



Självständigt arbete på avancerad nivå, 15 hp,
Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i förskoleklass
och grundskolans årskurs 1-3
HT 2016

Det flerspråkiga klassrummet

Hur läraren kan skapa en språkutvecklande undervisning

Susann Hegner och Annika Mustonen

Sektionen för lärarutbildning

Författare/Author

Susann Hegner & Annika Mustonen

Titel/Title

Det flerspråkiga klassrummet - Hur läraren kan skapa en språkutvecklande undervisning

Handledare/Supervisor

Petra Magnusson

Examinator/Examiner

Anna Smedberg Bondesson

Sammanfattning/Abstract

Med utgångspunkt i ett ämnesdidaktiskt och sociokulturellt perspektiv redogörs för lärarnas syn på språkutveckling, arbetssätt och resurser samt tillgång till forskning och fortbildning för en stöttande undervisning. Forskning visar att olika faktorer i undervisningen så som ordförrådets storlek, modersmålets användning, stöttning genom interaktion och kontexten påverkar flerspråkiga elevers språkutveckling i svenska.

Syftet med vår undersökning är att bidra till kunskap om hur lärarna säger sig skapa en språkutvecklande undervisning med särskilt fokus på det flerspråkiga klassrummet. Empirin i denna kvalitativa forskningsstudie samlades in genom intervjuer av nio lärare och jämfördes efter analys med forskningen. Resultatet av empirin visar att ett språkutvecklande arbete är centralt i undervisningen, framförallt i det flerspråkiga klassrummet. Det som har visat sig vara framstående i undervisningen är användning av arbetssätt som bjuder in till samtal, varierande användning av språket, beaktande av elevernas olika inlärningsstilar samt användning av olika uttrycksformer. Det framgick att den mest betydelsefulla resursen är studiehandedaren som kan stötta elever både i och utanför klassrummet. Vidare har majoriteten av respondenter deltagit i fortbildningar samt tagit del av forskning som berör språkutveckling.

Slutsatsen är att lärare skapar undervisning där visuellt stöd är ett grundläggande redskap och använder olika arbetsformer och resurser som stöttar eleverna i deras språkutveckling. Dessutom krävs en medvetenhet kring att språkutveckling och behärskandet av ett andraspråk tar tid. Modersmålets användning som resurs förespråkas tydligt av forskning. Empirin har dock visat att det inte ges utrymme i undervisning genom aktiv tillämpning av modersmålet som stöd på ett sådant sätt som forskning framhåller.

Ämnesord/Keywords

Flerspråkighet, undervisning, ordförråd, interaktion, andraspråk, modersmål, stöttning

Innehåll

Förord	5
1. Inledning	6
1.1. Syfte och frågeställning	8
1.2. Tillvägagångssätt och avgränsning.....	8
1.3. Definition av centrala begrepp	9
1.3.1. Flerspråkighet	9
1.3.2. Andraspråk	9
1.3.3. Undervisning	9
1.3.4. Stöttning	10
1.4. Disposition.....	10
2. Teoretiskt perspektiv och forskningsbakgrund.....	11
2.1. Teoretiskt perspektiv	11
2.2. Forskningsbakgrund - Språkutvecklande undervisning	11
2.2.1. Modersmålets betydelse	12
2.2.2. Ordförrådets betydelse.....	13
2.2.3. Stöttning genom interaktion – dialogen.....	16
2.2.4. Stöttning genom interaktion – läsning.....	17
2.2.5. Stöttning genom interaktion - skrivning.....	19
2.2.6. Kontextens betydelse.....	20
3. Metod.....	23
3.1. Val av metod.....	23
3.2. Validitet och Reliabilitet.....	24
3.3. Etiska överväganden.....	25
3.4. Urval	25
3.5. Genomförande	26

4. Resultat och analys	28
4.1. Syn på språkutveckling.....	28
4.2. Planering.....	29
4.3. Påverkan & anpassning	29
4.4. Resurser	31
4.5. Arbetsätt	32
4.6. Forskning och fortbildning	34
5. Slutsats och diskussion	35
Referenser.....	42
Opublicerade källor	49
Bilagor	50
Bilaga I	50
Bilaga II.....	51
Bilaga III.....	52

Förord

Under våren 2016 skrevs en kunskapsöversikt som sedan under hösten samma år blev underlag för forskningsbakgrunden och undersökningen som redogörs för i detta arbete (Hegner & Mustonen 2016). Skribenternas samarbete från våren har återupptagits under hösten och lett till samma arbetsmodell som tidigare, det vill säga individuella och gemensamma efterforskningar med en fortlöpande parallell kommunikation. I intervjuprocessen deltog båda vid varje intervjutillfälle och vem som varit den aktiva intervjuaren har varierat. Eftersom inspelningen av en intervju misslyckades sammanställdes intervjun tillsammans kort efter och skickades till respondenten för godkännande av innehållet. Därmed kunde datan användas trots utebliven inspelning. Vid transkribering av empirin har skribenterna lyssnat på övriga ljudinspelningar var för sig och antecknat. Dessa sammanställdes sedan genom dialog och diskussion till gemensamma sammanfattningar för varje respondent. Analys och resultatsammanställningen har tagits fram och presenterats genom gemensamt deltagande och diskussioner av båda skribenterna.

Vi skribenter vill uttrycka vår tacksamhet till samtliga respondenter som har tagit sig tid att delta i vår undersökning och delat med sig av sin kunskap och erfarenhet. Vi vill även betona att vi har upplevt intervjuerna som inspirationskällor. Vidare vill vi tacka de som har stöttat oss i denna process och riktar ett speciellt tack till våra närmsta: Fredrik, Isabella, Cassandra, Jonas & Wilson!

1. Inledning

Under januari 2016 gjordes en undersökning av Dagens Nyheter i samarbete med Ipsos, ett internationellt marknadsföringsföretag, som hade till syfte att ta reda på vilken fråga väljarna, utifrån ett politiskt perspektiv, rankar högst och bedömer vara viktigast att ta sig an. Resultatet visade tydligt att invandringsfrågan ligger på första plats medan frågan om skola och utbildning ligger på en andraplats. Föregående år visade undersökningen att väljarna tyckte tvärtom (Delin 2016). Denna förändring i vårt samhälle, som anses orsakats av det stora invandringsflödet under förra hösten och vintern, är anledningen till att vi vill fördjupa oss i hur skolan och dess klassrum har påverkats och således hur läraren bör agera i det. En tydligare motivering till vårt val av ämne följer nedan utifrån tre olika perspektiv: ett historiskt, ett aktuellt och ett framtidsperspektiv.

Sedan 1975 anses Sverige officiellt vara ett mångkulturellt land, vilket utgör starten för ett historiskt perspektiv (Otterup 2005). Detta skedde i samband med att Riksdagen godtog riktlinjerna för en politik som skulle gynna *invandrarna* (SOU 1947:69). Integration av de nyanlända människorna i det svenska samhället var en del av målet. Den andra delen var att skapa en balans mellan de olika kulturerna genom att ge människorna en större valfrihet samt möjlighet att bevara sina egna traditioner och därmed en del av deras identitet (Otterup 2005).

Det aktuella perspektivet betraktas utifrån Hyltenstam & Milani (2012) då de framhåller att dagens samhälle utan tvekan är flerspråkigt, vilket kan ses både som en tillgång för samhällsutvecklingen men också upplevas vara ett dilemma. Flerspråkigheten är en resurs i samhället och en nödvändighet för den globala kommunikationen. Dilemmat uppstår då samhällets möjlighet att tillgodose de flerspråkiga individernas behov inte utvecklas i samma takt.

Migrationsverkets statistik (2016) visade att ankomsten av ensamkommande flyktingbarn i Sverige under år 2015 nådde sitt högsta antal under sista kvartalet. Dock har det ändå skett en kontinuerlig ökning de senaste tio åren vilket har påverkat skolans verksamhet då den mångkulturella elevsammansättningen i klassrummet har ökat (Skolverket 2015). Ur Skolverkets statistik (2015) framgår det att 25,4 procent av alla elever i grundskolan är berättigade till modersmålsundervisning vilket är i snitt var fjärde elev. Det visar lärarens behov att ha med sig didaktiska redskap och ett

interkulturellt förhållningssätt för att hantera och tillmötes gå ett flerspråkigt klassrum (Lorentz 2009).

Kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk inleds med följande text:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Skolverket 2011a, s. 222; 239)

Ovanstående citat poängterar den ämnesdidaktiska relevansen genom individens behov att ha och använda ett språk för att kunna interagera i världen. Inte minst blir det ovannämnda relevant i det flerspråkiga klassrummet och visar vikten av ämnets aktualitet.

Något som bör uppmärksammas är att ansvaret för att utveckla elevernas språkliga förmåga i det svenska språket inte enbart är språklärarnas. Elmeroth (2010) och Skolverket (2011b) poängterar vikten av att samtliga lärare bör se sig som språklärare. Språket är centralt för alla ämnen och en gemensam utgångspunkt. Kunskap om de språkliga dragen och den specifika strukturen, som varje ämne innefattar, anser även Cummins (2000) vara en möjlighet för eleverna att vidga sin språkliga repertoar och en förutsättning för dem att nå framgång.

Slutligen ser vi på ämnet utifrån ett framtidsperspektiv. Med detta menar vi att detta perspektiv blir aktuell inte minst för oss lärarstudenter då dagen kommer då vi själva ska möta det flerspråkiga klassrummet. Ekstrand och Nadarevic (2015) visar brister i dagens lärarutbildning. En av dessa innefattar kunskapen om att möta elever med svenska som andraspråk. I deras undersökning framgick att cirka 75 procent av alla Sveriges lärare uppgavs känna sig otillräckliga i undervisningen med andraspråkseleverna genom att inte kunna tillmötesgå deras behov. Med denna bakgrund är vår förhoppning med undersökningen att vi ska kunna kartlägga olika sätt att arbeta i en flerspråkig verksamhet och utveckla ett förhållningssätt som möjliggör för läraren att skapa en skola för alla där varje individ har en utsikt att lyckas.

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med vår undersökning är att bidra till kunskap om hur lärarna säger sig skapa en språkutvecklande undervisning med särskilt fokus på det flerspråkiga klassrummet. För att kunna genomföra undersökningen har tre frågeställningar tagits fram.

- Vilken syn uttrycker sig läraren ha på språkutveckling?
- Vilka arbetssätt och resurser för stöttning i en språkutvecklande undervisning säger sig läraren använda i det flerspråkiga klassrummet?
- Har läraren fått möjlighet till att delta på fortbildningar samt tillgång till aktuell forskning som ger förutsättningar för att i undervisningen kunna möta och stödja elever i det flerspråkiga klassrummet?

1.2. Tillvägagångssätt och avgränsning

Litteraturen och forskningen i uppsatsen har hämtats genom följande källor:

- Tidigare kurslitteratur från grundlärarprogrammet förskoleklass och åk 1-3
- Högskolan Kristianstads biblioteksresurser: Summon och bibliotekskatalogen
- Referenslistor från forskningsartiklar, tidigare kurslitteratur och äldre examensarbeten (DiVA)

Forskningsstudiens språkliga form utgår ifrån Språkrådets (2008) samt Svenska Akademiens (2015) skrivregler samt ordlista.

Flera forskare menar att språket är centralt och en gemensam faktor i hela skolans undervisning, vilket innebär att varje lärare oavsett ämne har en koppling till och ett ansvar för elevernas språkutveckling (Elmeroth 2010; Gibbons 2009; Hajer & Meestringa 2010; Lahdenperä 2010). Dock har vi gjort en avgränsning för att studien inte ska bli för bred. Det läggs särskilt fokus på språket inom svenskämnet utifrån perspektivet på det flerspråkiga klassrummet. Med detta klassrum menar vi en heterogen blandning av elever med olika språkliga och kulturella erfarenheter, följaktligen en sammansättning av elever med både svenska som modersmål och som andraspråk. Vi kommer beröra ett flertal faktorer som har visat sig ha en påverkan på elevernas inlärningsprocess av andraspråket (se till ex. Gibbons 2009, 2013; Hajer & Meestringa 2010). Samtliga faktorer kommer att betraktas utifrån ett lärarperspektiv.

1.3. Definition av centrala begrepp

I forskningsbakgrunden används begrepp som är centrala för ämnet. Eftersom det har framgått att det finns flera olika definitioner till varje begrepp har vi valt att kartlägga dessa för att sedan presentera vilken definition som kommer användas vidare i forskningsbakgrunden. Dessa begrepp är *flerspråkighet*, *andraspråk*, *undervisning* och *stöttning*.

