metoden på så sätt att de gemensamt skapar texter utgående från gemensamma erfarenheter. De skriver om sådant som är känt för eleverna, så att de har förståelse för textens innehåll och ordförråd. Eleverna får direkt se hur svenskan som de lärt sig ser ut i skrift. Principen är att eleverna skriver en ny text varje vecka som de

talat om och behandlat på olika sätt. Med denna metod börjar de i det nära, konkreta och kända och vartefter tiden går och elevernas språkkunskaper utvecklas kan de röra sig mot det mer abstrakta och okända. LTG-metoden används även av Lärare 1, 2, 4 och 8. Dessa lärare kommenterade dock inte hur eller varför de använder metoden. Deras svar understryker ändå LTG-metodens lämplighet för förberedande undervisning. Att fem av elva informanter använder sig av metoden kan ses som en motivering till att metoden är användbar och gynnsam i förberedande undervisning.

I enkäten framkom att fem av nio lärare använder stationsundervisning. Fyra lärare svarade att de använder cirkelmodellen. Av lärarna som svarade på enkäten är det bara Lärare 1 som använder pusselmetoden i sin undervisning. Endast Lärare 6 svarade att hon använder sagotering som en metod i undervisningen. Alla lärare utom Lärare 8 låter ibland eleverna arbeta individuellt. Att Lärare 8 inte tillämpar individuellt arbete i undervisningen är intressant, men inget som han kommenterade.

4.4 Aktiviteter

I avsnitt 4.4 redogörs för vilka aktiviteter som används i förberedande undervisning och hur de används. De aktiviteter som behandlas är sånger, ramsor, kroppsspråk och dramatisering, lekar, spel och sagor. Av dessa är lekar och spel det som används mest bland lärarna.

Under de två lektionerna som observerades hann språkklassen sjunga tre sånger. Man kan alltså konstatera att sånger används regelbundet och ofta i Lärare A:s undervisning. Alla tre sånger var sådana som tränar ordförråd, till exempel veckodagar, månader och hälsningsfraser. Lärare A lyfte fram i intervjun att sånger är tacksamma att använda när man vill utöka elevernas ordförråd. Med hjälp av sångerna kan eleverna lättare memorera och återkalla ord som de behöver i olika sammanhang. Tack vare att sångerna upprepas många gånger, till exempel God morgon-sången som sjungs varje morgon, fastnar orden i elevernas minne. Lärare A berättade att de ibland sjunger ur en bok där det finns både sångtext och bilder, och ibland sjunger de till YouTube-videor med text. Om man därtill

gör rörelser till sången blir det enklare för eleverna att förstå de olika ordens innebörd. Lärare A skriver ibland ut textpapper som eleverna får ta med sig hem, så att de kan sjunga sångerna och öva hemma också. I vissa situationer då en elev inte kommer på ett ord som hen söker efter, kan läraren påminna eleven om en sång som ordet finns i. Med hjälp av sången kan eleven återkalla ordet, och så småningom förflyttas ordet från den passiva språkkunskapen till den aktiva. Lärare A använder sig också av en del ramsor i språkklassen. Hon föredrar dock sånger, eftersom ramsor ofta innehåller svårare ord och är mer komplicerade.

Även Lärare B använder sånger i sin undervisning, men hon problematiserade också användningen av sång. Hon lyfte fram att hon först måste sjunga en sång ensam ett stort antal gånger innan eleverna lär sig den och kan sjunga med. Det krävs mycket repetition för att eleverna ska lära sig och ha nytta av sångerna. Hon berättade dock att de ibland använder sig av karaokevideor på YouTube. Likt Lärare A använde Lärare B sällan ramsor i undervisningen. Ibland om det kommer upp en ramsa i något läromaterial kan de gå igenom dem, och de studerar speciellt rim om sådana förekommer.

Även Lärare 1, 3, 4, 5, 6, 7 och 8 svarade att de använder sånger i undervisningen. Lärare 1, 3, 4, 5, 6, 7 och 9 använder ramsor. Det innebär att nio av elva informanter använder sånger och/eller ramsor. Lärare 6 kommenterade fördelen med att använda sånger och ramsor i exempel (11).

- (11) Lärare 6: sång och ramsor gör att speciellt de yngre eleverna lättare vågar börja prata och uttrycka sig på det nya och främmande språket.

Till skillnad från Lärare A och B använder Lärare 7 ramsor ofta, se exempel (12). Detta nämner hon som en del av beskrivningen av en vanlig skoldag i förberedande undervisning.

- (12) Lärare 7: Ramsor och sånger integreras ofta.

Lärare A använde sitt kroppsspråk flitigt och på ett ändamålsenligt sätt under observationen. Hon visade med händerna när hon bad att en elev skulle ”dela ut”, hon

pekade när hon sade åt eleverna att ”stanna där”, och hon satte fingret mot tinningen när hon sade åt eleverna att ”tänka”. När hon skulle förklara ordet ”sked” höll hon ena handen som en skål och förde den andra handen från ”skålen” till munnen samtidigt som hon sade ”äta soppa med sked”. Hon kunde även peka på olika föremål i klassen samtidigt som hon talade om dem. Hon använde alltså kroppsspråk och gester både kopplat till sin naturliga kommunikation och till specifika förklaringar. Lärare A betonade vikten av ett tydligt kroppsspråk även under intervjun. Kroppsspråket fungerar som ett bra ickeverbalt stöd för de nyanlända eleverna som fortfarande kämpar med att förstå den verbala svenskan. Lärare B lyfte fram kroppsspråket som det vanligaste och viktigaste språket när eleverna är nya i klassen. Det fungerar som ett bra och nödvändigt stöd för att eleverna ska kunna både förstå och uttrycka sig och så småningom lära sig svenska.

Att använda kroppsspråk och gester var något som inte bara Lärare A gjorde under observationen. I undervisningen får även eleverna använda det som ett stöd för sin inläring, i form av pantomim och dramatisering. Lärare A berättade att pantomim används när de övar exempelvis verb. När de läser sagor eller texter ur textboken kan eleverna också dramatisera berättelsen. Det stödjer läsförståelsen och ger en möjlighet till att öva på att uttrycka känslor med hjälp av gester och miner. Dramatiseringen kan även fungera som samarbetsträning och utveckla elevernas sociala kompetens. Även Lärare 1, 3, 4, 5 och 7 angav i enkäten att de använder dramatisering i undervisningen. Sammantaget var dramatisering aktuellt i sex av elva lärares undervisning. Lärare B kommenterade att frånvaron av dramatisering i hennes undervisning berodde på att hon personligen inte kände sig bekväm med att använda drama. Man kan alltså anta att det frånvaron inte berodde på ett medvetet pedagogiskt val, och att hon därför kanske skulle använda dramatisering om hon hade varit bekväm med det själv. Man kan även spekulera i att övriga lärare som svarat att de inte använder dramatisering har samma orsak till det som Lärare B. Detta är förstås endast spekulationer och inga slutsatser, eftersom Lärare 2, 6, 8 och 9 inte själva har kommenterat orsaken till att de inte använder dramatisering.

Att göra språkundervisningen lustfylld kan man genom att använda lekar och spel av olika slag (Utbildningsstyrelsen 2014: 21). Samtliga elva lärare använder spel och lekar i sin undervisning. Användningen av lek och spel noterades även under de observerade

lektionerna. Eleverna spelade exempelvis bingo med ord och bilder, vilket tränar ordförråd, läsning och hörförståelse. Alla elever spelade tillsammans med samma ord och likadana ordbrickor, men Lärare A uppmuntrade de elever som studerat svenska en längre tid att hjälpa de riktigt nyanlända eleverna. Att eleverna får hjälpa, stödja och samarbeta med varandra stärker de sociala relationerna i klassen och bidrar till ett solidariskt klassrumsklimat, kommenterade Lärare A. Eftersom alla elever har mött samma utmaning, att som nyanländ lära sig svenska, har de även stor empati och förståelse för varandra. Språkklassen har en hel hylla med olika spel som på olika sätt stödjer lärandet. Dessa spel kan även användas under överloppstid, när eleverna blir klara med en uppgift olika snabbt. Då får de fritt välja spel själva, men ibland väljer Lärare A spel och använder det som direkt medel i undervisningen.

Lärare B lyfter fram att spel är något som är spännande och motiverande för eleverna. Hon tror starkt på att spel kan främja språkinläringen, och hon nämner att spel är något de satsat på och köpt in till skolan. Detta är dock något som hon använde mindre under Corona-situationen. Hon berättade att memory är något som både är roligt och lärorikt för eleverna i språkklassen. I memory får de lära sig och repetera ord på ett lekfullt sätt, och hon har som regel att de alltid måste säga ordet på kortet så att språket tränas aktivt. Lärare 6 kommenterade användningen av spel och lekar på följande sätt:

- (13) Lärare 6: Spel som moment är medryckande och barnens Alias fungerar utmärkt att spela med barn som gått i förberedande undervisning ett par månader.

Här kommer alltså fram att spel aktiverar eleverna, eftersom de beskrivs som medryckande. Spelet barnens Alias går ut på att eleven drar ett kort med ett ord samt en illustration av ordet som de sedan ska förklara för sina klasskamrater (Adlibris 2021). Där tränas alltså såväl ordförråd som muntlig användning av svenska och hörförståelse.

En lek som aktiverade eleverna under observationen gick ut på att läraren sade en uppmaning, exempelvis "Peka på fönstret!" varpå eleverna skulle utföra uppmaningen. Uppmaningarna fokuserade på ord som hade att göra med rörelser, kroppen och klassrummet, alltså ord som är relevanta för eleverna att kunna i sin vardag. Denna lek är

även enkel att hänga med i för nya elever som inte hunnit bekanta sig med svenskan så lång tid ännu, eftersom de kan ta hjälp av vad de ser sina klasskamrater göra. Man kan givetvis tänka att detta leder till lathet och inte kräver någon ansträngning, men för den nya eleven är det ändå relevant och eftersträvansvärt att försöka lära sig språket framom att delta utan att tillägna sig några nya kunskaper. Då kan man anta att eleven fokuserar och försöker koppla ord till rörelser och objekt i stället för att bli passiv. Lärare A kommenterade att för att denna inläring ska bli så effektiv och nå så bra resultat som möjligt krävs mycket repetition. Ju mer läraren repeterar till exempel ordet ”pulpet” desto lättare lär sig eleven memorera ordet och koppla det till rätt föremål.

Lärare B har försökt använda sig av lek i undervisningen och introducerat vanliga lekar som eleverna i den grundläggande utbildningen brukar leka på rasten. Hon berättade dock att vissa lekar är svåra att genomföra med elever med stora ålderskillnader, och att eleverna ibland tar lekarna på för stort allvar. Hon tycker ändå att det är viktigt att eleverna får lära sig så att de kan delta i de lekar som leks på skolgården. Lärare 3 lyfter också fram att integreringen främjas genom att eleverna får lära sig lekar i den förberedande undervisningen. Kommentar syns i exempel (14).

- (14) Lärare 3: Inläringen blir mer lustfylld och barnen integreras i kulturen naturligt. Barnen socialiseras och lär sig ge och ta.

