



Självständigt arbete 15 hp (examensarbete), för
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i förskoleklass
och grundskolans årskurs F-3.
HT 2016

**Lärares arbete med flerspråkiga elevers
ordförrådsutveckling -
*en undersökning av fyra lärares arbete***

Emma Eriksson, Malin Herdmo och Anna Tenten

Sektionen för lärande och miljö

Författare

Emma Eriksson, Malin Herdmo och Anna Tenten

Titel

Lärares arbete med flerspråkiga elevers ordföradsutveckling-
en undersökning av fyra lärares arbete

Handledare

Christoffer Dahl

Examinator

Petra Magnusson

Sammanfattning

Arbetet fokuserar på flerspråkighet och ordföradsutveckling i undervisning och grundar sig på ett sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt perspektiv. Forskare är eniga kring betydelsen av ett stort ordförråd som viktig för språkutveckling (Stanovich 1986; Vermeer 2001; Shepard & Sheng 2009). Tidigare forskning visar att flerspråkiga elever har svårigheter med att förstå och följa med i undervisningen till följd av bristande ordförråds kunskap. En återkommande slutsats i forskningen är att lärare besitter en bristande kompetens att skapa en relevant språkundervisning för flerspråkiga elever (Lindberg 2007; Liberg 2010; Musk & Wedin 2010; Vetenskapsrådet 2012). Med anledning av tidigare forskning och våra egna erfarenheter från Verksamhetsförlagda Utbildningar (VFU) bör frågan om hur lärare skapar en undervisning för att främja flerspråkiga elevers ordförråd, lyftas fram. I denna kvalitativa studie genomför vi intervjuer med fyra lärare, från fyra olika kommuner. Syftet är att undersöka hur lärare talar om sina möjligheter att skapa en undervisning för att flerspråkiga elever ska få möjlighet att utveckla ett ordförråd. Vårt resultat visar att de fyra lärarna inte har en bristande kompetens i att skapa en relevant språkundervisning. Lärarna visar en medvetenhet om ordförrådets betydelse och ser fördelarna med flerspråkighet i klassrummet. I undersökningen framkommer det att det finns för många bakgrundsfaktorer som påverkar lärarens undervisning för att kunna påstå att det är just lärarnas kompetens som brister. Resultatet pekar på att skolorna inte är effektiva i sin användning av resurser och riktlinjerna är otydliga.

Ämnesord

Flerspråkighet, andraspråksinläring, ordförråd, ordföradsutveckling, språkligt inflöde och utflöde

Innehåll

1. Inledning	4
1.1. Syfte och frågeställning	5
1.2. Disposition.....	6
2. Forskningsbakgrund	7
2.1. Tidigare forskning	7
3. Teoretiska utgångspunkter.....	10
3.1. Flerspråkighet, andraspråksinlärning och tillägnande	10
3.1.1. Lärarens kompetens	12
3.1.2. Klassrumsmiljön.....	12
3.1.3. Undervisning	13
3.1.4. Modersmålets betydelse för utvecklingen av ett nytt språk	15
3.2. Ordförrådsutveckling	17
3.2.1. Språkligt inflöde och utflöde	17
3.2.2. Ordförrådsutveckling för flerspråkiga elever	18
4. Metod.....	20
4.1. Etiska överväganden.....	20
4.2. Genomförande och intervju	20
4.3. Urval	22
4.4. Bearbetning och analys.....	22
5. Resultat	24
5.1. Lärarnas inställning	24
5.2. Kartläggning	26
5.3. Samarbete med modersmåls lärare och andraspråkslärare	28
5.4. Undervisningsstrategier	30
5.4.1. Samtal kring text.....	33

5.5. Förbättringar	34
5.6. Sammanfattning av resultat	36
6. Diskussion.....	37
6.1. Resultatdiskussion	37
6.2. Flerspråkig undervisning och ordförrådsutveckling.....	37
6.3. Metoder och strategier	40
6.3.1. Samtal kring ord och begrepp.....	41
6.3.2. Ord och bild.....	42
6.3.3. Uttrycksformer, multimodala och digitala verktyg	43
6.3.4. Förbättringar som främjar undervisningen	45
6.4. Metoddiskussion.....	46
6.5. Avslutande slutsatser	48
6.6. Fortsatt studie	49
7. Referenslista	50
8. Bilaga 1	55
9. Bilaga 2.....	56

Förord

Vi är tre studenter som valt att skriva vår uppsats tillsammans eftersom vi delar nyfikenhet och intresse för språkutveckling och det flerspråkiga forskningsområdet. Arbetet har fördelats inom gruppen och våra individuella styrkor har visat sig på olika sätt under arbetets gång. Vi har använt oss av ett gemensamt dokument, där vi samlat aktuell forskning och litteratur och alla har samtidigt kunnat vara delaktiga i utvecklandet av arbetet. Fördelarna med arbetsgången har varit att vi haft möjligheten att diskutera våra tankar och idéer för att utveckla arbetet.

Vår ambition med examensarbetet är att utveckla och fördjupa våra egna kunskaper men även att bidra till det flerspråkiga forskningsfältet. Arbetet riktar sig till lärarstudenter men även till andra yrkesverksamma inom skolverksamheten som vill utveckla sina kunskaper om flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling.

Tack till...

de medverkande lärarna som ställde upp och delade med sig av sina erfarenheter som ligger till grund för studien,

och till

vår handledare Christoffer Dahl för vägledning under arbetets gång!

Lärarstudenter på Högskolan Kristianstad

Emma Eriksson, Malin Herdmo och Anna Tenten

Karlshamn och Sölvesborg, 2016

1. Inledning

Arbetets och undersökningens utgångspunkt bygger på en nyfikenhet för det flerspråkiga forskningsfältet. Under vår verksamhetsförlagda utbildning föddes tankar om vilken lärarens kunskap och kompetens är för att skapa en undervisning för att möjliggöra för en språkutveckling för flerspråkiga elever. Vi har under dessa tillfällen upplevt att det finns en osäkerhet hos flera lärare i den undervisning de organiserar för flerspråkiga elever och vi upplever även att lärarutbildningen inte ger studenter tillräcklig kunskap om detta perspektiv. I vår tidigare kunskapsöversikt (Eriksson, Herdmo & Tenten 2016) kartlade vi hur varierande arbetssätt är av stor betydelse att använda för att flerspråkiga elever ska få möjlighet till ordförrådsutveckling. I läroplanen kan vi läsa hur alla elever har rätt till en likvärdig utbildning, där flerspråkiga elever har rätt till en undervisning som ger dem möjligheter att kommunicera på svenska utifrån sin kunskapsnivå, utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet (Skolverket 2011).

Bunar (2015) menar att det svenska utbildningssystemet står inför stora utmaningar, att både pedagogiskt och socialt, inkludera elever som möter den svenska skolan. Hyltenstam och Lindberg (2013) visar att mycket få klasslärare har någon utbildning i flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Även Skolinspektionen (2012) uppmärksammar att det finns stora brister i undervisningen av flerspråkiga elever. Undervisningen utgår sällan från elevers tidigare kunskaper eftersom alltför många lärare saknar kunskap om elevers bakgrund, erfarenheter och kunskapsnivå. Det visar att det saknas tillräckliga kunskaper om hur man kan arbeta för att gynna flerspråkiga elevernas lärande. En rapport från Vetenskapsrådet belyser detta på följande sätt, vilket visar ett behov av mer kunskap om hur lärare arbetar och hur arbetet kan utvecklas:

Forskningen visar att utbildningssystemets och skolornas hantering av svenska som andraspråk är undermålig; behov av professionalisering, bland annat inkluderande välutbildade lärare, är en ofta återkommande slutsats. Vidare måste flerspråkigheten integreras som en naturlig del i skolans vardag. Skolans verksamheter omkring språk behöver generellt få en vidgad och mer övergripande organisation som inkluderar alla elever.

(Rapport från Vetenskapsrådet 2012, s. 9)

Abrahamsson (2009) menar att lärare behöver utbildning och det nödvändiga kunskapsunderlag som gör att de förstår andraspråkets natur och med vilka olika förutsättningar människor möter olika språk. När människor möter ett språk sker detta ofta i ett nytt land och i en ny kultur och därför blir den språkliga socialisationen och omgivningen mycket viktig för elevernas möjlighet till språkutveckling. Eftersom andraspråksutveckling är ett brett område har vi valt att fokusera arbetet på ordförrådsutveckling. Det finns forskning som visar hur ett rikt ordförråd är den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång för alla elever (Stanovich 1986; Vermeer 2001) och nationella skolresultat visar att flerspråkiga elever når sämre skolresultat i ordförråds kunskap (Musk & Wedin 2010).

Genom arbetet vill vi därför fördjupa vår kunskap om det flerspråkiga forskningsfältet och belysa vilka metoder och strategier som lärare använder för att utveckla flerspråkiga elevers ordförråd. Studien genomförs utifrån ett lärarperspektiv och de intervjuade lärarnas svar analyseras utifrån ett sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt perspektiv. Avgränsningar har gjorts i arbetet då vi inte valt att fokusera på någon speciell språkkombination utan beslutat oss för att se flerspråkighet ur ett mer övergripande helhetsperspektiv. Arbetet kommer inrikta sig på ordförrådsutveckling ur ett större skriftspråkligt sammanhang, där alla språkliga förmågor utvecklas med hjälp av ordförrådet.

1.1. Syfte och frågeställning

Med hänsyn till ovanstående inledning är syftet med studien att undersöka hur lärare talar om sina möjligheter att skapa en undervisning för att flerspråkiga elever ska få möjlighet att utveckla ett ordförråd. Arbetet riktar sig främst till lärarstudenter och lärare som vill förbättra sina kunskaper om hur de kan skapa en undervisning för att stötta flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling.