1.3.1. Flerspråkighet

Flerspråkighet kan idag ses som en norm enligt Hammarberg (2013). Anledningen till detta menar han är att majoriteten av individerna är bekanta med mer än ett språk. Detta anser Hammarberg vara kravet för att betraktas vara flerspråkig. Otterup (2005) däremot anser att det inte räcker med enbart generella kunskaper inom minst två språk. I stället lägger han vikten på att behärska språken ska möjliggöra för individen att kunna agera med dessa utifrån både de egna önskemålen och kraven som ställs av samhället. I likhet med Otterup (2005) hänvisar Axelsson (2013) till att individen använder mer än ett språk. Definitionen som används i arbetet är den som Otterup (2005) och Axelsson (2013) hänvisar till: Individens kunskaper inom olika språk vilka tillåter aktivt deltagande i interaktion med andra.

1.3.2. Andraspråk

Med andraspråket avses det språk som majoriteten av invånarna i landet använder vid kommunikation och interaktion med andra. Att ett språk blir ett andraspråk förutsätter att individen har ett annat modersmål än det som används för kommunikation i landet så som det beskrevs ovan (Abrahamsson 2009; Hammarberg 2013; Otterup 2005). Det är utifrån denna definition som andraspråk kommer användas och stå för språket svenska.

1.3.3. Undervisning

Undervisning definieras i skollagen i enlighet med "sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden" (Sveriges Riksdag 2010/16). I likhet med skollagen menar Renberg (2015) att undervisning sker då kunskap samt färdigheter förmedlas på ett välgenomtänkt och strukturerat vis. Vidare lägger han till

att undervisning kan ses som ett särskilt sätt att kommunicera. I studien kommer undervisning definieras i enlighet med Sveriges Riksdag (2010/16) och Renberg (2015).

1.3.4. Stöttning

Abrahamsson (2009) använder *stöttning* likt Gibbons (2009) som benämner det *scaffolding*. Det är ett interaktionellt stöd vilket den kompetenta kamraten (Säljö 2014) kan ge den andre för att skapa möjlighet för att lära och uttrycka sig på en nivå högre än vad de skulle kunna gjort på egen hand. Stöttningen, på det viset som den beskrivs av Säljö (2014), utgår ifrån Vygotskijs teori om *den närmaste proximala utvecklingszonen* (Vygotskij 1978). Hajer och Meestringa (2010) framhåller även elevernas behov av kontextuellt stöd.

Vi menar att stöttning kan ske likt Säljö (2014) men även via kontexten (Hajer & Meestringa 2010) eftersom begreppets innebörd inte enbart bör utgå ifrån interaktion mellan individer utan även interaktion genom sammanhanget och miljön. Av den anledningen väljer vi att använda stöttning utifrån bådas begreppsförklaringar.

1.4. Disposition

Arbetet inleds med att redogöra för vår teoretiska ram. Sedan följer forskningsbakgrunden med fokus på modersmålets betydelse samt den språkutvecklande undervisningen genom stöttning bestående av ordförrådets betydelse, interaktion genom dialog, läsning, skrivning och kontext. Samtliga faktorer redogörs utifrån vad forskning säger om dem. Efter forskningsbakgrunden följer presentationen av metod för insamling och bearbetning av empirin som slutligen utmynnar i en diskussion samt slutsats.

2. Teoretiskt perspektiv och forskningsbakgrund

I detta kapitel redogörs först för forskningsstudiens teoretiska utgångspunkt som är det sociokulturella perspektivet. Sedan presenteras forskningsbakgrunden med koppling till det valda perspektivet där det tydliggörs hur språkutvecklande undervisning kan se ut och stödja eleverna i utvecklingen av sitt andraspråk.

2.1. Teoretiskt perspektiv

En teoretisk utgångspunkt för studien är det sociokulturella perspektivet, vilket utvecklades under 1920-talet av utvecklingspsykologen Lev Semënovič Vygotskij (1978). Lärandeprocessen uppstår i interaktion med språket som redskap i en social kontext. Individerna som befinner sig i den närmaste proximala utvecklingszonen är i behov av *stöttning*. Stöttningen kan åstadkommas genom interaktion med *den kompetente kamraten* som ger individen möjligheten att nå längre i sin förståelse av kunskapen än vad denne skulle gjort på egen hand.

Stöttning åstadkoms inte enbart genom den kompetente kamraten utan även på andra sätt likt det forskare (Axelsson 2013; Elmeroth 2008; Gibbons 2009, 2013; Säljö 2014) menar när de betonar vikten av att läraren har ett förhållningssätt och didaktiska redskap som skapar förutsättningar för och gynnar elevernas språkutveckling i undervisningen. Sammanfattningsvis utgör detta en forskningsförankrad teoretisk utgångspunkt i vår studie, vilken dessutom betraktas ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv med grundval i svenskämnet.

Inlärningsprocessen av ett andraspråk påverkas följaktligen av många olika faktorer, exempelvis modersmål och olika former av stöttning (Abrahamsson 2009; Cummins 2000; Elmeroth 2008; Gibbons 2009). Nedan synliggörs delar av vad som har betydelse i det flerspråkiga klassrummet.

2.2. Forskningsbakgrund - Språkutvecklande undervisning

Elevernas kunskap i det svenska språket kan variera kraftigt i en flerspråkig klass (Johansson & Sandell Ring 2012; Skolverket 2011b). En del elever har svenska som sitt modersmål, andra har svenska som sitt andraspråk men behärskar det på samma nivå som sitt förstaspråk och en del elever är nya i mötet med det svenska språket. För att stimulera elevernas språkutveckling behöver undervisningen möta variationen av

elevernas kunskap och uppmuntra dem till användning av språket (Elmeroth 2010). Skolverket (2011b) hänvisar till att en språkundervisning genom samtliga ämnen är mycket gynnsam för de flerspråkiga eleverna. Likt Elmeroth (2010) förklarar de att språket bör användas omfattande och belyser även lärarens ansvar att skapa en sådan miljö som bjuder in till omfångsrik tillämpning av språk samt kommunikativt samspel med andra. För att skapa miljön där elever på varierande språklig nivå kan utvecklas krävs följaktligen olika former av stöttning (Gibbons 2009, 2013).

Stöttning genom den kompetenta kamraten, som Säljö (2014) beskriver i sin definition, anses gynna samtliga elever. Grupparbete framhålls som en funktionell strategi, vilket ger eleverna möjligheten att stödja varandra i sitt lärande (Abrahamsson 2009). Språklig stöttning kan framförallt vara betydelsefullt för andraspråkseleverna när de ännu inte kan göra sig fullt förstådda på målspråket (Norrby & Håkansson 2007). Dessutom innebär stöttning att läraren i förväg reflekterar över vilka problemområden som kan finnas och vilken stöttning eleverna kan vara i behov av. Läraren är redan i sin planering medveten om detta och använder det för att undervisningen ska motsvara elevernas närmsta utvecklingszon (Gibbons 2013).

Hajer och Meestringa (2010) pekar på tre aspekter som kännetecknar en språkinriktad undervisning: språklig stöttning, interaktivt lärande och lärande i kontext. Dessa tre aspekter är utgångspunkten i nedanstående översikt om vad forskning framhåller om språkutvecklande undervisning genom olika former av stöttning.

2.2.1. Modersmålets betydelse

När det talas om inlärningsprocessen hos flerspråkiga elever hävdar många forskare vikten av modersmålsundervisningen (Cummins 2000; Gibbons 2009; Hyltenstam & Tuomela 1996). Det framhålls att modersmålsundervisning inte är avgörande för elevernas progression av andraspråket men är en av flera beståndsdelar som kan stödja och gynna elevernas språkutveckling (Abrahamsson 2009). De elever, som däremot inte ges möjlighet att utveckla alla sina språk och inte heller ges utrymme att utnyttja den språkliga erfarenheten, berövas en betydelsefull funktion i sin språkutveckling (Cummins 2000).

Att behärska modersmålet skapar en baskunskap som vid andraspråksinläringen samt kunskapsinhämtningen underlättar för eleven (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002; Versteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad 2013). Med baskunskap

inom modersmålet menas en stabil grund i det språket som eleven kan använda inför vidare inlärningsprocesser (Lindberg 2002).

Andra forskare kring modersmålet betydelse för andraspråksinläringen har kommit med exempel på hur undervisning med utgångspunkt i elevernas olika modersmål kan gestaltas i det flerspråkiga klassrummet (Damber 2013; Versteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad 2013).

Versteraas Danbolt och Iversen Kulbrandstad (2013) genomförde ett aktionsforskningsprojekt i Norge i samarbete med lärare och fokus på flerspråkiga elever på lågstadiet. Syftet var att kunna visa olika exempel på hur lärarna arbetar i det flerspråkiga klassrummet med målet att gynna samtliga elever oavsett förutsättningar. Det framgick tydligt att läraren behöver skapa en miljö som tillåter användningen av de olika modersmålen i undervisningen. Därigenom ges eleverna möjligheten att uttrycka sina kunskaper utan att bromsas av bristen på behärskandet av andraspråket. Damber (2013) hänvisar till att läraren behöver vara medveten om att eleven kan sitta på kunskap som den har svårt för att formulera på sitt andraspråk då utvecklingen inte nått den nivå som situationen kräver. Detta kan undvikas, menar Johansson och Sandell Ring (2012), genom att låta elever uttrycka sig på sitt modersmål och ta del av ny kunskap med hjälp av en studiehandledare. När inte en studiehandledare finns att tillgå kan läraren, genom att tillåta eleverna att kommunicera med hjälp av sina modersmål, ändå ge stöttning i utvecklingen av språk och kunskap. Versteraas Danbolt och Iversen Kulbrandstad (2013) är eniga med Johansson och Sandell Ring (2012) om att användningen av det egna modersmålet har en positiv effekt på inläringen av andraspråket genom att båda språken får möjlighet till att samspela med och komplettera varandra (jfr Namei 1999).

2.2.2. Ordförrådets betydelse

Språket fungerar som redskap för tänkande och att kunna minnas för att på så vis kunna göra kunskapen till sin egen (Hyltenstam & Tuomela 1996). I syftet att kunna utveckla den språkliga förmågan hänvisar Skolverket (2011b) till vikten av elevernas ordförråd. Ett bristande ordförråd kan motverka den språkliga utvecklingen hos eleverna (Namei 1999). Läraren har ett stort ansvar och behöver vara medveten om ordförrådets betydelse för att därigenom kunna fatta rätt beslut i undervisningssammanhang (Namei 1999; Skolverket 2011b). Vidare hänvisas till att elevernas kunnande av ord är central

av olika orsaker (Elmeroth 2008). Den första anledningen menas beträffa elevernas läshastighet då Myndigheten för skolan (2007) har kommit fram till att det krävs att 75 procent av textens ord är bekanta för eleverna i syfte att kunna läsa med en lämplig hastighet. Andra anledningen till behovet av ett ökande ordförråd ligger i elevens förmåga att kunna uttrycka sin redan befintliga kunskap. Elever kan behärska något inom ett område som de inte kan visa med hjälp av sitt andraspråk (Elmeroth 2008). När eleven ska lära sig nya begrepp och sätta ord på abstrakta ting är det en fördel om denne redan mött detta på sitt modersmål då eleven nu endast behöver utveckla sitt ordförråd på andraspråket och inte både ska skapa förståelse för det abstrakta tinget och sätta ord på det samtidigt (Elmeroth 2010; Hyltenstam & Tuomela 1996; Lindö 2009). Detta kan annars skapa frustration hos eleverna som i sin tur kan problematisera inlärningsprocessen (Elmeroth 2008). Förförståelsen för språkets varierande uttryckssätt och användningsområden sker effektivast genom att andraspråkeleverna ges förutsättningar att även utveckla sitt förstaspråk (Elmeroth 2010).

Alison Bailey, en amerikansk språkforskare, har delat in ordförrådet i tre olika kategorier: vanliga vardagliga ord, allmänna akademiska ord och ämnesspecifika ord (Skolverket 2011b). Ett vanligt misstag enligt Skolverket är att läraren tar för givet att eleverna är bekanta med de flesta orden i texten och lägger enbart tid på att gå igenom de ämnesrelaterade orden. På så vis missar läraren de orden som ingår i det så kallade *allmänna akademiska språket*. Denna kategori av ordförrådet är avgörande vad det gäller förståelsen av den lästa texten som vid uteblivande förklaring av betydelse kan skapa problem just för de flerspråkiga eleverna. Ännu ett problemområde kan uppstå då ord kan ha olika innebörder beroende på sammanhanget. Eleverna kan vara bekanta med ordens betydelse i en vardaglig kontext och behöver således inte vara medvetna om sitt bristande ordförråd då samma ord används i ett ämnesspecifikt sammanhang. Ett exempel på hur det kan skapa problem och förvirring hos eleven är följande: Ordet *axel* står i ett vardagligt sammanhang för en kroppsdel medan den i en matematisk kontext har med koordinatsystem att göra (Skolverket 2011b).