Lärare 3 lyfter också fram lekens och spelets sociala sida. Genom att leka lekar och spela spel lär sig eleverna att ge och ta, alltså utvecklar de sin sociala kompetens. Ett av läroplanens sju kompetensområden är kulturell och kommunikativ kompetens. Där ingår att eleverna får träna sina sociala färdigheter. (Utbildningsstyrelsen 2014: 21)

Lärare A börjar ofta terminen med att läsa internationellt kända sagor som är bekanta för eleverna sen tidigare. Tack vare detta kan eleverna hänga med i berättelsen och känna sig motiverade eftersom de får känslan av att de förstår innehållet. En del sagor finns med bild och text på Youtube, och detta utnyttjar Lärare A. Det är enklare för alla i klassen att se en stor bild på skärmen i stället för att tillsammans titta på bilder i en liten bok. Även

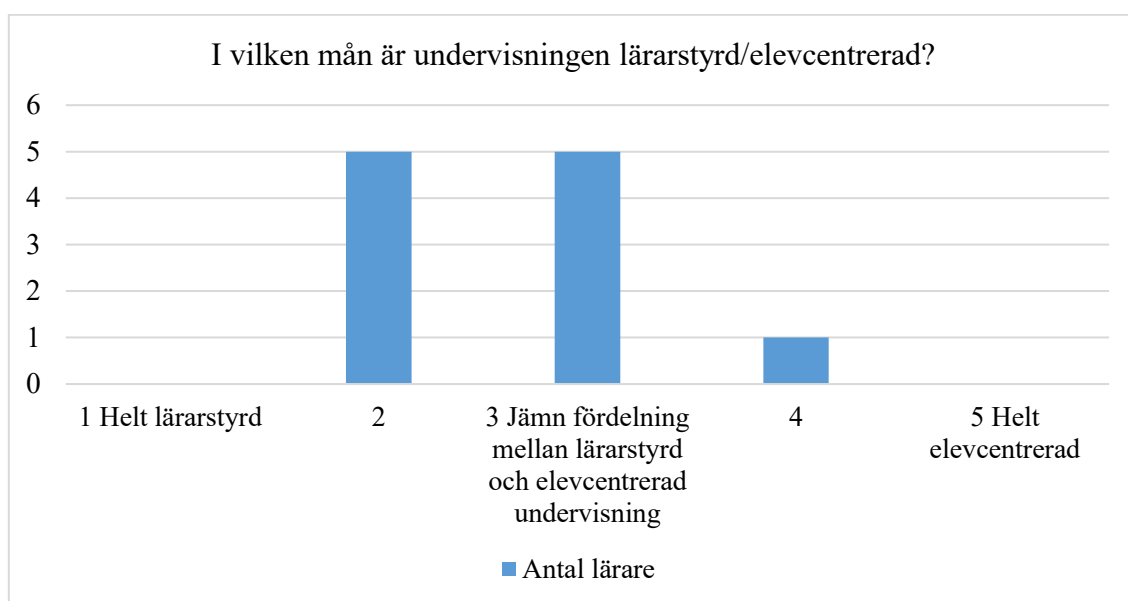
Lärare 1, 3, 4, 6, 7 och B använder sagor i undervisningen, det vill säga sju av elva informanter.

Lärare B berättade att hon tycker om och ofta använder sagor och bilderböcker i undervisningen. Enligt henne fungerar sagorna bra trots att eleverna har stora ålderskillnader. Även de äldre eleverna lär sig något nytt och tycker att det är roligt när de läser sagor i språkklassen. När Lärare B läser sagor tillsammans med språkklassen brukar hon stanna upp vid nyttiga ord som är relevanta för eleverna att lära sig. Sagorna utökar således elevernas ordförråd. De diskuterar orden tillsammans och Lärare B visar vad de betyder med hjälp av pantomim eller bilder. Eleverna får alltså också vara aktiva under sagoläsningen genom att diskutera, ställa frågor och svara på frågor. Användningen av sagor utvecklar hörförståelsen och också läsförståelsen när eleverna har lärt sig att läsa själva.

4.5 Övriga faktorer som påverkar undervisningen

Utöver de teman som behandlats hittills i kapitel 4 finns också övriga faktorer som har en inverkan på den förberedande undervisningen. Dessa kommer att beskrivas och analyseras i avsnitt 4.5. Faktorerna som behandlas är lärarstyrd och elevcentrerad undervisning, elevernas modersmål, differentiering, integreringen i den grundläggande utbildningen och rutiner.

Tidigare i avsnitt 3.5 konstaterades att eleven som lär sig ett andraspråk bör få vara aktiv under lektionen, för att inläring ska ske. Huruvida man tillämpar en mer lärarstyrd eller elevcentrerad undervisning i förberedande undervisning undersöktes i denna undersökning. Lärare 1–9 fick bedöma detta på en skala 1–5, där 1 var helt lärarstyrt och 5 var helt elevcentrerat, se figur 9.



Figur 9. Fördelning av lärarstyrd respektive elevcentrerad undervisning

Lärare 1, 3, 5, 7 och 9 höll sig till en mer, men inte helt och hållet, lärarstyrd undervisning.

Lärare 7 och Lärare 9 motiverade detta på följande sätt:

- (15) Lärare 7: För att de ska lära sig svenska behöver läraren tala mycket. Därför blir det mest lärarstyrt.
- (16) Lärare 9: Jag som lärare hade en grundtanke och plan med innehållet under det förberedande året. Dock styrde elevernas intressen och framsteg samt externa faktorer såsom världsläge/nyheter/aktuella högtider m.m. hur undervisningen blev och vad som fokuserades på.

Utgående från exempel (15) kan man tolka att Lärare 7 hade en modellinlärningssyn på andraspråksundervisning, och att hon betonade betydelsen av elevernas språkliga inflöde. Utgående från exempel (16) kan man anta att Lärare 9 har tolkat frågan ur ett bredare perspektiv. Hon verkar inte tänka på hur lärarstyrd eller elevcentrerade arbetssätten under den enskilda lektionen är, utan mer på den övergripande planeringen av läsåret och vilket innehåll som då skulle tas upp. Hon lyfter dock fram att elevernas intressen och framsteg påverkar undervisningen, vilket både Korpela (2005) och Basaran (2016) lyfter fram som fördelar i arbetet med invandrarelever.

Enligt Lärare A är de flesta elever vana vid hård och lärarstyrd undervisning när de kommer till Finland. Lärare A berättade att de i den sortens undervisning uppför sig bäst och är lydiga och tysta, men sällan genomförs undervisningen i språkklassen på det sättet ändå. Hon strävar efter att aktivera eleverna, och hon vill lära dem att studera ändamålsenligt under friare omständigheter. Eleverna är till en början ovana med att få vara med och påverka undervisningen, läxmängd och vilka uppgifter de ska göra, men detta får de träna på i språkklassen. Lärare A lyfter fram att detta stödjer utvecklingen av ett ansvarsfullt lärande. Hon betonar dock att den elevcentrerade undervisningen behöver ske under handledning av läraren, och att hon styr undervisningen genom att välja och differentiera uppgifter. Därmed kan konstateras att trots att Lärare A:s undervisning är främst elevcentrerad är den också i någon mån lärarstyrd.

Lärare B och Lärare 3 kommenterar den lärarstyrda respektive elevcentrerade undervisningen på liknande sätt. Båda betonar att undervisningen i början är mer lärarstyrd. Lärare 3 motiverar detta med att eleverna i början inte har något eget ordförråd, och därför blir det mycket upprepningar, frågor och svar, se exempel (17). Här kan man dra paralleller till Lärare 7:s svar. Lärare 3 lyfter också fram, likt Lärare A, att eleverna i början inte är vana vid elevcentrerad undervisning. Lärare B påpekar dock att undervisningen blir mer elevcentrerad i takt med att elevernas språk utvecklas, och att hon strävar efter en elevcentrerad undervisning. I och med detta kan Lärare B över en längre tid sägas ha en jämn fördelning mellan lärarstyrd och elevcentrerad undervisning. Lärare 2, 4, 6 och 8 påstod alla att de har en jämn fördelning mellan lärarstyrd och elevcentrerad undervisning. Av dessa motiverade endast Lärare 4 sitt svar, se exempel (18).

(17) Lärare 3: I början hade jag mycket lärarstyrt med upprepningar och frågor och svar eftersom barnen inte alls hade något ordförråd. Det fanns också många konflikter mellan barnen som man måste beakta. Dessutom var barnen inte alltid vana med en självstyrd inläring.

(18) Lärare 4: Eftersom jag undervisar flera åldersnivåer samtidigt behöver jag vara elevcentrerad. Behoven är olika.

I exempel (18) kopplar Lärare 4 alltså ihop differentiering med elevcentrerad undervisning. Utgående från detta svar kan man tolka att Lärare 4 inte föredrar lärarstyrd undervisning i helklass, eftersom alla elever har olika behov och är i olika åldrar. Trots detta påstående har hon dock uppskattat sig ha en jämn fördelning mellan lärarstyrd och elevcentrerad undervisning, men hon har motiverat och kommenterat endast den elevcentrerade undervisningen.

Sammanfattningsvis är alltså Lärare A, enligt dessa svar, den enda som bedriver en mer elevcentrerad än lärarstyrd undervisning. Av resten av lärarna tillämpar hälften en mer lärarstyrd undervisning, och hälften tillämpar en jämn blandning. Enligt exempelvis Basaran (2016) och Grandell m.fl. (1995) gynnas undervisningen med andraspråkselever mer av elevcentrerade arbetsätt (se avsnitt 3.5). I denna fråga finns det alltså en skillnad mellan teori och praktik.

Lärare A berättade att hon tillåter eleverna använda modersmålet som stöd för svenskan, till exempel när de översätter ett ord till eller från modersmålet åt en kamrat. Lärare B berättade också att hon inte tror på att förbjuda användning av modersmålet, och att hon inte vill bli någon ”språkpolis”. Lärare B kommenterar också att det är naturligt att eleverna talar sitt modersmål med dem som har samma modersmål. I stället för att förbjuda detta försöker hon vända på situationen och sedan be eleverna berätta samma sak på svenska så att alla förstår. Detta lyfte även Lärare 1 fram när hon kommenterade hur elevernas modersmål integreras i undervisningen, se exempel (19). Enligt uttalandet verkar alltså Lärare 1 inte heller förbjuda att eleverna diskuterar sinsemellan på modersmålet.

(19) Lärare 1: Sen sker det naturligt att det [modersmålet] diskuteras när flera elever pratar samma modersmål.

Att eleverna diskuterar på modersmålet sinsemellan vill Lärare A däremot problematisera, eftersom målet enligt henne är att eleverna ska tala så mycket svenska som möjligt. Detta blir en utmaning på grund av att flera elever kan ha ett gemensamt modersmål. Hon berättar att användningen av svenska därför minskar i synnerhet på

rasterna. Lärare A brukar ändå uppmuntra eleverna att använda svenska hela tiden, även på rasterna, och under lektionerna formar hon undervisningen så att eleverna får och bör använda svenska mycket. Om Lärare A märker att eleverna talar om något som inte berör undervisningen eller talar på ett annat sätt än som stöd för svenskan ber hon dem att byta till svenska och att återgå till uppgiften.

Som tidigare nämnt i avsnitt 1.2.4 har Lärare B valt att alltid lära sig några ord på elevernas modersmål. Hon kan fråga språkklassen vad ett ord som eleverna nyligen har lärt sig på svenska är på deras modersmål. Då får alla säga ordet på de olika språken, varpå Lärare B försöker härma. Detta gör hon för att visa respekt och intresse för elevernas bakgrund. Hon lyfter fram att det också stärker relationen elev och lärare emellan. Samtidigt får eleverna se att läraren inte heller kan allt, utan att det också är en utmaning för läraren att lära sig ett nytt språk. Detta kan stärka elevernas självkänsla, skapa trygghet och forma en klassrumskultur där det är okej att försöka trots att det inte alltid blir helt korrekt. Lärare B är den enda som kommenterade hemspråksundervisningen. Hon berättade att det inte fanns någon hemspråksundervisning i skolan som hon arbetade i vid intervjutillfället, och att detta var något hon saknade och vill utveckla där. Hon nämnde att hemspråksundervisning ordnades i vissa språk i skolan där hon arbetade tidigare. Hon betonade att regelbunden hemspråksundervisning gav mycket för de elever som fick det.

