

...så kom det ena ordet efter det andra

Att lära svenska som andraspråk
med hjälp av skapande verksamhet

Elisabeth Anderberg och Johanna Johander

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för Individ, omvärld och lärande

Examensarbete 10 p
Praktisk-estetiska ämnen och svenska som andraspråk
Allmänna utbildningsområdet (41–60 p)
Vårterminen 2007
Examinator: Sara Irisdotter
English title: ... then one word came after the other
To learn Swedish as a second language trough creative activities



Innehållsförteckning:

Abstract	3
Sammanfattning	4
1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställning	6
3. Teoretisk bakgrund	6
3.1 Elever lär på olika sätt	7
3.2 Kulturella variationer	7
3.3 Tryggt klassrumsklimat	9
3.4 Motivation.....	9
3.5 Behov	10
3.6 Situerat lärande	11
3.7 Samtal och språkinläring	12
3.8 Skapande verksamhet och samtal.....	13
3.8.1 Bilder som uttrycksmedel	13
3.8.2 Skapande och samarbete	14
3.8.3 Stimulera till samtal	14
3.8.4 Teori och praktik.....	16
4. Metod	16
4.1 Respondenter	16
4.2 Intervju	18
4.3 Tillförlitlighet.....	19
4.4 Etik	19
4.5 Analysmetod	19
5. Resultat	20
5.1 Skapande verksamhet i skolan.....	20
5.2 Olika inlärningsstilar.....	21
5.3 Elever från olika kulturer	22
5.4 Trygga elever i klassrummet.....	23
5.5 Viljan och behovet att lära	24
5.6 Öga, hand och situation.....	25
5.7 Samtal som inlärningsmetod	26
5.8 Den skapande verksamhetens bidrag till samtal	27
6. Diskussion	29
6.1 Resultatanalys	30

6.1.1 Viktiga faktorer vid svenska som andraspråksinläring	30
6.1.1.1 Varierad undervisning	30
6.1.1.2 Tryggt klassrumsklimat.....	32
6.1.1.3 Motivation och behov	32
6.1.1.4 Kulturella variationer.....	33
6.1.2 Samtal som metod vid inläring av svenska som andraspråk	34
6.1.3 Den skapande verksamhetens bidrag till samtal.....	35
6.2 Metodreflektion	37
6.3 Förslag till fortsatt forskning.....	39
6.4 Slutsatser.....	40
Referenser	42
Bilaga	45

Abstract

The theoretical background is based on several factors in the literature which were of importance for second language education. These factors are various teaching, a positive atmosphere in the classroom, cultural influences, needs and motivation. Furthermore links between conversation and second language education were in focus, and even so relations between conversation and handicraft. The purpose of the study was to compare earlier science with pedagogues' experiences regarding which factors that is of importance while learning Swedish as a second language. Furthermore we wanted to examine if creative activity, as handicraft and art, stimulates to conversation and if it makes it easier to learn Swedish as a second language. The study is based on interviews with pedagogues in a multicultural compulsory school for children in the age of 6 to 11. Ten pedagogues, all with some kind of interest in handicrafts, were interviewed, seven of them in groups and three of them individually. The pedagogues we interviewed experienced these following factors as important for learning Swedish as a second language: solidarity, joy, various teaching, for the pupils own use, classmates with Swedish as mother tongue, a open minded and flexible pedagogue, cultural influences. Furthermore, conversations as a method of learning Swedish as a second language are seen, by the pedagogues, as natural part of the day in school. Eight of the ten pedagogues experienced creative activity as a good method to encourage the pupils to converse with each other. One of the two other pedagogues who did not agree with the eight others thought that art, as a subject, is so important that the pupil only should concentrate on their performance. The other one stated that the classroom situation would be uncontrollable if the pupils converse at the same time as they are creative. As a conclusion, a pedagogue has to use a lot of different education methods, and need to keep in mind factors as pupils' life situation, background and experiences but also the school as an institution, and all the people the pupil meet there. When it comes to education methods we have to clarify that creative activity is only one of many methods the pedagogue could use to reach all the pupils.

Keywords

Art, handicraft, creative activity, Swedish as a second language, conversation.

Sammanfattning

Den teoretiska bakgrunden bygger på de i litteraturen tydliga grundstenarna för andraspråksinlärning, vilka är varierad undervisning, tryggt klassrumsklimat, kulturella variationer, behov och motivation. Dessutom har samtalets betydelse för andraspråksinlärning lyfts fram och huruvida skapande verksamhet bidrar till samtal mellan eleverna. Syftet med studien var att göra en jämförande studie mellan tidigare forskning och verksamma pedagogers uppfattningar angående vilka faktorer som upplevs viktiga vid svenska som andraspråksinlärning. Dessutom ville vi undersöka huruvida skapande verksamhet stimulerar till samtal och om det därmed kan underlätta svenska som andraspråksinlärning. Studien grundade sig på intervjuer som gjordes i en grundskola för yngre åldrar i ett mångkulturellt område. Tio pedagoger, alla med någon form av intresse för skapande, intervjuades. Sju pedagoger intervjuades i fokusgrupper, medan tre pedagoger intervjuades enskilt. Resultatet visade att respondenterna upplever följande faktorer som viktiga vid svenska som andraspråksinlärning: gemenskap, glädje, varierande undervisning, att det finns ett behov att lära sig det nya språket, att det finns elever med svenska som modersmål att samtala med, en lyhörd och flexibel pedagog samt kulturella aspekter i undervisningssituationen. Vidare ansåg respondenterna att det är en självklarhet, och en naturlig del av skoldagen, att använda sig av samtal vid svenska som andraspråksinlärning. Åtta av tio respondenter upplevde att skapande verksamhet är en bra metod för att få igång samtal i klassen. De övriga två menade att skapande verksamhet i samband med samtal inte var en bra kombination. Den ena ansåg att bildämnet i sig var så viktigt att eleverna borde koncentrera sig på enbart det och inte samtala med varandra. Den andra tyckte att eleverna inte kunde samtala samtidigt som de slöjdade utan att situationen spårade ur. Slutsatsen är att det inte enbart är många olika undervisningsmetoder som behövs, utan hänsyn vid inlärningen måste också tas till en mängd faktorer. Dessa innefattar allt ifrån elevernas livssituation, bakgrund och erfarenheter till skolverksamheten samt de pedagoger och klasskamrater de möter där. När det gäller undervisningsmetoder måste dock förtydligas att skapande verksamhet, som vi belyser i denna studie, enbart är en av många metoder som bör användas för att nå ut till alla elever.

Nyckelord

Skapande verksamhet, bild, slöjd, svenska som andraspråk, samtal.

1. Inledning

Under vår lärarutbildning och den verksamhetsförlagda utbildningen har vi fått erfara att alla elever inte lär på samma sätt och att alla elever inte har sin starka sida inom de teoretiska områdena. Tyvärr har vi under vår utbildning inte erfarit att pedagoger använder sig av *skapande verksamhet* såsom bild och slöjd i någon större utsträckning. Då vår inriktning är praktisk- estetiska läroprocesser ställer vi oss nu frågan om skapande verksamhet kan underlätta vid olika typer av inläring, i detta fall svenska som andraspråksinläring. Ladberg (1996) belyser detta och menar att skapande verksamhet kan bidra till andraspråksinläring. Vi vill poängtera det faktum att skapande verksamhet och färdigproducerade bild- och slöjdprodukter inte ska blandas ihop. I det förstnämnda kan samtal uppstå under processen eller vid beskrivning av vad eleven gjort. I det sistnämnda blir det ett samtal om en redan färdig bild eller föremål.

Ett mer och mer aktuellt ämne i de svenska skolorna är svenska som andraspråk (SvA). Lindberg (2004) ger ett riktmärke för vad ett andraspråk är:

Språk som lärs in efter tre års ålder då ett (eller i vissa fall flera) förstaspråk eller *modersmål* redan etablerats (Lindberg, 2004, s.5)

Att ämnet blir mer aktuellt beror på att elever med annat modersmål än svenska ständigt ökar i Sverige. Bara under 2006 kom det, enligt Migrationsverket (2007), 7114 asylsökande barn mellan 0-17 år till Sverige. Situationen för elever med annat modersmål är på flera sätt ohållbar. De ska under samma tid som svensktalande elever både utveckla ett nytt språk, svenska, samt inta all övrig kunskap som skolan förmedlar och kräver att de ska behärska. Dessutom ska de anpassa sig till ett helt nytt samhälle. Således uppstod frågorna: Hur kan svenska som andraspråksinläring underlättas med hjälp av skapande verksamhet? Kan detta vara en alternativ väg för att inkludera fler elever i den svenska skolans undervisning?

Enligt Lpo94 (Skolverket, 2002) är skolans uppdrag bland annat att främja lärandet så att eleven stimuleras till att ta till sig nya kunskaper. Skapande arbete och lek är dessutom

nödvändiga delar i det aktiva lärandet. Vidare skall en elevs tilltro till sin språkliga förmåga stärkas genom att eleven ges många möjligheter att samtala.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien var att göra en jämförande studie mellan tidigare forskning och verksamma pedagogers uppfattningar angående vilka faktorer som upplevs viktiga vid svenska som andraspråksinläring. Dessutom ville vi undersöka huruvida skapande verksamhet stimulerar till samtal och om det därmed kan underlätta svenska som andraspråksinläring.

Frågeställningarna som vi utgick ifrån var:

- Vad betonas i litteraturen och vad upplever pedagoger som viktiga faktorer vid inläring av svenska som andra språk?
- Vilken syn har pedagoger på samtal som en inlärningsmetod av svenska som andraspråk och vad säger litteraturen om detta?
- Upplever pedagoger att skapande verksamhet bidrar till samtal mellan elever med svenska som andraspråk och mellan dem och deras pedagog? Finns det någon uppfattning om detta inom litteraturen?

3. Teoretisk bakgrund

I avsnitt 3 nedan redovisas teman som framkommit i tidigare forskning och litteratur angående grundläggande inlärningsförutsättningar, andraspråksinläring och skapande verksamhet. Dessa teman upplevde vi vara återkommande i den litteratur vi studerat och utmynnades i nedanstående åtta rubriker.

3.1 Elever lär på olika sätt

För att få med alla elever i undervisningen framkommer det i Lpo94 (Skolverket, 2002) vikten av att pedagoger skall variera undervisningen och anpassa den efter alla elever. Vidare lyfts det i styrdokumentet fram att vi människor inte är lika och tar till oss kunskaper på olika sätt.

Läraren skall utgå ifrån varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. /.../ Läraren skall organisera och genomföra så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. (Skolverket, 2002, s.14-15)

Det omnämnes även i Lpo94 (Skolverket, 2002) att undervisningen i skolan måste vara varierad och att kunskapsformer av olika slag måste få utrymme och tillgodoses. Detta betonar även Hyltenstam och Lindberg (2004), vilka lyfter fram att alla elever är olika. De menar att pedagoger måste ta hänsyn till att alla elever är olika och att undervisningsmetoderna därmed bör varieras. Björk och Liberg (2004) instämmer med Hyltenstam och Lindberg och menar att alla människor är olika vilket visar sig i hur de tänker och lär i olika sammanhang. I likhet påpekar Eriksen Hagtvet (2006) att det inte finns någon metod som passar alla elever. Olika inlärningsmetoder kan dessutom behövas i olika faser av en elevs utveckling.