Utöver problematiken med ordens olika innebörder i varierande kontexter betonas vikten av ett ämnesövergripande arbete med ordförrådet som ger eleverna möjlighet till en ökad utveckling av den språkliga förmågan (Cummins 2000; Skolverket 2011b).

Hajer och Meestringa (2010) poängterar vikten av att läraren stödjer eleverna genom att förklara och repetera orden i olika situationer. "Det räcker emellertid inte med ett

enda möte för att förstå ett ords betydelse. Den fulla betydelsen få [!] man först när man stöter på ordet i flera olika sammanhang.” (Fridolfsson 2016, s. 86). Om inte eleverna möter eller använder orden regelbundet förträngs deras förståelse för ordet och därmed möjligheten att använda det. Att förenkla texter och byta ut svåra ord kan dessutom leda till att eleverna blir uttråkade och inte får den kognitiva stimulans de behöver (Basaran 2016; Hajer & Meestringa 2010). Därmed är det av stor vikt att läraren i undervisningen inte undviker en utvidgad variation av ord och begrepp under den muntliga interaktionen utan i stället försöker förklara, beskriva och exemplifiera genom olika uttrycksformer (Axelsson 2015; Namei 1999). Namei (1999) hänvisar till mätningar som har visat vilka negativa konsekvenser ett sådant undvikande annars kan ha för andraspråkselever: ett begränsat ordförråd som hindrar eleverna från att behärska och använda ett nyanserat språk. Brist på ett brett ordförråd skapar en klyfta mellan andraspråkseleverna och eleverna med svenska som modersmål som blir svår att hämta in. Därmed skapas en miljö där elever med ett annat modersmål än svenska riskerar att konstant ligga efter (Namei 1999).

Som har nämnts tidigare (se 2.1.1. Modersmålets betydelse) har Versteraas Danbolt och Iversen Kulbrandstad (2013) genomfört ett projekt i samverkan med andra lärare. För att åstadkomma en ökad variation i arbete med ordförrådet används ett samarbete med hemmet som utgångspunkt. Det beskrivs hur ett enkelt redskap i form av en ordbok kan bli underlag för ett nytt tillvägagångssätt som tillåter inkludering av föräldrarna i deras barns språkutveckling. Proceduren startas genom att läraren delar ut ett papper med bilder på de nya orden. Under bilderna finns redan den korrekta benämningen i andraspråket. Pappret tas sedan hem för att med hjälp av föräldrarna kunna översätta orden till sitt modersmål. Elev och föräldrar får prata om ordens innebörd, därmed ges tillfälle att diskutera orden på det språket samt med de människor de känner sig trygga med. Därför är samarbete med hemmet och elevernas mångkulturella erfarenheter en användbar metod för utvecklandet av ordförrådet och den språkliga förmågan (Versteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad 2013).

Skapandet av en ordbok, som Lindh (2009) benämner som ordbank, kan kompletteras med bilder och kan fungera som ett hjälpmedel för elevernas skrivprocess. Detta arbetssätt stödjer eleverna i sin språkutveckling då ordbanken kan användas som ett lexikon, vilket anses vara gynnsamt (Axelsson 2013; Gibbons 2013; Lindh 2009; Versteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad 2013).

Läraren behöver medvetet variera sitt språk i undervisningen och möjliggöra samma språkliga variation för eleverna. På ett sådant sätt utvecklas deras nyfikenhet och lässtrategier för hur de kan möta samt förstå nya ord. Om eleverna ska utveckla förståelsen för nyansskillnader i språket så som mellan olika synonymer men även skillnader som antonymer, motsatsord, behöver de få leka med språket. Det kan ske i stimulerande sammanhang som till exempel vid rim och ramsor, dikter, sånger och textsamtal vilket leder till att deras nyfikenhet uppmuntras och de vågar använda språket. För en sådan språklig stöttning, där eleverna får uttrycka sig och använda språket, är dialogen ett centralt redskap (Fridolfsson 2016).

2.2.3. Stöttning genom interaktion – dialogen

Den tidigare utspridda interaktionsmodellen där läraren ställde en fråga, eleven svarade kortfattat och läraren bedömde svaret muntligt, var förutsägande. Svaret var redan givet och uppmuntrade inte till vidare samtal och interaktion. I stället behöver läraren använda sig av en öppen dialog med eleverna, som låter dem använda sitt språk genom att formulera sig i hela meningar där deras erfarenheter, kunskaper och förståelse ges utrymme och blir synliga (Abrahamsson 2009). En sådan dialog förutsätter att läraren är genuint intresserad av hur eleverna tänker och ger dem möjlighet att vidareutveckla interaktionen med frågeställningar. Det skapas då en mer naturlig interaktion som påminner om den som eleverna möter i livet utanför skolan (Hajer & Meestringa 2010).

Lindh (2009) hänvisar till att låta eleverna dela med sig av information till varandra, exempelvis om sina respektive hemländer. På så vis utnyttjas en så kallad informationsklyfta som gör eleverna till experter inom sina områden (Gibbons 2013). Detta har en positiv effekt på elevernas språkutveckling då de ges möjlighet att dela med sig av kunskap som de andra eleverna inte har och väcker därmed intresse. Följaktligen skapas en känsla av delaktighet och en förutsättning att lära av varandra samtidigt som språket används i ett funktionellt sammanhang. Det ger eleverna möjligheten att delta i en öppen och naturlig interaktion (Gibbons 2013; Lindh 2009).

I en sådan öppen interaktion där eleverna vågar pröva språket och formulera sig behöver läraren även vara medveten om att inte påpeka den språkliga korrektheten i elevernas uttalanden (Gibbons 2013). Eleven kan bli språkligt osäker, tillbakadragen och uttrycka sig fåordigt (Gibbons 2009; Skolverket 2011b). För att uppmuntra eleverna att använda språket kan läraren istället upprepa det eleven sagt på ett korrekt språkligt

tal och fungerar då som ett stöd istället för en språkpolis (Abrahamsson 2009; Elmeroth 2010).

De elever, som inte behärskar svenskan likt förstaspråkseleverna, behöver så fort som möjligt tillägna sig en sådan nivå på språket för att inte enbart utveckla förmågan att lära för att läsa utan även läsa för att lära. Det sistnämnda blir aktuellt då den vidare kunskapsinhämtningen i undervisningen får detta som sin grundläggande sökmotor (Basaran 2016; Elmeroth 2010). Hajer och Meestringa (2010) menar dock att även om språkförmågan behöver ske skyndsamt kan det ta lång tid innan eleverna med svenska som andraspråk behärskar målspråket på ett sådant sätt att de kan konsumera och producera texter och kunskap på skolspråksnivå.

Alla elever behöver en grundläggande läs- och skrivinlärning för att utveckla denna språkliga förmåga. Den fonologiska medvetenheten är central för att eleverna ska lära sig läsa och skriva. Andraspråkselever som börjar skolan i en högre årskurs och inte har den språkliga erfarenheten, jämfört med elever med svenska som modersmål har vid skolstarten, försummas ofta möjligheten att grundläggande träna denna medvetenhet. Deras läs- och skrivutveckling kan försvåras och istället för att skyndsamt behärska användningen av ett varierat språk uppstår en fördröjning (Basaran 2016). Flera forskare poängterar därmed vikten av att använda dialogen som ett verktyg för att hjälpa eleverna att möta och skapa förståelse för textvärlden i dess olika former, det vill säga att eleverna utvecklar förtrogenhet med att både konsumera och producera texter (Axelsson 2015; Björk & Liberg 1996; Elmeroth 2010; Gibbons 2009, 2013; Langer 2005).

2.2.4. Stöttning genom interaktion – läsning

Som nämndes i föregående stycke kan den muntliga dialogen användas som redskap för att skapa förförståelse i mötet med texter. Det hänvisas till att sådana gynnsamma dialoger kan vara gemensamma textsamtal som även utvecklar elevernas förståelse samt ordförråd. Dessa utgör ett stöd i elevernas läsning och därmed en del av deras språkutveckling. Samtalen används före, under och efter läsningen och synliggör både innehållet och språket för att skapa förståelse (Elmeroth 2010; Gibbons 2009). Eleverna ges möjlighet att läsa och ta del av texter som de på egen hand inte hade behärskat men med de gemensamma samtalen som stöd och läraren som vägvisare utvecklas en bro mellan läsaren och texten (Gibbons 2009). Denna bro, menar Gibbons, har betydelse för

elevernas läsförståelse och språkutveckling. Det är när läsaren kan koppla samman sina egna livserfarenheter och tidigare läserfarenheter med texten, som en interaktion mellan läsaren och texten uppstår. Den kognitiva interaktionen är grundläggande för att läsaren ska utveckla förståelse för texten och dess mening. Läraren behöver vara medveten om att alla elever har olika erfarenheter och därmed inte underskatta vikten av att dem får dela med sig av dessa till varandra för att kunna relatera till texten och sig själva. Att eleverna har förförståelse för en text är dessutom avgörande för hur väl de kommer kunna läsa den. Genom att i undervisningen arbeta med texter utifrån olika genrer och samtala kring dem kan deras innehåll, specifika struktur och syfte synliggöras. Dessutom ges möjlighet att utveckla elevernas förväntningar och därmed förståelse för texter och genrer. Samtliga elever, men speciellt andraspråks eleverna, får stöd i sin förståelse genom att samtala och arbeta med exempelvis specifika sambandsord och tempus. Den kunskapen om texter och förväntningarna på dem är grunden i deras förståelse för och rörlighet i textvärlden och språket (Gibbons 2009, 2013). Att samarbeta kring texter i undervisningen och använda den muntliga dialogen som central arbetsform utvecklar elevernas gemenskap samt förståelse där alla blir delaktiga och kan lära av varandra. Dessutom får de tillsammans bearbeta texten och utvecklar därmed sitt språk och ordförråd. Dialogen blir ett verktyg för elevernas språkutveckling, läsförståelse och skapandet av ett kritiskt förhållningssätt (Fridolfsson 2016).

Den muntliga dialogen är inte bara ett stöd för eleverna vid läsning utan även vid skrivning. Genom samtal kring innehållet och låta eleven muntligt meddela vad som ska skrivas används dialogen även som ett stöd för textproduktionen (Fridolfsson 2016).

Karin Jönsson har skrivit en avhandling om hur litteraturredaktiska redskap kan användas i klassrummet för att utveckla elevernas språkliga förmågor i möte med texter. Hon genomförde forskningsprojektet, som är grunden till avhandlingen, under fyra års tid i en lågstadielklass som hon följde från årskurs F-3. Avhandlingens teoretiska utgångspunkt är bland annat i läsforskaren Judith Langer och hennes teorier om föreställningsvärldar. Jönsson (2007) redogör för ett föreställningsbyggande klassrum och använder begreppet att *tänka i bilder* (s. 13). Undervisningen har sin utgångspunkt i gemensam läsning och högläsning där eleverna ges möjlighet att ta del av textens innehåll. Därefter får eleverna rita och skriva i läsloggar för att reflektera kring textens innehåll i kombination med sina egna upplevelser. Jönsson (2007) menar att läsloggarna används för att stödja eleverna i att få syn på sina tankar. Nästa aktivitet blir att

tillsammans samtala utifrån läsloggarna för att fördjupa sin förståelse för textens innehåll. Även de elever som inte knäckt läs- och skrivkoden än ges stöd genom högläsningen, bildskapandet och samtalen då de ändå får möjlighet att använda de kunskaper och förmågor som de besitter.

2.2.5. Stöttning genom interaktion - skrivning

Genom undervisningens aktiviteter kan läraren skapa en kontext där eleverna får möjlighet att möta och ta del av texter genom skrivning. Läraren ska vägleda eleverna genom att skapa aktiviteter som hjälper dem att *bygga broar* från det vardagliga språket till skolspråket, från dialog till skrift (Gibbons 2009). Eleverna går i riktning att behärska ett språk som är kontextbundet till att utveckla ett mer abstrakt kontextobundet språk. Sådan språklig stöttning, som utveckling av skriftspråket behöver, kan användas som utgångspunkt inför en text som skrivs gemensamt (Fridolfsson 2016). Läraren fungerar som sekreterare och eleverna formulerar muntligt vad som ska skrivas. Denna metod är framförallt lämplig för de elever som inte knäckt skrivkoden. Vid ett sådant gemensamt skrivande kan läraren även uppmärksamma detaljer för hur hen skriver, till exempel vid användning av bokstävernas fonem och ljudning av ordet men även användningen av versaler/gemener och skiljetecken. Eleverna får se texten skapas, redigeras och formas samtidigt som de är delaktiga i innehållet. Texten kan därefter användas i elevernas läsning, då de har en gemensam förförståelse för den, eller användas som exempeltext och mall för elevernas individuella skrivande (jfr Gibbons 2013).