Av lärarna som svarade på enkäten kommenterade Lärare 1, 3, 4, 7, 8 och 9 hur de integrerar elevernas modersmål i undervisningen, se exempel (20)-(22). Huruvida de övriga lärarna som valde att inte kommenterar detta integrerar elevernas modersmål i undervisningen eller inte vet man inte. Enligt rekommendationer ska elevernas modersmål ges utrymme i undervisningen (se avsnitt 3.5). Konstateras kan dock att majoriteten av lärarna, åtta av elva, med säkerhet integrerar elevernas modersmål på något sätt.

- (20) Lärare 1: Eleverna får ta stöd av sitt språk i samband med nya teman och ord

- (21) Lärare 8: Översättningar och drar paralleller till egna språket
- (22) Lärare 9: T.Ex. När vi skriver upp nya ord på svenska får de också skriva ordet på sitt modersmål eller då vi talar om svenska metaforer och idiomatiska uttryck t.ex. "fjärilar i magen" funderar vi vilka liknande uttryck som finns på modersmålet.

Lärare 1:s, 8:s och 9:s svar liknar varandra, och man kan dra paralleller mellan dem och Lärare B:s kommentar. Lärare 1 kommenterar att eleverna tar stöd av modersmålet när de lär sig nya ord, men hon berättar inte hur. Kanske gör hon på samma sätt som Lärare 8, 9 och B, det vill säga låter eleverna översätta orden till modersmålet och dra paralleller mellan språken. Lärare 9 skriver också att detta görs i samband med metaforer och idiomatiska uttryck. En orsak till detta kunde vara att dessa inte ska tolkas bokstavligen ord för ord. Uttrycket som exempelvis det Lärare 9 nämner i exempel (22) har en bakomliggande innebörd, och denna innebörd kan uttryckas med olika metaforer på olika språk.

- (23) Lärare 3: De kan få läsa/ höra böcker på sitt modersmål
- (24) Lärare 4: Genom sånger och Youtube filmer
- (25) Lärare 7: Hälsningsord, dagar, tid.

Lärare 3, 4 och 7 har i stället valt att berätta hur elevernas modersmål konkret syns i undervisningen. Att Lärare 3 skriver att eleverna får höra böcker på sitt modersmål kan ses intressant. Man kan anta att det inte är Lärare 3 som läser böckerna för dem, eftersom hon tidigare nämnde att hon saknar kunskap i elevernas modersmål (se avsnitt 1.2.4). Kanske använder de sig av YouTube-filmer likt Lärare 4, eller av ljudböcker. Lärare 4 nämner sånger som ett sätt att integrera modersmålet. Om man drar paralleller till Lärare B:s uttalande om att försöka härma elevernas modersmål, kan man anta att även Lärare 4 försöker lära sig sångerna på elevernas modersmål. Som Lärare B nämnde kan detta vara uppmuntrande för eleverna. Lärare 7 är mycket specifik och begränsad i sin kommentar. Hon nämner tre teman i vilka modersmålet integreras: hälsningsord, dagar och tid. Eventuellt är detta endast ett exempel av flera sätt som hon integrerar modersmålet, men

om inte vet man i alla fall att elevernas modersmål i någon mån ges utrymme, vilket är enligt rekommendationerna.

Under observationen var eleverna aktiverade hela tiden. Lektionerna innehöll främst muntliga övningar och lekar. Lärare A berättade i intervjun att den här sortens aktiviteter används när hela gruppen är med, eftersom alla enkelt kan delta på sin egen nivå. Därmed fylldes endast halva observationsschemat som handlade om vad läraren ger eleverna för uppgifter. På lektioner där bara antingen de yngre eller de äldre eleverna deltar görs mer individuellt anpassade uppgifter som fokuserar mer på läsning och skrivning. När elevantalet är mindre har läraren större möjlighet att differentiera undervisningen och att se och hjälpa den enskilda eleven.

Lärare A var flexibel i sin undervisning. När hon hade förklarat en lek som hon hade förberett och klassen precis hade börjat på, märkte hon att den i den situationen inte fungerade ändamålsenligt. Då stannade hon leken och ändrade på reglerna. Därefter förstod eleverna bättre vad de skulle göra, och hela leken fick en större nytta. Här differentierade och anpassade hon för hela klassen, så att leken passade deras nivå. Differentieringen kom fram även i intervjun. Lärare A berättade att behovet av att differentiera och anpassa undervisningen enligt elevernas nivå är stor. För att kunna anpassa och differentiera undervisningen till rätt nivå krävs mycket planering och det är en utmaning. Lärare A berättade att det är svårt att hinna stödja alla enskilda elever på deras egen nivå. Hon vill inte lösa problemet genom att låta klassen rita medan de väntar på att hon hjälper en annan elev, hon vill ge dem uppgifter där de får utvecklas. En lösning på detta problem är exempelvis att använda övningar som fungerar som repetition för de starkare eleverna och introduktion för de svagare eleverna. Att låta elever måla medan läraren hjälper en elev individuellt var dock något som Lärare 4 tillämpade, se exempel (26). Eftersom detta var något som Lärare A ville undvika kan man tänka att Lärare 4 inte anser att behovet att differentiera inte är lika stort i hennes språkklass. Tolkas kan att detta eventuellt inte händer ofta utan bara i vissa situationer vid behov. Eventuellt anser hon likt Lärare A att det är en så stor utmaning att hinna stödja alla elever individuellt och att hon därför tar till denna lösning. Detta är dock endast spekulation.

(26) Lärare 4: När jag behöver hjälpa en elev individuellt, kan de andra måla.

Lärare B berättade att hon ger eleverna olika uppgifter beroende på vilken årskurs de går i och vilken språkliga och kunskapsmässiga nivå de är på. Hon strävar efter att alla elever alltid ska få ut något av det som sker i klassrummet. Ibland använder hon också samma uppgift och material med alla elever, men då anpassar hon kraven på utförandet enligt elevernas individuella nivå så att alla får utmanas och utvecklas. Att eleverna ibland får arbeta med samma uppgift eller tema skapar även en grupp känsla i klassen, vilket Lärare B anser vara viktigt.

Av lärarna som svarade på enkäten valde Lärare 1, 3, 4, 7 och 8 att kommentera hur undervisningen differentieras, se exempel (27)-(30). Lärare 1, 3 och 7 kommenterar alla att elevernas varierande ålder påverkar undervisningen och kräver differentiering. Lärare 7 lyfter också fram att undervisningen bör anpassas enligt elevernas kunskap, och Lärare 1 lyfter fram att elevernas behov behöver ses till. Detta är i enlighet med läroplanen för förberedande undervisning (Utbildningsstyrelsen 2015: 9, 14). Att Lärare 1 använder ordet "helt" kan tolkas som att differentiering är något som behövs i hög grad i den förberedande undervisningen. Man kan även tolka detta uttalande som att differentieringen varierar mycket. Lärare 7 och 8 berättar likt Lärare B att eleverna får olika uppgifter som passar deras individuella nivå. Lärare 8 skriver också att läromedlen kan varieras. Detta kan ses som en orsak till att lärarna använder många olika läromaterial i undervisningen (se avsnitt 4.1).

(27) Lärare 1: Helt enligt elevernas behov. Eleverna i förberedande är i olika åldrar.

(28) Lärare 3: Jag hade stort spann 6-ca 13 år så jag försökte skapa olika grupper/ de äldre stödde de yngre.

(29) Lärare 7: Olika uppgifter enligt ålder och kunskap.

(30) Lärare 8: Bl.a. genom olika läromedel eller uppgifter.

Lärare A berättade att språkklassen deltar i hela skolans friluftsdagar och skiddagar under läsårets gång. Eleverna går med sina respektive årskurser i den reguljära undervisningen när de har praktiska ämnen som bildkonst, musik och gymnastik. Lärare B berättade att integreringen i den grundläggande utbildningen börjar ske stegvis efter att eleverna har gått en halv termin i förberedande undervisning. De nya eleverna integreras först i konst- och färdighetsämnen. Hon berättade att hon vid intervjutillfället också undervisade sådana elever som har gått i förberedande undervisning ett år redan och som mestadels är integrerade i den grundläggande utbildningen. Integreringen sker alltså successivt. Det innebär att nivån på elevernas språk- och ämneskunskaper varierar mycket, eftersom vissa redan har varit i Finland ett år, medan andra nyligen har anlänt. När eleverna som är mestadels integrerade i den grundläggande utbildningen kommer till språkklassen får de stöd av Lärare B med sådant som de har gått igenom i den grundläggande utbildningen.

Av Lärare 1–9 svarade alla utom Lärare 5 på hur och när integreringen i den grundläggande utbildningen sker. Deras svar liknade långt varandra, se exempel (31)–(38). Gemensamt för alla dessa svar förutom exempel (38) är att integreringen börjar genom att eleverna i förberedande undervisning tar del av undervisning i praktiska ämnen i den grundläggande utbildningen. Tiden då detta sker varierar dock stort. Lärare 2 påstår att denna integrering sker efter ett år medan Lärare 9 berättar att den sker direkt. Lärare 9:s svar skiljer sig mycket från Lärare 2:s också på så sätt att Lärare 9 berättar att eleverna integreras i övriga ämnen efter ett år. Då är eleverna alltså fullt integrerade i den grundläggande utbildningen, till skillnad från Lärare 2:s elever som då endast är integrerade i praktiska ämnen. Likt Lärare 9 svarar Lärare 7 att integreringen i de övriga, teoretiska ämnena sker senare. Den vanligaste tendensen är dock att integreringen i de praktiska ämnena sker tidigt, se Lärare 4, 9, 7 och 6. Lärare 3, 1 och 9 kommenterar inte tidpunkten för integreringen i den grundläggande utbildning. Lärare 3 lyfter däremot fram att läraren och rektorn kan påverka detta.

(31) Lärare 2: I praktiska ämnen efter 1 år

(32) Lärare 4: Efter en vecka i skolan, i bildkonst, musik, slöjd och gymnastik

- (33) Lärare 9: I de praktiska ämnena integreras de direkt. I övriga ämnen efter 1 år.
- (34) Lärare 7: Så fort som möjligt i gymnastik, musik, bildkonst och till viss del slöjd, senare i teoretiska ämnen
- (35) Lärare 3: Mycket beroende på mottagande lärares /rektors inställning. Man börjar med de friare ämnena.
- (36) Lärare 6: I de praktiska ämnena integrerades eleverna ganska snabbt och just med tanke på att åldern varierade stort i gruppen så var det viktigt att de äldre barnen fick ha gymnastikundervisning men jämnåriga och i vise versa. Även introduktionen till tillvalsämnena i högstadiet gjordes i ett tidigt skede i syfte att övergången till högstadiet sedan skulle gå så smidigt som möjligt samt att eleverna skulle ges möjlighet att finna nya kompisar och nytt umgänge över "språkgränserna" samt få ta del av umgänge i en annan kultur.
- (37) Lärare 1: Oftast i praktiska ämnen och matematik.
- (38) Lärare 8: Genom enskilda ämnen, men också synlighet på olika sätt

Lärare 1:s svar skiljer sig från de övrigas eftersom hon utöver praktiska ämnen nämner att eleverna integreras i den grundläggande utbildningens matematikundervisning. Lärare 8:s svar skiljer sig också från de andras eftersom han inte nämner vilka ämnen som eleverna integreras i. Han nämner också synlighet på olika sätt. Detta lämnas öppet för tolkning. En tolkning kan vara att han vill lyfta fram att eleverna i den förberedande undervisningen inte ska ses avskilda från den övriga skolan, utan att de ska synas som en del av skolan. Hur detta sker får nämner han inte, eventuellt kan man här koppla in Lärare A:s kommentar om att eleverna i den förberedande undervisningen deltar i hela skolans övriga verksamhet, som exempelvis friluftsdagar.