Enligt en studie som gjorts av Andersson (2004) har det visats att de elever som är starka i de praktiska ämnena som exempelvis slöjd och bild ofta är svaga i de teoretiska ämnena. Frågan uppstod: Hur skulle pedagoger kunna få med sig även dessa elever till de mål som faktiskt ska uppnås ibland annat svenska som andraspråk? För enligt Lpo94 (Skolverket, 2002) är det skolans och därmed pedagogernas ansvar att alla elever når skolans mål. Andersson (2004) framhäver att alla sinnen bör användas i undervisningen och för detta behövs initiativrika och påhittiga pedagoger.

3.2 Kulturella variationer

I litteraturen framkommer vikten av att ha den kulturella aspekten i beaktning vid lärande. Då vår studie handlar om svenska som andraspråksinlärning ser vi det som en viktig del att

belysa. Hwa-Froelich och Vigil (2004) menar att pedagoger som arbetar med samtal måste vara medvetna om hur kulturella olikheter kan påverka samtalen. De kulturella olikheterna kan också vara en orsak till att elevers syn på skolan och dess utformning kan se väldigt olika ut. Eleverna kan även ha helt skilda uppfattningar och kunskaper om omvärlden, vilket även det kan påverka inlärningssituationen. Att till exempel använda bilder i undervisningen behöver alltså inte innebära att de fungerar kulturellt övergripande (Cerú, 1989).

Vidare konstaterar Franker (2004) att i olika kulturer kan bilder uppfattas och tolkas på olika sätt. I undervisningen kan detta visas genom att pedagogens tanke med bilden tolkas på ett helt annat sätt av en elev som kommer från en annan kultur. Cerú (1989) förklarar att den bristfälliga skolgång som en del invandrarelever kan ha bakom sig kan göra dem ovana till att förstå bilder. De kan också vara så att de trots tidigare skolgång inte kommit i kontakt med bilder, detta på grund av att de levt i en kultur där det inte finns någon större tillgång till bilder. Cerú menar att det är omöjligt att använda sig av bilder i undervisningen som eleverna inte förstår. Bilderna måste vara av betydelse för eleverna och vara relaterade till deras upplevelsevärld. Således är inte alltid bilder att föredra i undervisningen och pedagoger bör inte ha för stor tilltro till bildens förmåga att lära en elev nya ord.

Cerú (1989) påpekar däremot att elevernas *egna* bilder bör användas eftersom det kan vara det främsta läromedlet. Även minoritets elevernas referensramar måste vara utgångspunkt i samtal. Är det bara pedagogen och majoritets elevernas begreppsvärld som lyfts fram blir ämnesinnehållet inte tillgängligt för alla elever, detta menar Hajer (2004). Ett interkulturellt perspektiv är alltid viktigt när pedagoger arbetar med elever från olika kulturer. För att lyckas nå alla elever bör pedagogen ha i åtanke, som Gardner (1994) menar, att människan har olika intelligenser. Av dessa intelligenser, eller förmågor, tar pedagoger endast tillvara på en liten del och det är den del som oftast grundas på logisk och språklig förmåga. För att förstå hela den mänskliga kognitionen måste alla talanger inkluderas. Vidare konstaterar Gardner att intelligenser inte värderas på samma sätt i olika kulturer. I ett traditionellt skriftligt samhälle anses vissa intelligenser som värdefulla tillgångar, medan helt andra intelligenser kan ha viktiga roller i andra sammanhang och kulturer. Detta påpekar även

Axelsson (2004) som vidare menar att majoritetsgruppens intelligens oftast prioriteras i skolorna framför de kunskaper som anses intelligenta bland minoritetseleverna.

3.3 Tryggt klassrumsklimat

För att elever ska ha möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen krävs att de är trygga i den miljö där inläringen sker (Löken & Mellkeraen, 1996). Även Gardner (1994) menar att avgörande element vid inläring är att motivera eleverna och ha ett tillåtande och vänligt klassrumsklimat. Andersson (2004) menar att klassrumsklimatet är viktigt. Det måste vara samarbetsvänligt och positivt för att eleverna ska känna sig trygga. I klassrumsklimatet ingår hela den miljö som omger eleverna - klasskamrater, pedagoger, pedagogiska metoder, material med mera. Frågan är hur viktig trygghet är vid inläring?

Wahlström (1993) beskriver den Maslowska behovstrappan, som även kallas för den Maslowska behovshierarkin, vilken har sju trappsteg som sträcker sig från fysiologiska behov som hunger och törst till självförverkligande (Bunkholdt, 2004). Den visar på att trygghet och säkerhet är viktiga steg mot att våga vara den eleven är. Wahlström påpekar att när det gäller inhämtande av kunskaper så utgör självförtroendet den bästa grogrunden. Vidare menar Clément, Deneault och Noels (2001) att ett bra språkligt självförtroende hos en elev minskar stress och ökar delaktigheten i klassen och samhället i stort. Med ett ökat språkligt självförtroende vågar dessutom eleverna, enligt Brown (2001), ta större risker samt säga och göra fel, på så sätt kan de vidareutvecklas språkligt. Även Ladberg (1996) menar att en elev måste vara trygg för att kunna utveckla språket.

3.4 Motivation

I Lpo94 (Skolverket, 2002) framkommer det bland annat att pedagogens uppgift är att få eleverna att tro på sin egen förmåga och få dem till att finna lusten till att lära. Vidare bör pedagogen utforma och genomföra undervisningen så att eleverna känner att kunskapen är viktig för dem och att kunskapen ständigt utvecklas. Detta knyter Lindberg (1995) an till och hon menar att både viljan att samtala och att använda språket är en viktig del av

språkutvecklingen. Denna vilja kan pedagogen locka fram hos eleverna genom undervisningens utformning som bör vara rolig, meningsfull, intressant och relevant. Löken och Mellkeraaen (1996) lyfter fram en annan aspekt, elevernas egen delaktighet. För att de ska känna sig betydelsefulla i sin egen inlärningsituation måste elevernas egna förslag få gehör, de ska inte bara vara mottagare. Dewey (1999) har i sin tur kommit fram till att elever tycker att det är roligare att gå till skolan och att det är lättare att lära sig, då de har möjlighet att använda sin kroppsliga förmåga, exempelvis genom att skapa med händerna. Även Andersson (2004) beskriver att pedagoger kan variera sin undervisning så att eleverna känner sig mer motiverade och delaktiga. På så sätt kan de lättare ta till sig kunskap. Enligt Dewey (1999) är det pedagogens ansvar att se till att eleven befinner sig i en inlärningsmiljö som stimulerar till vilja att lära.

Vad spelar motivationen för roll vid svenska som andraspråksinläring? Kratz (1977) ger ett exempel på invandrarelever som snabbt lär sig det nya språket då de får leka fritt med sina nya kamrater, utan att någon pedagog går in och undervisar. Det går fort just för att eleven känner ett starkt behov av att lära sig. Att en elev sköter språkundervisningen själv, är engagerad i inlärningsprocessen och har användning för språket innebär också, utöver att språket lärs in snabbt, att kunskapen inte glöms bort så lätt. Detta i motsats till om en pedagog skulle undervisa en elev, vilket då inte skulle grundas på sådant som är viktigt för eleven utan för pedagogen. Detta menar Kratz skulle kunna förhindra att eleven lär sig och dess intresse avtar.

3.5 Behov

I litteraturen lyfts behovet av att kunna samtala med en annan människa fram som en viktig del av inlärningsprocessen, vilket följande avsnitt handlar om.

Att en elev endast lär in för ett specifikt tillfälle utan att ha behov av att erövra kunskapen mer långsiktigt, menar Kratz (1977) blir en meningslös inläring. Dewey (1999) påpekar att det är i sociala sammanhang som människan känner behovet av att kunna kommunicera. Det är via detta behov som språket lärs in. Det är alltså inte via en bestämd undervisningsform. Vid andraspråksinläring konstaterar Hyltenstam och Lindberg (2004)

att pedagogen måste ta tillvara på elevers erfarenheter och behov för att få en, för eleverna, relevant undervisning. Ladberg (1996) anser att språket måste vara viktigt för eleven, det vill säga att eleven behöver lära sig språket för att kunna tala med människor i dess närhet.

Språk är kommunikation, först och främst. Kommunikationen är själva kärnan i språket. Det är därför barn lär sig språk: För att de behöver kommunicera med människor som de tycker om, om saker som de är intresserade av. Det är också så barn lär sig språk: Genom att kommunicera. (Ladberg, 1996, s.22)

Ladberg konstaterar vidare att fler språk än modersmålet inte lärs in såvida inte behovet finns. Vilket behov som finns förändras dock med åldern. Det som Skolverket (1994) bland annat belyser är att pedagogen ska lyckas få eleverna att finna motivation att lära sig det nya språket, men ändå känna att modersmålet behövs och är viktigt.

3.6 Situerat lärande

Ytterligare en viktig faktor vid inlärandet, enligt litteraturen, är sammanhanget (situationen) och interaktionen eleverna emellan. Key (1996) var redan i början av 1900-talet inne på att situationen var viktig och att skolan måste ge eleven tid och tillfälle att själva nå fram till kunskap, att de får pröva sig fram. Hon menade vidare att det är ett misstag av skolan att mata eleven med färdig kunskap. I likhet konstaterade Dewey (1999) att kunskap kommer i samband med eget prövande och att lärdom sker via erfarenhet. Andersson (2004) menar att skolan skall vara till för alla och är då:

.../ en skola där barnen får uppleva att det är roligt att lära sig, där man tar vara på deras naturliga nyfikenhet och intresse. Där undervisningen sker i ett för barn begripligt sammanhang, där undervisningen blir meningsfull och förankras i deras sociala tillvaro. (Andersson, 2004, s.236)

Ladberg (1996) är inne på samma spår som Andersson (2004) och menar att det vid andraspråksinläring är lättare för eleven att ta till sig språket om klassen exempelvis arbetar tematiskt med sådant som ligger eleverna nära. Det kan vara teman hämtat från

elevernas liv i och utanför skolan. I kursplanen för svenska som andraspråk nämns, för att få en god språkutveckling, olika relevanta sammanhang och ett betydelsefullt innehåll bör användas. Hammarberg (2004) lyfter fram en av Vygotskijs idéer. Han menar att det är i situationen, i kontakten med andra människor, som språket utvecklas.

Kan det vara så att elever genom skapande verksamhet börjar samtala mer och på så vis tar till sig det nya språket lättare? Samtal kommer sig naturligt i olika sammanhang. Lindblad och Sahlström (2001) ger ett exempel på ett naturligt sammanhang som stimulerar till samtal, det är hämtat ur en annan situation - när barn gungar. Då pratar barn dels om olika saker som intresserar dem själva och dels så pratar de om vad de gör just i stunden. Vidare menar Lindblad och Sahlström att det är den här typen av samtal som är den viktigaste, situationsnära som är en del av barnens vardag. Hammarberg (2004) anser även han, att språkutvecklingen befrämjas av att språket används i konkreta situationer.

3.7 Samtal och språkinlärning

I kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket, 2002) nämns att målet för andraspråkselever är att tala och behärska svenska på en förstaspråksnivå.

Ytterst är syftet att eleverna skall uppnå förstaspråksnivå i svenska. Därmed får de förutsättningar att kunna leva och verka i det svenska samhället på samma villkor som elever med svenska som modersmål. /.../ Skolan skall genom ämnet svenska som andraspråk ge eleverna möjligheter att utveckla sin förmåga att tala och lyssna, läsa och skriva i olika situationer. (Skolverket, 2002, s.102)

I Lpo94 (Skolverket, 2002) framhävs att pedagogen ska främja elevens språkutveckling genom att anpassa undervisningen därefter. Det svenska språket är oerhört viktigt, dels eftersom skolarbetet i stor grad utgår ifrån det svenska språket och dels för att svenska är det gemensamma språk som används vid samarbete och kommunikation.