Basaran (2016) framhåller att även den digitala tekniken kan vara en resurs vid skrivning, till exempel vid skapande av gemensamma texter som beskrivs ovan (se Fridolfsson 2016; Gibbons 2013). Istället för att ljuda samtidigt som hen skriver för hand kan läraren skriva på datorn och använda talsyntes och talande tangentbord samtidigt som eleverna ser texten växa fram på en interaktiv tavla. De följer med i skrivprocessen både visuellt och auditivt samtidigt som de görs delaktiga i hur en digital textredigering fungerar. Dessutom framhåller Basaran (2016) likt Fridolfsson (2016) vikten av samtal kring innehållet i texten innan den skrivs och att det skapar tillfälle för användning av elevernas flerspråkighet i samtalet. Det skapas förförståelse för texten och ger eleverna möjlighet att jämföra ord på olika språk och uttrycka erfarenheter.

Vidare framhålls att eleverna kan ta stöd av sitt modersmål i skrivandet av texter genom att de kompletterar en del av texten på sitt modersmål (Cummins 2000).

Stille och Cummins (2013) har utifrån en fallstudie av Cummins illustrerat hur några centrala principer i utvecklandet av elevernas språk kan stödja dem i den parallella progressionen av andraspråkslärandet och kunskapsinhämtandet. Studien som de utgår ifrån ingick i ett större projekt och gjordes i samarbete mellan en flerspråkig skola och ett universitet i Kanada med elever i åldrarna åtta till elva år. I samspel med aktiviteter, där eleverna kan använda sina kunskaper i modersmålet som stöd för utvecklingen av andraspråket, höjs elevernas kvalitet i lärandet av detta och deras språkkunskaper. Vidare menas att textvärlden, som är en av de stora språkliga delarna eleverna möter i dagens samhälle, tillhandahåller nya sätt att möta texter på. Det multimodala textskapandet fungerar som ett stöd för andraspråks eleverna då de genom olika representationsformer kan uttrycka sig utifrån deras individuella nivå. Stille och Cummins (2013) visar att multimodala texter skapar möjlighet för eleverna att använda hela sitt språkliga register som uttrycksmedel och kan på detta sätt forma sin identitet och sin flerspråkiga kompetens.

2.2.6. Kontextens betydelse

Omgivningens attityder gentemot flerspråkighet, varvid den ses som en tillgång eller ej, har betydelse för elevernas språkutveckling och självkänsla (Elmeroth 2010). Elevernas språkliga kunskaper måste bekräftas och ses som värdefulla inslag i undervisningen. Eleverna kan berika varandras perspektiv och skapa en positiv attityd till mångfald samt se möjligheterna till lärande genom detta (Stille & Cummins 2013). Samtidigt ska eleverna genom samarbete se varandra som kompetenta kamrater (Lahdenperä 2010).

Utöver en positiv attityd samt en nyanserad och språkrik kommunikation hävdar Hajer och Meestringa (2010) att eleverna behöver ett kontextuellt stöd för att *appropriera* (se Säljö 2014) kunskap, ord och begrepp. Med *appropriering* menas processen då eleven tar till sig ny kunskap och gör den till sin egen (Säljö 2014). Det kan åstadkommas då eleverna genom miljön, olika lärostilar och sinnen får skapa, experimentera eller uppleva ämnesstoffet, vilket konkretiserar och underlättar förståelsen för den nya kunskapens abstrakta mening (Hajer & Meestringa 2010).

Ahlquist (2013) menar likt Cummins (2000) och Skolverket (2011b) att elevernas utveckling av ordförrådet gynnas av ett ämnesövergripande arbetssätt. Detta kan

åstadkommas genom *Storyline*, en modell utvecklad på Jordanhill College of Education i Skottland under 1960-talet (Ingelson Ahlquist 2011). För att kunna visa hur denna modell påverkar elevernas språkförmåga samt befäster de redan befintliga strukturella och lexikala kunskaper inom engelskan genomförde Ingelson Ahlquist (2011) en studie. Deltagarna var elever i åldrarna 11 till 13 år samt deras lärare. Studiens insamling av data grundar sig i frågeformulär, elevernas loggböcker, fotografier, observationer i klassrummet, intervjuer, ljud- och videoinspelningar samt lärarnas utvärdering efter avslutat genomförande av modellen.

Ahlquist (2013) redogör, utifrån sin egen forskning (se Ingelson Ahlquist 2011) för hur *Storyline* kan användas för yngre elevers språkutveckling i ett främmande språk. Det sker i en kontext som kombinerar språk med ämneskunskaper i vardagsnära meningsfulla sammanhang där även elevens erfarenheter och kunskaper tas tillvara och ges utrymme. Arbetet med *Storyline* fungerar som en ingång till utvecklingen av ett nytt språk samt en fördjupning av språklig förmåga inom det redan befintliga språket. Eleverna får skapa och ingå i fiktiva roller med koppling till kontexten. Genom rollerna får de sedan lösa olika problem som uppkommer i berättelserna. Det ger eleverna flera naturliga och meningsfulla situationer för användning av ett varierat språk. Det skapar även möjlighet för läraren att anpassa innehållet till varje individs nivå utan att delaktigheten i uppgiften och det gemensamma målet berövas eller behöver varieras. Ahlquist (2013) hänvisar till att denna arbetsform inte bör användas mer än fyra till sex veckor i sträck och inte heller upprepas mer än en gång under ett läsår. Det grundar sig i att kunna behålla elevernas glädje och motivation som ges förutsättningar för genom denna modell. Vidare poängterar hon att undervisningen är av lekfull karaktär där eleverna upplever lärande som roligt. Detta är något som även Fridolfsson (2016) förespråkar.

Ett liknande arbetssätt presenteras av Norberg (2009) där innehållet är uppbyggt som mindre temaarbeten inom en kontext. Likt Ahlquist (2013) påbörjas arbetet genom att synliggöra identiteter. Här är det dock skapandet av material i en kontext som visar vem eleverna är i stället för en påhittad karaktär. Det börjar med gemensamma samtal vilka eleverna sedan har som stöd för att skriva en text om sig själva. Därefter utvidgas fokuset till elevernas familj och bostad, vidare till vänner, skola och samhället i deras närmiljö. Varje del är ett tema för sig och ger flera möjligheter till utveckling av ordförrådet och en grundläggande användningen av språket. Detta arbetssätt gynnar

framförallt flerspråkiga elever vilket grundas i beprövad erfarenhet i förberedelseklasser (Norberg 2009).

Gibbons (2009, 2013) har, med andraspråkselever i fokus, använt sig av genrepdagogen, vilken har explicit språkutveckling som sitt huvudsyfte. Denna pedagogik utvecklades på 1980-talet genom ett samarbete mellan lärare och forskare i Australien (Skolverket 2011b). Genrepdagogenens syfte är, som nämns ovan, att åstadkomma språkutveckling, särskilt hos flerspråkiga elever. Kunskap om språk och dess olika genrer ska stödjas genom en genomtänkt, rik språkkontext med en tydlig undervisning som genomsyras av synen på förförståelsens och förväntningarnas roll (Gibbons 2009). Undervisningen behöver vara funktionell och stödja eleverna i utvecklingen från vardagsspråk till formellt språk (Elmeroth 2010). Likaså anser Gibbons (2009, 2013) att eleverna behöver möta språket och ta del av hela dess repertoar och inte genom förenklade former (jfr Axelsson 2015; Basaran 2016; Hajer & Meestringa 2010; Namei 1999).

Lindh (2009) lägger mycket vikt vid att meningsfull inläring är kontextbundet. I hennes konkreta exempel befinner sig klassen utomhus och utforskar omgivningen, där eleverna träffar på nya fenomen som utreds med detsamma. Sådana situationer beskrivs som meningsfulla då eleverna i det läget har nytta av att möta de nya begreppen i sin miljö. Hon hänvisar till att kontexten leder till en utökning av ordförrådet, ämneskunskapen och förståelsen för sin omgivning. För att kunna ta tillvara på elevernas olika inlärningsstilar kan det vara bra att stödja det auditiva med det visuella genom att inte bara säga begreppet högt utan även använda miljön och materialet, som exempelvis pinnar och jord, för att kunna skriva på plats. Inställning, att skriva överallt, är något som förespråkas rent generellt då det menas att bristen på papper och penna inte bör hindras från att skriva. I samband med sin utevistelse skrivs en loggbok som fylls i både med text, ritade bilder samt foton som kan ha tagits på plats (Lindh 2009).

3. Metod

I detta avsnitt redogörs för samt förklaras de olika valen som har gjorts gällande forskningsmetoden. Vidare redovisas metodens reliabilitet och validitet, de etiska övervägandena, tillvägagångssättet vid urval och avslutas med genomförandet av vår undersökning.

3.1. Val av metod

Vårt övergripande val av metod är en kvalitativ undersökning. Widerberg (2002) förklarar att kvalitativ forskning står för den insamlade empirins värde, dess kvalitet. Vidare belyser Trost (2010) att den kvalitativa forskningen är till för att kunna analysera relationer mellan människor som sociala varelser och deras egenskaper medan den kvantitativa forskningen snarare används i syfte att synliggöra relationer mellan människor som variabler. Avgörande för vilken sorts undersökning som bör användas, menar Trost, är vilket syfte som är forskningens utgångspunkt.

Vi har valt att genomföra semistrukturerade intervjuer utifrån Denscombes (2016) definition. Vid intervjun används ett frågeformulär som utgångspunkt men öppnar upp för flexibla följdfrågor och möjligheten att ställa frågorna i varierande ordning (Denscombe 2016). Detta väljer vi för att ge utrymme för mer frihet i våra följdfrågor på respondenternas svar och därmed kunna behålla möjligheten att leda intervjun åt det hållet vi är intresserade av. Från början var planen att intervju fem lärare som arbetar i flerspråkiga klassrum. Sedan framgick att det som avgör när tillräckligt många har intervjuats är syftet samt när resultatet blir mättat (Kvale & Brinkmann 2014). Det betyder att svaren mellan de olika respondenterna börja likna varandra mer och mer och att ingen ny information kommer fram. Resultatet blev nio stycken respondenter.

De semistrukturerade intervjuerna vill vi genomföra genom att använda en diktafon vid samtliga tillfällen för att kunna dokumentera intervjuerna och transkribera dessa korrekt.

Höst (2014) och Denscombe (2016) framhåller att användning av det inhämtade materialet inverkar på val av transkriberingsnivå. Om innehållet är det centrala lämpar sig en transkribering av selektiv karaktär. Med utgångspunkt i Höst (2014), Denscombe (2016) samt Skärvad och Lundahl (2016) har vi valt att genomföra en selektiv transkribering i form av sammanfattningar med styrkande citat. Dessa

sammanfattningar har skrivits med *litterär stil*, det vill säga en löpande text i berättande form (Kvale & Brinkmann 2014, s. 227).

Vad gäller dessa styrkande citat har vi valt att göra en viss form av bearbetning. Linell (1994) framhåller hur en ordagrann transkription kan bli ett problem utifrån läsbarheten. Talspråket skiljer sig mycket från skriftspråket vilket kan medföra att en ordagrann transkription av citaten stör läsarens avläsereaktioner och avläsevanor. I syfte att kringgå sådana störningar har citaten anpassats utifrån skriftspråksgrammatiska strukturer, citaten är *approximativt ordagranna* (Linell 1994, s.12). I detta fall innebär det konkret att vi har tagit bort felstarter och oavslutade konstruktioner. Vi är medvetna om att denna form av transkription strider emot dess autenticitet då vi på grund av bearbetningen inte är fullt trogna mot det muntligt sagda. Detta är dock försvarbart då vi inte genomför en samtalsanalys med fokus på de exakta ordagranna uttalandena. Vårt val är en analys av innehållet som utifrån den minimala bearbetningen inte påverkas och därmed är användbar i vårt syfte vilket Kvale och Brinkmann (2014) framhåller som avgörande faktorer vid val av tillvägagångssätt för transkriptionen.

3.2. Validitet och Reliabilitet

Validitet och reliabilitet är två viktiga begrepp som bör tas hänsyn till vid forskning. Begreppet validitet, som även kan kallas giltighet, betyder om det som ska undersökas verkligen är det som faktiskt undersöks. Reliabilitet däremot står för undersökningens tillförlitlighet och trovärdighet (Stukát 2011; Trost 2010).