Lärare 6 lyfter fram elevernas varierande ålder som en orsak till att integreringen i den grundläggande utbildningen behövs. Hon kommenterar gymnastikundervisningen, och här kan man förstå att hon problematiserar att alla elever i förberedande undervisning, i varierande ålder, ska ha gymnastik tillsammans. Genom integrering i den grundläggande utbildningen får eleverna alltså undervisning som passar deras ålder, gällande praktiska

ämnen. Utöver de vanliga praktiska ämnena kommenterar hon att eleverna integreras i tillvalsämnen, som kan variera utbildningsanordnare emellan (Utbildningsstyrelsen 2014: 95–96). Hon påpekar också att stegvis integrering genom praktiska ämnen underlättar övergången till den grundläggande utbildningen, i Lärare 6:s fall högstadiet. Integreringen möjliggör att eleverna i förberedande undervisning får vänner i den grundläggande utbildningen, vilket främjar språkinläringen och kulturkännedomen och -anpassningen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att integreringen i den grundläggande utbildningen sker stegvis. I de flesta fall börjar integreringen i de praktiska ämnena, och integreringen i de teoretiska ämnena kommer senare. Tidpunkten för när integreringen börjar varierar, ibland sker den direkt och ibland sker den efter ett år.

Lärare 7 valde att lyfta fram vikten av att ha rutiner i den sista öppna frågan i enkäten, se exempel (39), så även Lärare 3, se exempel (40). Lärare 7 skriver att kontinuitet bidrar med trygghet, vilket är viktigt i början för eleverna i förberedande undervisning (se avsnitt 2.2.2 och 2.3). Lärare 3 påstår även att fasthet och rutiner är något som eleverna mår bra av. Hon lyfter alltså fram att elevernas välmående är viktigt och att det ska beaktas och främjas i undervisningen.

(39) Lärare 7: Kontinuitet är viktigt och att göra samma sak varje dag. Det blir en trygghet för eleverna.

(40) Lärare 3: Barnen mår bra av fasthet, rutiner. Man behöver vara konsekvent och rättvis.

Lärare B berättade att de i språkklassen har vissa strukturer och rutiner som de följer under skoldagen. De börjar dagen med att hälsa god morgon och att öva på att säga dagens datum. Sedan går de igenom dagens schema. Lärare B använder ett blädderblock som hon skriver upp en att göra -lista på för varje dag, med det som ska göras i språkklassen. De går även igenom vilka ämnen eleverna har i den grundläggande utbildningen under den aktuella dagen. Hon berättar att detta system underlättar undervisningen eftersom eleverna kommer och går beroende på hur mycket de är integrerade i den grundläggande

utbildningen. Med hjälp av listan och genomgången av dagens program blir undervisningen tydlig för både lärare och elever. Lärare 7 började dagen på liknande sätt som Lärare B, se exempel (41).

- (41) Lärare 7: Börja med God morgon och gå igenom vilken dag, månad, år, väder. Berätta hur de mår och vad de gjort sedan senast. Ramsor och sånger integreras ofta.

Språkklassen som observerades hade ett dejoursystem med en ansvarsperson för varje dag. Ansvaret växlade dagligen mellan eleverna. Ansvarspersonens uppgift var att byta datum och dag på tavlan och berätta för klassen vilket datum och vilken dag det var, samt vilken mat de skulle få i skolan den dagen. Om ansvarspersonen inte klarade av uppgiften själv hjälpte Lärare A eller de andra eleverna till. Skoldagen började med detta, så Lärare A agerade alltså på liknande sätt som Lärare B och 7. Gemensamt för Lärare 4 och 6 gällande rutiner var att de hade mer teoretiska lektioner i början på dagen, och mer praktiska i slutet på dagen.

5 SLUTDISKUSSION

I denna avhandling har syftet varit att undersöka och redogöra för hurdana undervisningsmetoder och arbetssätt som används i den förberedande undervisningen på svenska i Finland. Temat har delats in i fem olika kategorier. Fyra kategorier är sådana som påverkar och formar undervisningsmetoderna och arbetssätten, och den tredje kategorin fokuserar på helt konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt. De fem kategorierna som har undersökts är *innehåll och fokusområden, lärmiljöer, läromaterial och hjälpmedel, konkreta undervisningsmetoder och arbetssätt, aktiviteter* samt *övriga faktorer som påverkar undervisningen*, exempelvis differentiering. Avhandlingen har således varit bred till sin natur, och med hjälp av materialet har en bred helhetsbild av den förberedande undervisningen kunnat ges.

Materialet i undersökningen bestod av nio enkätsvar, en observation av en undervisningssituation och två intervjuer av lärare i förberedande undervisning. Det sammanlagda antalet informanter var alltså elva, och alla var lärare som undervisar eller har undervisat i förberedande undervisning på svenska i Finland. Materialet samlades in under hösten 2018, hösten 2020 och vårvintern 2021. Det analyserades främst kvalitativt med hjälp av en innehållsanalys. Tack vare att materialet är tredelat och omfattande kunde en aktuell helhetsbild av forskningsobjektet ställas fram och syftet nås.

I fråga om innehåll och fokusområden undersöktes vilka läroämnen som integreras, vilka temaområden som fokuseras på gällande utvecklingen av elevernas ordförråd, hur balansen mellan ämne och språk ser ut samt vilka språkliga aspekter lärarna väljer att fokusera på i undervisningen. Enligt läroplanen för förberedande undervisning ska andra läroämnen utöver svenska integreras i undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2015: 9). I undersökningen kom fram att alla lärare integrerar matematik i den förberedande undervisningen. Det näst vanligaste ämnet som integrerades var omgivningslära, som undervisades av alla utom Lärare 4 och 8. Antalet integrerade läroämnen varierade dock stort, allt från tre till åtta.

Päivärinta (2005:46) och Utbildningsstyrelsen (Opetushallitus 2017:5) lyfter fram att man i den förberedande undervisningen ska välja temaområden utgående från elevernas behov, och eleverna ska få sådana språkkunskaper som behövs för att kunna kommunicera i vardagen. Informanterna i undersökningen var av samma åsikt. Gällande temaområden som lärarna vill att eleverna ska utveckla sitt ordförråd inom kunde konstateras att samtliga lärare vill ge eleverna ett stort ordförråd som sträcker sig över flera temaområden. I enkäten fick lärarna välja bland elva olika temaområden, och alla valde minst sju. I denna fråga kan alltså konstateras att lärarna följer riktlinjerna, och att praktik och teori överensstämmer.

Det kom fram att alla utom Lärare 4 undervisar svensk grammatik i den förberedande undervisningen. De flesta undervisade grammatiken implicit, men några undervisade explicit. Lärare A, 3 och 6 kommenterade att elevernas ålder påverkar mängden grammatikundervisning. Det framkom även att grammatikundervisningen ibland kopplas till en aktuell kontext. På grund av att dryga 90 procent av lärarna svarade att de undervisar grammatik i någon mån och att man enligt forskning borde undervisa grammatik (se Lyster 2007) drar jag slutsatsen att det lönar sig och att man borde undervisa grammatik i den förberedande undervisningen.

Som framkommit i två tidigare stycken undervisar lärarna i förberedande undervisning både ämnet svenska och andra läroämnen. Att man med andraspråkselever borde undervisa både språk och ämne samtidigt och parallellt talar forskning för (se Gibbons 2009, Lyster 2007). I denna avhandling undersöktes även hur lärarna balanserar mellan fokus på ämne och språk i undervisningen. Lärarna svarade att de varken lägger full fokus på endast språk eller endast ämne. Alla integrerar båda, men den vanligaste tendensen var att mer fokus läggs på språk än på ämne. Tre lärare svarade att de har en jämn balans mellan språk och ämne, och ingen lärare fokuserade mer på ämne än på språk. Lärare 9 lyfte fram vikten av att undervisa ämne i förberedande undervisning för att eleverna sedan ska kunna integreras i den grundläggande utbildningen.

I läroplanen för förberedande undervisning framkommer att olika lärmiljöer ska utnyttjas, eftersom detta ger eleverna möjligheter att använda språket på ett meningsfullt och

varierande sätt (Utbildningsstyrelsen 2015: 11). I undersökningen framkom att denna uppmaning följs i praktiken. Lärarna i undersökningen utnyttjade allt från fyra till elva olika lärmiljöer i undervisningen. Lärare 3 lyfte fram att detta är ett sätt integrera eleverna i närmiljön. Både Lärare A och B fokuserar på att utveckla elevernas ordförråd och kännedom om den finländska kulturen när de tar undervisningen utanför klassrummet. Också Löthagen m.fl. (2010:70–71) lyfter fram att varierande lärmiljöer fungerar som kontexter där eleverna kan tillägna sig ett nytt ordförråd, och att de därtill kan vara intresseväckande för eleverna.

Vad gäller läromaterial kan konstateras att lärarna använder flera olika slags resurser för att genomföra undervisningen. Det framkom i undersökningen att lärarna använder sig främst av läroböcker för undervisning av svenska som andraspråk och egentillverkat material. Även digitalt läromaterial samt läroböcker för ämnesundervisning i den grundläggande utbildningen användes av majoriteten. Fyra av lärarna använde läroböcker för undervisning av svenska som modersmål. Lärare A konstaterade att man får leta efter passande material på flera olika håll, och hon har valt att skapa en egen materialbank.

Digitala hjälpmedel användes av nio av elva informanter, och dessa hjälpmedel nyttjades på olika sätt. Enligt Lärare A fungerar digitala spel som variation i undervisningen, och Lärare B lyfte fram att de digitala hjälpmedlen var speciellt tacksamma under distansundervisningsperioden. Både Lärare A och B berättade att de använder digitala översättningstjänster som stöd i undervisningen, men påpekade att de inte alltid är pålitliga. Löthagen m.fl. (2010) lyfter fram att digitala hjälpmedel kan berika undervisningen. Således kan det konstateras nyttigt att nyttja dessa i förberedande undervisning. Ännu vanligare än digitala hjälpmedel konstaterades dock bilder och fysiskt material vara enligt denna undersökning. Dessa användes av samtliga lärare, och Lärare B kommenterade att bilder är det mest frekvent använda hjälpmedlet i undervisningen. Med hjälp av bilder och fysiskt material åskådliggörs undervisningen och de aktuella orden och begreppen. Enligt Löthagen m.fl. (2010: 70–71) är användning av bilder även ett sätt att variera kontexter, vilket stödjer språkutvecklingen och -förståelsen.