Vi har valt att intervjua fyra olika klasslärare i grundskolans årskurs F-3. Lärarna har valts utifrån deras varierande arbetslivserfarenhet. Studien fokuserar på hur lärare talar om sin undervisning för flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling. I undersökningen analyserar vi hur lärare i närliggande kommuner talar om hur de arbetar i den praktiska verksamheten. Den empiriska delen grundar sig i de svar som lärarna ger i de ställda

intervjufrågorna (se bilaga 1). Skolorna är belägna i grannkommunerna Karlshamn, Olofström, Bromölla och Sölvesborg.

Arbetet utgår från följande frågeställningar:

- Hur ser de intervjuade lärarna på en flerspråkig undervisning och ordförrådsutveckling för flerspråkiga elever?
- Hur försöker lärarna skapa en undervisning för flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling och vilka mönster kan urskiljas vid lärarnas val av metoder och strategier?
- Vilka förändringar anser lärarna skulle främja deras undervisning för flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling?

1.2. Disposition

Arbetet inleds med teori, forskning och litteratur som ligger till grund för undersökningen. Centrala begrepp definieras efterhand med fokus på grundskolans tidigare åldrar. I den inledande delen inriktar vi oss mot ordförrådsutveckling för flerspråkiga elever. Fokus i arbetet ligger sedan på den empiriska undersökningen där läsaren får ta del av hur fyra lärare talar om sin undervisning och hur de möjliggör för ordförrådsutveckling i ett flerspråkigt klassrum. Avslutningsvis presenteras resultatet i diskussionsdelen där vi reflekterar över det sammanställda materialet för att sedan knyta an det till forskningsbakgrund, syfte och frågeställningar.

2. Forskningsbakgrund

I detta avsnitt kommer läsaren inledningsvis få möta den forskning- och litteraturbakgrund som ligger till grund för arbetets empiriska undersökning.

2.1. Tidigare forskning

Enligt Vetenskapsrådet (2012) ges inte flerspråkiga elever samma möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga, i båda språken, på grund av lärares bristande kompetens. Wedin (2010) synliggör i en undersökning hur skriftspråksundervisningen i skolan ligger på en för hög nivå. Resultatet av studien visar att lärare har svårt att anpassa nivån för alla elever i undervisningen, vilket mynnar ut i att de flerspråkiga eleverna inte får samma möjlighet att möta läsning och skrivning på den nivå de behärskar. I en annan studie som är relevant i detta sammanhang är Goldens (2005) projekt där hon har studerat det skolrelaterade språket. Projektet visar att flerspråkiga elever som inte lyckas i sina studier ofta har begränsningar i sitt ämnesrelaterade ordförråd. I undersökningen kartlade hon ordförrådet i olika läromedel, i olika ämnen, för att kontrollera vilka ord som är mest problematiska. Det framkom att de svåraste orden är de ord som lärare ofta inte uppfattar som svåra och okända, eftersom lärarna ur ett förstaspråksperspektiv, tar för givet att de flerspråkiga eleverna redan behärskar dessa (Golden 2005).

Genom tidigare studier har många forskare kunnat konstatera att ordförrådsutveckling är den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång och nödvändig för alla elevers språkutveckling (Stanovich 1986; Vermeer 2001; Shepard & Sheng 2009). I flera undersökningar framgår att ordförrådet har visat sig vara sämre hos flerspråkiga elever både i förstaspråket och andraspråket, i jämförelse med jämnåriga enspråkiga elevers ordförråd, både vid skolstart och högre upp i åldrarna (Lindberg 2007; Liberg 2010; Musk & Wedin 2010; Skolverket 2012). Lindberg (2007) förklarar att flerspråkiga elever inte exponeras för undervisningsspråket i samma utsträckning som enspråkiga elever, eftersom de inte vistas i samma sociala skriftspråkliga hemmiljöer. Exempelvis menar Beals (1997) att elever utvecklar sitt ordförråd genom vardagliga konversationer och aktiviteter tillsammans med föräldrar som kan förklara ord och begrepp i sina sammanhang. I en undersökning av Shepard och Sheng (2009) framkommer hur mängden exponering av ett språk och ordförrådsutveckling har ett nära samband och elever som endast möter språket i skolmiljö får sämre förutsättningar för ordförrådsutveckling. Bland

annat menar Hallin (2016) att ett svagt ordförråd kan bero på specifika lässvårigheter men också i hög grad av språklig socialisering och sociokulturell bakgrund.

I anknytning till denna forskning kan vi koppla Libergs (2010) resonemang om hur skolans läs- och skrivundervisning endast gynnar de elever som kommer från hem med skriftspråkstraditioner som liknar skolans. En traditionell läs- och skrivundervisning förutsätter att eleverna redan har varit i kontakt med ord och texters uppbyggnad (Liberg 2010). Cummins (2000: 2007) förespråkar en tvåspråkig undervisningsmodell och menar att om lärare frigör sig från sitt beroende av traditionella undervisningsstrategier kan de istället skapa möjligheter för alla elever att utveckla ett språk som leder till skolframgång. Det innebär att lärare måste ändra sin roll, både som individ och grupp. Genom modellen menar Cummins (2000) att det måste skapas en ny språkpolicy ute på skolorna rörande språk och social mångfald i hur lärare ska möta flerspråkiga elever och deras behov av språkundervisning. På många skolor har denna uppgift huvudsakligen legat hos lärare som undervisar i svenska som andraspråk (SvA) medan de flesta lärare, i dagens samhälle, möter denna uppgift i ordinarie klassrum och under ordinarie lektioner. Även Skolverket (2012) menar att det som tidigare sågs som en uppgift för SvA lärare i dag är en fråga som berör alla som arbetar inom skolverksamheten. Skolinspektionens granskning (2010) visar att lärarens kompetens måste förbättras för att skapa en språkundervisning för flerspråkiga elever, eftersom flera undersökningar visar att flerspråkiga elever uppvisar sämre ordförråds kunskap.

Svenskdidaktisk andraspråksforskning ligger än så länge steget bakom internationell forskning (Skolverket 2012). Meltzer och Hamann (2005) konstaterar i sin undersökning att lärarens roll behöver uppdateras för att stötta flerspråkiga elevers utveckling. Cummins (2000) menar att både utbildningssystemet, läroplaner, bedömningsmaterial och lärarutbildning måste därför ständigt utvärderas, utvecklas och kompletteras med kompetensutveckling. Även Lundin (2009) belyser hur samhället ställer allt större krav på att människor kan behärska tal- och skrift för att kunna läsa, skriva och förstå ord och text. Språket förändras i takt med att samhället utvecklas, våra uttryckssätt och reglerna för vår grammatik bör därför kontinuerligt omvärderas och ifrågasättas. Intressant i detta sammanhang är Thordardottirs (2011) undersökning som belyser hur flerspråkiga elever förstår fler ord än de kan uttala, eftersom inflödet till en början är större än utflödet. Det

synliggör att flerspråkiga elever också behöver fler uttrycksformer för att visa att de kan och förstår ord.

Vår kartläggning av tidigare andraspråksforskning belyser en mer behavioristisk forskningstradition, vilket innebär överföring av kunskap från läraren till eleverna. Inom perspektivet ses språket som ett resultat av språkliga vanor som utvecklas genom belöning och bestraffning (Abrahamsson 2009; Eriksson, Herdmo & Tenten 2016).

3. Teoretiska utgångspunkter

The more deeply we understand the process of learning, the more likely it becomes that we shall be able to help people to learn more effectively.

(Michael Halliday 2016, s. 1)

Denna studie har sin utgångspunkt i en socialkonstruktivistisk och sociokulturell syn på språk och inläring. Det innebär att eleven ses som en aktiv konstruktör av sin egen kunskap, både individuellt och i samspel andra, där språket är i centrum för lärande (Säljö 2010; Halliday 2016). Andraspråksinläring är en lång och tidskrävande process och utgår från att tänkande, begrepp- och kunskapsutveckling går hand i hand genom att konstrueras via språket (Gibbons 2006; Skolverket 2012; Halliday 2016). Säljö (2010) och Halliday (2016) beskriver hur språk och lärande måste förstås ur ett kommunikativt, socialt och kulturellt perspektiv. I relationen mellan tänkande och kommunikation kan individen via deltagande i samtal vara språkligt aktiv och delta i olika sociala situationer och kulturella sammanhang, till exempel i klassrummet eller under fritiden, för att komma åt tankar och formulera en förståelse. Språket kan fungera som ett hjälpmedel, ett medierat redskap, för att göra sig förstådd genom samtal och kommunikation. Elever och lärare blir därmed som medierande aktörer. På så sätt ges eleverna möjlighet att genom språket skapa mening, innebörder och betydelser åt skriftspråket. Språket ses därför som det viktigaste redskapet för all utveckling och skolans styrdokument utgår huvudsakligen från denna kunskapssyn (Säljö 2010; Skolverket 2011; Skolverket 2012; Halliday 2016).

3.1. Flerspråkighet, andraspråksinläring och tillägnande

I arbetet används begreppet flerspråkighet som övergripande term. Begreppet syftar till en individs förmåga att använda två eller flera språk, men betyder inte nödvändigtvis att man behärskar full kompetens i alla sina språk (Abrahamsson 2009). Majoriteten av världens befolkning är flerspråkig men ändå har flerspråkighet länge betraktats som ett problem i Sverige, eftersom enspråkighet ansetts som det normala (Håkansson 2003; Bunar 2012; Bunar 2015). Det svenska samhället har utvecklats och blivit allt mer etniskt och språkligt sammansatt, präglad av både migration och globalisering. Skolans klassrum har på så sätt blivit mer mångkulturellt och det flerspråkiga klassrummet har växt fram. Denna förändring medför att allt fler lärare möter en språklig mångfald i sina klassrum som de tidigare inte stött på och har därmed inte tillräcklig kompetens för att stötta

flerspråkiga elevers språkutveckling. Samhället och skolan måste betrakta flerspråkighet som en möjlighet, tillgång och resurs i undervisningen (Håkansson 2003; Bunar 2012; Bunar 2015). Även i läroplanen framgår hur det svenska samhället allt mer präglas av internationalisering och ökad rörlighet över gränserna, vilket ställer större krav på lärarens kompetens, att både förmedla de värden som ligger i en språklig och kulturell mångfald men också att skapa en undervisning som möter allas behov (Skolverket 2011). En framgångsrik andraspråksforskare beskriver på ett humoristiskt sätt fördelarna med flerspråkighet:

One of my children brought home from school the story of the mother mouse who saved her young from a ferocious cat by barking: 'Bow, wow'. After the cat ran away in terror, the mother mouse sad to her off-spring, 'See children, it pays to know a second language'.