Hur stor betydelse har samtalet i svenska som andraspråksinläring? Att talet har företräde när det gäller att lära ett andraspråk påpekar bland annat Hammarberg (2004) som betonar att elever bör lära sig tala före de lär sig skriva. Kuyumcu (1999) är inne på samma linje som Hammarberg och menar även hon att det talade språket måste fungera först. Genom att eleverna samtalar med varandra lär de sig språket, därmed bygger elevers språkutveckling i hög grad på samtal, detta menar Håkansson (2001). Även Dysthe (2003) framhäver språkets viktiga roll i inlärningsprocessen. Hon menar att språk och samtal är av största vikt för att lärande och tänkande ska kunna ske.

3.8 Skapande verksamhet och samtal

I litteraturen lyfts den skapande verksamheten (bild och slöjd) fram och dess stimulering till samtal i klassrummet, vilket detta avsnitt tar upp. Vidare omnämns vilken syn som tidigare funnits på ämnena bild och slöjd samt hur skapande verksamhet och samarbetsövningar kan gå hand i hand.

3.8.1 Bild och slöjd som uttrycksmedel

Bilden i sig kan ses som ett eget språk, ett uttryckssätt att ta till när det finns svårigheter att uttrycka sig i det talade språket (Löf Eriksson, 1993). Vidare menar Löf Eriksson att bilden är internationell och att eleverna därför, med hjälp av bilden, kan vara delaktiga i undervisningen. Viktigt är dock att komma ihåg att det även i bildspråket finns kulturella variationer, vilket tidigare beskrevs i avsnittet Kulturella variationer. Wetterholm (1992) redogör för att olika uttryckssätt befrämjas genom varandra. Som exempel tar han upp att när bildspråket stärks så stärks även det verbala språket. Slöjdverksamheten ses i sin tur ofta, enligt Lund (2001), som ett kulturbevarande medel. Vidare påpekar hon hur slöjden i sig bidrar till både självkänedom och kreativt tänkande hos eleverna. Peltonen (2001) ser slöjd som en mänsklig verksamhet, att människan kan uttrycka sin egen livsvärld genom slöjden.

För trettio år sedan var Kratz (1977) kritisk till hur synen ofta var på de praktisk-estetiska ämnena i skolan. Han ansåg att dessa ämnen oftast inte togs tillvara på som ämnen i sig utan användes till stor del som stöd för de teoretiskt lagda ämnena. Kan det än idag vara på detta sätt, att praktisk-estetiska ämnen inte används som ämnen i sig? Kan det vara så att användandet av ämnena i skolan är beroende av hur verksamma pedagoger ser på ämnena bild och slöjd?

3.8.2 Samarbete och skapande

”Cooperativ learning”, att lära genom samarbete, är ett uttryck som Rodell-Olgac (1999) tar upp. Lektioner där eleverna får samarbeta ger även eleverna bra tillfällen att utveckla sin kommunikativa förmåga. Samarbete kräver att elever och pedagoger kommunicerar med varandra på ett eller annat sätt. I samarbetsövningar kan eleverna även finna viljan och behovet av att samtala med varandra, vilket tidigare beskrevs i avsnittet Behov. Kan skapande verksamhet bidra till att samarbete främjas? Johansson (2002) påpekar att elever så gott som aldrig arbetar ensamma under slöjdlektionerna. Elever samspelar ständigt med varandra, elever och pedagog lika så. Detta samspel leder till att eleverna utvecklar sitt språk.

3.8.3 Stimulera till samtal

Kursplanen i både bild och slöjd (Skolverket, 2002) poängterar att bild och form integreras med andra uttrycksformer som till exempel tal. Läs- och skrivutvecklingen gynnas på flera olika sätt då eleverna följer instruktioner, reflekterar över och delar med sig av sina arbeten till de andra eleverna.

Slöjdämnet bidrar till begreppsbildning och begreppsutveckling inom såväl slöjd som andra skolämnena. (Skolverket, 2002, s.93)

Enligt Ladberg (1996) kan skapande vara vägen till elevers andraspråk, när eleverna berättar om vad de gjort kommer orden. Hon påpekar däremot att skapande verksamhet kan vara både mycket och lite språkstimulerande beroende på hur pedagogen planerar och genomför en lektion. Ett exempel Ladberg ger är att skapande i lera leder till mer samtal

mellan eleverna än när de skapar med målarfärger. Skapande i lera väcker en större nyfikenhet för varandras verk jämfört med när elever målar. Efter själva skapandet kan lerfigurerna användas till lek som i sin tur bidrar till att barnen samtalar med varandra. Samtal, skrivande och läsande går hand i hand med bland annat bild och formskapande, menar Björk och Liberg (2004). Däremot beror utformningen av uppgiften, till en elev, på var i sin utveckling eleven är.

Cerú har gjort flera läroböcker under temat bild och andraspråksinläring. Bland annat gjorde Cerú (1989) en lärobok där det beskrivs att skapande verksamhet är viktigt vid elevers språkutveckling.

Bildskapande bidrar oerhört mycket till att utveckla ett barns språk. Det sker tydligast genom samtalen mellan läraren och barnet och mellan barnen sinsemellan. Men lika viktig är den tid som bildskapandet ger åt barnets inre tal – tänkandet. Medan barnet knådar och formar leran eller långsamt blandar ihop olika nyanser av grönt pågår det inre talet. Ord och fraser prövas och sorteras. Detta tänkande kan senare dyka upp när barnet talar och skriver. Det kan bli en ram utgående från vilken ett barn kan ta till sig en ny erfarenhet eller återuppliva en tidigare erfarenhet. (Cerú, 1989, s.6)

Cerú (1989) vill visa hur elever kan utveckla sitt språk genom användandet av bilder i svenska som andraspråksundervisningen. Hon menar att bilden hjälper eleverna att bli engagerade i undervisningen. För att undervisningen dessutom ska bli meningsfull måste eleverna bland annat bli känslomässigt involverade, så att de på ett spontant sätt vill uttrycka sig.

De ska glömma bort att det är språkinläring som pågår - de ska känna behov av orden och en glädje i att använda dem, i skolan och i framtiden! (Cerú, 1989, s.4)

Vidare konstaterar Cerú (1989) att bilder behövs i svenska som andraspråksundervisningen för att locka fram samtal mellan eleverna. Hon menar att bilder bidrar till gemensamma upplevelser, att eleverna får tankar samt att minnen och känslor väcks som eleverna vill samtala om. Johansson (2002) anser att en riklig språklig interaktion ständigt pågår under slöjdprocessen. Eleverna hjälper varandra genom att samtala och visa varandra och på så sätt utvecklar eleverna sitt språk.

3.8.4 Teori och praktik

Kratz (1977) skriver om den polariserade pedagogiken. Den innebär att praktik och teori hör ihop och att teorin först måste praktiseras. Vidare bör skolans ämnen integreras istället för att särskiljas. Kratz anser att det är viktigt vid elevers inläring att de använder sig av både teori och praktik. Det framkommer även i våra styrdokument (Skolverket, 2002), vilket är 17 år efter Kratz (1977), att pedagogen skall utforma ämnesintegrerad undervisning.

4. Metod

Alla forskare har för-förståelse och antaganden om det ämne de ska forska i (Holme & Solvang, 1997). Detta är något som påverkar varje forskningssituation. Vår utbildning i praktisk- estetiska läroprocesser, som valdes efter vårt intresse av bild och slöjd, har gjort att vår inställning till skapande verksamhet i kombination med inläring av andra teoretiska ämnen är positiv, vilket är omöjligt att bortse ifrån. Detta vill vi upplysa läsaren om så denne kan ha detta i åtanke när den tar del av denna studie. Nedan presenteras studiens upplägg, val av metoder, gjorda begränsningar samt etiska principer.

4.1 Respondenter

För att kunna genomföra vår intervjustudie tog vi i slutet av februari 2007 kontakt med en bekant. Hon arbetade då på en grundskola mot yngre åldrar i en mångkulturell förort till en storstad i Sverige. Samtliga pedagoger arbetade där med andraspråksundervisning. Vår bekant förmedlade kontakt till ytterligare nio pedagoger som hon trodde var intresserade av att medverka i studien, pedagoger vi aldrig tidigare träffat. Hon valde ut de pedagoger som hon ansåg ha störst intresse av skapande verksamhet. Dock varierar utövandet av den skapande verksamheten bland dessa. Alla de tio tillfrågade pedagogerna sa ja till att

medverka i intervjustudien, däremot var kravet från några av dem att de skulle intervjuas i grupp, så kallade fokusgrupper.

Vi kallar de intervjuade för respondenter, vilket betyder att de är en del av det studien belyser. Detta till skillnad från om vi kallat den intervjuade för informant som innebär att den intervjuade *inte* är en del av det studien belyser (Holme & Solvang, 1997). För närmare beskrivning av respondenterna se Tabell 1 nedan.

Tabell 1. Fakta om de tio respondenterna som ingått i intervjuerna.

Namn	Annat modersmål än svenska	År som pedagog	År med andra- språkselever	Utbildning	Nuvarande klass
Abbie ¹	Nej	23 år	23 år	Fritidspedagog	Förskoleklass
Berit ¹	Nej	5 år	5 år	Förskolelärare	Förskoleklass
Cleo ¹	Ja	18 år	7 år	Förskolelärare	Förskoleklass
Dina ¹	Ja	37 år	15-20 år	4 år pedagogik	Åk 2
Eva ¹	Ja	13 år	13 år	Pedagogutbildning	Åk 2
Fia ¹	Ja	20 år	20 år	Lärarytutbildning	Åk 2
Gry ¹	Nej	43 år	37 år	20 p SvA ³	Specialundervisning ⁴
Hiba ²	Ja	23 år	8-9 år	Förskolelärare	Specialklass ⁵
Ida ²	Nej	23 år	5 år	Lärarytutbildning	Förberedelseklass
Julia ²	Nej	2 år	2 år	Bild- och svensklärare	Textilslöjd åk 2-6

Noter: 1 innebär att respondenten intervjuats i en fokusgrupp. 2 står för att respondenten intervjuats enskilt. 3 SvA är en förkortning av svenska som andraspråk. 4 innebär enskild specialundervisning. 5 är en klass för elever med språkstörning.

4.2 Intervju

Vi valde att använda oss av intervjumetoden för att undersöka vad pedagoger anser vara viktiga faktorer vid svenska som andraspråksinläring, vilket var en del av syftet med denna studie. Dessutom ville vi undersöka vad pedagoger har för upplevelse av den skapande verksamhetens betydelse för svenska som andraspråksinläring. Att vi valde intervjumetoden berodde på att vi ville ha möjlighet att ta del av pedagogers erfarenheter och upplevelser och för att kunna få svar på ett djupare plan (Holme & Solvang, 1997). Vi valde att använda oss av en halv-strukturerad intervju så att vi kunde, när tillfälle gavs, vidareutveckla och ställa följdfrågor för att förtydliga de svar respondenten gett oss (Kvale, 1997). Det föll sig därför naturligt att vi valde att använda oss av den öppna intervjuformen då vi sökte förståelse för hur pedagoger upplever skapande verksamhet i samband med svenska som andraspråk (Lantz, 2007). För att kunna hålla ett flytande samtal och koncentrera oss på respondenterna valde vi att spela in intervjuerna med en mp3-spelare. En annan anledning var att resultatet skulle bli så korrekt som möjligt.