I undersökningen framkom att det är vanligt förekommande med par- och grupparbeten i förberedande undervisning. Grupperingarna kan ske på olika sätt, med olika syften. Ibland paras en mer språkligt begåvad elev ihop med en elev som inte är lika stark på språket, för att den starkare ska kunna stödja den svagare. Detta är något som även Rodell Olgaç (1999: 70) talar för. I andra fall kan elever på samma nivå paras eller grupperas ihop. Att använda grupparbeten i undervisningen är på olika sätt gynnsamt. Det öppnar upp möjligheter till interaktion och aktiv träning och användning av språket. Därtill tränas samarbetsförmåga. (se Gibbons 2009, Hammar Chiriac 2008) Bergroth (2015) och Mård (2002) betonar dock att man även bör ge tid till individuellt arbete, speciellt med tystlåtna elever. Enligt denna undersökning följs detta till stor del i förberedande undervisning. Att låta eleverna arbeta individuellt var vanligt förekommande. Alla utom en lärare svarade att individuellt arbete tillämpas i undervisningen.

För att träna läsinlärning används LTG-metoden, läsning på talets grund. Fem av elva lärare svarade att de använder denna metod, alltså knappt hälften. Lärare A lyfte fram att det är en fördel att skriva om sådant som är känt och relevant för eleverna, eftersom de då är motiverade. Med hjälp av denna metod kan man också på ett logiskt sätt gå från det konkreta till det mer abstrakta, vilket är gynnsamt eftersom det kom fram i undersökningen att det är en utmaning att utveckla en mer abstrakt och djup språkkunskap hos eleverna.

I såväl den läroplanen för den grundläggande utbildningen som i läroplanen för förberedande undervisning betonas att helhetsskapande undervisning eller temaundervisning ska tillämpas (Utbildningsstyrelsen 2014: 31; Utbildningsstyrelsen 2015: 12). I undersökningen kom fram att majoriteten av lärarna, åtta av elva, följer detta. Lärare A berättade att de teman som väljs ofta är aktuella och relevanta, exempelvis högtider. I helhetsskapande undervisning ges eleverna möjlighet att vara aktiva och använda språket på olika sätt. Grupparbete är ett vanligt arbetssätt inom denna metod, och fördelarna med det har redan nämnts. (Bergroth 2015:71–72) Utöver dessa hittills nämnda undervisningsmetoder och arbetssätt kom även fram att stationsundervisning, cirkelmodellen, pusselmetoden och sagotering används i någon mån. Av dessa var de två förstnämnda mest använda, de två följande användes av endast en lärare var. Konstateras

kan att man i förberedande undervisning använder sig av mångsidiga och varierande undervisningsmetoder och arbetssätt, vilket är i enlighet med grunderna för läroplanen för förberedande undervisning (Utbildningsstyrelsen 2015: 11).

Undersökningen visade att även aktiviteterna i klassrummet i förberedande undervisning varierar och är mångsidiga. Aktiviteter som används i undervisningen var sånger, ramsor, dramatisering, lekar, spel och sagor. Enligt lärarna gör dessa undervisningen lustfylld och motiverande och får eleverna att våga använda svenska. Dessa, liksom bilder och olika lärmiljöer, fungerar som olika kontexter för språket vilket är viktigt att utnyttja i undervisningen av andraspråkslever (Löthagen m.fl 2010: 70–71).

Slutligen undersöktes hur övriga faktorer påverkar undervisningen. Till dessa räknades lärarstyrd respektive elevcentrerad undervisning, modersmålets roll, integrering i den grundläggande utbildningen och rutiner. Undersökningen visar att alla lärare tillämpar både lärarstyrd och elevcentrerade arbetssätt i undervisningen, det var dock vanligare att ha mer lärarstyrd än elevcentrerad undervisning. Orsaker till att tillämpa lärarstyrd undervisning var enligt lärarna bland annat att eleverna har ett mycket bristfälligt språk i början och därför behöver få höra läraren tala mycket. Det framkom dock i svaren att man längre in i läsåret småningom kunde börja ha en mer elevcentrerad undervisning, då eleverna lärt sig språket bättre samt att ta mer eget ansvar. Ingen lärare svarade dock att deras undervisning är helt lärarstyrd, vilket är viktigt med tanke på rekommendationerna om att eleven i andraspråksundervisningen ska få vara aktiv (se Basaran 2016, Grandell m.fl 1995).

Ett av målen i förberedande undervisning är att utvecklingen av elevens modersmål ska stödjas och främjas (Utbildningsstyrelsen 2015: 7). Enligt undersökningen integrerar en stor majoritet av lärarna elevernas modersmål i undervisningen på sätt eller annat. Modersmålet används som ett stöd för svenskan, dels genom att elever får översätta åt varandra, dels genom översättning och bildsökning på internet. Man diskuterar vad olika nya ord och uttryck är på elevernas modersmål, och eleverna får läsa böcker, sjunga och lyssna på sånger och se på YouTube-filmer på sitt modersmål. Böcker och digitalt material är även något som Basaran (2016: 26–27) lyft fram som medel för att integrera

andraspråkselevernas modersmål i undervisningen. Lärare B lyfte även fram att hon försöker lära sig ord på elevernas modersmål för att visa intresse och respekt. Genom att visa respekt för elevernas modersmål kan man enligt Axelsson (2013) främja elevernas självkänsla och identitet. Basaran (2016: 26–27) betonar dock att det inte räcker att visa respekt, utan att modersmålet bör ges en aktiv plats i skolvardagen. Enligt resultaten följer lärarna i den förberedande undervisningen detta. Att modersmålskunskaperna utvecklas ger även bättre förutsättningar för andraspråksinläringen (Korpela 2005: 30).

Enligt läroplanen för förberedande undervisning ska läraren differentiera undervisningen efter elevernas behov (Utbildningsstyrelsen 2015: 9). Resultaten i undersökningen visar att lärarna i förberedande undervisning differentierar bland annat genom att dela in klassen i olika grupper, dela ut olika uppgifter och anpassa kraven på uppgifter. Lärare 4 nämnde även att hon låter eleverna måla medan hon hjälper en elev individuellt, men Lärare A kommenterade att detta är något hon vill undvika. Hon nämnde dock också bristen på tid till att stödja eleverna enskilt, vilket kan ses som en orsak till att Lärare 4 valde att differentiera på nämnt sätt.

I fråga om när eleverna i förberedande undervisning integreras i den grundläggande utbildningen kan konstateras att tidpunkten varierar mycket. Resultaten visar att eleverna i en del skolor integreras direkt i konst- och färdighetsämnena, medan andra integreras först efter ett år. Den allmänna tendensen var dock att eleverna först integreras i praktiska ämnen, och att integreringen i teoretiska ämnen sker senare. Resultaten visar också att integreringen sker successivt. Fördelar med integreringen som lyftes fram bland lärarna var att den möjliggör nya vänskapsband över språkgränserna, samt att den främjar språkutvecklingen. Detta går lyfter även Korpela (2005:31) och Elmeroth (2017: 21) fram i fråga om integreringen.

I undersökningen framkom att rutiner i skolvardagen anses vara viktigt. Det lyftes fram att rutiner kan främja känslan av trygghet och välmående hos eleverna. Flera lärare började skoldagen med att hälsa god morgon och säga dagens datum. Ett par lärare nämnde att de har teoretiska lektioner på förmiddagen och praktiska lektioner på eftermiddagen. T. Ikonen (2005: 62) lyfter även hon fram vikten av rutiner och att skapa

trygghet hos eleverna. Enligt denna undersökning uppfylls detta i den förberedande undervisningen.

Jag ser det som en fördel att materialet var stort och insamlat genom tre olika metoder. Detta stärkte validiteten i undersökningen och gav en bra helhetsbild av forskningsobjektet. Om man hade velat bibehålla den kvalitativa aspekten ännu mer, och om det hade funnits mer tid och resurser skulle det dock eventuellt lönat sig att genomföra fler intervjuer och observationer. Jag anser att dessa två gav den tydligaste bilden av verkligheten. I denna situation var dock enkäten mycket hjälpsam, eftersom den var tidseffektiv och enkel att genomföra. En nackdel var dock att alla informanter arbetar eller har arbetat i Österbotten. Det skulle ha varit intressant att få med informanter från övriga ställen i Finland också. En orsak till detta kan förstås vara att förberedande undervisning på svenska är vanligare i Österbotten än i exempelvis Nyland och Egentliga Finland.

Jag ville i denna undersökning klargöra om teori, med speciell fokus på läroplanen, och praktik stämmer överens i detta forskningsområde. Efter att ha genomfört undersökningen och framställt resultaten kan man konstatera att de i de flesta fall gör det, men i några små fall viker verkligheten från teorin, bland annat i fråga om den lärarstyrda undervisningen. I undersökningen har dock framkommit många belegg för att den förberedande undervisning genomförs i enlighet med riktlinjerna i läroplanen, bland annat i fråga om ämnesintegrering och differentiering. Mitt antagande för undersökningen var att undervisningsmetoderna och arbetssätten i förberedande undervisning skulle likna de som tillämpas i språkbadsundervisning. Detta antagande uppfylls delvis genom att resultaten i vissa fall överensstämmer med bland annat Bergroth (2015), Grandell m.fl (1995) och Mård (2002) som alla har fokuserat på språkbadsundervisning. Jämförelsen är dock inte på något sätt heltäckande, syftet med undersökningen var inte heller att jämföra dessa två. Detta är dock något som man kunde forska vidare inom, så att man får en mer omfattande jämförelse av förberedande undervisning och språkbadsundervisning. Man kunde även bredda undersökningen ännu mer genom att jämföra undervisningsmetoderna och arbetssätten i dessa nämnda med dem som tillämpas i den reguljära grundläggande utbildningen.

Eftersom forskning inom den förberedande undervisningen på svenska i Finland ännu är knapp finns det många möjligheter till vidare forskning. Alla fem områden som har undersökts i denna avhandling kunde man göra djupare forskning i. Det som inte tagits i beaktande i denna undersökning är elevernas perspektiv. Därför kunde man vidareutveckla forskningen genom att bland annat undersöka elevernas åsikter och upplevelser av den förberedande undervisningen. I denna undersökning framkom även påståendet att elevernas modersmål har en inverkan på hur snabbt svenskinläringen sker. Huruvida detta påstående stämmer kunde man undersöka vidare.

LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Adlibris (2021). *Barn Alias (SE)* [online]. [Citerat 27.4.2021]. Tillgänglig: <https://www.adlibris.com/se/produkt/barn-alias-se-23882309?article=P23882309>
- Alisaari, Jenni (2016). *Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency* [PDF]. Turku: Turun yliopisto. [Citerat 5.5.2021]. Tillgänglig: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/128287/AnnalesB426Alisaari.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Antikainen, Maire, Heini Paavola, Mika Salonen & Sirkka Wiman (2015). *Mahanmuutajataustaiset oppijat koulutuksen alku- ja nivelvaiheissa*. I: Ikonen, Kristiina (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus. 61–84.
- Arbets- och näringsministeriet (2014). *Förberedande undervisning* [online]. [Citerat 10.1.2018]. Tillgänglig: <https://kotouttaminen.fi/sv/forberedande-undervisning>
- Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur. 547–578
- Basaran, Hülya (2016). *Nyanlända elever i mitt klassrum. Språkutveckling med digitala resurser*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Vaasan yliopiston julkaisuja selvityksiä ja raportteja 202.
- Cummins, Jim (2008). *BICS and CALP. Empirical and Theoretical Status of the Distinction* [online]. I: Street, Brian V. & Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd edition, volume 2. 71-83. New York: Springer Science, Business Media LLC. [Citerat 4.5.2021]. Tillgänglig: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.598.5273&rep=rep1&type=pdf>
- Edu.fi (2017). *Perusopetukseen valmistava opetus* [online]. [Citerat 21.2.2019]. Tillgänglig: https://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus/perusti_etoa_opetuksesta_ja_koulutuksesta/perusopetukseen_valmistava_opetus
- Elmeroth, Elisabeth (2017). *Möte med andraspråkselever*. Lund: Studentlitteratur.