Även vi strävar efter högst möjliga validitet och reliabilitet. Av den anledningen har vi gjort några val som vi menar ökar båda delar. Validiteten ökade vi genom att vi vid varje intervju hade med en intervjuguide som innehöll både huvudfrågor och några i förväg förberedda följdfrågor i enlighet med vår undersöknings syfte (se bilaga III). Detta fungerade som ett hjälpmedel för oss som intervjuare då vi vid varje intervju kunde försäkra oss om att alla viktiga punkter efterfrågas såvida inte respondenterna själva berörde dessa. Reliabiliteten ökades genom att vi, i enlighet med respondenternas samtycke, valde att använda en diktafon samt göra anteckningar vid alla intervjuer. Genom dessa val möjliggörs att senare vid behov kunna gå tillbaka till källan. Trots allt är vi medvetna om risken gällande undersökningens realitetsbrister (Stukát 2011), det vill säga att det förslagsvis kan ha inträffat felaktiga tolkningar från vår sida som skulle kunna ha inflytande på undersökningens resultat. Vi är även medvetna om att det

respondenterna säger sig göra och använda kan vara en annan än verkligheten då vi inte har möjlighet att kontrollera detta. Slutligen vill vi redogöra för vår medvetenhet att resultatet som redovisas inte är statistiskt representativ, det vill säga att vårt resultat inte kan appliceras på samtliga lärare ur ett nationellt och internationellt perspektiv (Trost 2010).

3.3. Etiska överväganden

Vad det gäller etiska överväganden har intervjupersonerna blivit informerade utifrån Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer. Dessa är följande:

Informationskravet: Deltagarna har informerats om vårt arbetes syfte samt deras funktion i studien. Dessutom har deltagarna givits information om att intervjuerna kommer bearbetas genom en skriftspråklig transkribering med fokus på innehållet.

Samtyckeskravet: Deltagarna har informerats om villkoren för medverkan, det vill säga att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Vidare fick de ta del av möjligheten att avstå från besvarandet av samtliga intervjufrågor. Även samtycke kring användandet av ljudupptagning under intervjun inhämtades.

Konfidentialitetskravet: Identifiering av deltagare och miljö kommer att anonymiseras och informationen som inhämtas kommer vara otillgänglig för obehöriga. Personlig information kommer avidentifieras och i studien innefatta fiktiva namn.

Nyttjandekravet: Information om deltagarna och den insamlade datan får endast användas för forskningsändamål.

Utöver dessa krav kommer deltagarna även ges förfrågan utifrån Vetenskapsrådets (2002) rekommendationer om huruvida de vill ta del av den slutgiltiga forskningsstudien.

3.4. Urval

Målgruppen för vår undersökning är lärare som uppfyller följande kriterier:

- läraren arbetar i lågstadiet, det vill säga mellan förskoleklassen och årskurs tre,
- läraren säger sig ha erfarenhet av att arbeta språkutvecklande,
- läraren säger sig ha erfarenhet av att arbeta med flerspråkiga elever

Urvalet av lämpliga lärare i vår undersökning har sin utgångspunkt i det som Alvehus (2013) och Stukát (2011) benämner som *strategiskt urval*. Det betyder att vi först och

främst tog kontakt med rektorer och lärare som är lämpliga utifrån vårt valda område och syfte. För att inte begränsa oss för mycket kompletterade vi även med att kontakta rektorer och lärare utifrån bekvämlighetsurvalet (Denscombe 2016; Trost 2010), det vill säga de som finns nära till hands inom ett geografiskt område. Det valet var genomförbart då våra frågor inte enbart fokuserar på arbetet med lärarnas nuvarande klass utan även tillåter att ta tillvara på dennes tidigare erfarenheter.

När rektorernas godkännande var inhämtat via mejl (se bilaga I) tog vi kontakt med lärarna (se bilaga II) för att se om intresset och tiden att delta fanns. Som sista steg bestämdes en tid som vi kunde möta de olika lärarna på deras respektive arbetsplatser för att slutligen genomföra intervjun.

3.5. Genomförande

Vi har valt att intervjua en lärare i taget i stället för att genomföra gruppintervjuer. En anledning till att göra enskilda intervjuer är att vi är ut efter att få individuella svar på våra frågor. Syftet med undersökningen är inte att få flera deltagare att diskutera eller samtala kring frågorna tillsammans. Vi vill skapa ett tillfälle där lärarna kan känna frihet samt trygghet i att delge sina erfarenheter. Utöver det uppfattar vi det vara lättare att boka in tider till intervjuer då det inte är nödvändigt att ta hänsyn till fler än en individ.

Att vara två intervjuare är ytterligare ett val som gjordes medvetet. Trost (2010) pekar på att ett samarbete mellan två intervjuare kan vara en fördel då de är väl sammanspelade och på så vis kan bli ett stöd för varandra. Vidare hänvisar Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015) likt Stukát (2011) till att det ökar effektiviteten att vara två stycken. Den ene, som vi benämner som den aktiva intervjuaren, kan fokusera på samtalet med respondenten och upprätthåller en trygg kommunikation. Den andre, som benämns av oss som den passiva intervjuaren, kan anteckna och vid behov följa upp med potentiella följdfrågor. Här menas att den som antecknar har en annan uppmärksamhet vilket tillåter att få syn på detaljer som den aktiva intervjuaren kan missa. Därmed skapas möjligheten till en rikare och mer nyanserad insamling av data (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015; Stukát 2011). Genom att ha skilda fokusområden minskas även risken att gå miste om viktig information och samtalsflödet upprätthålls

av den aktiva intervjuaren (Kvale & Brinkmann 2014). Vem som var den aktiva eller den passive intervjuaren varierade vid varje intervjutillfälle men bestämdes i förväg.

Inte desto mindre framhåller både Ely m.fl (1993) och Trost (2010) en risk med att vara två intervjuare, nämligen att det skapas en maktrelation som kan väcka en obekväm känsla hos respondenten och därmed hämmar svaren. Den problematiken försökte vi undvika genom att skapa en avslappnad situation, både gällande miljö och relation. Utifrån detta ansåg vi det vara lämpligt att genomföra intervjuerna på respondenternas arbetsplats. Häger (2001) hänvisar till att det kan skapa trygghet hos respondenten att befinna sig i dennes vanliga miljö. Vidare belyses att hela situationen kan *avdramatiseras* genom att inledningsvis prata om något mer personligt (Häger 2001).

4. Resultat och analys

Våra respondenter har anonymiserats genom att namnge de med fiktiva namn. Klara och Jenny har mindre än fem års erfarenhet i sin lärarprofession. Respondenterna som har mer än fem års erfarenhet är Cecilia, Sofie, Bodil, Inger, Malin, Agneta och Katarina. Citaten är hämtade från intervjuinspelningarna som refereras till respondenterna enligt följande: Katarina (2016-11-15), Sofie (2016-11-17), Cecilia (2016-11-18), Klara (2016-11-21), Inger (2016-11-21), Agneta (2016-11-23), Malin (2016-11-23), Bodil (2016-11-25).

Kvale och Brinkmann (2014) betonar att en tematisk innehållsanalys genom kategorisering av svaren är den vanligaste formen vid intervjustudier. Denna form av analys ger en bra överblick över en stor mängd data då det sorteras utifrån valda kategorier. Det lyfts även att en sådan analys är fördelaktig i bearbetningsprocessen då kategoriseringen underlättar synliggörandet av eventuella likheter och skillnader i datan. Våra kategorier är inspirerade av frågorna från frågeformuläret (se bilaga III) i syfte att kunna säkerställa att de svaren som lyfts nedan är relevanta utifrån vårt syfte samt frågeställning som arbetet utgår ifrån. Kategorierna är följande: *Syn på språkutveckling, planering, påverkan & anpassning, resurser, arbetssätt* samt *forskning & fortbildning*. Varje kategori lyfter skillnader och likheter bland respondenternas svar och styrks med citat.

4.1. Syn på språkutveckling

Gällande synen på språkutvecklingen är samtliga respondenter överens om att språket är av stor vikt och basen för elevernas lärande. Det uttrycks tydligt av Agneta då hon säger ”Alltså språkutvecklingen är ju [...] grunden för allt lärande [...] så att den är ju väldigt viktig att man jobbar med den och den är ju väldigt stor fokus på i dem första åren också.” Jenny framför även att låta elever arbeta med språket dagligen i alla ämnen. Vidare framhåller majoriteten att fokus på språkutvecklingen väger tyngre framförallt i det flerspråkiga klassrummet. Exempelvis betonar Klara: ”[...] så har jag barn med svenska som andraspråk där språkutvecklingen är väldigt, väldigt viktig att jobba med, särskilt för de barnen som inte har språket med sig från början.” Arbeta med språket behöver vara centralt i alla ämnen och ges stort utrymme. Cecilia lyfter även vikten av att läraren måste ligga steget före genom att kunna använda ett nyanserat språk som

hjälper eleverna vidare i sin utveckling, exempelvis vid förklaringar av enskilda begrepp. Slutligen redogör Sofie för betydelsen av att leka med språket då hon uttrycker att detta utvecklar elevernas språkliga medvetenhet.

4.2. Planering

I planeringen av en språkutvecklande undervisning är respondenterna samstämmiga kring elevernas behov att möta det svenska språket men framhåller olika aktiviteter. En del respondenter planerar mycket tid för dialog och frågor medan andra framhåller aktiviteter där läs- och skrivutvecklingen är central. I planeringen av dialoger uttrycker Inger att läraren behöver ge eleverna tid till att tänka innan de talar. Därför framhäver hon vikten av att ”Utveckla tänkandet och språket, språk och tanke hör ihop, har jag inget språk har jag ingenting att tänka med heller”.

Majoriteten av respondenterna har elevernas språkliga förmågor som utgångspunkt i planeringen. Inger yttrar sig om betydelsen av att vara målmedveten i sin planering samtidigt som Jenny lyfter fördelen med en grov analys av läromedlen innan användningen. Vidare betonar Bodil vikten av elevernas varierande inlärningsstilar: ”Jag tror att har man olika, delvis alla sinnen med och att man har olika vägar till kunskaper så tror jag att det gynnar alla.” Flera andra respondenter har, i likhet med Bodil, uttryckt samma syn och menar att det inte alltid är tillräckligt med bara det auditiva eller visuella. Katarina redogör till exempel för planering av undervisning utomhus som tillåter eleverna användningen av olika sinnen. Ett annat sätt att ha eleverna som utgångspunkt är att ta tillvara på deras upplevelser, erfarenheter och förförståelse genom att planera olika aktiviteter så som gemensamma samtal och skrivning i dagböcker.

Cecilia framhåller i likhet med andra respondenter att hon i förväg planerar genomgångar av ord och begrepp som ska utveckla elevernas ordförråd samt förståelse av orden. En risk i denna planering betonas av Klara och Jenny då de hänvisar till att läraren riskerar att ta för givet en viss ordförståelse hos eleven som den inte behärskar.

4.3. Påverkan & anpassning

Några respondenter upplever att undervisningen påverkas mer av elevernas flerspråkighet än vad andra respondenter uppfattar. Däremot är alla samstämmiga i att

det krävs mer tid för samtal, genomgångar och förklaringar samt en större tydlighet av läraren.

Den [flerspråkigheten] har inte påverkat den [undervisningen] på något annat sätt än om jag hade haft barn med svenska som modersmål för att det är fortfarande att jag går tillbaka och ser var barnen är och vart vi ska och hur vi ska jobba oss dit. Sen kan det väl ta längre tid just för att språket inte sitter men det är bara att jag tänker att, eller när jag läser för de så kanske jag går igenom begrepp oftare än vad jag hade gjort annars, det är väl någonting som jag har tänkt på. Men annars så är det ju som i matten, det är ju nya begrepp för svenska barn som för dessa barn också så där har det inte skiljt sig. (Klara 2016-11-21)

Många respondenter hänvisar även till ett ökat behov av bilder i sin undervisning som har resulterat i en anpassning genom större användning av bilder. Det uttrycks av Cecilia på följande sätt:

Om man sätter upp [en bild] på en katt då skriver jag ju katt under också, så det är ju inte bara *Här har du en bild* utan man skriver det för då ser de, kan de koppla ihop orden och bilden till ett ord och jag tycker det funkar väldigt bra för de eleverna vi har här, att man använder bilder och man kopplar ihop det med ordet och så oftast så lär de det sig sen. (Cecilia 2016-11-18)

Bodil och Klara är tydliga med att de upplever att behovet av språkförebilder är större i det flerspråkiga klassrummet då elever med svenska som modersmål upplevs gynna flerspråkiga elevers språkutveckling. ”Det blir en högre kvalitet för dialogerna och resonemangen och [...] blir mer innehållsrika med barn med svenska som modersmål för att de andra barnen har ju inte alltid språket och orden för att kunna beskriva så givetvis så påverkas det.” (Bodil). Vidare uttrycker Klara sig enligt följande: ”Jag hade ju kanske velat integrera lite mer, att man integrerar och har fler svenska barn i klassrummet där de kan faktiskt stötta varandra.” I likhet med Klara menar Bodil att mer språkligt heterogena klasser skapar förutsättningar för ett sociokulturellt lärande.

Katarina är en av respondenterna som har upplevt en större påverkan av elevernas flerspråkighet som kommer till uttryck i val av läromedel och material. Hon menar att läraren ibland behöver använda material och läromedel som är avsedda för tidigare årskurser för att anpassa gentemot flerspråkiga elevers språkförmågor. Även andra respondenter har uttryckt behovet av att anpassa material och läromedel, några genom enklare läromedel med fler bilder och färre text, andra genom att skapa sitt material själv.