Tre av respondenterna intervjuade vi enskilt. Vid sidan av enskilda intervjuer valde vi att utföra intervjuer med två fokusgrupper med tre respektive fyra pedagoger i varje. Detta för att respondenterna inte ville intervjuas enskilt. Fokusgrupp innebär att flera respondenter intervjuas samtidigt (Kvale, 1997). Vi träffade respondenterna i ett enskilt och störningsfritt rum på den skola där de arbetade, för att de skulle vara trygga i en miljö de känner till. Fokusgruppsintervjuerna tog mellan 45 – 60 minuter, medan de enskilda intervjuerna tog ca 30 minuter.

De första intervjufrågorna ändrades radikalt efter att vi genomfört en pilotintervju. Vi insåg att frågorna var allt för vida och omfattande. Pilotrespondenten, som inte medverkar i resultatet, upplevde att vissa av frågorna var svårtolkade och behövde preciseras, bland annat frågan ”Kan du berätta vad du tycker är viktigt vid svenska som andraspråksinläring?”. Där menade pilotrespondenten att det var en mastodontfråga som var för vid, att det var svårt att säga vad som var viktigare än det andra. Därav beslöt vi oss för att begränsa frågorna ytterligare. De slutliga intervjufrågorna i vår studie finns som Bilaga 1.

4.3 Tillförlitlighet

Hartman (2003) belyser olika aspekter på tillförlitligheten av undersökningar. Han tar upp både validitet och reliabilitet. Validitet innebär att allt material för studien är relevant för frågeställningarna i studien. Med reliabilitet menas att uppgifter och data är tillförlitliga. Dock menar Trost (2005) att både validitet och reliabilitet är svåra att mäta då det gäller kvalitativa intervjuer, då validitet och reliabilitet ofta är kopplade till den kvantitativa metoden, där forskaren mäter något. Trost poängterar att alla uppgifter och fakta i en kvalitativ intervju ska vara korrekta även om de är svåra att mäta.

4.4 Etik

Inför varje intervjutillfälle informerades respondenten om de, enligt Vetenskapsrådet (2002), olika etiska principerna som vi tagit hänsyn till vid intervjun. Där ingår informationskravet som innebär att respondenten ska få reda på forskningsstudiens syfte, samtyckeskravet där respondenten själv får bestämma om denna vill vara med eller ej och denna när som helst kan avbryta sin medverkan i studien. Vidare ingår konfidentialitetskravet där respondenterna blir upplysta om att deras identitet inte kommer gå att spåra, att vi skulle använda oss av fingerande namn samt att banden skulle komma att raderades efter transkribering. Slutligen berättade vi om nyttjandekravet som innebär att dessa intervjuer enbart kommer att användas till denna studie, inte till något annat.

4.5 Analysmetod

Vi transkriberade intervjuerna direkt efteråt för att ha känslan av samspelet mellan respondenten och oss som intervjuare färskt i minnet. Vi valde att transkribera de delar av intervjuerna som var betydelsefulla för att kunna jämföra med de teman som framkommit av litteraturen. På så sätt besvarades studiens syfte och frågeställningar. Holme och Solvang (1997) beskrev hur de enbart valt ut att transkribera vissa relevanta delar ur intervjuerna på grund av arbetets tidsbegränsning. För att förtydliga och befästa sammanställning av intervjuerna i resultatdelen har vi valt att citera respondenterna.

5. Resultat

I resultatet nedan redovisas intervjuerna efter de teman som framkommit av den teoretiska bakgrunden, detta för att vi gör en jämförande studie där vi väger litteratur mot intervjusvar.

5.1 Skapande verksamhet i skolan

Av intervjuerna kom det fram att åtta av tio respondenter regelbundet använder sig av skapande verksamhet i sin undervisning. De tycker dessutom att skapande verksamhet är ett viktigt inslag i undervisningen. Dock skiljer sig deras användande av skapande verksamhet i skolan. Sex av pedagogerna tycker att det är viktigt och använder skapande verksamhet dagligen i sin undervisning.

Julia: Det tycker jag är absolut jätteviktigt såklart eftersom jag är bildlärare.

Hiba: Jag använder det [skapande] jätte, jätte mycket hela tiden.

Abbie och Berit har samma åsikt som de sex pedagogerna, men underströk även hur viktigt det är att varva praktik med teori. Detta för att förtydliga och öka förståelsen för det eleverna lär, vilket kan beläggas med utsaga av Abbie och Berit.

Abbie: Man måste varva teori och praktik. Barnen måste ha praktik annars förstår de inte.

Berit: Man ska varva det [teori och praktik].

Vidare framkom vid intervjuerna att Gry och Ida använder sig av bilder mer som ett hjälpmedel för att förtydliga det de säger, inte för att eleverna ska skapa för att lära. Ida förklarar att anledningen till att hon inte låter eleverna själva framställa bilder är att det bara blir jobbigt och kladdigt, eftersom eleverna ofta inte har tekniken.

Ida: Vi provade lite grann med lera här och lermaskerna, det blir ju kladd ååh, jag hade inte tid, jag orkade inte börja med liksom såhär, det är som att jobba med två eller treåringar. Hur man ska hålla i penseln och hur man gör med vattnet och vattenfärgerna.

Sammantaget är respondenterna positivt inställda till att använda sig av skapande verksamhet i skolan, men ämnet tolkas på lite olika sätt av respondenterna. Gemensamt för dem alla är att de använder sig av någon form av bild, medan slöjden däremot, som Eva uttrycker sig, är svår att få in i skoldagen eftersom den ligger isolerad i en annan byggnad.

5.2 Olika inlärningsstilar

Hiba, Julia och Ida uppger under intervjuerna att alla elever inte är lika och därmed också lär in på olika sätt, vilket de andra sju respondenterna ej lyfter fram. Julia betonar vikten av att alla elever får känna sig bra på någonting och att de får känna sig starka. Hiba menar att alla är duktiga på någonting och berättar om en elev som i vanliga fall inte fungerar alls i klassen. Däremot fungerar eleven väldigt bra när klassen har skapande verksamhet med Hiba, då sitter eleven lugnt och jobbar samtidigt som denne pratar med någon annan i klassen.

Hiba: Jag tror eleven har en assistent och fungerar inte alls där men här sitter eleven och jobbar med någon och pratar med någon, det är inte ofta, men i sådana situationer fungerar eleven bra.

Julia berättar att hon noterat hur elever lär sig genom att göra saker praktiskt. Att många elever är starka i slöjden, medan de är svaga i andra ämnen. Hon tror att skapande verksamhet bidrar till att fler elever lär sig olika kunskaper, som exempelvis svenska, men att det tydligast går att se hos de ”svaga” eleverna. Ida uppmärksammar också att elever lär sig på olika sätt och hon anser att arbetet med just andraspråkselever är en utmaning, vilket belyses med citatet nedan.

Ida: Det är av de största utmaningarna du kan få därför att du får vända ut och in på hjärnan därför att varje elev har olika sätt att lära sig på.

5.3 Elever från olika kulturer

I skolan där respondenterna arbetar går två elever med svenska som modersmål, det finns således ett flertal olika kulturer på skolan. Fem av respondenterna tar upp olikheter i de kulturer som eleverna omges av. Julia uppger att hon känner att hon gör en större insats när hon arbetar med elever från andra kulturer än när hon arbetar med elever som har svenska som modersmål. Julia menar att det inte är någon självklarhet att andraspråkselever har kriterior och målarfärger hemma, vilket de flesta förstaspråkselever har. Även Ida tar upp problematiken med att många elever i hennes klass är helt otränade på att rita och måla. Hon påpekar att eleverna knappt kan hålla i en penna. Vidare lyfter Ida fram att många elever "frossar" i det material som finns i skolan eftersom de inte är vana att ha tillgång till sådant material hemma. Dina uttrycker också en aspekt på vad de kulturella variationerna kan innebära, att elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål inte upplever samma saker som självklara.

Dina: Det som är självklart för svenska barn är ett lotteri för de här barnen, det är nästan ingen ordning alls.

Julia anser att de elever, som går på just den skola hon arbetar i, kan bli väldigt röriga. Fia, som inte är född i Sverige har förståelse för hur det är att vara ny i ett land. Hon framhäver vikten av att, i undervisningen, tänka på att eleverna kommer ifrån olika kulturer. Både Eva och Ida belyser att det inte ens är säkert att eleverna kommer från kulturer där de gått i skolan och att tidigare skolvana har stor betydelse för hur det fungerar i den svenska skolan. Ida säger vidare att eleverna, bland annat på grund av detta, ligger på väldigt olika nivåer kunskapsmässigt, inte bara åldersmässigt. Hon fascineras av elevernas sätt att ta till sig kroppsspråket, som hon anser vara ett språk som alla förstår även om eleven inte har det verbala språket.

Eva: De är ju inte alls från kulturer där man har gått i skolan, det gör ju säkert mycket om de har vana att gå i skolan, hur mycket man har gått i skolan förr.

Ida: Jag hade en teatergrupp som var här och gjorde en turné, de åker runt till skolorna, och de är ju väldigt duktiga på kroppsspråk. Det var väldigt fascinerande för barnen, det språket kan de och det kan de kommunicera med.

5.4 Trygga elever i klassrummet

Fem av respondenterna lyfter fram vikten av att ha ett tryggt klassrumsklimat för att få igång samtal och meningsfulla inlärningssituationer. Julia, Hiba och Gry berättar om situationer där de har sett hur elever växer av stolthet över något de gjort som uppmärksammas. Att eleverna då känner sig duktiga. Hiba berättar att de ofta hänger upp tavlor som eleverna har gjort i matsalen där alla kan se dem och hur stolta eleverna då känner sig. Gry berättar att det mest oväntade kan hända i ett klassrum som har ett bra klimat, hon ger ett exempel på hur en elev fullkomligt växte som en fura när hon fick var med och sjunga i ett visst sammanhang.

Gry: Och det händer det mest oväntade som en elev, hon var ju så glad när hon fick gå ner och sjunga där, hon växte ju som en fura därinne.

Fia påpekar att det kan bli jobbigt när pedagogen och eleverna tänjer på gränserna, att det på så sätt kan bli mer liv i klassen. Gry menar att det är en slags fostran att de lär sig lyssna på varandra. Målet med klassrumsklimatet, menar Eva, är att få gruppen att fungera ihop. Så bra så att eleverna faktiskt vågar säga vad de tänker utan att vara rädd för att klasskamraterna ska skratta åt dem. Mycket hänger på pedagogens inställning, att denna låter eleven säga sitt och verkligen vara intresserad av vad den säger. Att pedagogen inte ska vara ute efter rätt och fel utan mer vara intresserad av *hur* eleven tänker. Pedagogerna bör uppmuntra eleverna till att utveckla sina tankar för att berätta mer. Det är även av största vikt att eleverna vet att samma gränser gäller för alla.

Eva: Att få gruppen att fungera ihop, att det bli ett sådant klimat att man faktiskt vågar säga vad man tänker.

Trygghet är något Ida ständigt arbetar med i sin förberedelseklass. Hon berättar att många elever kommer från trasiga familjer med ruskiga minnen och trauman, och hur det då är oerhört viktigt med kamrater och att få komma in i gruppen, i gemenskapen. Ida menar att trygghet är basen i alltihopa för så länge eleven känner sig otrygg så pratar denne inte överhuvudtaget. En bra början till kommunikation är att locka fram elevers känslor, gärna skratt och glädje, för då bryts isen och eleven som kanske varit helt tyst börjar prata. Att inte förstå omgivningen, det som står skrivet eller det som sägs, skapar i sig en väldig osäkerhet. Ida jämförde med sin egen mångåriga vistelse utomlands då hon inte kunde språket. Hon upplevde då att hon kände sig mer och mer osäkerhet, att hon blev ledsen och förlorade självförtroende. Ida menar vidare att om elever känner sig otrygga så spårar det lätt ur i klassen vid minsta lilla missförstånd, det blir kaos.