- Gibbons, Pauline (2009). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 2:a upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Grandell, Cítha, Nina Hovi, Britt Kaskela-Nortamo, Karita Mård & Tina Young (1995). *Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 2*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Hammar Chiriac, Eva (2008). *Grupparbete för alla. Mångfald i grupper*. I: Hammar Chiriac, Eva & Anders Hempel (red.). *Handbok för grupparbete. Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur. 163–185.
- Helsingfors (2021). *Läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen, för svensk förskoleverksamhet och grundläggande utbildning i Helsingfors* [PDF]. [Citerat 16.2.2021]. Tillgänglig: <https://ops.edu.hel.fi/wp-content/uploads/2019/08/helsingfors-lroplan-fr-den-undervisning-som-frbereder-fr-den-grundlggande-utbildningen.pdf>
- Ikonen, Kristiina (2015). *Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestyminen*. I: Ikonen, Kristiina (toim.). *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus. 10–23.
- Ikonen, Tuija (2005). *Heterogeenisen ryhmän opettaminen*. I: Ikonen, Kristiina (toim.). *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus. 59–63.
- Jernström, Elisabet & Henning Johansson (1997). *Kulturen som språngbräda*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Liisa (2003). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, Liisa (2019). *Sadutus pähkinänkuoressa* [online]. [Citerat 22.1.2021]. Tillgänglig: <https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Sadutus/sadutusohje.htm#Alku>
- Korpela, Helena (2005). *Lasten ja nuorten kotoutuminen*. I: Ikonen, Kristiina (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus. 26–37.
- Krokmark, Tomas & Göran Strömqvist (1992). *Undervisningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kronoby (2021). *Läroplan för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen 2016* [PDF]. [Citerat 15.2.2021]. Tillgänglig:

<https://www.kronoby.fi/assets/Barn-Unga/Laroplan/Laroplan-for-den-undervisning-som-forbereder-den-grundlaggande-utbildningen.pdf>

- Laakso, Hanna (2017). *Vieraskieliset perusopetuksessa*. I: Marianne Portin (toim.). *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Elever och studerande med ett främmande språk som modersmål på 2010-talet* [PDF]. [Citerat 22.1.2021]. 27–36 Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla1.pdf
- Lahdenperä, Pirjo & Margareta Sandström (2017). *Klassrummets mångfald som didaktisk utmaning*. I: Sven-Erik Hansén & Liselott Forsman. *Allmändidaktik.2:a upplagan*. Lund: Studentlitteratur. 87–109.
- Lankinen, Ninni (2019). *Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari – Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys* [online]. [Citerat 29.4.2019]. Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys>
- Leimar, Ulrika (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Liiti, Anu & Jenni Saarinen (2007). *Om invandrarelever som svenskinlärare* [online]. [Citerat 26.4.2021]. Tillgänglig: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/11385/1/URN_NBN_fi_jyu-200733.pdf
- Lyster, Roy (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach* [online]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. [Citerat 23.4.2021]. Tillgänglig: <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.uwasa.fi/lib/tritonia-ebooks/reader.action?docID=622776#>
- Löthagen, Annika, Pernilla Lundenmark & Anna Modigh (2010). *Framgång genom språket. Verktyg för språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Löwing, Madeleine & Wiggo Kilborn (2010). *Kulturmöten i matematikundervisningen. Exempel från 41 olika språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Mustikkamaa, Mirjami (2014). *Svensklärarnas erfarenheter av undervisning av elever med invandrarbakgrund* [online]. [Citerat 26.4.2021]. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44723/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201411243342.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mård, Karita (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå* [PDF]. [Citerat 8.4.2021]. Vasa: Universitas Wasaensis.

Tillgänglig: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7696/isbn_951-683-966-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Närpes stad (2021). *Läroplan för den undervisning som förbereder för den grundläggande undervisningen* [PDF]. [Citerat 20.2.2019]. Tillgänglig: <https://www.narpes.fi/sv/file/1490/download?token=5lykM9f6>
- Oker-Blom, Gun, Erik Geber & Heidi Backman (2001). *Språklig mångfald i skolan. Språkbakgrund och muntlig språkkompetens i de svenska lågstadieskolorna i Finland* [PDF]. [Citerat 22.1.2021]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/49217_spraklig_mangfald_i_skolan-1-.pdf
- Opetushallitus (2017). *Perusopetukseen valmistava opetus* [PDF]. [Citerat 1.2.2021]. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>
- Opetushallitus (2021a). *Maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 1994–2008* [PDF]. [Citerat 1.2.2021]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/134411_maahanmuuttajien_p_o_valmistavaan_opetukseen_osallistuneet_94_2008_0.pdf
- Opetushallitus (2021b). *Usein kysytyt kysymykset* [online]. [Citerat 21.1.2021]. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/fi/useinkysytyt?themes%5BValmistava%20opetus%5D=Valmistava%20opetus§or%5BPerusopetus%5D=Perusopetus>
- Pajak, Edward (2003). *Honoring Diverse Teaching Styles. A guide for Supervisors* [online]. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. [Citerat 5.5.2021]. Tillgänglig: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.vasa.abo.fi/lib/abo-ebooks/reader.action?docID=3002044>
- Patel, Runa & Bo Davidson (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 5:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Peda.net (2021). *Maahanmuuttajaopetus* [online]. [Citerat 22.1.2021]. Tillgänglig: <https://peda.net/sievi/ops-2016/ol/9kjkol/9ms/m>
- Pedersöre (2021). *Läroplan för den undervisning som förbereder den grundläggande utbildningen i Pedersöre* [PDF]. [Citerat 16.2.2021]. Tillgänglig: <https://www.pedersore.fi/assets/Laeroplan-foerberedande-undervisning.pdf>

- Päivärinta, Marjut (2005). *Valmistava opetuksen järjestäminen*. I: Ikonen, Kristiina (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus. 44–49.
- Rodell Olgaç, Christina (1999). *Interkulturella arbetssätt i en förberedelseklass. Att lära av sina romska och somaliska elever*. I: Axelsson, Monica (red.). *Tvåspråkiga barn och skolframgång. Mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut. 61–79.
- Smeds-Nylund, Ann-Sofie & Irma Kiviniemi (2015). *Utvärderingsprocess och iakttagelser om svensk utbildning*. I: Tuula Pirinen (red.). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 201–222.
- Södergård, Margareta (2007). *Språkbud på daghemsnivå. Interaktionen mellan lärare och barn under smågruppsarbete*. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja. Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Levón-instituutti. 45–53.
- Tainio, Liisa & Arto Kallioniemi (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä – opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla* [online]. [Citerat 29.4.2019]. Tillgänglig: [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20\[Luetu%2011.3.2019\]%20Tilastokeskus%202018.%20Vieraskieliset.%20http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html#maittain](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20[Luetu%2011.3.2019]%20Tilastokeskus%202018.%20Vieraskieliset.%20http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html#maittain)
- Tilastokeskus (2019a). *Ulkomaan kansalaiset* [online]. [Citerat 17.2.2021]. Tillgänglig: <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>
- Tilastokeskus (2019b). *Ulkomailla syntyneet* [online]. [Citerat 22.1.2021]. Tillgänglig: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomailla-syntyneet.html#ika>
- Tilastokeskus (2019c). *Maahanmuuttajat väestössä* [online]. [Citerat 22.1.2021]. Tillgänglig: https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html#tab1485503695201_1
- Tilastokeskus (2019d). *Vieraskieliset* [online]. [Citerat 26.4.2021]. Tillgänglig: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 2. painos. Helsinki: Tammi.

- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* [PDF]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat 3.2.2021]. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2012). *Grunderna för läroplanen för utbildning i läs- och skrivfärdigheter för vuxna invandrare 2012* [PDF]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat 10.12.2018]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/download/139667_grunderna_for_laroplanen_for_utbildning_i_las_och_skrivfardigheter_for_vuxna_invandrare_2012_2.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2013). *Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013* [PDF]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat 22.1.2021]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/164942_sprakbakgrund2_slutlig_ensidig-1-_0.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* [PDF]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat 1.2.2019]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen 2015* [PDF]. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat 1.11.2018]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/download/176729_Grunderna_for_laroplanen_for_den_undervisning_som_forbereder_for_den_grundla.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2019). *Undervisningen för elever med invandrarbakgrund* [online]. [Citerat 31.1.2019]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/sprak_och_kulturgrupper/elever_med_invandrarbakgrund
- Utbildningsstyrelsen (2021a). *Statistik. Den grundläggande utbildningen* [online]. [Citerat 3.2.2021]. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen#72417eed>
- Utbildningsstyrelsen (2021b). *Nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling* [online]. [Citerat 4.3.2021]. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/nivaskalan-sprakkunskap-och-sprakutveckling>
- West, Sanna (2016). *Förståelse genom språklig medvetenhet. Lärarperspektiv på elever med invandrarbakgrund i den finlandssvenska grundskolan* [PDF]. Vasa: Vasa universitet. [Citerat 3.5.2021]. Tillgänglig: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/8145/univaasa_2016_Sanna_West.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Youssef, Yousri (2005). *Maahanmuuttajien äidinkielen opetus*. I: Ikonen, Kristiina (toim.). *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus. 120–140.

BILAGOR

Bilaga 1. Enkät

Arbetsätt och undervisningsmetoder i förberedande undervisning



Denna enkät är en del av en avhandling pro gradu som handlar om arbetsätt och undervisningsmetoder i förberedande undervisning på svenska i Finland. Syftet med enkäten är att samla in information från en bred grupp lärare som arbetar/ har arbetat i förberedande undervisning. Den fungerar som ett komplement till två intervjuer och en klassrumsobservation.

Enkätsvaren behandlas anonymt och informationen behandlas konfidentiellt. Det finns 8 bakgrundsfrågor och 14 innehållsfrågor i enkäten och det tar ca 30 min att besvara dem.

OBS:

1. Av datatekniska skäl står det alltid annat/muu i stället för annan/annat/andra i enkäten. I dessa fält kan du skriva in egna alternativ.
2. I flera flervalfrågor kan man välja flera svarsalternativ. Detta gäller de med fyrkantig runta. Välj alla alternativ som stämmer in på din undervisning.
3. Kom ihåg att klicka på Skicka (längst ner på nästa sida) när du har fyllt i hela enkäten.

Alla medverkande kan delta i en utlotning av ett presentkort till en K-butik värt 50 €.

Tack för din medverkan!

BAKGRUNDSFRÅGOR:

Kön

- Kvinna
- Man

Ålder

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60-69

Modersmål

- Svenska
- Finska
- Engelska
- Tvåspråkig (varav ett av språken är svenska)
- Annat ...

Har du språkkunskaper i något av elevernas modersmål?

- Ja
- Nej

Om du svarade ja på föregående fråga: i vilken mån och vilka språk handlar det om?

Lång svarstext

Utbildningsbakgrund

- Klasslärare
- Språklärare
- Ämneslärare
- Fortbildning/specialisering inom andraspråksundervisning
- Annat ...

Hur länge har du arbetat i förberedande undervisning?

- 0-5 år
- 6-10 år
- 11-20 år
- 21+ år

Var jobbar du/ har du jobbat i förberedande undervisning?

- Österbotten
- Nyland
- Åboland
- Annat ...