Inger berättar att hon gör anpassningar utifrån elevernas olika språkliga förutsättningar genom kategorisering och tematisering av ord som hon upplever gynnar såväl ordförståelsen som ordförrådet. Orden listas upp på tavlan och delas in i huvudord, exempelvis möbler, och underord, exempelvis stol och bord. De är tillgängliga för eleverna och läraren förtydligar orden genom kroppsspråk och bilder, vilket skapar förutsättningar för en ökad ordförståelse samt ordförråd.

Andra anpassningar som har framkommit bland respondenternas svar är användningen av olika resurser som följer nedan.

4.4. Resurser

Mest framhölls användningen av visuellt stöd genom bilder och filmer, studiehandledare, digitala resurser, tavlan och kroppsspråk som betydelsefulla resurser.

Det visuella stödet betonas av Klara då hon påpekar att:

De behöver få bilden och jag märker en sådan skillnad när jag läser för de och vi diskuterar att de har väldigt svårt att se tillbaka på vad de har lyssnat på men om vi tittar på det här filmklippet och diskuterar det så kan det [...] beröra samma grejer men de förstår det mer när de har sett det och hört det i levande form. (Klara 2016-11-21)

Agneta och Malin lyfter surfplattor som resurs då dessa används av eleverna i funktionen att översätta från svenska till modersmål och vice versa. Andra digitala resurser som respondenterna gett exempel på är internet, dokumentkamera samt videoprojektor.

Ett övergripande samarbete bland kollegor med olika professioner inom verksamheten framhålls också som en betydande resurs där studiehandledaren visar sig vara den mest använda i undervisningen. Studiehandledaren samverkar med läraren och ger eleverna stöd i undervisningen genom att utifrån lärarens önskemål skapa förförståelse, ha genomgångar eller förtydliga ämnesrelaterat innehåll på elevernas modersmål. Cecilia och Klara lyfter möjligheten att synliggöra om elevernas bristande förståelse grundar sig i deras kunskap eller språkliga förmåga. Även modersmålläraren nämndes av de flesta respondenter som en resurs men angavs inte ha ett lika nära samarbete med klassläraren.

Ett samarbete som sträcker sig utöver skolans verksamhet nämns av Jenny och Klara då de redogör för hur ett besök av en personal från Rädda Barnen som läser med

enskilda elever ses som en resurs. Respondenterna anser att det har gett en bra effekt på elevernas läshastighet, läsflyt och trygghet och att det har höjt dem på en språklig nivå.

Ytterligare en resurs som används för elevernas språkutveckling nämns av Agneta och Sofie då de hänvisar till biblioteket och biblioteksbussen.

Samtliga respondenter är överens om att eleverna bör försöka uttrycka sig på det svenska språket så långt som möjligt. När det svenska språket inte är tillräckligt för eleven att kunna förmedla sig skiljer sig respondenternas förhållningssätt. Flertalet respondenter förespråkar vikten av att låta eleverna göra sig förstådda och tillåter eleverna att använda sina modersmål genom översättningsprogram eller klasskamrater med tolkande funktion. Cecilia menar att denna strategi används först när inga andra uttrycksformer fungerar och försöker uppmuntra eleverna att använda andra sätt att förmedla sig genom exempelvis gester, bilder och omgivningen.

Jenny, Klara, Inger, Malin och Sofie förmedlar synen att elevernas modersmål inverkar på inlärningen av andraspråket. Inger betonar att modersmålet är en resurs som är nödvändig, kompletterande, berikande och värdefull för eleverna. Sofie hänvisar dock till att så enbart är fallet om modersmålet behärskas på en grundläggande nivå.

Några avslutande ord från Sofie är följande:

Alltså man skulle ju alltid önska att [...] man hade mer resurser eller att man hade mer experter eller Svenska A personal eller sådär. Det har vi inte precis men samtidigt så kan man inte tvinga fram en språkutveckling. Den måste tid också till. Så visst jag skulle vilja kunna knäppa med fingrarna och ta hit alla resurser som behövs men det tar ändå den tiden det behövs för att ett barn ska lära sig ett språk. [...] man inte kan trycka in språket i folk. (Sofie 2016-11-17)

4.5. Arbetssätt

Resultatet kring arbetssätt som respondenterna säger sig använda är till stor del samstämmiga. Bodil menar "[...] att det ställer jättemycket krav på oss som är lärare idag att ha språkutvecklande arbetssätt på grund utav att vi har väldigt många svenska som andraspråkselever och det är [...] en utmaning [...] att hitta vägar att ge de [...] både ord och förståelse kring [...] vårt språk." I likhet med Bodil, som bland annat framhåller användningen av olika sinnen, uttrycker även resterande respondenter vikten av detta. Det uttrycker de sig åstadkomma genom utflykter, utomhusundervisning,

filmer, musik, bilder, skapande av olika slag, böcker samt dialoger och kan göras ämnesövergripande, exempelvis genom temaarbeten som Malin och Bodil framhäver.

Sofie menar att läraren behöver vara medveten om elevernas individuella förutsättningar och hänvisar till att "[...] samtidigt som de lär sig mer svenska så ska de också lära sig läsa och skriva." Därmed poängterar hon vikten av att läraren tänker igenom sina val av material och arbetssätt. Själv lägger respondenten fokus på variation i användning av språk samtidigt som eleverna ska ges möjlighet till samarbete. Varierad användning av språk i undervisningen stöds även av övriga respondenter. Det säger sig respondenterna åstadkomma genom dialog, läsning, skrivning, skapande av förförståelse, inhämtande av erfarenheter samt gemensamma genomgångar kring olika områden. Vidare betonar Inger vikten av att det ges tillräckligt med talutrymme till eleverna och pekar här på lärares ansvar att skapa sådana förutsättningar.

Jenny, Klara och Inger uttrycker vikten av att sätta krav på eleverna att formulera sig i hela meningar vid muntlig interaktion och förespråkar en öppen dialog.

Katarina och Malin uppger att de arbetar med texter utifrån genrepedagogiken. Malin beskriver hur hon exempelvis genom dialog skapar modelltexter tillsammans med eleverna och att dessa sedan används vid elevernas individuella textproduktion. Att arbeta med modelltexter, menar Malin, är ett arbetssätt som kan anpassas gentemot varje elevs språknivå. Dessutom finns affischer på väggarna med binde- och tidsord som finns tillgängliga för eleverna och kan användas som stöd vid textskapandet.

Även om de flesta respondenterna förespråkar skapandet av eget material har det nämnts av några att färdiga läromedel kan vara användbara. Cecilia pekar exempelvis på hur ett färdigt läromedel kan användas i syfte att låta elever färdighetsträna på enstaka områden. Vidare framhåller Agneta användningen av sådana läromedel för bokstavsinnlärningen och slutligen pekar Katarina på att läromedlet Zick Zack lämpar sig som en bas för elevernas språkutveckling.

Klara betonar även att hon genomgående i undervisningen och förhållningssättet gentemot eleverna försöker uppmuntra dem genom att lyfta eleverna och deras goda prestationer i stället för att påpeka språkliga fel. Utöver det kan hon i dialog med elever upprepa diverse meningar korrekt i stället för att rätta eleven på ett direkt sätt. Hon säger sig uppleva att det förhållningssättet har en positiv inverkan på elevernas motivation och lust till lärande.

Flera respondenter är dessutom samstämmiga kring att undervisningen behöver vara strukturerad och därmed kräver att läraren använder ett tydligt ledarskap för att skapa en trygg miljö.

Sofie poängterar slutligen att:

Egentligen spelar det inte så stor roll, bara man duschar de [eleverna] i språk och bara man har någon slags metod eller [...] en tankegång i sig själv [...] så spelar det inte så stor roll hur och vad man använder. Om man själv tycker det är roligt som pedagog så smittar det av sig på barnen. Tycker man det är bra och roligt så blir det också det. Sen kan man snickra ihop något själv eller man använder en färdig metod eller hur man vill, men gillar man det så funkar det oftast. (Sofie 2016-11-17)

4.6. Forskning och fortbildning

Majoriteten av respondenterna har angett deltagande i Läslyftet. Cecilia upplever att Läslyftet har gett en förändrad syn på vissa arbetssätt: ”Och det utvecklar en rätt så mycket för ibland så har man jobbat i några år så [...] vet man till sist inte vad det är man gör för man bara gör det. [...] Alltså man blir lite medveten om vad det faktiskt är, vad det är man gör på ett annat sätt [...]”

Andra fortbildningar som har nämnts är genrepdagogen, svenska som andraspråkslärare, Bornholmsmodellen och läromedelsanknyten fortbildning. Gällande forskning nämnde Bodil att hon har kommit i kontakt med Cummins modell om fyrfältaren och att hon i övrigt försöker hålla sig uppdaterad genom Skolverkets hemsida. Vidare berättar Inger att hon har tagit del av forskning från Hattie.

Ett par respondenter framhåller att de inte har tagit del av någon fortbildning eller forskning vilket de anser grunda sig i att de är relativt nyexaminerade.

5. Slutsats och diskussion

Syftet med vår undersökning var att ta reda på hur lärarna säger sig skapa en språkutvecklande undervisning med särskilt fokus på det flerspråkiga klassrummet. Genom undersökningen har vårt syfte kunnat uppnås. Det blir synligt då frågeställningarna som har tagits fram kan besvaras. Nedan finns frågorna (markerade i fetstil) följda av svaren som har framkommit.

Vilken syn uttrycker läraren ha på språkutveckling?

Samtliga respondenter framhåller vikten av att ett språkutvecklande arbete är centralt i undervisningen. Det kommer till uttryck då många framhäver att ett fungerande språk är grundläggande för lärandet, vilket inte minst är betydelsefullt i ett flerspråkigt klassrum. Respondenterna är samstämmiga med forskningen kring vikten av att eleverna har ett fundamentalt språk för att kunna lära och kommunicera. Skolverket (2011b) framhåller att den språkliga förmågan hos eleverna kan variera kraftigt framförallt i ett flerspråkigt klassrum. Därmed är det av stor vikt att låta eleverna arbeta varierande med sitt språk, samtidigt som läraren bör ha ett nyanserat språkbruk (Elmeroth 2010; Fridolfsson 2016; Gibbons 2009, 2013). Dessutom finns det en samstämmighet kring att språkutvecklingen behöver ske ämnesövergripande (Elmeroth 2010; Gibbons 2009, 2013). Denna syn på språk återspeglas i det respondenterna säger sig planera då det läggs mycket fokus på dialoger, läsning och skrivning. Språkutvecklande aktiviteter blir nödvändiga då Inger i likhet med andra forskare framhåller vikten av att eleverna har ett språk för att kunna tänka och lära eftersom språk och tanke menas höra ihop (Hyltenstam & Tuomela 1996). Läsning, skrivning och dialoger är aktiviteter där eleverna ges möjlighet att utveckla sitt språk och planeras med utgångspunkt i elevernas språkliga förmågor och lärstilar. Likt Gibbons (2013) och majoriteten av respondenterna bör detta vara centralt i planeringen. Flera respondenter planerar även genomgångar av ord och begrepp. Klara och Jenny lyfter en problematik som kan uppstå i denna del av planeringen. De framhäver att fokuset vid genomgångar oftast ligger på de ämnesrelaterade orden som kan bli ett bekymmer då läraren riskerar att missa elevernas uteblivna förståelse av vardagliga ord. Denna problematik lyfts även av Skolverket (2011b) som hänvisar till att ett sådant förbiseende kan leda till att framförallt flerspråkiga elever går miste om förståelsen och innehållet. I syfte att minska denna risk avsätter Jenny extra tid för genomgångar som styrs utifrån elevernas behov.

Samstämmigheten kring en undervisning som inkluderar olika sinnen är tydlig då både forskare (Ahlquist 2013; Lindh 2009; Versteraas Danbolt och Iversen Kulbrandstad 2013) och respondenter förespråkar ett sådant arbete. Katarina nämner dessutom att hon med detta syfte planerar för undervisning utomhus. Samtidigt som elevernas olika lärtilar behöver tas hänsyn till framhålls även vikten av att elever får använda varierande uttrycksformer, framförallt de flerspråkiga eleverna (Basaran 2016; Versteraas Danbolt och Iversen Kulbrandstad 2013).

Sammanfattningsvis har frågeställningen besvarats genom respondenternas samstämmighet med forskning kring språkets betydelse och språkutvecklingens centrala del i undervisningen. Språkutvecklande undervisning behöver planeras med beaktande av elevers olika lärtilar och förmåga att uttrycka sig samt kommunicera. Undervisningen bör ske ämnesövergripande och med en nyanserad användning av språket genom dialoger, läsning och skrivning.