(Barry McLaughlin 1985, s. 9)

Ytterligare ett begrepp som används i arbetet är andraspråk som i *Svenska Akademiens ordlista* definieras: "Språk som man lär sig utöver sitt modersmål" (Svenska Akademiens ordlista 2013, s. 21). Abrahamsson (2009) och Hammarberg (2013) beskriver andraspråksinlärning som både språkvetenskapligt och kognitivt komplex. Språkutveckling är en individuell process och individer lär sig språk på olika sätt. Inlärning och tillägnande av ett andraspråk är två viktiga aspekter av språkutveckling. Begreppen belyser både den formella inlärningen genom ämnesundervisning och det mer informella spontana tillägnandet av språket, vilka båda samspelar och utvecklas parallellt. Språkutveckling påverkas av både inlärningstakt, inlärningsframgång, ålder, attityd och motivation. Utvecklandet av ett nytt språk är en individuell, lång och tidskrävande process. När människor lär sig ett andraspråk sker detta oftast i ett nytt land, i en ny kultur och genom språklig socialisation. Ladberg (2003) menar att personlighet och språkinlärning hör ihop. Alla lär sig på olika sätt. En del elever är inte bekväma med att prata ett språk direkt utan vill hellre ta sin tid och lyssna in sig på det nya språket innan de kan använda det. Detta hör också ihop med förmågan att ta kontakt med andra människor som också är en viktig del i språkinlärning. Det är oftast de som är utåtriktade som har lättare för att ta kontakt med andra människor, men oavsett personlighet bör alla få samma uppmuntran och stöd för att erövra det nya språket.

3.1.1. Lärarens kompetens

De flesta är överens om att lärarens förhållningssätt, attityder och val av arbetsätt har en avgörande betydelse för all kunskapsutveckling och kanske i synnerhet för flerspråkiga elever (Håkansson & Sundberg 2012; Skolverket 2012). Begreppet kompetens har allt mer börjat ersätta de tidigare tankarna om kunskapsbegreppet. Begreppet kompetens har istället kommit att användas för att uttrycka kunskapens föränderlighet och flexibilitet i ett utvecklande samhälle (Lundgren 2012). Enligt Skolverket (2012) ska läraren vara ämnesdidaktiskt kunnig och medveten om språkets roll för identitet- och kunskapsutveckling. För att kunna skapa en effektiv undervisning för alla elever måste läraren också kunna upptäcka olika kännetecknen för att kartlägga språkutveckling och driva den framåt. Enligt Salameh (2012) ska lärare även ha kunskap om olika kulturer som inkluderar insikter och förståelse för hur individer inom olika kulturer förstår saker på olika sätt. Förståelsen påverkas av språkliga uppväxtvillkor och språklig socialisation som i sin tur avgör hur individer möter och inhämtar kunskaper.

Salameh (2012) och Lindberg (2006) belyser även hur lärarens och modersmållärares kompetens och förmåga att organisera en undervisning för flerspråkiga elever är lika viktig. Ett nära samarbete har stor betydelse för de flerspråkiga eleverna eftersom det skapar möjligheter för dem att utvecklas i båda sina språk. Båda bör ha goda ämneskunskaper och kunna anpassa innehåll och undervisning efter varje elevs behov, vilket bidrar till att språkliga missförstånd undviks.

3.1.2. Klassrumsmiljön

Inom ramen för klassrummet kan eleverna fungera som sociala medierande resurser för varandra (Säljö 2010). Gibbons (2006) menar att klassrummet bör vara en inbjudande och sociokulturell miljö som öppnar upp och ger många tillfällen till samtal och grupparbete. Läraren bör ställa höga krav på sig själv och på undervisningen. Ju högre förväntningar desto bättre språkundervisning kan skapas i klassrummet (Gibbons 2010; Gibbons 2012). Klassrumsforskning visar att lärarens förväntningar, attityder, engagemang och förmåga till att skapa positiva relationer har stor betydelse för elevernas studieframgångar (Nordenbo 2008).

I en miljö med stor språklig exponering måste individuella skillnader uppmärksammas, eftersom alla elever kommer till skolan med olika erfarenheter och förutsättningar (Abrahamsson 2009). Halliday (2016) och Gibbons (2009) understryker

betydelsen av språkutvecklande arbetssätt genom bland annat klassrumsinteraktion. Det skapar möjlighet för läraren att bygga broar mellan vardagsspråket och skolans mer ämnesspecifika språk. Samhället ställer stora krav på att människor kan behärska tal- och skriftspråket för att kunna skriva, läsa och förstå ord och text. Cummins (2000), Gibbons (2009) och Schleppegrell (2008) är överens om att elevers språkutveckling är av central betydelse för lärande och kunskapsutveckling i skolan. Dagens klassrum består av elever som kommer från olika kulturella och språkliga bakgrunder. När eleverna börjar i skolan förväntas de behärska språkliga färdigheter som de har med sig från förskoleåren. De ska både ha med sig ett vardagsspråk, med förmågan att styra samtalet och tala ett språk som är oberoende av situation samt även inneha ett basordförråd. Under skoltiden ska eleverna sedan få möjlighet att utveckla en förmåga att förstå och använda ett kunskap- och ämnesrelaterat språk. För flerspråkiga elever innebär det särskilda utmaningar och i många fall innebär det att dessa elever både ska utveckla en språklig grund och samtidigt använda språket för att utveckla sina kunskaper i skolans olika ämnen. Det innebär att både tillägnandet och inläringen av språket måste vara av primärt intresse för att eleverna ska kunna utvecklas i det nya språket (Eriksen Hagtvét 2002; Cummins 2007; Schleppegrell 2008; Abrahamsson 2009; Lundin 2009; Gibbons 2012). Enligt Cummins (2007) ligger problematiken då i att många lärare måste frigöra sig från sitt beroende av traditionella formfokuserade undervisningsmetoder och lämna plats åt tvåspråkiga undervisningsstrategier som kan främja språkutveckling för alla.

3.1.3. Undervisning

Elever som lär sig svenska som andraspråk behöver stöd och stimulans i sin språkutveckling, där även varierande metoder och strategier är viktiga (Pesonen 2016). Enligt Skolverket (2012) bör läraren utveckla en elevcentrerad lärandemiljö, där lärandeprocessen är i fokus, för skapa möjligheter för eleverna att aktivt delta i många språkliga situationer, både arbeta individuellt och i grupp. Flerspråkiga elever ska ges möjlighet att delta i aktiviteter som uppmuntrar interaktion, där de får möta ett språk som är baserat på deras egna erfarenheter. Enström (2013) belyser hur ord sällan uppträder ensamma, vilket gör det viktigt att flerspråkiga elever får möta ord i naturliga sammanhang för att utveckla ett ordförråd. Undervisningen ska grunda sig på elevernas erfarenheter, intressen samt språkliga och kunskapsmässiga nivå och innehålla både

visuella, auditiva och praktiska övningar som synliggör språkutvecklingen och minskar risken för missförstånd (Brogren & Isaksson 2015).

Lindberg (2009) uppmärksammar forskning som visar att skönlitteratur spelar en avgörande roll för utvecklingen av ett rikt ordförråd, för såväl enspråkiga som flerspråkiga elever. Naucclér (2000) menar att om flerspråkiga elever får möjlighet att läsa roliga, meningsfulla och verkliga berättelser genom litteratur, lär de sig mycket om värderingar och attityder som hjälper dem att skapa kulturella referensramar. Ofta har barnböcker mycket färg och bilder som är tilltalande och genom texterna får eleverna ett rikt inflöde av språkliga modeller som hjälper dem i andraspråksutvecklingen i både tal och skrift. Bland annat lyfter Gibbons (2006) hur berättandet kan fungera som en brygga mellan vardagsspråket och det mer abstrakta skolspråket. Läraren kan således länka samman elevers språk- och textvärldar och öppna upp för möten med nya textvärldar. I klassrummet skapas därmed ett samtal kring texter, där eleverna får möjlighet att samtala och lyssna på texter i olika språkliga sammanhang. Langer (2005) förespråkar ett sådant föreställningsbyggande arbete kring litteratur. Läraren kan med litteratur stötta eleverna att utveckla sammanhang och mening för text och begrepp genom att bygga en känsla för ord och skapa gemensamma erfarenheter för vad begrepp betyder och hur det används. Detta blir viktigt eftersom elever kommer till skolan och befinner sig på olika nivåer i sin ordförrådsutveckling. Gibbons (2012) beskriver även hur läraren genom läsning hjälper eleverna repetera, diskutera och öva ord och begrepp som är svåra, både innan, under och efter läsning. I dessa sammanhang kan läraren hjälpa eleverna genom att plocka ut svåra ord, genom att förklara eller slå upp ord i en ordlista, samt dokumentera i en ordbank, för att stötta eleverna till att bygga upp och skapa de strukturer och inlärningsstrategier de kan behöva för att utveckla ett fungerande ordförråd. Detta i samklang med Fridolfsson (2013) som lyfter hur det är en fördel att stötta elevernas ordförrådsutveckling genom att på olika sätt strukturera och organisera ord och begrepp. Hon menar att: "Varje tillfälle som ges till att kategorisera ord stimulerar och berikar ordförrådet" (Fridolfsson 2013, s. 53).