Ida: De måste ha trygghet, det är det jag pratar om nu, trygghet är ju alltså då basen i alltihopa för så länge de är otrygga så pratar de inte över huvudtaget.

5.5 Viljan och behovet att lära

Sju av respondenterna nämner under intervjuerna vikten av att eleverna känner att det finns ett behov av att lära språket. Att det måste finnas ett intresse och en vilja att samtala för att bli motiverade till att lära. Eleverna är väldigt angelägna om att kommunicera med varandra menar Ida. Eftersom eleverna i Idas klass har olika språk, kommer det svenska språket spontant i lek och liknande aktiviteter då det svenska språket är det språk de har gemensamt. Eva flyttade till Sverige i sin ungdom och erfor att hon lärde sig svenska först när hon var tvungen. Hon började arbeta som pedagog och kände där att det var ett måste för att kunna samtala med de andra på förskolan. Vidare tror Eva att motivationen till att lära sig svenska avtar avsevärt om eleven vet att den inte får stanna i Sverige. Eva påpekar vid ett flertal tillfällen under intervjun att det måste finnas ett intresse för att lära sig språket.

Eva: Men sen måste det finna ett intresse, ett behov för det kände jag själv, jag ville verkligen lära mig för jag kände mig så dum när man inte själv kunde fylla i sina papper.

Julia, Ida, Abbie och Hiba nämner alla fyra vikten av att det ska vara roligt att lära sig. Julia tror att fler elever lär sig språket genom skapande verksamhet just för att eleverna tycker att det är roligt. Ida lyfter fram dramalek som ett ämne där eleverna lätt tar till sig kunskap på grund av att de tycker att det är spännande och roligt. Detta påpekar även Abbie som säger att undervisningen måste vara spännande och rolig för att eleverna ska ta in nya kunskaper och att dessa ofta nås genom praktik. Han poängterar dock att praktik och teori måste varieras. Hiba har upptäckt att fler av hennes elever bråkar mindre och är kompisar med varandra när de arbetar med skapande ämnen tillsammans. Då samarbetar eleverna och Hiba menar att detta är för att de tycker att det är roligt.

Abbie: Ja, det måste vara spännande, roligt för att de ska ta in.

Hiba: Och vi upplever faktiskt att mest när de skapar någonting tillsammans, att man spelar musik, att det är, de är kompisar, det är ganska mycket bråk mellan dem men där samarbetar de faktiskt med varandra och tycker att det är roligt.

Dina lyfter fram ett exempel på en lektion som hon hade tidigare detta läsår. Utan att hon tänkte på att många av hennes elever kommer ifrån områden där jordbävningar är vanliga tog hon upp detta ämne i klassen. Eleverna hade fullkomligt sprudlat av berättarlust. Alla ville prata och berätta för sina klasskompisar om vad de varit med om. Så hade lektionen tagit slut men redan vid nästa lektionstillfälle hade samtalet fortsatt, alla skulle berätta. Eleverna visste precis vilka som redan hade berättat och vems tur det var att berätta. Även Gry och Fia påpekar värdet av att samtala om något som eleverna själva erfarit och som handlar om dem. På så sätt visar pedagogen, enligt både Gry och Fia, att eleverna är värda någonting, att de är viktiga.

5.6 Öga, hand och situation

Fem av de tio respondenterna kom in på vikten av situationsbundet lärande. Cleo förklarar att språket inte är något enskilt klassen arbetar med. Språket finns istället med dem hela tiden och eleverna lär sig det i sitt naturliga sammanhang, i skapande verksamhet men även i allt annat. Både Cleo och Berit framhåller vikten av miljön, vilket Cleo förtydligar och menar att språket måste finnas i sitt sammanhang.

Cleo: Där finns ju språket i sitt sammanhang. Det blir naturligt också, om man åker på utflykt blir då det naturligt i att man pratar om det innan och efteråt, att det hänger samman.

Fia menar att det vid språkinläring ofta räcker med verkligheten, att se det som händer mellan eleverna och knyta an till det. Eva förklarar att hon inte tänker så stenhårt på ämnen utan utgår från det eleverna pratar om och den aktuella situationen. Eva delar med sig av en händelse en vacker vinterdag då klassen bestämde sig för att gå ut och se på snökristaller. Efter det föll det sig naturligt att de skulle ha bild eftersom eleverna ville fortsätta på temat och måla egna snökristaller. Eva menar att det ena ofta leder till det andra. Abbie ger ett exempel på hur eleverna gick in i verkstaden då de arbetade med bokstäver. Där gjorde de bokstäver i gips, lera och så fick de måla bokstäverna. Efter det kunde de känna bokstäverna med handen.

5.7 Samtal som inlärningsmetod

Åtta av respondenterna lyfter fram samtalet som en viktig del av andraspråksinläringen. Abbie och Dina, som båda intervjuades i fokusgrupp, har inte kommenterat detta. Julia anser att det är en självklarhet att elever samtalar vid språkinläring, men att de måste använda språket på alla möjliga sätt och inte bara på ett sätt. Däremot kan det vara svårt att ha stimulerande samtal med elever som precis kommit till Sverige, detta på grund av att de ofta kan ha det ganska oroligt runt omkring sig med tanke på bakgrund och ny livssituation i Sverige.

Cleo intygar att det är många elever som har lärt sig svenska just genom samtal. Hon jämför med då hon själv skulle lära sig svenska då var det mestadels var teori, vilket är en stor skillnad mot hur det är idag. Cleo menar att det är bättre att lära sig språket genom att prata med varandra, fast betonar att det inte bara får bli samtal. Det måste variera med naturliga sammanhang också. Berit håller med Cleo och tillägger att eleverna lär sig språket väldigt fort genom samtal. Både Eva och Gry anser att samtalet är viktigt för inläring. Gry menar att pratet måste fungera först så att eleven kan vara social. Först då

kan pedagogerna lägga på mer och mer arbetsuppgifter och bli mer kravfyllda gentemot eleverna. Fia belyser även i intervjun att det kan vara svårt att lära sig nyanserna i ett språk.

Cleo: Det får inte bara bli för samtal, det får inte bli för mycket heller, prata, prata, prata, utan man måste ju variera med naturliga sammanhang.

Fia: Man måste leva med språket man kan inte bara lära. Man får inte nyanserna i det om man inte pratar.

Hiba lyfter dessutom fram vikten av att ha elever med svenska som modersmål runt omkring sig vid inläringen av svenska, att eleverna måste ha jämnåriga förebilder. Ida är inne på samma linje men anser att det är bättre att eleverna talar med varandra än inte alls, trots att det är på en ”usel” svenska. Hon menar då att det är där den så kallade invandrarsvenskan uppstår.

Hiba: Synd att de inte har svenska barn [att samtala med] eftersom de måste ha jämnåriga förebilder för att kunna lära sig språket.

5.8 Den skapande verksamhetens bidrag till samtal

Frågan huruvida skapande verksamhet bidrar till att fler elever samtalar med varandra, har åtta av respondenterna samtalat kring under intervjuerna. Det visade sig att de har lite olika syn på *hur* skapande verksamhet bidrar till samtal. Julia tror att skapande verksamhet bidrar till samtal. Däremot är hon tveksam till om fler elever lär sig svenska, eftersom hon inte vet hur konstruktiva samtalen blir. Detta på grund av att eleverna på den här skolan lätt blir röriga, vilket i sin tur snabbt leder till att det bli en massa tomt prat och bråk. Förmodligen är det en mognadsfråga anser Julia, eftersom det fungerar bättre med eleverna på högstadiet. Hon försöker ändå få in samtal i sin undervisning och jobbar exempelvis med ordkunskap med de yngre eleverna. Då handlar det främst om ord i slöjdrummet till exempel namnen på olika material och redskap.

Julia: Men frågan är om det [skapande verksamhet] öppnar upp till några konstruktiva samtal, det vet inte jag riktigt, det tycker jag är ett väldigt svårt moment här. De här eleverna som går på den här skolan, de kan lätt bli väldigt röriga.

Hiba anser att det är en självklarhet att elever lär sig svenska genom skapande verksamhet. Hon har sett hur elever börjar uttrycker sig med färg, främst genom att måla. Då tittar eleverna på varandra, de blir inspirerade eller vill ha något som en annan elev har, vilket leder till samtal.

Hiba: Och sen när de skapar måste man kommunicera med varandra, det finns alltid grejer som man måste låna och då måste man säga vad det heter.

Eva tycker att det är svårt att mäta om eleverna lär sig mer svenska genom samtal. Hon menar vidare att pedagogen inte bara skall låta eleverna själva *skapa* bilder utan att det även öppnar upp till samtal när pedagoger *visar* bilder. Ibland, berättar Eva, får eleverna tala om sina egna bilder och då flödar samtalet. En elev kanske ser något helt annat i bilden mot vad en annan ser och då är diskussionen igång. Ofta kommer eleverna vidare i samtalet genom att pedagogen ställer frågan ”hur tänker du då?”. Dina poängterar däremot att det kräver träning så att samtalet inte spårar ut. Blir samtalen för fria, så blir de ofta för mycket prat som inte är konstruktivt, så det gäller att träna detta. Abbie är inne på samma spår som Eva, och menar att samtal sker när pedagogen frågar en elev om dennes bild. Då kan pedagogen och en elev gå igenom de ord som bilden visar.

Förskoleklassens pedagoger som har tillgång till ett hobbyrum i sin verksamhet ser detta som en enorm tillgång för elevernas språkutveckling. Cleo menar att eleverna lär sig språket i många situationer såsom när de snickrar, målar eller leker rollekar. Berit minns en av Cleos lektioner i hobbyrummet som väldigt tydligt visade att eleverna stimulerades till samtal genom skapande verksamhet.

Berit: Där har väl du klara exempel, när du tog lilla gruppen som inte kunde svenska, när ni gick upp och gjorde lera, bara höll på med någonting och så kom det ena ordet efter det andra. Det var fantastiskt!

Cleo poängterar att de naturliga samtalen ofta kommer i hobbyrummet. Eleverna pratar med varandra helt spontant och samtalen rör sig om allt möjligt. Det kan vara om vad de gjort i helgen eller hur det gick i fotbollen. Det behöver inte alls handla om vad eleverna håller på med i stunden, tvärtom. Det handlar nästan inte alls om det de gör, menar Cleo som själv försöker hålla sig i bakgrunden när eleverna kommer igång med sina samtal.

Cleo: Ibland gjorde de så, jobbade de med lera och just där kommer naturliga samtalet in. De pratade med varandra. Det är det som är så skönt, och det kommer ju helt spontant, ofta när vi är i hobbyrummet så jag älskar att vara där.

En annan vinkling av samtal i samband med skapande verksamhet ger Ida. Hon brukar stoppa elevernas samtal för att hon vill att de skall koncentrera sig på sina uppgifter. Hon menar att det bara blir ”kludd” och kaos annars och det är därför hon styr sina elever lika hårt i skapande ämnen som i övriga ämnen. Däremot tror hon att träslöjden är bra för att öppna upp till samtal. Där är det avspänt och eleverna arbetar och känner sig inte frustrerade då det bara är att såga, spika och hamra - de förstår. Ida tror att det är dit, till det mer praktiska, skolan vill komma. Eva är också inne på att slöjden är bra för att öppna upp till samtal eftersom eleverna där helt naturligt frågar varandra om hjälp, om vilket redskap som ska användas och hur det används. Det blir samtal om vad eleverna har gjort och vad de har lärt sig. Även Cleo nämner snickrandet och att språket där finns i sitt sammanhang.