**UNDERVISNINGSMETODER OCH ARBETSSÄTT INOM FÖRBEREDANDE
UNDERVISNING:**

1. Vilka läroämnen integrerar du i den förberedande undervisningen?

- Matematik
- Omgivningslära
- Religion/livsåskådningskunskap
- Historia
- Finska
- Engelska
- Musik
- Gymnastik
- Bildkonst
- Slöjd
- Övrigt: _____

2. Vilket läromaterial använder du i den förberedande undervisningen?

- Läroböcker för undervisning av svenska som modersmål
- Läroböcker för undervisning av svenska som andraspråk
- Läroböcker för ämnesundervisning i den reguljära undervisningen, t.ex. Karlavagnen matematik
- Egentillverkat läromaterial
- Digitalt läromaterial
- Övrigt: _____

3. Vilka lärmiljöer använder du i den förberedande undervisningen?

- Klassrummet
- Skolgården
- Biblioteket
- Skogen
- Butiken
- Museum, teater o.d.
- Övrigt: _____

4. Vilka områden fokuserar du på när det gäller att utöka elevernas ordförråd?

- Hobbyer
- Räkneord
- Natur
- Skola
- Mat
- Trafik
- Egenskaper (t.ex. färg och form)
- Butik och handel
- Klockan
- Veckodagar, månader och årstider
- Ämnesrelaterade ord och uttryck
- Övrigt: _____

5. a) Vilka undervisningsmetoder använder du i den förberedande undervisningen? Läs definitioner längre ner.

- Par- och grupparbete
- Individuellt arbete
- Stationsundervisning
- Helhets- och temaundervisning
- Pusselmetoden
- Läsning på talets grund, LTG
- Cirkelmodellen (genrepedagogik)
- Sadutus (finska)
- Övrigt: _____

Definition av undervisningsmetoder:

Par- och grupparbete: eleverna jobbar gemensamt med uppgifter eller projekt i par eller grupper.

Individuellt arbete: eleverna jobbar individuellt med sina egna uppgifter, men förstas med hjälp av läraren.

Stationsundervisning: eleverna går till olika stationer med olika uppgifter som de arbetar med endera individuellt, i par eller i grupper. Kan sträcka sig över flera lektioner.

Helhets- och temaundervisning: eleverna jobbar med ett större tema under flera lektioner där flera olika läroämnen integreras.

Pusselmetoden: eleverna delas in i olika expertgrupper. Varje expertgrupp får ett tema som de fördjupar sig inom. Därefter mixas grupperna och eleverna undervisar varandra om sina egna expertområden.

Läsning på talets grund: bygger på fem faser. 1: samtal och uppbyggande av förförsåelse. 2: diktering, läraren antecknar gemensamt överenskomna meningar om temat på tavlan, i samban med fas1. 3: laborering, klassen läser texten tillsammans och eleverna får göra individuella uppgifter kopplade till texten. 4: återläsning, eleverna läser individuellt texten högt för läraren, läraren stryker under ord som eleverna får jobba med och öva på. 5: efterbehandling, eleverna jobbar med "sina" ord, t.ex. skriver dem flera gånger och skriver meningar med dem.

Cirkelmodellen: används ofta i samband med introduktion av ny genre (t.ex. faktatext, väderleksrapport), innehåller fyra olika stadier. 1: kartläggning av läraren förhandskunskaper och gemensam informationssökning. 2: eleverna bekantar sig med modelltexter typiska för genren. 3: klassen producerar en gemensam modelltext. 4: eleverna producerar egna modelltexter.

Sadutus: går ut på att läraren säger till eleven: Berätta en saga! Jag skriver ned den precis som du berättar den. Sedan läser vi den tillsammans och du får ändra på det du vill.

5. b) Berätta om hur du använder ovanstående och motivera varför.

Ditt svar

6. a) Använder du följande arbetsätt och hjälpmedel i den förberedande undervisningen:

- sång
- ramsor
- bilder
- fysiskt material
- sagor
- lekar
- dramatisering
- spel
- digitala hjälpmedel
- Övrigt: _____

6. b) Berätta om hur du använder ovanstående och motivera varför.

Ditt svar

7. a) I vilken mån är undervisningen lärarstyrd/elevcentrerad?

- 1 helt lärarstyrd
- 2
- 3 jämn fördelning mellan lärarstyrd och elevcentrerad undervisning
- 4
- 5 helt elevcentrerad
- kan inte säga

7. b) Motivera och förklara ditt svar på föregående fråga.

Ditt svar

8. a) Var ligger fokus i din undervisning?

- 1 helt på ämneskunskap
- 2
- 3 jämn balans mellan ämneskunskap och språkkunskap
- 4
- 5 helt på språkkunskap
- kan inte säga

8. b) Motivera och förklara ditt svar på föregående fråga.

Ditt svar

9. a) Undervisar du svensk grammatik i den förberedande undervisningen?

- Ja, explicit
- Ja, implicit
- Nej
- Övrigt: _____

9. b) Motivera och förklara ditt svar på föregående fråga.

Ditt svar

10. På vilka sätt integrerar du elevernas modersmål i den förberedande undervisningen?

Ditt svar

11. Hur differentierar och anpassar du undervisningen för eleverna i klassen?

Ditt svar

12. Hur och när integreras eleverna i den reguljära undervisningen?

Ditt svar

13. Hur ser en "vanlig skoldag" ut i din förberedande undervisning?

Ditt svar

14. Har du något mer att tillägga om hur du genomför den förberedande undervisningen? T.ex. metoder, hjälpmedel, utmaningar, möjligheter.

Ditt svar

Bilaga 2. Observationsschema

LÄRAREN...	Observerat	Ej observerat	Exempel
1. repeterar vad hon har sagt			
2. förklarar något med andra ord			
3. använder ett annat språk än svenska som stöd			
4. använder kroppsspråk			
5. differentierar undervisningen			
6. läser högt för eleverna			
7.			
8.			

LÄRAREN GER ELEVERNA...	Observerat	Ej observerat	Exempel
1. en muntlig övning			
2. en skrivuppgift			
3. en läsförståelseuppgift			
4. en högläsninguppgift			
5. en uppgift i en arbetsbok			
6. ett arbetsblad			
7.			
8.			

UNDERVISNINGEN INNEHÅLLER...	Observerat	Ej observerat	Exempel
1. sång			
2. bilder			
3. sagor			
4. digitala hjälpmedel			
5. fysiskt material			
6. lek			
7. spel			
8. ramsor			
9. temaundervisning			
10. ämnesöverskridning			
11. dramatisering			
12.			

Bilaga 3. Intervjufrågor 2018

1. Vad har du för utbildningsbakgrund?
2. Har du studerat eller fortbildat dig inom andraspråksinlärning?
3. Har du jobbat med invandrare innan denna tjänst?
4. Hur länge har du undervisat i förberedande undervisning?
5. Vilka ämnen undervisar du i språkklassen?
6. Hur många olika lärare undervisar eleverna som går i språkklassen?
7. Hur skiljer sig förberedande undervisning från reguljär undervisning?
8. Vad har eleverna för språklig bakgrund?
9. Har du kunskaper i (något av) elevernas modersmål?
10. Vilka metoder använder du för att eleverna ska förstå vad du säger
 - a. nu
 - b. och när eleverna var nya i klassen?
11. Använder du någonsin engelska, finska eller något annat språk som stöd i undervisningen?
12. Talar ni alltid standardsvenska i klassrummet, eller också dialekt?
13. I hur stor mån är undervisningen lärarstyrd/elevcentrerad?
14. Vilka undervisningsmetoder använder du för att utveckla elevernas språkkunskaper?
15. Använder du
 - a. sång
 - b. ramsor
 - c. bilder
 - d. fysiskt material
 - e. sagor
 - f. lekar
 - g. spel
 - h. digitala hjälpmedel i undervisningen?
16. Hurdant läromaterial använder ni? Läroböcker o.d.
17. Läger du fokus på svensk grammatik i undervisningen?
18. Vilka områden fokuserar du på när det gäller att öka elevernas ordförråd? T.ex. hobbyer, mat, räkneord, natur. Hur motiverar du dessa?
19. Tar du någon gång undervisningen utanför klassrummet? T.ex. studiebesök, teater, skogspromenad.
20. Använder du dig av ämnesöverskridande undervisning på något sätt?
21. Finns det behov av att differentiera och anpassa undervisningen mellan eleverna i klassen?
22. Vilken anser du vara den största utmaningen med att undervisa i förberedande undervisning?
23. Är du bekant med språkbadsprogrammet?
24. Har du något att tillägga?

Bilaga 4. Intervjufrågor 2020

Bakgrundsfrågor

1. Vad har du för utbildningsbakgrund?
2. Hurdana tidigare erfarenheter har du av att jobba med invandrare/andraspråksinlärare?
3. Hur länge har du undervisat i förberedande undervisning?
4. Vad har eleverna för språklig bakgrund?
5. Har du kunskaper i (något av) elevernas modersmål?
6. Hur många olika lärare undervisar eleverna som går i förberedande undervisning? Hur ser samarbetet med speciallärare ut?

Undervisningsmetoder och arbetsätt

1. Hur ser en "vanlig" skoldag ut i förberedande undervisning?
2. Vilka är dina bäst fungerande metoder för att få eleverna att förstå vad du säger?
3. Vilka metoder använder du för att få eleverna att använda svenska?
4. Vilka språk använder du och eleverna i undervisningen?
5. Hur drar du eventuellt nytta av elevernas hemspråk i undervisningen?
6. I hur stor mån är undervisningen lärarstyrd/elevcentrerad?
7. Vilka undervisningsmetoder använder du för att utveckla elevernas språkkunskaper?
8. Hur och varför använder du
 1. sång
 2. ramsor
 3. bilder
 4. fysiskt material
 5. sagor
 6. lekar
 7. dramatisering
 8. spel
 9. digitala hjälpmedel i undervisningen?
9. Hurdant läromaterial använder du? Läroböcker o.d.
10. Vilka läroämnen integrerar du i undervisningen?
11. Hurdan roll har svensk grammatik i din undervisning?
12. Hur ser balansen mellan fokus på språkundervisning och ämnesundervisning ut?
13. Hur ser ämnesöverskridningen ut i din undervisning?
14. Vilka områden fokuserar du på när det gäller att öka elevernas ordförråd? T.ex. hobbyer, mat, räkneord, natur. Hur motiverar du dessa?
15. Hur ser balansen mellan fokus på att utveckla elevernas produktiva respektive receptiva språkkunskaper ut?
16. I vilka situationer tar du undervisningen utanför klassrummet? T.ex. studiebesök, teater, skogspromenad.
17. Hur differentierar och anpassar du undervisningen för eleverna i klassen?
18. Har du något att tillägga?

Bilaga 5. Nivåskala för språkkunskaper, nivåerna A1-B1.1

NIVÅSKALA FÖR SPRÅKKUNSKAPER

Nivåskalan är en i Finland utarbetad tillämpning av de skalor som ingår i den allmänneuropeiska referensramen för undervisning, inlärnin och bedömning av språk som utvecklats av Europarådet.