Relevant i detta sammanhang blir därför Jönssons avhandling (2007) som beskriver hur högläsning påverkar barns skriftspråkliga utveckling. Hon ser läsning som en central utgångspunkt för att lära sig läsa, skriva, samtala och reflektera. Hennes arbetssätt utgår från att läsning är en social process, som bygger på att skapa läsargemenskaper, med

språket i centrum. För flerspråkiga elever blir detta extra relevant eftersom det bygger på det sociokulturella perspektivet. Arbetssättet innebär att eleverna lär sig att förhålla sig till olika situationer kring text och litteratur. Bland annat menar Säljö (2010) att lärandeprocesser startar genom sociala aktiviteter och för att elever ska förstå sin omvärld behöver de kunna använda ord och begrepp i samtal som ett redskap för kommunikation och interaktion med andra.

I arbetet med olika texter kan ord och begrepp omarbetas till andra uttrycksformer som drama, lek, bilder och andra estetiska uttrycksformer. Bland annat lyfter Fridolfsson (2015) att bilder kan underlätta för läraren och skapa bredare förståelse för ord och begrepp. Utifrån bilderna kan läraren diskutera olika begrepp och sätta in dem i ett sammanhang så eleverna enklare förstår innehållet. Hon redogör för fördelarna med att arbeta med ord och bilder, genom ordbildsmetoden. Det kan hjälpa eleverna att lära in ord som helheter. Thordardottirs (2011) undersökning belyser ett behov av fler uttrycksformer för att flerspråkiga elever ska kunna visa sina språkliga kunskaper. Basaran (2016) lyfter hur multimodala verktyg kan vara en tillgång i berättandet eftersom det kan göra texter mer levande och ger fler sinnesintryck. Digitala verktyg kan även användas på många olika sätt. De kan användas som hjälpmedel för flerspråkiga elever genom att läraren inkluderar och skapar en språkutvecklande klassrumsmiljö.

Ett annat sätt att integrera de flerspråkiga eleverna är genom leken då många flerspråkiga elever tillägnar sig sina första ord genom lek (Bråten 2008). Bland annat menar Pallotti (2000) att flerspråkiga elever spontant plockar upp ord i leken. De testar användningen av orden och upprepar vad andra säger för att kunna delta och samtala i leken. I leken behöver de flerspråkiga eleverna ta initiativ och ge respons till de övriga deltagande. Fantasin är nära sammankopplad med identitetsutveckling och i läroplanen (2011) står att flerspråkiga elever måste få möjlighet att utveckla en självtillit och tro på den egna förmågan för att lyckas i sin språkutveckling (Skolverket 2011).

3.1.4. Modersmålets betydelse för utvecklingen av ett nytt språk

Modersmålet har en betydande roll för användningen och utvecklingen av ett andraspråk och måste ses som ett stöd när ordförrådet byggs upp (Enström 2013). Thomas och Colliers (2002) stora undersökning kring flerspråkiga elevers skolframgång visar att språkundervisning på båda språken leder till bäst skolframgång på sikt. De menar att det är en framgångsfaktor att använda tvåspråkiga ordböcker, där översättningar till

modersmålet gör att ordförrådet utvecklas på båda språken (Thomas & Collier 2002). I en rapport av Skolverket (2008) framgår att elever som kan ord och begrepp på sitt modersmål har bättre förutsättningar och lättare att lära sig ett nytt språk. Cummins (2007) och Salameh (2012) betonar att fördelarna gör det möjligt att överföra kognitiva, akademiska och litterära kompetenser från ett språk till ett annat. På så sätt kan flerspråkiga elever utnyttja sina kunskaper från ett språk till ett annat.

I tidigare undersökningar framgår att språkliga hemförhållanden är centrala eftersom de påverkar hur elever utvecklas i andraspråket. Föräldrar, klasslärare och modersmåls lärare är nyckelpersoner i barns språkutveckling, och bör vara delaktiga och samarbeta i det språkstödande arbetet för flerspråkiga elever (Lundgren & Bolonassos 2009). Bland annat visar Beals (1997) undersökning att många elever utvecklar ett rikt ordförråd genom vardagliga konversationer och aktiviteter. Genom att analysera måltidskonversationer mellan barn och föräldrar kunde han konstatera att barnens språkanvändning påverkas positivt när föräldrarna använder fler avancerade ord och begrepp tillsammans med sina barn eftersom föräldrarna kan förklara orden i samtalen. Även Shepard & Sheng (2008) kunde i sin undersökning konstatera att föräldrar som kan förse sina barn med tolkningsstöd i rätt sammanhang, ger sina barn bättre förutsättningar för att utveckla ordförrådet. Flera studier belyser således fördelen av att barn får språkligt stöd för att bygga ett stort ordförråd.

I en rapport från Skolverket (2012) redogörs hur svenska familjer, ur ett internationellt perspektiv, hävdar sig väl vad gäller att samtala med sina barn och ge dem en rik talspråklig miljö. Många flerspråkiga elever har dock inte dessa språkliga förutsättningar, eftersom alla föräldrar inte har samma möjlighet att språkligt stötta sina barn och därför blir skolans språkliga miljö ännu viktigare för dessa elever. Bouakaz (2012) belyser att majoriteten av alla föräldrar anser sig själva vara engagerade i sina barns utbildning. Han lyfter nationella och internationella studier kring föräldraengagemang som visar att föräldrar till elever med utländsk härkomst har en annan uppfattning av hur deras insatser för att främja sina barns utbildning bör vara. Många av föräldrarna ser sin roll utanför skolan som allt viktigare genom stöttning av de sociala nätverk de har runt sig. Enligt Ladberg (2003) och Skolverket (2012) tror många vuxna att barn hindras från att lära sig ett andraspråk om de har modersmålsundervisning. Bouakaz (2012) föreslår därför olika strategier för att optimera ett positivt möte med föräldrar och samtidigt förhindra

missförstånd. Dessa strategier är till exempel fortbildningar och föreläsningar som ökar medvetenheten kring mångkulturella frågor. Skolan måste skapa en informell mötesplats så att en tvåvägskommunikation öppnas och ett samarbete kan skapas.

3.2. Ordförrådsutveckling

I detta avsnitt presenteras den teori- och litteraturbakgrund som ligger till grund för arbetets inriktning mot ordförrådsutveckling för flerspråkiga elever.

3.2.1. Språkligt inflöde och utflöde

Skolverket (2012) har kommit fram till att de arbetssätt som bygger på kommunikation i undervisningen, där språket är i fokus, har visat sig vara särskilt fördelaktig för flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling. Flerspråkighet och ordförrådsutveckling blir intressant att undersöka ur det sociokulturella perspektivet genom hur Vygotskij (1978) betonar betydelsen av ett begripligt språkligt inflöde. Det betyder att en ordinlärning kan ske när inflödet och den språkliga nivån läraren använder ligger på en högre nivå än den eleven behärskar. Detta tankesätt bygger på Zone of Proximal Development (ZPD). En annan central hypotes angående språkutveckling bygger på Krashens (1981) inflödeshypotes. Enligt hypotesen är det exponeringen och de spontana mötena med språket som är det väsentliga för språkutvecklingen. Men det inte endast inflödet som är centralt vid utvecklingen av ett andraspråk. Enligt Swain (1985) är det även utflödet, alltså produktionen av språket, som spelar en mycket avgörande roll. Det eftersom utflödet leder till en mental reflektion av språket och när eleven själv producerar ord blir utflödet ett resultat av inflödet. Enström (2013) uttrycker sig på ett liknande sätt och menar att ordinlärning bör ske genom att både vara receptiv (mottaglig) och produktiv (uttryckligt), vilket kan likställas med Krashens avsikt med inflödet och Swains tankar om utflödet. Även Enström (2013) menar att det största antal ord som varje individ möter sker genom spontana informella möten med ord och för att läraren ska kunna skapa en god undervisning som främjar ordförrådsutveckling blir det centralt att använda samtal och interaktion. Bland annat menar Abrahamsson (2009) att flerspråkiga elever, genom samtalet, både exponeras för ett naturligt inflöde av andraspråket och behöver samtidigt producera ett utflöde. Under samtalet pågår ett ömsesidigt utbyte, där den språkligt mer avancerade talaren bidrar med byggstenar som hjälper den svagare talaren. Gibbons (2012) beskriver hur flerspråkiga elever bör uppmuntras att sätta ord på sina tankar och

muntligt testa olika begrepp för att utvecklas i sitt andraspråk. Abrahamsson (2009) har undersökt hur vuxna ändrar och förenklar ord när de samtalar med andraspråksinlärare. Hans slutsats är att lärare och vuxna inte bör förenkla sitt språk när de samtalar med elever och barn som befinner sig i begynnelsen av att utveckla ett andraspråk. Om läraren istället förtydligar genom att anpassa ord och begrepp så ökar möjligheterna för flerspråkiga elever att utveckla ett rikt ordförråd.

I samtalet menar Lindberg (2013) att den mer avancerade samtalspartnern behöver ha både tålamod, fantasi och välvilja för att kunna stötta andraspråksinlärarna. Även i läroplanen framhävs hur elever ska få möjlighet att: "...utveckla sitt tal- och skriftspråk och uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften" (Skolverket 2011, s. 249). Det synliggör hur samtalet kan skapa möjligheter för flerspråkiga elever att både utveckla sina kunskaper och samtidigt konstruera sitt språk. Läraren måste vara också medveten om vilka delar av språket som kan vara svårt att förstå för flerspråkiga elever. Bland annat är instruktioner är något av det svåraste flerspråkiga elever kan ta till sig och förstå. Det är därför viktigt att ge fakta och instruktioner i olika led genom att använda både bilder, gester, muntligt, skriftligt och framför allt genom upprepningar (Gibbons 2010; Gibbons 2012).