6. Diskussion

Syftet med studien var att göra en jämförande studie mellan tidigare forskning och verksamma pedagogers uppfattningar angående vilka faktorer som upplevs viktiga vid svenska som andraspråksinlärning. Dessutom ville vi undersöka huruvida skapande verksamhet stimulerar till samtal och om det därmed kan underlätta svenska som andraspråksinlärning. För att besvara syftet har kvalitativa intervjuer genomförts. I

diskussionen visas hur litteraturen sammanföll med intervjuerna, dessutom knyts dessa två delar samman med arbetes frågeställningar. Vidare diskuteras den valda metoden.

6.1 Resultatanalys

I detta avsnitt behandlas studiens frågeställningar tillsammans med det som framkommit ur litteraturen och intervjuerna. Vi kommer att, där det uppstår, väga likheter och olikheter mot varandra. Dels kommer vi att väga respondenterna mot varandra, dels litteraturen mot varandra och dels respondenter och litteratur mot varandra. Därutöver kommer vi att lyfta fram nyuppkomna frågor.

6.1.1 Viktiga faktorer vid svenska som andraspråksinlärning

Som svar på den första frågeställningen har det framkommit av litteratur såväl som från de pedagoger vi intervjuat att både praktik och teori är viktiga faktorer vid inlärning av svenska som andraspråk. Därutöver påpekas att undervisningen bör bedrivas i olika miljöer och situationer samt att eleverna ska tycka att det är roligt och spännande att lära, att det ska finnas en vilja. Eleverna bör även känna sig trygga i klassen, detta är speciellt viktigt när eleverna just anlant till Sverige menar respondenterna, något litteraturen inte tar upp. Vidare anses att hänsyn bör tas till elevernas olika erfarenheter och kulturella bakgrund.

6.1.1.1 Varierad undervisning

I den teoretiska bakgrunden, bl.a. Hyltenstam och Lindberg (2004), framkom vikten av att variera undervisningen då elever är olika och därmed också lär in på olika sätt. Detta belyste även respondenterna som lyfte fram att undervisningen bör baseras på både praktik och teori, just för att elever lär på olika sätt. Såväl respondenterna som Ladberg (1996) och Key (1996) menade att aktuella situationer och naturliga sammanhang behövs för att ytterligare tillgodose en inlärningsstrategi hos eleverna för att få fler elever delaktiga i undervisningen. Under intervjuerna bekräftades vikten av att variera undervisningen på grund av att elever är olika. I Lpo94 (Skolverket, 2002) framkommer att pedagoger skall variera undervisningen och anpassa den efter alla elever. Att de *svaga* eleverna ofta är

starkare i de skapande ämnena var något respondenterna kom in på då de samtalade om elevers olikheter. Men enligt vilka kriterier är de svaga? Varför kan inte en elev som är stark i de praktiska ämnena också ses som stark i skolan? Är det för att de teoretiska ämnena, enligt tradition, ses som de mest viktiga i skolan? Kan det inte vara så, som Gardner (1994) menar, att människan har flera olika intelligenser. Att om en elev som anses svag i teoretiska ämnen och stark i praktiska bara fick chansen att lära sig via praktiska övningar skulle anses som stark i alla fall? Ses en elev som svag bara för att den är stark i de praktiska ämnena men inte i de teoretiska? Vi har här inte haft i åtanke dem elever med svåra funktionshinder. I Lpo94 (Skolverket, 2002) delas skolarbetet upp i olika aspekter: intellektuella, praktiska, sinnliga och estetiska. Kan Skolverket mena att de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna inte är lika högt värderade färdigheter? I så fall har redan där en riktlinje angivits om vad som anses begåvat och ej i skolans värld.

En typ av varierad undervisning som nämns i bl.a. Lindblad och Sahlström (2001) samt av några respondenter är situerat lärande. Det lyfts fram främst som något en elev gör i sin närmiljö exempelvis att gå till skogen för att titta på löv och kottar. På så sätt får eleven uppleva kottar och löv i sitt naturliga sammanhang, vilket gör att lärandet blir situerat. Kan det däremot ses som situerat lärande om eleven själv *skapar* exempelvis en kotte? Vi menar att det även då blir situerat eftersom eleverna *är* i situationen där de själva skapar denna kotte. Dessutom kan antas att det för eleverna blir mer meningsfullt och begripligt när de själva får skapa, vilket däremot skulle behöva undersökas närmare.

Eriksen Hagtvét (2006) påpekar att olika inlärningsmetoder kan behövas i olika faser av en elevs utveckling. Om vi nu relaterar detta till en av respondenterna, som arbetar med andraspråkselever med språkstörning, och hennes syn på skapande. Hon menar att det är en självklarhet att elever lär sig svenska genom skapande verksamhet. Kan det vara så att skapande verksamhet underlättar extra mycket i den påbörjande fasen av andraspråksinläring? Att elever som inte varit i kontakt med det svenska språket tidigare eller som har språkstörningar skulle vara extra gynnade av detta som inlärningsmetod? Däremot anser en annan respondent att elever får ut mer av den skapande verksamheten, när det gäller samtal, ju äldre och mognare elever är. Kan respondenternas skilda åsikter och erfarenheter bero på att de arbetar med olika former av skapande? Den ena

respondenten arbetar med skapande verksamhet i form av bild, medan den andra har textilslöjd med eleverna. Eller kan det bero på att den ena kontinuerligt använder skapande verksamhet med sina elever i deras vanliga klassrum, medan den andra arbetar med eleverna endast vid enstaka tillfällen, då i ett rum skilt ifrån övriga skolan.

6.1.1.2 Tryggt klassrumsklimat

I den teoretiska bakgrunden betonades en positiv och trygg inlärningsmiljö för att en elev ska kunna ta till sig kunskap (bl.a. Andersson, 2004; Ladberg, 1996; Löken & Mellkeraaen, 1996). Något även respondenterna poängterar är att trygghet är extra viktigt för elever med annat modersmål då de kan vara ledsna och känna osäkerhet när de inte förstår sin nya omgivning. Därav är det av största betydelse att de kommer in i gemenskapen i klassen. Att sträva efter är att ha så bra klassrumsklimat så att eleverna vågar säga vad de tycker utan att oroa sig för klassens och lärarens respons.

Hur arbetar pedagoger då för att få ett tryggt klassrumsklimat? Rodell Olgac (1999) och Johansson (2002) lyfter fram samarbetets betydelse vid inläring, dock kopplas det ej samman med klassrumsklimatet. Detta kan bero på att klassrumsklimatet inte varit en aspekt i deras studie. Flera av respondenterna bekräftar att samarbete mellan eleverna är viktiga faktorer. Att det är viktigt att eleverna får göra roliga saker tillsammans, att de får gemensamma upplevelser. Skapande verksamhet skulle här kunna vara en drivande kraft för gruppgemenskapen. Respondenterna nämnde både hobbyrummet och slöjdsalen som gynnsamma miljöer för ett tryggt klassrumsklimat. En annan aspekt som inte får förbises är som Dewey (1999) påpekar, att det är pedagogens *ansvar* att tillhandahålla en sådan miljö. Att ett tryggt klassrumsklimat är viktigt komponent vid inläring är således något som både respondenter och litteratur lyfter fram.

6.1.1.3 Motivation och behov

Intresse och vilja att lära sig språket är grundstenar för att lära sig, menar bl.a. Lindberg (1995). På liknande sätt konstaterade några av respondenterna att det måste vara roligt och spännande att lära sig. En respondent ger exempel från den skapande verksamheten där hon upplevt att eleverna lärt sig det svenska språket just för att de haft roligt. Respondenterna

påpekade dessutom att när undervisningen bygger på elevernas erfarenheter och intressen bli eleverna lättare motiverade till att lära, vilket vi kan knyta an till i litteraturen. Löken och Mellkeraaen (1996) tar exempelvis upp vikten av att eleverna själv får komma med förslag om undervisningens innehåll för att känna sig delaktiga och betydelsefulla. Vi frågar oss: vilken kunskap fastnar om inte intresset och behovet finns, och vilken kunskap vill en elev ta till sig om inte viljan och motivationen finns? Utan dessa blir det bara tom kunskap för då lär sig eleven bara för lärandets skull och lärandet blir då meningslöst.

En respondent menar att elever inte ska behöva vara rädda för att göra fel och att det är pedagogens ansvar. Vi undrar om pedagoger via skapande verksamhet kan få elever att känna att de kan och att de inte känner pressen av att behöva prestera "rätt"? Självklart har vissa pedagoger, vilket även framkom vid intervjuerna, en förutbestämd mening om vad skapande är och att resultatet faktiskt ska vara på ett visst sätt. Med andra ord kan en elev prestera "fel" även i skapande verksamhet, det beror helt på pedagogens inställning. Dock har den skapande verksamheten den förutsättningen att resultatet inte behöver bli på ett visst sätt medan det exempelvis i matematiken bara finns ett resultat, även om vägen dit kan vara olika. Skulle den skapande verksamheten kunna leda till att elever blir mer motiverade att lära sig även andra saker? Dock tror vi att det finns risk för att det skulle få motsatt effekt, det finns ju även elever som inte uppskattar skapande övningar och känner sig omotiverade där. Återigen kan Gardners (1994) olika intelligenser nämnas, att elever har olika intelligenser och därmed är starka på olika saker. Därför är det viktigt att tänka på att det som är motivation och behov för en elev inte alls behöver vara det för en annan. Pedagogens uppgift blir här att finna och ta hänsyn till vad varje elev har för motivation och behov av att lära.

6.1.1.4 Kulturella variationer

Kulturella olikheter kan enligt Hwa-Froelich och Vigil (2004) påverka samtalen, och menar att vad som är lämpligt i vissa kulturer, vad gäller samtalets utformning och innebörd, är helt olämpligt i andra kulturer och språk. Respondenterna nämner inget exakt om detta men några tar upp en annan aspekt; att en del elever saknar tidigare skolgång och att detta påverkar deras förhållningssätt till skolan. En respondent poängterar att detta bland annat är orsaken till att eleverna ligger på så olika nivåer, inte bara åldersmässigt. Menar

respondenten elevernas olika erfarenhet av skolan som institution eller menar hon deras tidigare kunskaper? Kan även den kultur som eleverna kommer ifrån, dess syn på skolan och skolans innehåll och utformning påverka elevens förhållningssätt till skolan och undervisningen? Vi menar, med stöd från Hwa-Froelich och Vigil (2004), att den kultur eleven kommer ifrån påverkar elever och deras familjers förhållningssätt till skolan. Därför bör lektioner planeras utefter och med hänsyn taget till de olika kulturella bakgrunder som eleverna i klassen har, detta är något som benämns i Lpo94 (Skolverket, 2002).