Vilka arbetssätt och resurser för stöttning i en språkutvecklande undervisning säger sig läraren använda i det flerspråkiga klassrummet?

Respondenterna är samstämmiga kring att undervisningen i ett flerspråkigt klassrum förutsätter mer tid för samtal, genomgångar och förklaringar varvid språket genom dialogen är centralt. Även ett flertal forskare är överens om att lärarens främsta mål är att utveckla elevernas språkliga förmåga och i undervisningen stödja elevernas utveckling av vardagsspråket och skolspråket. Detta kan exempelvis åstadkommas genom att arbeta med elevernas ordförråd, vilket är betydelsefullt för elevernas möjlighet att uttrycka sig på en nyanserad nivå (Elmeroth 2008; Namei 1999; Skolverket 2011b). Det poängteras vikten av att läraren förklarar och beskriver ord och använder dessa återkommande i sin undervisning (Elmeroth 2010; Gibbons 2009; Hajer & Meestringa 2010). Respondenterna har angett olika arbetssätt för att utveckla elevernas ordförråd. Klara och Jenny avsätter medvetet tid i undervisningen till samtal kring ord och deras betydelse. Cecilia planerar in genomgångar av ord och begrepp och använder bilder för att förstärka elevernas förståelse genom att ge dem en konkret bild som kan förknippas med det abstrakta ordet. Inger använder gemensamma genomgångar med kategoriseringar av ord där dialoger kring dessa och konkreta exempel används som stöd.

Inger, Klara och Jenny framhåller även hur arbetet med det muntliga språket kan gynna språkutvecklingen. Läraren skapar en miljö som bjuder in eleverna till att använda språket genom öppna dialoger med möjlighet att formulera sig och ställa följdfrågor som utvecklar konversationen. Att läraren har ansvaret att skapa en sådan språkmiljö framhävs även av Abrahamsson (2009) och Hajer och Meestringa (2010).

Samtal blir även centralt kring mötet och skapandet av texter. Att ha en varierad användning av språk framhålls av samtliga respondenter samt forskning. Att låta dialog, läsning och skrivning samspela med varandra anses vara gynnsamt för elevernas språkutveckling (Ahlquist 2013; Axelsson 2015; Gibbons 2009, 2013; Jönsson 2007; Skolverket 2011b). Respondenterna säger sig åstadkomma en sådan variation på olika sätt. Det kan exempelvis ske genom textsamtal som startar i högläsning och utmynnar i samtal kring innehållet. En annan aktivitet är att eleverna har någon att läsa för och med. Läraren kan låta barnen vara läskompisar eller ta tillvara på resurser som befinner sig i och utanför skolans verksamhet för att åstadkomma sådan stöttning. Här blir läskompisen en resurs i form av den kompetente kamraten (Säljö 2014). Att ha en aktiv lyssnare och mottagare vid läsningen menar respondenterna har utvecklat elevernas läsflyt, läshastighet samt språkliga trygghet. Forskning belyser vikten av att eleverna tillägnar sig en sådan nivå på språket. Därmed utvecklas inte enbart förmågan att lära för att läsa utan även läsa för att lära och på så vis underlättas elevernas fortsatta kunskapsinhämtande (Basaran 2016; Elmeroth 2010). En annan resurs som nämns vid läsutvecklingen är bokbussen och skolbiblioteket. .

Respondenterna har även angett sig kombinera samtal med gemensamt textskapande där Malin beskrev hur läraren fungerar som sekreterare och tydligt visar hur text skapas och bearbetas. Ett sådant arbetssätt är vad Gibbons (2013) menar med explicit undervisning. Läraren ger eleverna stöttning genom att synliggöra skrivningen med hjälp av att visa och förklara samtidigt. Katarina och Malin framhåller att de arbetar med genrer vid skrivningen och det gemensamma skrivandet utgår från skapandet av modelltexter och utmynnar i elevernas egen producerade texter. Arbetssättet är centralt i genrepedagogiken och det ger möjligheter att anpassa tillvägagångssättet gentemot elevernas individuella språkförmåga inte minst de flerspråkiga eleverna (Gibbons 2013).

Många respondenter visade sig vara eniga kring lärstilarnas betydelse för elevernas utveckling av språk och kunskaper. Att inkludera flera sinnen och ge eleverna möjlighet

att lära genom sina individuella lärstilar kom till uttryck då exempelvis Sofie och Bodil framhävde ämnesövergripande temaarbeten. Hajer och Meestringa (2010) framhåller hur kontexten kan påverka elevernas språkutveckling varvid Norberg (2009) och Ahlquist (2013) framhåller exempel på detta. Norberg (2009) visar hur miljön kan användas i elevernas språkutveckling genom att ta tillvara på alla tillfällen att använda språket. Att arbeta aktivt med språket genom alla ämnen anses vara betydelsefullt framförallt för de flerspråkiga elevernas språkutveckling (Norberg 2009; Skolverket 2011b).

Några respondenter framhåller att färdiga läromedel beroende på syftet kan användas i det flerspråkiga klassrummet. Andra respondenter upplever dock att färdiga läromedel inte är gynnsamma då de inte är anpassade utifrån flerspråkiga elevers förutsättningar. Därmed känner de sig vara i behov av att skapa eget material vilket oftast inbegriper fler bilder och färre texter med förenklat språk. Forskning betonar dock att flerspråkiga elever behöver möta ett nyanserat språk och menar att vikten bör läggas på ett aktivt och fördjupande arbete med språket (Axelsson 2015; Gibbons 2013; Hajer & Meestringa 2010).

Vidare lyfts hur elever kan fungera som språkförebilder och att flerspråkiga elever kan gynnas av integrerade klasser. Respondenterna framhåller även likt forskning (Abrahamsson 2009; Elmeroth 2010; Säljö 2014) hur eleverna kan fungera som en resurs för varandra och ge stöttning genom samarbete i olika gruppkonstellationer. Andra samarbetsformer som gynnar de flerspråkiga eleverna är inkludering av studiehandledaren i undervisningen. Majoriteten av respondenterna använder studiehandledaren som en resurs med olika syften. Dessa är att studiehandledaren tillsammans med eleverna skapar förförståelse för kommande undervisningsinnehåll, deltar i undervisningen som stöd för eleverna och har genomgångar i efterhand för att synliggöra om elevernas uteblivna förståelse grundar sig i bristande språk eller kunskap. Samtliga tillfällen sker genom elevernas modersmål som stöd. Johansson och Sandell Ring (2012) menar att studiehandledaren är en resurs som ger eleverna stöd och möjlighet att uttrycka sig på modersmålet.

Forskning framhåller modersmålets betydelse för elevernas språk- och kunskapsutveckling (Cummins 2000; Damber 2013; Gibbons 2009; Hyltenstam & Tuomela 1996; Johansson & Sandell Ring 2012). Majoriteten av respondenterna är dock samstämmiga kring att modersmålet inte används som en fortlöpande resurs utan

istället som en utväg då förståelsen på andraspråket inte är tillräcklig. Cummins (2000) menar däremot att de elever som inte får möjlighet att använda sig av sitt modersmål i undervisningen går miste om en viktig tillgång i lärandet. Trots allt uttrycker majoriteten av respondenter synen att modersmålet upplevs vara betydelsefullt och påverka inläringen av andraspråket. Agneta och Malin menar att översättningsprogram och surfplattor kan användas som resurs för eleverna när de ska ta stöd av sitt modersmål i förståelsen. Digitala resurser blir även betydelsefulla för eleverna genom att de skapar förutsättningar till gemensam undervisning vid samtal, läsning och skrivning där respondenterna framhåller dokumentkamera och videoprojektor. Användningen av digitala resurser stöds även bland forskning då det redogörs för olika möjligheter att använda dessa till exempel vid gemensamt textskrivande eller skapandet av multimodala texter (Basaran 2016; Stille & Cummins 2013).

Att använda visuellt stöd och framförallt bilder som resurs har visat sig användas kontinuerligt i undervisningen och har framhållits av respondenterna som en viktig fundamental beståndsdel i de flerspråkiga elevernas språkutveckling. Användningen av bilder som stöd är även ett betydelsefullt redskap i det klassrummet som Jönsson (2007) beskriver.

Flera respondenter är dessutom samstämmiga kring att undervisningen behöver vara strukturerad och därmed kräver att läraren använder ett tydligt ledarskap för att skapa en trygg miljö. Ledarskapet bör inte användas i syftet att agera som en ”språkpolis”, vilket framhävs av Klara i likhet med forskning (Abrahamsson 2009; Elmeroth 2010; Gibbons 2013) och hänvisar i stället till att upprepa det eleven har sagt på ett språkligt korrekt sätt.

Sammanfattningsvis har frågeställningen besvarats genom respondenternas samstämmighet med forskning kring att undervisningen i ett flerspråkigt klassrum förutsätter mer tid för genomgångar, förklaringar och samtal. Arbetsätt som används i undervisningen för att utveckla elevernas ordförråd är kategorisering av ord, bilder kopplade till orden och samtal kring ords betydelser. Andra arbetsätt där eleverna ges stöttning är textsamtal, temaarbete, gemensamt skrivande och utvecklande konversationer. Möjligheterna för användning av läromedel för elever med svenska som andraspråk upplevs otillbörliga av respondenterna och material i undervisningen skapas lämpligen av läraren. Resurser som stöttar flerspråkiga elever i deras språkutveckling är

samarbete med studiehandledare, läskompisar, tillgång till böcker, språkförebilder, surfplattor och översättningsprogram samt visuellt stöd genom bilder. Respondenterna anser, liksom forskning, att modersmålet är en tillgång för elevernas språkutveckling. Däremot säger sig respondenterna inte använda det aktivt som en resurs i undervisningen på det viset som forskning förespråkar.

Har läraren fått möjlighet till att delta på fortbildningar samt tillgång till aktuell forskning som ger förutsättningar för att i undervisningen kunna möta och stödja elever i det flerspråkiga klassrummet?

Fortbildningar med anknytning till språkutveckling som har angetts av respondenterna är genrep pedagogik, Bornholmsmodellen, läromedelsanknyten fortbildning, svenska som andraspråkslärare, och Läslyftet. Den sistnämnda har majoriteten av respondenterna tagit del av och upplever att de är mer medvetna om vilka arbetssätt och aktiviteter de använder samt på vilket sätt de är gynnsamma. Gibbons (2009, 2013) menar att genrep pedagogiken är en modell för att ge samtliga elever stöttning i språkutvecklingen. Forskare som har nämnts är bland annat Cummins, som har gjort undersökningar inom andraspråksforskningen (se Cummins 2000). De respondenter som har fått ta del av forskning och fortbildningar framhöll också att de har haft användning av det i sin språkutvecklande undervisning.

Sammanfattningsvis har frågeställningen besvarats genom att respondenterna har deltagit på fortbildningar och tagit del av forskning som berör språkutveckling samt angett sig uppleva detta som användbart och nyttjar det i undervisningen.

Slutsats

Utifrån vårt syfte har forskningsbakgrunden visat att forskning kring språkutvecklande undervisning har blivit mer aktuellt, vilket även har bekräftats av den insamlade empirin. Respondenterna är samstämmiga kring att språkutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet behöver innefatta aktiv användning av samtal, läsning och skrivning. Det lyfts även att undervisningen behöver ge möjlighet för eleverna att lära genom olika sinnen och uttrycka sig på varierande sätt, särskilt vad gäller elever med annat modersmål än svenska.

Forskningen (jfr Abrahamsson 2009; Gibbons 2009; Johansson & Sandell Ring 2012) är samstämmig kring att elevernas användning av modersmålet är en betydelsefull faktor för deras andraspråkutveckling och Cummins (2000) betonar hur elever missgynnas av att inte få använda denna resurs som stöttning. Respondenterna har dock inte kunnat visa hur modersmålet kan användas aktivt som en resurs på ett sådant sätt som utifrån forskning anses vara önskvärt. Forskningen har visat att behärskan av modersmålet utgör en bas kunskap som kan gynna elevernas inläring av andraspråket (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002; Vesteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad 2013). Det har även påpekats av respondenter då de uttrycker sig uppleva att elevernas modersmål är betydelsefulla och uttrycker även att inläringen av andraspråket påverkas av dem. Följaktligen stämmer respondenternas svar överens med forskning gällande modersmålets betydelse men skiljer sig när det gäller användningen av det som en aktiv resurs. Denna bristande användning av modersmålet som en tillgång kan anses grundas i att respondenterna inte har de verktygen och den kunskapen som krävs för att kunna skapa en undervisning som beskrivs av Vesteraas Danbolt och Iversen Kulbrandstad (2013). I stället för att använda modersmålet som en sista utväg, som det har beskrivits av några respondenter, anses det vara gynnsamt att läraren skapar en tillåtande miljö där eleverna aktivt får använda sitt modersmål, exempelvis då en text kan skrivas på modersmålet i stället för andraspråket. Eleverna bromsas då inte ut på samma sätt och i stället för att skriva några få rader på andraspråket ges eleverna möjligheten att komplettera texten på det språket de behärskar bättre och kan därigenom skapa en utförligare text. På så vis får modersmål och andraspråk samspela med varandra som har en positiv inverkan på språkinläringen (Cummins 2000; Sandell Ring 2012; Vesteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad 2013). På grund av att respondenterna trots allt har visat sig vara medvetna om modersmålets betydelse men inte uttryckt hur det kan användas aktivt som resurs drar vi därmed slutsatsen att det behöver spridas mer kunskap kring hur ett sådant arbete kan gestaltas. Det kan antas att respondenterna inte har tagit del av tillräckligt med forskning kring arbetssätt där modersmålet är en central del av arbetet.