Färdighetsnivå A1		Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A1.1	De första grunderna i språket	* Förstår ett mycket begränsat antal av de allra vanligaste orden och fraserna (hälsningar, namn, tal, uppmaningar) i vardagliga sammanhang. * Förstår trots ansträngning inte mer än det allra mest elementära språkstoffet. * Behöver väldigt mycket hjälp: upprepning, gester, översättning.	* Kan med korta satser svara på enkla frågor som gäller en själv. Kommunikationen är beroende av samtalspartnern och talaren måste kanske tillgripa sitt modersmål eller gester. * Det kan finnas många långa pauser, upprepningar och avbrott i talet. * Uttalet kan orsaka stora förståelseproblem. * Behärskar ett mycket begränsat ordförråd och några inlärd standarduttryck. * Talaren är oförmögen att uttrycka sig fritt och ledigt, men de få klichéartade uttryck han eller hon behärskar kan vara ganska felfria.	* Känner till skriftsystemet men förstår mycket lite av texten. * Känner igen ett litet antal bekanta ord och korta fraser och kan förknippa dem med bilder. * Förmågan att förstå främmande ord ens i mycket förutsebara sammanhang är ytterst begränsad.	* Kan delge sina omedelbara behov i mycket korta ordalag.* * Kan skriva språkets bokstäver och siffror med bokstäver, anteckna sina personuppgifter och skriva vissa bekanta ord och fraser. * Behärskar ett antal enskilda ord och uttryck. * Är inte förmögen att uttrycka sig fritt men kan skriva vissa ord och uttryck rätt.
A1.2	Elementär språkfärdighet stadd i utveckling	* Förstår ett begränsat antal ord, korta satser, frågor och uppmaningar som gäller personliga angelägenheter eller den aktuella situationen. * Måste anstränga sig till och med för att förstå enkla yttranden som inte tydligt anknyter till situationen. * Behöver mycket hjälp: långsammare tal, upprepning, gester och översättning.	* Kan i någon mån uppgge vissa omedelbara behov och fråga och svara i dialoger som handlar om grundläggande personuppgifter. Behöver ofta hjälp av sin samtalspartner. * Pauser och andra avbrott förekommer i talet. * Uttalet kan ofta välla förståelseproblem. * Har ett mycket begränsat ordförråd, kan vissa situationsbundna uttryck och en del av den elementära grammatiken. * Alla slags fel förekommer i hög grad, också i mycket enkelt fritt tal.	* Förstår namn, skyltar och andra mycket korta och enkla texter som anknyter till omedelbara behov. * Känner igen enskilda uppgifter i enkel text om det finns möjlighet att vid behov läsa texten på nytt. * Förmågan att förstå obekanta ord ens i mycket förutsebara sammanhang är begränsad.	* Kan delge sina omedelbara behov med korta satser. * Kan skriva ett antal satser och fraser om sig själv och sin närmaste krets (t.ex. svar på frågor eller minnesappar). * Behärskar vissa grundläggande ord och uttryck och är förmögen att skriva mycket enkla huvudsatser. * Utantillärda fraser kan vara rätt skrivna men alla slags fel förekommer t.o.m. i synnerligen elementär fri skrivning.
Färdighetsnivå A1		Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A1.3	Fungerande elementär språkfärdighet	* Förstår enkla yttranden (personliga frågor och all dagliga anvisningar, önskingar och förbud) i rutinnässigt samtal med stöd av sammanhanget. * Kan följa med enkla samtal som anknyter till konkreta situationer eller den egna erfarenheten. * Förståelsen förutsätter också då det gäller enkla ärenden talat standardspråk som är långsammare än normalt och riktat till lyssnaren.	* Kan berätta kort om sig själv och sin närmaste krets. Reder sig i de allra enklaste dialogerna och servicesituationerna. Behöver ibland hjälp av samtalspartnern. * Kan uttrycka sig flytande om det mest bekanta, annars är pauser och avbrott mycket vanliga. * Uttalet kan ibland orsaka förståelseproblem. * Behärskar ett begränsat antal korta utantillärda uttryck, det mest centrala ordförrådet och grundläggande satsstrukturer. * Elementära grammatikaliska fel förekommer i hög grad också i mycket enkelt tal.	* Kan läsa bekanta och en del obekanta ord. Förstår korta meddelanden som handlar om vardag och rutiner eller där det ges enkla instruktioner. * Kan hitta enskilda behövliga uppgifter i en kort text (postkort, väderrapporter). * Läser och förstår också ett kort textstycke mycket långsamt.	* Reder sig i enkla lätt förutsebara skrivuppgifter i de mest bekanta situationerna som anknyter till vardagliga behov och erfarenheter. * Kan skriva enkla texter (ett enkelt postkort, personuppgifter, enkel diktamen). * Behärskar de allra vanligaste orden och uttrycken som har att göra med detaljer eller konkreta behov i elevens eget liv. Kan skriva några meningar som består av enkla satser. * Många slags fel förekommer i elementär fri skrivning.

Källa: Utbildningsstyrelsen 2021b

Färdighetsnivå A2		Grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A2.1	Den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekedje	<p>* Kan förstå enkelt tal eller följa med i en diskussion om ämnen som är direkt viktiga för honom eller henne.</p> <p>* Förstår det mest centrala innehållet i korta, enkla diskussioner som intresserar (anvisningar, meddelanden) och upptäcker när man på teve övergår från ett ämne till ett annat.</p> <p>* Förståelse av också ett enkelt budskap förutsätter tydligt standardspråk i normalt tempo, och kräver dessutom ofta upprepning.</p>	<p>* Kan med korta satser berätta om sin närmaste krets. Reder sig i enkelt umgänge och i de vanligaste servicesituationerna. Kan inleda och avsluta en kort dialog men sällan själv uppehålla en längre diskussion.</p> <p>* Vissa bekanta avsnitt är flytande, men det förekommer många klart uppenbara pauser och felaktiga inledningar i talet.</p> <p>* Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är mycket uppenbar och trots att det felaktiga uttalet kan välla enstaka problem med förståelsen.</p> <p>* Behärskar det lätt förutsebara basordförrådet och många av de viktigaste strukturerna (såsom konjunktioner och tempusformer i förfluten tid).</p> <p>* Behärskar i fritt tal den allra enklaste grammatiken på elementär nivå, men fortfarande förekommer det många fel även i språkets grundstrukturer.</p>	<p>* Förstår enkla texter som innehåller det allra vanligaste ordförrådet (privata brev, korta nyhetsartiklar, vardagliga bruksanvisningar).</p> <p>* Förstår huvudtankarna i texter och vissa detaljer i en text på några stycken.</p> <p>Kan lokalisera och jämföra enskilda uppgifter och klarar lätt av enkel slutledning utgående från sammanhanget.</p> <p>* Läser och förstår också korta textstycken långsamt.</p>	<p>* Reder sig i skrivuppgifter i de mest rutinmässiga vardagssituationerna.</p> <p>* Kan skriva korta, enkla meddelanden (personliga brev, lappar) som har att göra med vardagliga behov och enkla, katalogmässiga beskrivningar om mycket bekanta ämnen (verkliga eller fiktiva personer, händelser, egna och familjens planer).</p> <p>* Behärskar ett konkret ordförråd som anknyter till grundbehov samt grundläggande tempusformer och satser som är samordnade med enkla bindeord (och, men).</p> <p>* Kan skriva de allra enklaste orden och strukturerna ganska rätt men gör gång på gång fundamentala fel (tempusformer, böjning) och använder många klumpiga uttryck i fri skrivning.</p>

Färdighetsnivå A2		Grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
A2.2	Grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling	<p>* Förstår tillräckligt för att kunna tillfredställa sina konkreta behov. Kan i stora drag följa tydligt tal om fakta.</p> <p>* Kan i allmänhet känna igen ämnet i en pågående diskussion. Förstår vanlig vokabulär och ett mycket begränsat antal idiom i situationsbundet tal som handlar om bekanta eller allmänt kända ämnen.</p> <p>* Förståelsen också av enkla budskap förutsätter standardspråk som uttalas långsamt och tydligt och dessutom rätt ofta behöver upprepas.</p>	<p>* Kan ge en kort, katalogmässig beskrivning om sin närmaste krets och dess vardag. Kan delta i rutinsamtal om egna angelägenheter eller sådant som är viktigt för en själv. Kan behöva hjälp för att diskutera och måste undvika vissa ämnesområden.</p> <p>* Talet är tidvis flytande men olika slags avbrott är mycket uppenbara.</p> <p>* Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är uppenbar och felaktigt uttal förekommer.</p> <p>* Behärskar ett vanligt, vardagligt ordförråd och några idiomatiska uttryck ganska bra. Behärskar flera enkla och även några mera krävande strukturer.</p> <p>* I mera omfattande fritt tal förekommer många fundamentala fel (t.ex. i verbens tempusformer) som tidvis kan göra talet svårförståeligt.</p>	<p>* Förstår huvudtankarna och vissa detaljer i meddelanden på några stycken i alldagliga sammanhang som i viss mån är krävande (reklam, brev, matsedlar, tidtabeller) samt faktatexter (bruksanvisningar, smånotiser).</p> <p>* Kan skaffa ny lätt förutsebar information om bekanta ämnen i välstrukturerade texter på några stycken. Kan utgående från formen och kontexten sluta sig till betydelsen av obekanta ord.</p> <p>* Upprepad läsning och hjälpmedel är ofta nödvändiga för förståelsen av ett textstycke.</p>	<p>* Reder sig i skrivuppgifter i rutinmässiga vardagssituationer.</p> <p>* Kan skriva en mycket kort, enkel beskrivning av händelser, tidigare aktiviteter och personliga erfarenheter eller om alldagliga ting i sin livsmiljö (korta brev, minneslappar, ansökningar, telefonmeddelanden).</p> <p>* Behärskar det grundläggande alldagliga ordförrådet, strukturerna och de vanligaste sätten att binda ihop ord och satser.</p> <p>* Skriver enkla ord och strukturer rätt men gör fel i ovanligare strukturer och former och använder klumpiga uttryck.</p>

Källa: Utbildningsstyrelsen 2021b

Färdighetsnivå B1		Att reda sig i vardagslivet			
		Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrivning
B1.1	Fungerande grundläggande språkfärdighet	<p>* Förstår huvudtankarna och viktiga detaljer i tal som behandlar teman som återkommer i skolan, på arbetet eller under fritiden, inklusive korta referat. Får tag i huvudpunkterna i radionyheter, filmer, tv-program och tydliga telefonmeddelanden.</p> <p>* Kan följa tal som baserar sig på gemensam erfarenhet eller allmänbildning. Förstår det gängse ordförrådet och ett visst antal idiom.</p> <p>* Förståelse av längre talsekvenser förutsätter tydligare och långsammare standardspråk än normalt. Uppprepningar behövs då och då.</p>	<p>* Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste all dagliga situationerna och inofficiella samtal på språkområdet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter.</p> <p>* Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser.</p> <p>* Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer.</p> <p>* Kan använda ett ganska omfattande vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer.</p> <p>* I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen.</p>	<p>* Kan läsa många slags texter på några sidor (tabeller, kalendrar, kursprogram, kokböcker) om bekanta ämnen och utan förberedelser följa huvudtankar, nyckelord och viktiga detaljer i texten.</p> <p>* Kan följa huvudtankarna, nyckelord och viktiga detaljer i en text på ett par sidor som behandlar ett bekant ämne.</p> <p>* Förståelsen kan vara bristfällig då det gäller ämnesområden som avviker från all dagliga erfarenheter samt detaljer i texten.</p>	<p>* Kan skriva förståelig text som i viss mån förmedlar detaljerad vardagskunskap om verkliga eller fiktiva ämnen som intresserar.</p> <p>* Kan skriva en klart utformad koherent text genom att foga ihop enskilda uttryck till längre avsnitt (brev, beskrivningar, berättelser, telefonmeddelanden). Kan effektivt förmedla bekant information genom de vanligaste formerna av skriftlig kommunikation.</p> <p>* Behärskar ett tillräckligt ordförråd och de strukturer som behövs för texter i de flesta bekanta situationer, trots att interferens och uppenbara omskrivningar förekommer.</p> <p>* Det rutinmässiga språkstoffet och grundstrukturerna är redan relativt felfria, men en del mer krävande strukturer och ordfogningar orsakar problem.</p>

Källa: Utbildningsstyrelsen 2021b