3.2.2. Ordförrådsutveckling för flerspråkiga elever

Flera forskare är överens om att ordförrådet är en av de mest avgörande faktorerna för skolframgång och nödvändig för alla elevers språkutveckling. Storleken på ett barns ordförråd sägs kunna förutspå senare språkkunskaper, läsförståelse, skrivförmåga och allmänna akademiska prestationer. Forskning har också visat att elever får bättre livskvalitet med ett stort och rikt ordförråd (Stanovich 1986; Vermeer 2001; Shepard & Sheng 2009; Huston-Prince 2013). Stanovich (1986) och Fridolfsson (2015) redogör för att elever som inte har ett fungerande ordförråd har en begränsning i sin språkliga utveckling, både på första språket och i andra språket. Det blir därför viktigt att förstå att flerspråkiga elevers ordförråd inte är två olika system oberoende av varandra. Tidigare undersökningar, av bland annat Pavlenko (2009) och Håkansson (2003), visar att flerspråkiga individer har separata ordförråd i de olika språken men menar samtidigt att ordförråden är länkade till samma uppsättning begrepp. I sina undersökningar har de kunnat visa att alla de flerspråkiga elevernas ordförråd är aktiva när de använder vart och

ett av sina språk. De separata ordförråden måste därför ses som sammanlänkade i de olika språken och stötta varandra vid begreppsbyggnad.

Fridolfsson (2015) beskriver även hur ordförrådets storlek påverkar elevers kunskapsutveckling när det gäller att förstå sammanhang mellan ord och bild, utveckla bokstavskunskap och förmåga att kunna avkoda ord och ta fram ord ur minnet. Storleken på läsarens ordförråd har stor inverkan på hur väl man kan tillgodogöra sig och ta till sig innehållet i en text. Enligt studier behöver läsaren förstå minst 95 % av orden, men allra helst 98 %, för att innehållet i en text ska bli begripligt (Nation 2001; Enström 2013). Elevers ordförråd ökar under skoltiden och utvecklas under hela livet, dock i en alltmer avtagande fart. Elever bör utveckla cirka 3000 ord per år under sin skoltid. Vid skolstart ökar ordförrådet genom mötet med nya miljöer, erfarenheter och kunskaper (Fridolfsson 2015). Enligt Skolverket (2011) ska språkundervisningen skapa möjligheter för flerspråkiga elever att utveckla kunskaper om ord och begrepp men samtidigt inte ställa för höga krav på språklig korrekthet.

I en Nordamerikansk forskningsöversikt sammanställd av Meltzer och Hamann (2005) uppmärksammas att även om de flerspråkiga eleverna inte uppnår en hög språklig nivå behöver de bli bemötta med höga förväntningar och utmanas tankemässigt i sitt lärande. Det är här det sociokulturella perspektivet och stöttningen från lärare och klasskamrater som ligger högre upp i den språkliga kunskapsnivån kommer in. Det som starkast framhävs som gynnsamt i flerspråkiga elevers lärandeprocesser är språkets varierande användning. Det innebär att de flerspråkiga eleverna måste erbjudas rikliga tillfällen till språkanvändning och interaktion med andra i all undervisning, då det inom skolspråket finns många speciella uttrycksätt och konstruktioner som behöver bearbetas och utvecklas (Skolverket, 2012). Enligt Enström (2013) behöver ord upprepas och uppkomma i olika situationer för att ordinläring ska ske. De flerspråkiga eleverna måste bli exponerade för en stor mängd förståeligt inflöde, vilket kan ske genom läsning av olika typer av text. Något som kan bli svårt för flerspråkiga elever är att läsa och förstå kontexten på andraspråket, som innehåller en hög andel okända ord, då detta kan påverka läsförståelsen. Faktorer som till exempel texttyp och läsarens förkunskaper av innehållet i texten spelar roll (Lindberg & Kokkinakis 2007).

4. Metod

I detta avsnitt presenteras hur vi valt att gå tillväga med vår undersökning och vilka aspekter vi tagit hänsyn till, de etiska överväganden som gjorts, grunden för intervjufrågorna, vårt urval samt hur vi valt att bearbeta och analysera resultat.

4.1. Etiska överväganden

Forskningsstudien genomförs utifrån etiska riktlinjer och respondenternas uttalande behandlas enligt etisk kodex. Etisk kodex och konfidentiell hantering betyder att den information som samlas in kommer hanteras enligt forskningsetiska regler och varje respondent kommer vara noggrant försäkrad om dessa (Denscombe 2009). I alla undersökningar är de etiska aspekterna viktiga eftersom respondenterna består av ett fåtal lärare och deras identiteter måste skyddas och behandlas med försiktighet. Studien kommer inte publicera något som har personlig anknytning och respondenterna kommer att benämnas som lärare1, lärare2, lärare3 och lärare4 (Hedin 2011). Enligt SFS (2009:400) har forskning med människor till uppgift att skydda och respektera människors värde. Detta gäller speciellt vid semistrukturerade intervjuer eftersom de få respondenter man samtalar med ger mycket av sig själva (Hedin 2011). Detta måste vi ha i åtanke vid analysen eftersom vi eventuellt inte kan använda allt material. Ljudinspelningarna kommer att behandlas och analyseras endast av oss i gruppen och förvaras oåtkomligt för andra så spridning ej har möjlighet att ske. Hedin (2011) redogör för att ett informationsbrev bör ges innan en undersökning startar. Hon skriver även att brevet ska beskriva syftet med studien, att de berörda behandlas konfidentiellt samt vad undersökningen ska resultera i. Innan studien genomfördes skickade vi ut ett informationsbrev till de berörda lärarna där vi beskrev våra intentioner med studien (se bilaga 2).

4.2. Genomförande och intervju

Innan vårt genomförande var vi noga med att planera mötet och var väl förberedda med våra intervjufrågor till respondenterna. I planeringen av intervjun och intervjuguiden är det viktigt att tänka på att ställa frågor som är relevanta för forskningen och identifiera så kallade nyckelfrågor som är väsentliga i arbetet (Denscombe 2009). En motivering till att använda personliga intervjuer är att de ger en nära kontakt med lärare på fältet som har

värdefull och viktig information (Booth, Colomb & Williams 2004). Intervjun kommer att ge ett större utbyte och informationsdjup om respondenten är välinformerad och har förberett sig på de ämnen som grundar sig på hennes erfarenheter och tankar kring ordförrådsutveckling i ett flerspråkigt klassrum (Denscombe 2009). Då vi använder oss av en personlig semistrukturerad intervju, utgår vi från ett frågeområde snarare än en frågeställning. Detta genererar en djupare insyn i respondentens verklighet. Vi vill därmed att respondenten ska få styra samtalet snarare än att vi styr det (Hedin 2011). Detta menar också Denscombe (2016) när han säger att det är viktigt att ställa så öppna frågor som möjligt så att respondenten inte känner att hon behöver försvara sig. Vår intervjuguide är därför skapad för att öppna upp för ett samtal och låta respondenterna göra sina definitioner av hur de upplever att ett flerspråkigt klassrum ser ut (Hedin 2011).

I intervjuerna ställer vi frågor om respondenternas kunskap, erfarenheter, känslor, attityder och idéer kring det valda ämnesområdet, flerspråkighet och ordförrådsutveckling (se bilaga 1). Intervjufrågorna är skapade utifrån arbetets tre frågeställningar som syftar till att undersöka hur lärarna talar om sina möjligheter att skapa en undervisning för flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling. Intervjufrågorna startar med tre inledande frågor som ställs för att få en uppfattning om hur lärarna ser på en flerspråkig ordförrådsutveckling. Fokusfrågorna är skapade för att kunna besvara arbetets syfte kring hur de fyra lärarna talar om sina möjligheter att skapa en undervisning för flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling. Till sist ställs de avslutande frågorna för att komma åt lärarnas erfarenheter, känslor och tankar kring förbättringar i den egna undervisningen för flerspråkiga elever (Alvehus 2013). Intentionen med frågorna är att de ska stimulera till ett positivt samtal som kan hållas flytande och där respondenten ska kunna tala fritt om sina upplevelser och känslor (Hedin 2011).

Larsen (2009) uttrycker att fördelarna med att ha ett kvalitativt angreppssätt är att forskaren får möta respondenten. Detta är en fördel eftersom bortfallet blir mindre, vilket beror på att respondenterna sällan uteblir från en intervju till skillnad från en kvantitativ undersökning där respondenterna istället fyller i ett frågeformulär. Ytterligare en fördel med intervjuer är att kunna ställa kompletterande frågor och därmed få mer ingående svar samt att eventuella missförstånd kan redas ut. Nackdelarna med en kvalitativ undersökning är att svaren inte kan generaliseras och respondenterna är inte alltid ärliga vid ett intervjutillfälle i jämförelse med när de anonymt kryssar i ett formulär. En kvalitativ undersökning är även mer tidskrävande (Larsen 2009).

4.3. Urval

Hedin (2011) beskriver hur en kvalitativ studie för det mesta omfattar få personer och därför brukar man i gengäld få ett djupare svar. Mot bakgrund av detta har vi valt att intervjua fyra klasslärare med olika lång erfarenhet. Enligt Denscombe (2009) är det viktigt att få godkännande för genomförande av intervjuerna av de högre beslutsfattarna. Utifrån denna information valde vi att först mejla rektorerna på respektive skola för att få ett godkännande. De tillfrågade lärarna har frivilligt valt att medverka, är kvinnor i olika åldrar och arbetar i flerspråkiga klassrum i grundskolans årskurs F-3.

- Lärare (1) har fyra månaders erfarenhet med 15 stycken elever i årskurs 1. Sju olika nationaliteter integreras i klassen varav endast två stycken är enspråkiga.
- Lärare (2) har tio års erfarenhet i läraryrket och har 18 stycken enspråkiga elever i årskurs 1, men har haft flerspråkiga elever i tidigare klasser.
- Lärare (3), med 18 års erfarenhet har 18 stycken elever i årskurs 2, varav tre av dessa är flerspråkiga. Två av de flerspråkiga eleverna är födda i Sverige och talar flytande svenska, den tredje eleven är nyanländ från Syrien och pratar flytande engelska.
- Lärare (4) har nio års erfarenhet i läraryrket, med tolv stycken elever i förskoleklass, varav två stycken är flerspråkiga.