Trots att det finns tillgång till varierande arbetssätt och resurser för flerspråkiga elever bör det inte bortses från att inläring av ett andraspråk är en process som tar tid och utvecklingen kan inte påskyndas utan endast ges gynnsamma förutsättningar (Hajer & Meestringa 2010).

Något som empirin slutligen har betonat vara betydelsefullt för samtliga elever är visuellt stöd där bilder har en dominans. Den omfattande användningen av bilder i undervisningen har varit oväntad eftersom detta inte framgått som en viktig resurs i forskningen, varvid detta skulle kunna vara en ingång till vidare forskning

Referenser

Abrahamsson, N. (2009), *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ahlquist, S. (2013), *Storyline - Developing communicative competence in English*.
Lund: Studentlitteratur AB.

Alvehus, J. (2013), *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber AB.

Axelsson, M. (2013), Flerspråkighet och lärande. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 547-578.

Axelsson, M. (2015), Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I Bunar, N. (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 81-138.

Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Sellgren, M. (2002), *Den röda tråden: Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.

Basaran, H. (2016), *Nyanlända elever i mitt klassrum: språkutveckling med digitala resurser*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.

Björk, M. & Liberg, C. (1996), *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.

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

Damber, U. (2013), Pedagogens roll i klasser och barngrupper där flerspråkiga barn ingår. I Wedin, Å. & Hedman, C. (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 69-92.

Delin, M. (2016), *Invandring den viktigaste frågan för väljarna*. Dagens Nyheter. <http://www.dn.se/nyheter/politik/invandring-den-viktigaste-fragan-for-valjarna/> [2016-04-29]

Denscombe, M. (2016), *Forskningsboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.

Dysthe, O., Hertzberg, F., Løkensgard Hoel, T. (2011), *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ekstrand, B. & Nadarevic, S. (2015), Mångkulturalism i lärarutbildningen: Hur förbereder samhället sina blivande lärare?. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4: 257-276.

Elmeroth, E. (2008), *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB.

Elmeroth, E. (2010), Alla lärare är språklärare. I Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (red.), *Möten i mångfaldens skola – Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 81-108.

Ely, M. m.fl. (1993), *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur AB.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015), Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 34-54.

Fridolfsson, I. (2016), *Vallmomodellen – Balanserad läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Gibbons, P. (2009), *English learners, academic literacy and thinking – learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.

Gibbons, P. (2013), *Stärk språket Stärk lärandet - Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2010), *Språkinriktad undervisning - En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hammarberg, B. (2013), Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 27-84.

Hyltenstam, K. & Milani, M. T. (2012), Del I Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.), *Flerspråkighet - En forskningsöversikt*, Stockholm: Vetenskapsrådet, ss. 17-152.

Hyltenstam, K. & Tuomela, V. (1996), Hemspråksundervisning. I Hyltenstam, K. (red.), *Tvåspråkighet med förhinder?: Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 9-109.

Häger, B. (2001), *Intervjuteknik*. Stockholm: Liber AB.

Höst, M., Regnell, B. & Runeson, P. (2006), *Att genomföra examensarbete*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ingelsson Ahlquist, S. (2011), *The Impact of the Storyline Approach on the Young Language Learner Classroom: a Case Study in Sweden*. Diss. Leicester: University of Leicester. Tillgänglig på Internet: <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:457424>

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012), *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren

Kasselas Wiltgren, L. (2016), *Etnicitet som resurs i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lahdenperä, P. (2010), Mångfald som interkulturell utmaning. I Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (red.), *Möten i mångfaldens skola - Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 15-39.

Langer, J. (2005), *Litterära föreställningsvärldar – Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos AB.

Lindberg, I. (2002), *Myter om tvåspråkighet*. Språkvård 4/2002.

Lindö, R. (2009), *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lindh, M. (2009), Del I. I Lindh, M. & Norberg, M. (2009), *Språkutveckling pågår! - Kreativa arbetssätt i Svenska som andraspråk*. Stockholm: Liber AB, ss. 7-44.

Lindh, M. & Norberg, M. (2009), *Språkutveckling pågår! - Kreativa arbetssätt i Svenska som andraspråk*. Stockholm: Liber AB.

Linell, P. (1994), *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik*. Linköping: Linköpings universitet.

Lorentz, H. (2009), *Skolan som mångkulturell arbetsplats: Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Migrationsverket (2016), *Ensamkommande barn per månad 2004-2016*.

<http://www.migrationsverket.se/Andra-aktorer/Kommuner/Om-ensamkommande-barn-och-ungdomar/Statistik.html> [2016-04-14]

Myndigheten för skolutveckling (2007), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling och Liber AB.

Namei, S. (1999), Minoritetslevers ord- och begreppsutveckling på första- och andraspråket. I Axelsson, M. (red.), *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut, ss. 108-129.

Norberg, M. (2009), Del II. I Lindh, M. & Norberg, M. (2009), *Språkutveckling pågår! - Kreativa arbetssätt i Svenska som andraspråk*. Stockholm: Liber AB, ss. 47-94.

Norrby, C. & Håkansson, G. (2007), *Språk, inläring och användning – Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur AB.

Otterup, T. (2005), *Jag känner mig begåvad bara. Om tvåspråkighet och identitetskonstruktioner bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för svenska språket.

Passer, W. M. & Smith, E. R. (2001), *Psychology – Frontiers and Applications*. New York: Von Hoffman Press, Inc.

Renberg, B. (2015), Ämnet, eleven och läraren. I Renberg, B. & Friberg, I. (2015), *Svensklärares påverkan och praktik: På spaning efter konsten att undervisa*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 15-21.

Skolverket (2011a), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11*. Västerås: Edita.

Skolverket (2011b), *Greppa språket – Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Linköping: Danagård Litho.

Skolverket (2015), *Tabell 8 A: Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA) läsåret 2015/16*.

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.248112!/Menu/article/attachment/Grund_Elev_r_Riks_Tab8A_2015_16webb.xls [2016-04-24]

Skärvad, P. & Lundahl, U. (2016), *Utredningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

SOU 1974:69. *Invandrarutredningen. 3, Invandrarna och minoriteterna*. Stockholm: Liber AB.

Språkrådet (2008), *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber AB.

Stille, S. & Cummins, J. (2013), Foundation for Learning: Engaging Plurilingual Students' Linguistic Repertoires in the Elementary Classroom, *TESOL Quarterly*, vol. 47, no. 3, pp. 630-638.

Stukát, S. (2011), *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Svenska akademien (2015), *Svenska akademiens ordlista över svenska språket*. Stockholm: Svenska akademien.

Sveriges Riksdag (2010/16), *Svensk författningssamling 2010:800 - Skollag (2010:800)*. Stockholm. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K2 [2016-04-25]

Säljö, R. (2014), *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

Trost, J. (2010), *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Versteraas Danbolt, A. & Iversen Kulbrandstad, L. (2013), "Säl är kaka på spanska" - Arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum. I Wedin, Å. & Hedman, C. (red.) (2013), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 19-45.

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vällingby: Elanders Gotab.

Vygotskij, L. S. (1978), *Mind of society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Opublicerade källor

Hegner, S. & Mustonen, A. (2016), *Det flerspråkiga klassrummet - Hur läraren kan skapa en språkfrämjande undervisning*. Kristianstad.

Transkription av intervju med respondent Agneta: 2016-11-23.

Transkription av intervju med respondent Bodil: 2016-11-25.

Transkription av intervju med respondent Cecilia: 2016-11-18.

Transkription av intervju med respondent Inger: 2016-11-21.

Transkription av intervju med respondent Katarina: 2016-11-15.

Transkription av intervju med respondent Klara: 2016-11-21.

Transkription av intervju med respondent Malin: 2016-11-23.

Transkription av intervju med respondent Sofie: 2016-11-17.

Bilagor

Nedan följer bilagorna som har använts under forskningsprocessen. Dessa är brevet till rektorerna, brevet till lärarna och checklistan samt intervjuguiden som har varit underlag vid intervjuerna.

Bilaga I

Brev till rektor på _____

Hej _____!

Vi är två lärarstudenter från Högskolan i Kristianstad. Vi läser vår sjunde termin just nu och har påbörjat skrivningen av vår examensuppsats. Den handlar om lärarnas syn på språkutveckling hos elever i årskurs 1-3 och hur arbetet med detta ser ut i undervisningen.

För att kunna undersöka detta vill vi gärna intervjua lärare och vänder oss till Dig som rektor för att be om tillåtelse för intervjuer och namn på lämpliga lärare. Vi skulle vara väldigt tacksamma om lärarna som undervisar i de berörda årskurserna på Er skola vill ställa upp på vår undersökning. Att delta är frivilligt och deltagarna har möjligheten att avbryta intervjun när som helst. Den insamlade datan från intervjuerna kommer att hanteras konfidentiellt i enlighet med Vetenskapsrådets etiska krav och ingen kommer att kunna spåra den till Er skola och lärare. Den beräknade tiden för genomförandet av intervjun ligger mellan 30-45 minuter och behöver genomföras någon gång under veckorna 46-48.

Vi hoppas höra av dig snart.

Vid eventuella frågor är Du välkommen att kontakta oss.

Tack på förhand!

Susann Hegner

susann.hegner0014@stud.hkr.se

Annika Mustonen

annika.mustonen0013@stud.hkr.se

Bilaga II

Brev till lärare på _____

Hej _____!

Vi är två lärarstudenter från Högskolan i Kristianstad. Vi läser vår sjunde termin just nu och har påbörjat skrivningen av vår examensuppsats. Den handlar om lärarnas syn på språkutveckling hos elever i årskurs 1-3 och hur arbetet med detta ser ut i undervisningen.

För att kunna undersöka detta vill vi gärna intervjua lärare och vänder oss till Dig nu, efter att vi har varit i kontakt med rektorn på din skola. Vi skulle vara väldigt tacksamma om Du som undervisar i de berörda årskurserna på Er skola vill ställa upp på vår undersökning. Att delta är frivilligt och Du som deltagare har möjlighet att avbryta intervjun när som helst. Den insamlade datan från intervjuerna kommer att hanteras konfidentiellt i enlighet med Vetenskapsrådets etiska krav och ingen kommer att kunna spåra den till Dig eller Er skola. Den beräknade tiden för genomförandet av intervjun ligger mellan 30-45 minuter och behöver genomföras någon gång under veckorna 46-48.

Vi hoppas höra av Dig snart.

Vid eventuella frågor är Du välkommen att kontakta oss.

Tack på förhand!

Susann Hegner

susann.hegner0014@stud.hkr.se

Annika Mustonen

annika.mustonen0013@stud.hkr.se

Bilaga III

Checklista inför intervjun

- Inhämta samtycke gällande användning diktafon och ljudupptagning
- Informera om de fyra etiska forskningsprinciper
 - Informationskrav
 - Samtyckeskrav
 - Konfidentialitetskrav
 - Nyttjandekrav
- Frågan om att ta del av färdig forskningsstudie
 - Svar: Ja
 - Svar: Nej

Intervjufrågor

1. Hur ser du på språkutveckling? Hur ser du på undervisning som främjar utvecklingen av elevernas språkliga förmågor?
2. Hur planerar och skapar du din undervisning för att utveckla elevernas språkliga förmågor?
 1. Vilka modersmål och kulturella bakgrunder har du stött på i ditt klassrum under din tid som lärare?
 2. På vilket sätt har dessa elevers varierande modersmål och kulturella bakgrunder påverkat din undervisning?
 3. Hur har anpassningen gentemot dessa faktorer sett ut?
3. Anser du att ditt sätt att arbeta språkutvecklande har förändrats under din tid som lärare? På vilket sätt?
 1. Vilka **arbetssätt** och **resurser** har du använt dig av tidigare för att utveckla elevernas språkliga förmågor?
4. Har du i ditt arbete fått tillgång till fortbildning och forskning som berör språkutvecklande undervisning? I så fall när, vad och hur? Känner du att du är i behov av det? I så fall vad och hur?