Om kulturella variationer kopplas ihop med skapande verksamhet måste förståelse finnas för att bilden inte är kulturellt övergripande, detta menar bland annat Franker (2004) samt Hwa-Froelich och Vigil (2004). Lööf Eriksson (1993) påstår tvärt emot att bilden är ett internationellt uttrycksmedel. Ett annat internationellt uttrycksmedel som kom upp under en av intervjuerna, var kroppsspråket. Detta tar även Löken och Mellkeraaen (1996) upp. De menar att när talade språket inte räcker till kan pedagogen förtydliga med kroppsspråk och ansiktsuttryck. Vi ställer oss frågande till detta för visst finns det kulturella skillnader även där. Av egen erfarenhet vågar vi påstå att kroppsrörelser kan betyda olika saker i olika delar av världen och likaså röstläge. Ett exempel kan vi hämta från Indien. När svenskar ruskar på huvudet och menar nej ruskar indier på samma sätt på huvudet när de menar ja. Så finns det egentligen någonting som kan kallas kulturellt övergripande? Det skulle i så fall vara den emotionella mimiken, exempelvis de grundläggande känslorna som glad och ledsen. Ändå bör pedagoger konstant vara uppmärksamma på de kulturella skillnader som finns i klassrummet. En av respondenterna anser att nästan alla elever som börjar i hennes förberedelseklass har problem med att uttrycka sig i bild. Vad kan detta bero på? En orsak kan exempelvis vara att eleverna inte har någon erfarenhet av bildskapande på grund av deras kulturella bakgrund. Orsaken kan även härledas till andra faktorer såsom trauman eller funktionshinder som således inte är kulturellt betingade. För att undvika att döma elever som mindre kunniga i den svenska skolan bör dess kulturella bakgrund lyftas fram. Pedagogen måste således sätta sig in i varje enskild elevs historia.

6.1.2 Samtal som metod vid inläring av svenska som andraspråk

Här har det i vår studie framkommit att litteraturen (bl.a. Håkansson, 2001) ser samtal som en viktig del i svenska som andraspråksinläringen, något respondenterna styrker. Därtill

poängterar respondenterna vikten av att det finns elever med svenska som modersmål att samtala med. Detta som svar på studiens andra frågeställning. Däremot kom frågan upp hos respondenterna huruvida stimulerande samtalen blir mellan elever som precis kommit till Sverige. Vidare tog respondenterna upp betydelsen av att andraspråkslever har elever med svenska som modersmål att samtala med. Knyts Håkanssons påstående, om att samtalet har en väsentlig roll för elevers språkutveckling, samman med respondenternas åsikt ovan finner vi ett hinder i detta mångkulturella område där studien genomförts. Här ser vi att en avsaknad av elever med svenska som modersmål på skolan försvårar andraspråksinläring. Dock ansåg en av respondenterna att samtal med andra elever med svenska som andraspråk är bättre att samtala med än inga alls. Kan de skilda åsikterna, respondenterna emellan, bero på att den ena själv har svenska som andraspråk? Denna respondent vet vilken betydelse det har att få samtala med andra elever som har svenska som modersmål. Medan den andra respondenten, som har svenska som modersmål, inte har några sådana erfarenheter att relatera till.

Vilka förutsättningar finns egentligen för att elever i ett mångkulturellt område får chans till att umgås med elever som har svenska som modersmål? Vi lever i ett förhållandevis segregerat samhälle och i just den skolan vi utförde intervjuerna i fanns endast 2 av 260 elever som hade svenska som modersmål. Då kan vi ställa oss frågan hur detta påverkar andraspråksinläringen. Vilka nackdelar medför detta för andraspråkslever? Vilka förutsättningar ger skolan eleverna att ha konstruktiva och stimulerande samtal? Det kan te sig paradoxalt att kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket, 2002) anger att det yttersta syftet med ämnet är att eleverna ska uppnå förstspråksnivå i svenska. Detta när de inte ens ges en chans att samtala med jämnåriga kamrater som har svenska som modersmål vare sig i skolan eller i närmiljön. Här kan knytas an till ”cooperativ learning” (Rodell-Olgac, 1999) det vill säga vikten av samarbete och samtal vid inläring, något som således kan brista i mångkulturella områden.

6.1.3 Den skapande verksamhetens bidrag till samtal

I den teoretiska bakgrunden ses tre infallsvinklar på huruvida samtal väcks genom skapande verksamhet. Ladberg (1996) tar upp att eleverna bland annat samtalar kring deras färdiga produkt, men också att de samtalar under den skapande processen, då eleverna blir

nyfikna på varandras saker eller behöver hjälp av varandra. Cerú (1989) däremot menar att bilder ur exempelvis böcker kan bidra till att elevers tankar, minnen och känslor väcks som i sin tur kan stimulera eleverna till samtal. För att svara på studiens tredje frågeställning kan vi se till ovan nämnda litteratur men även till pedagogernas upplevelser, av intervjuerna att döma. Respondenterna kan delas in i två läger när det gäller den skapande verksamhetens stimulans till samtal. Det ena lägret upplever att skapande verksamhet i allra högsta grad öppnar upp till samtal mellan eleverna men att det även beror på pedagogens inställning till ämnet. Det andra lägret upplever att samtalen i klassen lätt spårar ur vid skapande verksamhet.

De flesta av respondenterna anser att skapande verksamhet bidrar till ökat samtal i klassen. Respondenternas åsikter går däremot isär om samtalets innehåll. Deras erfarenheter av samtalens innehåll kan delas in i tre riktningar; att eleverna samtalar om det de gör just i den situationen, att de samtalar om andra saker eller att samtalen helt enkelt spårar ur och leder till bråk och stökighet i klassen. Aspekten om att det är svårt att mäta om eleverna lär sig mer svenska eller ej togs upp under en intervju.

Hur pass mycket skapande verksamhet bidrar till samtal beror, som en av respondenterna nämner, på pedagogens inställning till skapande. En vanlig syn som funnits i skolorna är att praktisk-estetiska ämnen ofta använd som terapiventiler och hjälpgummor (Kratz, 1977). Så som vi lyfte fram i inledningen är detta något vi fortfarande upplever finns i stor utsträckning i skolorna. Dock behöver det inte alltid vara något negativt. Men det är också viktigt att använda bilden och slöjden som ett eget uttrycksmedel och ett sätt till självutveckling. I vår studie efterfrågar vi dock huruvida pedagogerna använder sig av bild och slöjd som hjälpgummor vid inläring av svenska som andraspråk. En annan syn, som en av respondenterna tog upp, är att bilden som ämne i sig är så viktigt att det skall utövas i det tysta vilket då går tvärtemot den inställning som de andra respondenterna har. De uppmuntrar till samtal och samarbete.

Flera respondenter har uttryckt sin oro över att det blir stökigt i klassrummet när eleverna får samtala fritt. Kan detta bero på att det finns en rädsla för att tappa kontrollen över klassrumssituationen? Antingen är det erfarenheten som talar, att det blir så oroligt i

klassen att det inte går att bedriva undervisning. Eller är det pedagogens osäkerhet som leder till att eleverna inte ens får försöka? En annan upptäckt som vi gjort i studien är att samma elever kan arbeta under mer ostrukturerade förhållande när de befinner sig i sitt hemklassrum medan de blir oroligare, och att det då krävs tydligare ramar, i slöjdsalen. Här tolkar vi det som så att även miljön har en inverkan på huruvida eleverna blir oroliga eller ej. För att eleverna skall kunna föra fria samtal utan att det spårar ur krävs övning och det kan ta tid att lära. Handlar det om en mognadsfråga, som respondenter tar upp, handlar det om träning eller är det en kombination av dessa båda? Huruvida dessa samtal då blir *konstruktiva* eller ej beror mycket på pedagogen själv. Hur denne kan leda eleverna och utforma undervisningen så att samtalen blir konstruktiva. En annan aspekt på samtalets konstruktiva innehåll är att ifrågasätta vad som anses konstruktivt och om inte alla samtal har någon form av värde så länge eleverna inte bråkar med varandra.

6.2 Metodreflektion

Då vi enbart intervjuat tio pedagoger på en och samma skola är det omöjligt att göra någon generalisering av resultaten. Dessutom har respondenterna medvetet valts ut, något som Kvale (1997) menar gör att det inte går att generalisera forskningen till landets befolkning i stort. Urvalet av respondenterna har gjorts genom vissa kriterier, utifrån vår för-förståelse till forskningsämnet. Samtliga respondenter arbetade med andraspråkselever och hade någon form av intresse för skapande verksamhet. Vi är medvetna om att detta förmodligen bidrar till att resultatet ser annorlunda ut jämfört med om vi slumpmässigt valt ut tio respondenter (Homle & Sovlang, 1997). Det kunde ha blivit större variation i resultatet eftersom alla då inte nödvändigtvis använder sig av skapande verksamhet i sin undervisning. Dock är det inte någon garanti att resultatet skulle bli annorlunda. Vinsten med studien är att uppmärksamma kombinationen av skapande verksamhet och svenska som andraspråk. Vidare kan den ses som en pilotstudie och ligga som grund för ett större arbete.

Den halv-strukturerade intervjuform (Kvale, 1997) som vi valt att arbeta efter, med öppna intervjufrågor, visade sig fungera bra i föreliggande studie. Dock kunde samtalen stundtals

”sväva ut” mer än vi tänkt, men även i de sammanhangen visade det sig att respondenternas erfarenheter var av nytta för vårt arbete. Hade vi valt en strukturerad intervju hade vi riskerat att gå miste om dessa erfarenheter. Vi var väl införstådda med att fokusgrupper påverkar intervjusvaren på olika sätt då respondenterna influerar varandra. Fokusgrupper kan också ha lett till att respondenterna svarade på ett sätt de trodde förväntades av dem från deras kolleger. Vidare var det svårt att transkribera materialet på grund av att det var många respondenter att urskilja, det fanns risk för att samtalet blev rörigt.

Vi valde att transkribera endast vissa delar av intervjuerna, dels på grund av den knappa tiden men även för att enbart fokusera på de delar som var relevanta för studien. Att vi inte valt att avbryta respondenten redan under intervjusituationen, då denne berättade om något vi ej fann relevant till syftet, berodde på att vi ville låta respondenten vara i fokus, låta samtalet flyta fritt och visa vårt intresse för allt som respondenten ville dela med sig av. Holm och Solvang (1997) belyser just detta att intervjuaren måste mottaga respondentens synpunkter och tankar på ett öppet sätt. Vi upplevde att våra intervjufrågor var av den karaktären som öppnade upp till samtal. Stämningen var god och samtliga respondenter kändes bekväma i intervjusituationen, vilket kändes som en viktig del under intervjun.

Om vi istället valt att observera eleverna under olika lektionstillfällen skulle studien ha vinklats åt ett annat håll. Då skulle det inte vara pedagogers erfarenheter och upplevelser vi belyste utan våra tolkningar av det som hände i klassrummet. Med enkäter skulle vi kunna gjort en mer omfattande studie och exempelvis mejlat ut frågor till pedagoger över hela landet. På så sätt skulle vi få en större vidd på studien, både geografiskt och antalsmässigt vilket skulle kunna bidra till en större generaliserbarhet eller att resultatet skulle kunna se olika ut i olika områden i olika delar av landet. Däremot skulle vi inte få samma djup på studien då vi inte skulle ha möjligheten att ställa följdfrågor under intervjun. Det visade sig att möjligheten till att ställa dessa följdfrågor var av stort värde för denna studie, något vi inte skulle vilja gå miste om.

Vi har utgått från studiens teoretiska bakgrund och sökt efter samma teman i intervjuerna, detta för att kunna göra den jämförelse vi är ute efter i denna studie. Under intervjuerna upplevde vi att alla tio respondenter spontant berättade om sina upplevelser och

erfarenheter. Det kändes aldrig som att de tyckte att det under intervjun var besvärligt och olustigt på något sätt utan samtalen flöt på. Vi som intervjuare tolkade och återberättade delvis det som respondenten beskrev, men vi känner att vi kunde ha varit mycket mer aktiva på den punkten. Efter transkribering blev vissa uttalande av respondenterna otydliga och kunde lätt ha utvecklats genom att vi som intervjuare skulle ha bett dem förklara ytterligare.