Lärarna arbetar på olika skolor belägna i grannkommunerna Karlshamn, Olofström, Bromölla och Sölvesborg. Urvalet till intervjuerna är medvetet gjorda utifrån skolornas geografiska läge med tanke på tidsåtgång och begränsade resurser, såsom resekostnader (Denscombe 2009).

4.4. Bearbetning och analys

Enligt Larsen (2009) handlar validitet om relevans och giltighet, vilket innebär att insamling av data är väsentlig till arbetets frågeställningar. Det är viktigt att respondenterna kan känna igen sig i resultatet och tolkningarna som gjorts och att tolkningarna återspeglar det som sagts under intervjutillfällena. I vår kvalitativa studie används en dataanalys, för att presentera data i resultat och resultatdiskussion. Det görs med hjälp av Larsens (2009) innehållsanalys som är ett vanligt sätt att bearbeta material. Syftet med metoden är att vi urskiljer likheter och skillnader i data gällande vad de fyra lärarna sagt. Detta görs för att informationen ska bli analyserbar. Våra intervjuer spelades in och sedan transkriberades de till text. Vi markerade de ord och meningar som svarade

på den ställda frågan, utifrån vår intervjuguide, för att utesluta information som var irrelevant. Därefter letade vi likheter och skillnader mellan lärarnas svar, kategoriserade och sammanställde dem i resultatdiskussion. I resultatdiskussionen analyseras lärarnas svar utifrån ett sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt perspektiv. Det gör det möjligt för oss att skapa en bredare förståelse för den undervisning som lärarna skapar, genom att analysera samspelet mellan lärare, elev, innehåll, form och den yttre kontexten. I resultatdiskussionen utvärderas och identifieras svar och mönster genom att dra paralleller till forskning och teori.

5. Resultat

I denna empiriska del fokuserar vi på att ta reda på vilka metoder och strategier som de fyra lärare använder för att utveckla flerspråkiga elevers ordförråd. Utifrån vår innehållsanalys av det insamlade materialet har vi funnit både likheter och skillnader mellan lärarnas sätt att arbeta med flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling (Larsen 2009). Här presenteras och sammanställs hur respondenterna, lärare1, lärare2, lärare3 och lärare4, ser på en flerspråkig undervisning och ordförrådsutveckling.

5.1. Lärarnas inställning

I detta stycke har vi sammanställt de fyra lärarnas svar på de inledande frågorna som behandlar deras syn på ett flerspråkigt klassrum, en flerspråkig undervisning och kunskap om ordförrådsutveckling (bilaga 1).

Lärare1 beskriver sin klass som mångkulturell och flerspråkig, eftersom många elever kommer från olika delar av världen. Hon tycker det är ett roligt och utmanande arbete. I en flerspråkig undervisning tror hon på upprepning, samarbete och tydlighet i instruktioner och samtal, genom exempelvis gester, kroppsspråk, dator, bilder samt rita och visa på tavlan. Hon ser klassen som ett fotbollslag som ska samarbeta för att passa bollen framåt så att alla utvecklas som en grupp. Det svåraste, menar hon, är "...att kommunicera med föräldrar". Kommunikationen med eleverna är inte lika svår eftersom hon kan visa och förklara på olika sätt. Med föräldrarna kan hon bara kommunicera med hjälp av översatta lappar som skickas hem med eleverna. Ibland kan eleverna själva fungera som en länk mellan lärare och föräldrar. Det stärker deras språkliga förmåga eftersom det ger dem bekräftelse på att de är duktiga, därmed känner de sig stolta och tycker det är roligt, berättar lärare1.

Lärare2 menar att ett flerspråkigt klassrum inte behöver innehålla elever som har olika språk. Utformningen av klassrumsmiljön kan göra det flerspråkigt genom exempelvis bildstöd med bilder till bokstäver och ord. "Just klassrummet, rent miljömässigt har jag inte något extra uppsatt för att man är flerspråkig mer än bildstöd, men det är det fler som behöver även de enspråkiga", säger lärare2. Hon berättar också att hon anser att ordförrådet är mycket betydelsefullt för eleverna. När eleverna blir lite äldre är det ännu viktigare att de får svåra ord, begrepp och fraser/uttryck förklarade för sig, både muntligt och i litteratur menar hon. I en flerspråkig undervisning tror lärare2 på upprepning vid

instruktioner, att både visa med kroppen och med bildstöd, flera gånger på olika sätt så att ord och begrepp blir tydliga. Vissa ord som prepositioner kan vara extra svåra för elever med ett annat språk, därför är det viktigt att jobba med dessa begrepp genom exempelvis dramatisering eller målarbilder, berättar lärare2.

Flerspråkighet för lärare3 kan vara på olika sätt. Det kan vara både elever med "...olika modersmål, olika bakgrund och olika vart man kommer ifrån och vilken tradition man har hemma" säger lärare3. En flerspråkig undervisning är att tillåta att det finns olika språk och att använda det i undervisningen, förklarar hon, men att samtidigt få utvecklas i sitt modersmål och det språk man tänker på. Lärare3 har enbart en flerspråkig elev i klassen, som kommer från Syrien, men pratar flytande engelska. Det gör att eleven enklare kan kommunicera med både lärare och klasskamrater, vilket blir en tillgång för de övriga eleverna, då även de exponeras för ett annat språk. Hon menar även att om man ska kunna se en utveckling hos eleverna måste de ha ett fungerande ordförråd och menar att ordförrådsutveckling är när "...man lär sig nya ord men framför allt förstår dem. Det är då, tänker jag, som det skett en utveckling".

Lärare4 beskriver sin förskoleklass som flerspråkig och mångkulturell genom de två arabisktalande elever som ännu inte pratar någon svenska. Hennes inställning till en flerspråkig undervisning uttrycker hon på följande sätt:

Jag är positivt inställd eftersom jag själv är tvåspråkig och dels för att jag tycker att det är kul att undervisa flerspråkiga elever. Man kan jobba med deras språk och deras kulturarv i undervisningen [...] med exempelvis ramsor på deras modersmål. På så sätt gör man klimatet tillåtande för flera språk.

I undervisningen översätter de exempelvis ramsan huvud, axlar, knä och tå, till arabiska. Det gör att de arabisktalande eleverna känner sig stolta och kan visa vad de kan, vilket visar för de övriga eleverna hur flerspråkighet är en tillgång. Det är även viktigt att tillåta de flerspråkiga eleverna att kommunicera med varandra i undervisningen för att förklara saker de inte förstår, vilket gynnar dem när de lär sig det nya språket, men självklart med begränsning som för alla andra elever, menar lärare4. Det är dock viktigt att förhindra att det blir uppdelningar på grund av språket, vilket vi upptäckt att det kan bli på raster, förklarar hon. I leken kan det uppstå språkliga missförstånd och det kan vara en av anledningarna till uppdelningen. Många flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling börjar med att många lyssnar och samlar på sig ord och begrepp, för att allteftersom börja producera och knyta samman ord till meningar. Hon menar att lärare inte bör ta för givet

att eleverna förstår alla små och enkla ord, för ibland kan det vara just de orden som de flerspråkiga eleverna inte förstår, menar lärare4.

5.2. Kartläggning

Under denna rubrik har vi sammanställt de intervjuade lärarnas svar kring fokusfrågorna: (1) *Hur kartlägger du flerspråkiga elevers förförståelse och erfarenheter i svenska*, (7) *ser du någon utveckling av flerspråkiga elevers ordförråd genom den undervisning du organiserar* och (8) *hur värderar och bedömer du flerspråkiga elevers ordförråds kunskap*.

Lärare1 får hjälp av en andraspråklärare i svenska (SvA) att kartlägga sina elever eftersom hon har många olika språk i klassen och inte kan tillgodose alla dessa själv. Hon gjorde en kartläggning av deras kunskap om alfabetet efter den första veckan i skolan. Lärare1 förklarar att hon sedan har sett en utveckling när de jobbar i ett material i svenska, som har samma upplägg genom hela boken, där eleverna ska koppla ord och bild, vilket har gjort att deras ordförråd har ökat. När hon väljer läromedel och material till undervisningen utgår hon från elevernas intresse, förkunskaper och anpassar efter elevernas nivå, gärna med färgglada bilder för att det ska vara roligare. Hon säger att: "...lust och vilja är förenat men det är krävande och tar tid. Det finns inte heller någon budget till att köpa in nya böcker". Ordförrådet anser lärare1 vara viktigt att arbeta mer med och något många av hennes elever behöver utvecklas i. Det är oftast småord eller ämnesord som eleverna inte förstår, vilket hon upptäcker när eleverna missuppfattar uppgifter. Hon säger: "...då tänker man att ja, det var ju mitt fel och då måste jag ju förklara bättre nästa gång". Det är svårt att analysera deras utveckling, menar lärare1, men hon utvärderar dem kontinuerligt. För att bedöma elevernas ordförråd låter hon dem skriva berättelser till bildserier. Detta gör hon vid återkommande tillfällen för att kunna analysera deras utveckling och så att eleverna själva kan se sin utveckling. Under skrivprocessen fokuserar hon på elevernas lust att skriva och inte deras förmåga att stava. Hon säger:

Jag hjälper dem inte alls här utan de gör det helt själva. Vissa spökskriver ju och vissa ljudar ihop ord. Då märker man också deras utveckling. Stavningen är inte så viktig utan det är lusten jag är ute efter.

Lärare1 förklarar att hon ser en språkutveckling hela tiden hos sina elever och tycker att det är viktigt att informera föräldrarna om elevernas goda arbetsinsatser och lyfta det

positiva. Hon poängterar därför att man får mycket tillbaka om man är lite glad. En god föräldrakontakt är mycket viktig för elevernas utveckling, menar hon, eftersom hon kan se att föräldrarnas syn på skolan speglar elevernas prestationer och inställning.

Lärare2 säger: "Jag gör ingen skillnad på flerspråkiga och svenska elever, utan jag försöker hitta vart alla befinner sig, man ser ganska tidigt vad det är som brister i tal och skrift". Hon menar att det då är viktigt att man sätter sig ner med eleven som har svårigheter och försöker hitta nästa steg, och att man tar hjälp av SvA läraren för att hitta vad eleven behöver jobba vidare med. Lärare2 förklarar hur ordförrådet är ganska svårt att bedöma eftersom det svårt att avgöra hur många ord elever kan. Det är därför viktigt att arbeta med exempelvis synonymer, både verbalt och skriftligt.

Lärare3 kartlägger inget extra eftersom det görs av personalen i förberedelseklassen men visar upp ett nytt material från Skolverkets bedömningsportal som är specifikt för SvA-elever. I kartläggningen testas eleverna i svenska och matematik och meningen är att den flerspråkiga eleven ska göra detta på sitt modersmål så att det blir ett rättvist resultat. "Normalt sett brukar flerspråkiga elever gå i förberedelseklass men personalen i förberedelseklassen ansåg att min elev låg långt fram kunskapsmässigt så eleven behövde inte gå i en förberedelseklass. Dessutom var förberedelseklassen överfull så där fanns ingen plats..." säger lärare3. För att se en ordförrådsutveckling samtalar lärare3 mycket med sin flerspråkiga elev för att se hur eleven uttrycker sig, men även hur eleven skriver och formulerar sig. För att kunna kommunicera med den flerspråkiga eleven anpassar läraren sitt språk så att det blir enklare och tydligare och de kommunicerar främst på engelska.

Lärare4 berättar att de två flerspråkiga eleverna hon har nu inte varit i någon förberedelseklass, då det bedömdes att de inte behövde det. Det finns därför ingen kartläggning av dessa elevers språkliga kunskaper, utan hon gör den själv i samband med kartläggning av de övriga eleverna, både på höstterminen och på vårterminen. Hon kartlägger dels genom att arbeta med bokstavsträning och med att ljuda och bygga ord. Lärare4 håller även själv i andraspråksundervisning för de flerspråkiga eleverna. Hon kan då lättare följa en utveckling och samtidigt kartlägga vart de befinner sig. "När jag lyssnar på hur eleverna läser brukar man tydligt upptäcka vad de behöver arbeta mer med", säger hon. Förra året var det två elever som gick i förberedelseklass och tre som kom direkt till hennes förskoleklass. Hon berättar att de eleverna som hade gått i förberedelseklass

fortfarande inte pratar så mycket, men de tre andra som gick i hennes klass är på gång med att prata nu. Hon vet inte om det kan bero på hennes undervisning eller andra faktorer som exempelvis, elevernas personlighet, inläarning eller andra sociala faktorer.

5.3. Samarbete med modersmåls lärare och andraspråks lärare

I detta stycke har vi sammanställt de fyra lärarnas svar på fokusfrågan: (2) *Har ni tillgång till modersmåls pedagoger och andraspråks lärare i svenska och hur ser samarbetet ut mellan lärare, modersmåls pedagoger och andraspråks lärare.*

Lärare1 säger att de har modersmåls pedagoger i thailändska, arabiska och polska, men att de endast finns tillgängliga efter skoltid. Hon har poängterat för föräldrarna att de är viktigt att deras barn går på modersmåls undervisning eftersom modersmål och svenska går hand i hand enligt henne, dock anser vissa föräldrar att det räcker att eleverna exponeras för modersmålet hemma. Lärare1 berättar att hon nyligen fått en arabisktalande språkpraktikant som dagligen är med i klassen. Praktikanten har kunnat hjälpa till att översätta till modersmålet för de arabisktalande eleverna, samtidigt som språkpraktikanten själv lär sig det svenska språket. Liknande hjälp från modersmåls läraren hade varit bra att ha oftare i undervisningen, säger lärare1, eftersom många av de flerspråkiga eleverna hade behövt direktöversättning när begrepp är svåra. Hon märker att det underlättar undervisningen betydligt när praktikanten kan hjälpa till med detta. Lärare1 berättar att hon använder sig av tolk när hon skickar hem lappar till de flerspråkiga elevernas föräldrar. Det är bara en av hennes elever som får andraspråks undervisning, 15 minuter per vecka, när de övriga eleverna har lektion. Eleven missar då ordinarie undervisning och ibland behöver lärare1 ge en privat genomgång i efterhand. Resterande elever får ingen andraspråks undervisning eftersom SvA läraren även är specialpedagog och har andra arbetsuppgifter. Hon har bra kontakt med SvA läraren och berättar att hon får mycket material av henne som hon kan använda i sin ordinarie undervisning. Lärare1 berättar dock hur hon upplever att: "...man inte är effektiv i sin användning av resurser ute på skolorna, riktlinjerna är otydliga och eleverna blir lidande".

Lärare2 uppger att hon och SvA läraren har ett samarbete som sker mer eller mindre dagligen, när de stöter på varandra eller via mejlkontakt. SvA läraren hjälper till med bedömning av de flerspråkiga eleverna när det börjar närma sig utvecklingssamtal. De

samtalar till exempel om vilka ord och begrepp de flerspråkiga elever behöver arbeta mer med under andraspråksundervisningen som de har svårt att förstå under ordinarie undervisning, förklarar hon. Lärare2 berättar att det finns modersmålspedagoger i arabiska på skolan nu. Det anställs bara modersmålspedagoger om gruppen omfattar minst fem elever med samma språk. "Eleverna har rätt att få modersmålsundervisning, men de måste ansöka om det. Just nu har vi en grupp som läser arabiska men om det kommer en ensam elev med till exempel ett nordiskt språk så går det inte att genomföra, tyvärr" säger lärare2. Samarbetet med modersmålsläraren brister, menar lärare2, men det hade varit värt att satsa mer på.

Lärare3 säger att SvA lärare finns tillgängligt på skolan och att hon arbetar med eleven 20-40 minuter tre gånger per vecka. Hon menar att det är lättare att ha en dialog med andraspråksläraren, eftersom hon befinner sig på skolan under skoltid i jämförelse med modersmålspedagogen som har undervisning efter skoltid. Lärare3 menar att det finns en vilja från modersmålspedagogens sida till ett samarbete, men att det inte är hållbart på grund av tidsbrist. Hon berättar att:

Modersmålsläraren visade mig lite böcker och material men det fanns helt enkelt inte tid att hinna träffas och gå igenom det. Modersmålspedagogerna kommer ofta när skolan är slut och barnen har slutat och då har jag gått hem. Ett nära samarbete hade varit det optimala så att de får insyn i vad vi arbetar med.

Lärare4 säger att: "Samarbetet med modersmålsläraren är lika med noll men det kan bero på att jag har en förskoleklass." Hon berättar att modersmålsläraren finns tillgänglig två dagar i veckan för mellanstadieeleverna. De har även en arabisktalande elevassistent på skolan som ibland hjälper till att översätta kortare texter och brev, ibland kan även modersmålsläraren hjälpa till med detta. I korta stunder kan elevassistenten fungera som tolk i klassen och översätta svenska till arabiska. Lärare4 berättar att hon använder sig ofta av Google translate när hon ska skicka hem brev till föräldrarna, men kan inte lita på att formuleringen blir rätt och behöver därför hjälp av den arabiska elevassistenten för att få fram budskapet korrekt. I modersmålsundervisningen arbetar eleverna mer med att skriva och lärare4 arbetar med högläsning av bilderböcker, berättar hon. Hon säger även att: "...eleverna behöver ha högläsning på sitt modersmål också för det är språket som de tänker på som de behärskar bäst". Hon säger även att hon lånat arabiska böcker och ljudböcker som förslag till modersmålsläraren att använda i sin undervisning. Hon berättar att det dock är svårt att tala om för någon hur de kan arbeta och önskar att

samarbetet kunde varit bättre. Samarbetet med SvA lärare pratar inte lärare4 speciellt mycket om eftersom hon själv fungerar som SvA lärare på skolan. Det även finns en annan SvA lärare på skolan som arbetar med blandade åldrar i förberedelseklassen, berättar lärare4.

5.4. Undervisningsstrategier

Under denna rubrik har vi sammanställt de fyra lärarnas svar på fokusfrågorna: (3) *Hur organiserar du en undervisning som utvecklar flerspråkiga elevers ordförråd, finns det några speciella strategier och metoder som du använder,* (4) *Med vilka hjälpmedel och redskap kan du stötta flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling, finns de tillgängliga och hur används dessa i undervisningen.*

Lärare1 säger att: "Det är utmanande och det krävs mer av mig i planering och undervisning. Man behöver vara kreativ, mer tydlig och uttrycka sig på flera olika sätt för att eleverna ska kunna befästa orden". Lärare1 ger exempel på en matematikuppgift där eleverna skulle: Rita av sin kompis lösning! Det resulterade i att eleverna ritade av varandras ansikten då de inte förstod ordet lösning. Hon belyser därför att det är bra att använda sig av tydligt kroppsspråk, gester och bilder för att förklara nya ord och begrepp. Hon förklarar att hon låter dem även samtala och förklara ord och begrepp för varandra, något som blir till fördel för alla elever som befinner sig på olika språkliga nivåer. Lärare1 berättar att hon använder sig av mycket av ord, bild och egenskapat material för att kunna anpassa på individnivå. Ett material hon ansåg gynna de flerspråkiga eleverna var en stencil med en bild på till exempel en glass, som skulle knytas till ett av de fyra alternativa orden under bilden. Detta testar elevernas förståelse och kunskap om ord och det blir på så sätt tydligt vilka ord eleverna befäst. Hon använder sig även av multimodala verktyg, såsom dator och projektor, för att förtydliga med exempelvis bilder. Hon kan då omvandla ord till bild och tvärtom. Hon beskriver också hur det kan vara till hjälp när klassen ska arbeta med bokstavsinlärning. Hon förklarar hur hon kopplar bokstäver till saker barnen känner till, exempelvis bokstaven L till lejon. Om de flerspråkiga eleverna inte vet vad ordet lejon betyder blir det tydligt när hon visar en bild på ett lejon.