Hade vi haft en större tidsram kunde vi återintervjua respondenterna och då utgått ifrån de nya frågor som uppkom vid resultatanalysen, som exempelvis frågan: kan det vara så att skapande verksamhet underlättar extra mycket i den *påbörjande* fasen av andraspråksinläring? Detta kunde ha varit en fördjupning av studien om tiden hade räckt till.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

En möjlig vidareutveckling av studien är att under en längre tid observera och bedöma elevers andraspråksutveckling. Detta för att få en större uppfattning huruvida elever blir behjälpta eller ej av skapande verksamhet vid andraspråksinläring. Ett möjligt tillvägagångssätt kunde vara att jämföra klasser som använder sig av skapande verksamhet i samband med svenska som andraspråksinläring med klasser som inte gör det.

En annan typ av studie skulle vara att göra en studie där resultatet går att generalisera för att fler pedagoger skulle kunna relatera till studien, men även för att veta om skapande verksamhet har någon effekt på andraspråksinläringen. Här skulle det passa bättre att göra en studie där vi kan mäta hur mycket eleverna samtalar med varandra under ett lektionspass. Exempelvis kunde vi studera och mäta vad de samtalar om och/eller mängden elever som är delaktiga i samtal. Via samtal med eleverna, där syftet är att se om de har utvecklats kunskapsmässigt, kunde forskaren använda sig av bedömningsmatriser.

En tredje riktning på en framtida studie kunde vara att basera den på enkäter som skickas ut till ett större antal pedagoger alternativt till äldre elever. Även denna typ av studie skulle

kunna bidra till större generaliserbarhet och även ge en inblick i hur eleverna *själva* upplever kombinationen av skapande verksamhet och svenska som andraspråksinläring.

Ytterligare en fjärde fördjupning av studien kunde vara att följa ett antal elever från det att de kommer till Sverige tills dess att de talar svenska på förstaspråksnivå. Detta anges som mål i kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket, 2002). Hur möjligt är det för dessa elever att uppnå detta mål, kommer alla lyckas att göra det och hur ser vägen dit ut? Hur ser språkutvecklingen ut för invandrarelever som växer upp i ett mångkulturellt område utan vänner med svenska som modersmål? Detta jämfört med invandrarelever som växer upp i ett område där största delen av invånarna har svenska som modersmål.

6.4 Slutsatser

I föreliggande studie har intervjuerna och litteraturen visat att skapande verksamhet inte enbart bidrar till samtal i klassen utan även till klassgemenskap, stärkt självförtroende hos en del elever och att eleverna får chans att uttrycka sig även vid bristande språkkunskap. Skapande verksamhet är en metod av många som bör användas i andraspråksundervisningen för att få med fler elever, dock behövs en uppsjö av metoder för att nå ut till alla. Intervjuerna bekräftade litteraturen som svar på den första frågeställningen, att viktiga faktorer vid svenska som andraspråksinläring är att variera undervisningsmetoder, se till elevernas mångfald, erfarenheter och kulturella bakgrund, att hitta och ta till vara på elevers motivation och behov samt att skapa ett tryggt klassrumsklimat. Som svar på den andra frågeställningen, har det framkommit att litteraturen ser samtal som en viktig del i svenska som andraspråksinläringen, något som styrks av intervjuerna. Samtalen bör dock, enligt respondenterna, vara konstruktiva för att de ska leda till språkutveckling, något respondenterna poängterade kunde vara en svår uppgift. Dessutom lyfter de fram vikten av att det finns elever med svenska som modersmål att samtala med. Det konstruktiva samtalet och elever med svenska som modersmål att samtala med, är dock något litteraturen ej har belyst.

För fem år sedan lyfte Johansson (2002) fram bristen av forskning inom slöjdområdet i skolan. Under studiens gång har vi upptäckt att denna brist kvarstår. I de databaser vi sökt i har vi funnit väldigt lite forskning inom området skapande verksamhet och andraspråksinläring, framför allt när det gäller slöjdens inverkan. Här finns det således ett stort utrymme för vidare forskning. Även om inte forskningen har fokuserat på detta innan så har vi under vår studie märkt att flera av de respondenter vi intervjuat använder sig av skapande verksamhet i andraspråksinläringen. De flesta respondenter upplever också att skapande verksamhet stimulerar till samtal och därmed *underlättar* andraspråksinläringen, detta som svar på den tredje frågeställningen. Dock ska påpekas att respondenterna var utvalda just efter deras intresse av skapande, vilket kan ha bidragit till studiens resultat.

Allt eftersom studien fortskridit har vi, via litteratur och intervjuer, upplevt att svenska som andraspråk fortfarande är under utveckling. Skolan ställer i många fall orimliga krav på andraspråkselever när de gäller de mål som ska uppnås i skolan, något respondenterna påpekade. De målen verkar enbart vara nåbara för de elever som har förstaspråksnivå i svenska. Därför måste andraspråkseleverna få chans att lära sig svenska på denna nivå, vilket är deras rättighet för att kunna bli en del av samhället så som det ser ut idag. För att hjälpa eleverna att nå dessa mål är det bra om pedagoger tar till så många metoder som möjligt, använder sig av varandras erfarenheter och inte är rädda för att vidareutveckla och pröva på nya metoder. Pedagoger bör ta sitt eget ansvar i andraspråksinläringen och se till dess möjligheter, inte bara hinder, något både Ladberg (1996) och några av respondenterna bekräftar.

Referenser

Andersson, I. (2004). *Lyssna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS-förlag.

Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 503-538). Lund: Studentlitteratur.

Björk, M., & Liberg, C. (2004). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.

Bunkholdt, V. (2004). *Psykologi. En introduktion för sjuksköterskor, socialarbetare och övrig vårdpersonal*. Lund: Studentlitteratur.

Cerú, E. (1989). *Språk genom bild: läromedel och metodikbok för lärare*. Stockholm: Biblioteksförlag.

Clément, R., Deneault, B., & Noels, K.A. (2001). Interethnic contact, identity, and psychological adjustment: The mediating and moderating roles of communication. *Journal of Social Issues*, 57(3), 559-577.

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg : Daidalos.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande* (ss. 31-69). Lund: Studentlitteratur.

Eriksen Hagtvét, B. (2006). *Språkstimulering*. Stockholm: Natur och kultur.

Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 675-714). Lund: Studentlitteratur.

Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.

Hajer, M. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I M. Olofsson (red.) *Symposium 2003 – Arena andraspråk* (ss. 44-61). Stockholm: HLS-förlag.

Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 25-79). Lund: Studentlitteratur.

Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning – för examensarbete och rapporter*. Stockholm: Natur och kultur.

Holme, I. M., & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (2004). Förord. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (ss. 11-23). Lund: Studentlitteratur.

Hwa-Froelich, D.A., & Vigil, D.C. (2004). Threes aspects of cultural influence on communication: A literature review. *Communication Disorders Quarterly*, 25(3),107-118.

Håkansson, G. (2001). Undervisning eller inte undervisning – gör det någon skillnad? I K. Naucclér (red.) *Symposium 2000 - Ett andraspråksperspektiv på lärande* (ss. 43-63). Stockholm: Sigma förlag.

Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Key, E. (1996). *Barnets århundrade*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.

Kratz, R. (1977). *En ny skola? Alternativa pedagogiska teorier*. Stockholm: Psykologiförlaget.

Kuyumcu, E. (1999). Språkutveckling hos tvåspråkiga turkiska barn – en forskningsöversikt i nationellt och internationellt perspektiv. I M. Axelsson (red.) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs* (ss. 130-168). Spånga: Rinkeby Språkforskningsinstitut.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. (1996). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.

Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (1995). *Second Language Discourse in and out of Classrooms. Studies of learner discourse in the acquisition of Swedish as a second language in educational contexts*. Doctoral dissertation. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism Stockholm University.

Lindberg, I. (2004). *Andraspråksresan*. Stockholm: Folkuniversitetet

Lindblad, S., & Sahlström, F. (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.

Lund, A. (2001). Andlig fattigdom eller livskvalitet? – ett slöjdpedagogiskt perspektiv. I C. Nygren-Landgårds & J. Peltonen (red.) *Visioner om slöjd och slöjdpedagogik* (ss. 281-301). Åbo: Nordiskt forum för forskning och utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd (NordFo).

Löken, A., & Melkeraaen, Å. (1996). *Fånga språket!: när svenska är barnens andra språk*. Hässelby: Runa.

Löf Eriksson, M. (1993). *Mera bildarbete*. Stockholm: Liber utbildning.

Migrationsverket. (2007). *Statistik*. Hämtat den 18/4 -07 från http://www.migrationsverket.se/pdf/filer/statistik/statistik_1_2006.pdf

Peltonen, J. (2001). Den slöjdpedagogiska teorins filosofiska grunder. I C. Nygren-Landgårds & J. Peltonen (red.) *Visioner om slöjd och slöjdpedagogik* (ss. 313-331). Åbo: Nordiskt forum för forskning och utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd (NordFo).

Rodell-Olgac, C. (1999). Interkulturella arbetssätt i en förberedelseklass – att lära av sina romska och somaliska elever. I M. Axelsson (red.) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs* (ss. 61-80). Spånga: Rinkeby Språkforskningsinstitut.

Skolverket (1994). *Att undervisa invandrarelever i svenska: kommentarer till kursplaner i svenska och referensmaterial i svenska som andraspråk*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.

Skolverket (2002). *Grundskolan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2002). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

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

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad den 22/2 -07 från <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>

Wahlström, O. G. (1993). *Gruppen som grogrund*. Stockholm: Liber AB.

Wetterholm, H. (1992). *Det synliga språket: en lärobok i bild*. Stockholm: Runa förlag.

Bilaga 1

Intervjufrågor

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur länge har du arbetat med andraspråkselever?

Hur länge har du arbetat i ett invandrantätt område? Har du aktivt valt att arbeta i invandrantätt område? Eller har det bara blivit så?

Vilken utbildning har du?

Vilken klass arbetar du med just nu?

Hur ser du på skapande ämnen såsom bild och slöjd i skolan?

Kan du ge några exempel från din egen undervisning i bild och slöjd?

Har du någon erfarenhet av att skapande verksamhet bidrar till att fler elever lär sig språket? Har du erfarit att eleverna lärt sig något särskilt?

Brukar du använda dig av samtalsövningar i undervisningen? Om ja, på vilket sätt?

Vilka är dina erfarenheter av att skapande verksamhet bidrar till samtal mellan eleverna?

Vad har du för erfarenhet av att arbeta med svenska som andraspråk?

Vad upplever du som hinder och möjligheter vid arbetet med svenska som andraspråk?

På vilket sätt upplever du att eleverna lär sig svenska som andraspråk genom att samtala?

Kan du berätta om något annat ämne i skolan vilket du upplever bidrar till att eleverna samtalar med varandra och med läraren? (Talar de då svenska eller deras modersmål?)

Tack

Vi har under en mycket kort tid utfört denna studie, något som inte hade gått om vi inte haft en sådan snabb, noggrann och effektiv handledare – tusen tack Heidi Selenius för din hjälp! Det har verkligen varit roligt och lärorikt att träffa dig!

Vi vill vidare tacka alla de underbara, glada pedagoger vi fått möjlighet att intervjua. Ett extra stort tack till vår bekant som har ordnat med dessa möten! Vi vill även tacka Sara Irisdotter för insiktsfulla kommentarer om vårt slutarbete.

Tillslut vill vi tacka våra familjer för att de stått ut med oss och våra arbetstider som har varit minst sagt ogynnsamma för en social tillvaro med dem. Tur att ni finns!

Stockholm, juni 2007

Elisabeth och Johanna