Lärare2 beskriver att man inte kan urskilja särskilda metoder och strategier när det gäller enspråkiga och flerspråkiga elever på lågstadiet och menar istället att man måste individanpassa undervisningen. Lärare2 säger:

Jag förstärker ord och det de inte förstår, använder ordbilder, drama och genom leken lär de sig också jättemycket. Detta gör jag för att jag ser resultat och att det är mer lustfyllt än att bara skriva och man lär med hela kroppen.

Många elever behöver hjälpmedel för att gynna inläringen, exempelvis med olika spel eller ordbilder. "Någon specifik metod för en generell inläring finns inte utan det gäller att se vad som gynnar eleven... är det laborativt, visuellt, auditivt eller upprepning? Det gäller att hitta just den elevens inlärningskanaler och individanpassa" säger lärare2. Hon menar att exempelvis de matematiska begreppen och lägesord som över, under, bakom, framför, jämte är extra problematiskt för de flerspråkiga eleverna. De har ofta ett behov av att träna mer på dessa i form av övningar med bilder, samtal, upprepning och drama. Det är också viktigt att arbeta med synonymord, säger lärare2, som använder sig av ordlista. När de stöter på vanligt förekommande och svårstavade ord för eleverna, skriver de upp dessa på tavlan i klassrummet. Ett exempel på sådant ord kan vara ordet gick. Det förekommer ofta i elevtexter, men har ingen självklar stavning. Lärare2 brukar även låta de flerspråkiga eleverna själva hålla i en lektion, förklarar hon. De planerar och förbereder ett upplägg om sitt modersmål som de sedan genomför i helklass och delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter där deras klasskamrater får ställa frågor som handlar främst om i detta fallet det arabiska språket. Denna form av upplägg kan man även tillämpa när det gäller olika traditioner eller kulturer och eventuellt bjuda in en förälder som delar med sig av sina kunskaper, menar lärare2. Alla eleverna brukar tycka att detta är ett mycket roligt upplägg och tillfälle att lära sig nya saker. Kommunen, där lärare2 arbetar, har gjort en satsning som innebär att alla elever ska ha tillgång till egna datorer, ett hjälpmedel som kommunen har investerat i för alla elevers lärande. Genom de digitala verktygen kan de flerspråkiga eleverna hjälpas mycket, menar lärare2. Det finns exempelvis, digitala läromedel som eleverna både kan se och höra ord och begrepp flera gånger och även ta med hem för att fortsätta arbeta vidare där.

Lärare3 förklarar hur hon använder sig av metoden, att skriva sig till läsning (ASL) och använder datorn som verktyg för språkutveckling och väntar med att skriva med pennan. Hon säger att hon använder sig av Storyline när de arbetar med tema, bilder som förstärkning av ord och begrepp, samt Ipads och andra digitala resurser. Lärare3 berättar att de ofta arbetar i stationer där eleverna får använda datorer, samt skapa, bygga, måla och skriva. Genom att arbeta med stationer blir det enklare att nivåanpassa ämnesundervisningen, berättar lärare3. På Ipaden kan eleverna exempelvis arbeta med en matematik app. Den fungerar som ett hjälpmedel och stöttar eleverna genom att det dyker

upp en figur som berättar om eleven gjort rätt eller fel, förklarar hon. Det går även att ändra appen till andra språk. Lärare3 berättar att hon låter sin flerspråkiga elev arbeta mycket tillsammans med en enspråkig elev som har en resurspedagog. Resursen fungerar då som stöd även för den flerspråkiga eleven. Lärare3 använder sig också av skrivkompisar och menar att det är en bra strategi då man låter någon annan läsa ens text. Lärare3 förklarar även att hon använder sig även av upprepning samt av ordlista, för att uppmärksamma svåra ord för eleverna. Lärare3 säger:

Jag tror på att jobba på det här sättet som vi gör med Ipad och dator, där eleverna får möjlighet att uttrycka sig på olika sätt. Både att de får input på olika sätt genom bild och ljud och att man ger dem möjlighet som till exempel när vi gör filmer och ritar. Även om de inte kan skriva så kan de uttrycka sig. För vissa elever använder vi även en uppläsningcentral där de får material uppläst för sig. Jag har begärt det till min flerspråkiga elev eftersom hon gärna vill ha läsläxa, men problemet blir ju att ingen kan lyssna på henne eller rätta henne i hemmet så jag får gå igenom boken noga med henne i skolan.

Ett annat problem som lärare3 beskriver är att tiden inte räcker till för att stötta flerspråkiga elever. Ett exempel på detta kan vara när eleven ska skriva egen text på datorn, lärare3 önskar då att hon hade kunnat sitta jämte och stötta mer.

Lärare4 menar att själva arbetet i förskoleklassen gynnar alla elever, både flerspråkiga och de som har svårt för inläring. Hon arbetar mycket med ramsor, rim, lekar, sång med bildstöd till och upprepningar. Lärare4 säger:

Är det någon gång de är med, så är det när vi sjunger. Jag jobbar inte med några läroböcker, utan arbetar väldigt praktiskt, visar praktiskt och jobbar praktiskt. Eleverna får rita och göra egna teckningar, de tittar hur deras kompisar gör om de inte själva förstår vad de ska göra när jag visat. Men framför allt jobbar vi med mycket sånger och ramsor för att lära in nya ord. Jag brukar även göra egna bilder som visar vad sången handlar om, som nu när vi har sjungit svårare sånger, blir det bildstöd till en sång.

Lärare4 beskriver att det är själva genomgången som är svår och ger exempel på en matematiklektion där de skulle mäta varandras längd. Innan de började med den praktiska övningen förklarade läraren vad de skulle göra i genomgången och bad eleverna reflektera över varför de mäter. Hon förklarar hur eleverna blev intresserade först när hon tog fram måttbanden eftersom de inte förstått begreppen mått, mäta och längd. Lärare4 berättar att hon använder sig av datorer, Ipads och tolk för att översätta ord till elevernas modersmål. "Det bästa är att låta dem förklara för varandra vad det betyder så att det blir en diskussion kring det", säger lärare4. Hon förklarar hur hon kopplar bilder till ord och begrepp som de samtalar om, när kroppsspråket inte räcker till.

5.4.1. Samtal kring text

I detta stycke har vi sammanställt de intervjuade lärarnas svar kring fokusfrågorna: (5) *Hur ofta har ni samtal kring text*, (6) *Är de flerspråkiga eleverna aktiva och involverade i undervisningen*.

Lärare1 menar att det är svårt att få alla elever att hänga med under högläsningen. Något som är problematiskt är när: "Många har varit utomlands hela sommaren och inte använt svenskan alls. Det blir lite som att de får börja om från början. Nu en bit in på terminen känner jag att dessa elever har kommit igång med svenska igen...", säger lärare1. Det är viktigt att låta eleverna samarbeta och hjälpa varandra. När de blir frustrerade och inte hittar orden brukar lärare1 lugna eleverna och låta dem berätta på sitt modersmål så att någon av de andra eleverna kan översätta till svenska, förklarar hon. Lärare1 berättar att när hon använder cirkelsamtal försöker hon att inte ställa ledande frågor om texten, utan vill att eleverna ska tänka vidare genom att ställa frågor som: "Vad tror ni händer på nästa sida?" Under dessa textsamtal är det många flerspråkiga elever som svarar precis som kompisen, men lärare1 menar att hon ser det som något positivt eftersom de då visar att de lär av varandra, som en strategi för att komma vidare i sin språkutveckling. Därför lägger hon inte så stor vikt vid det. Hon märker också att fler och fler vågar räcka upp handen när hon ställer frågor och hon ser därmed en ökad läsförståelse bland de flerspråkiga eleverna.

Lärare2 berättar att de dagligen har högläsning och samtalar om texters handling. De lyfter specifika ord i skönlitteraturen, som ofta återkommer, och förklarar dessa när de dyker upp. Hon ställer frågor om texten både innan, under och efter högläsningen för att göra eleverna aktiva. Lärare2 berättar att:

Med hjälp av digital teknik tar jag fram en text, saga, berättelse, fabel, dikt eller vad det nu kan vara på smartboarden. Sen läser vi den tillsammans, tittar på texten, vad det är för typ av text? Sen samtalar kring den. Något som också är jättebra är att använda elevtexter, att ta bort namnen och kanske låna från en annan klass. Det är något barnen behöver se mer av, vad förväntas av mig, vad är en bra text? Det glömmer vi vuxna ganska ofta tycker jag. Vad är en enkel/svår text? Det är lätt att säga, men för ett barn och kanske för vuxna också kan det vara olika vad man upplever som en enkel text.

Lärare2 berättar också att hon tror att en elev som inte läser eller blir läst för får ett betydligt mindre ordförråd. Under ett föräldramöte visade hon en filmsekvens om hur stor skillnad det blir för eleverna att kunna använda sig av ord i kontext högre upp i åldrarna. Hon berättar att hon påpekade för föräldrarna att det var viktigt att de läste för sina barn

tills eleverna själva kunde läsa, men även efter det att läskoden är knäckt. Lärare2 menar att det inte är någon fara att låta eleverna exponeras för svårare ord om de kommer i rätt sammanhang. Hur aktiva i undervisningen de flerspråkiga eleverna är beror på mognad och attityd, menar lärare2. Klassrumsmiljön är en viktig faktor och det måste skapas ett tryggt klimat för att eleverna ska bli aktiva och delaktiga i undervisningen.

Lärare3 förklarar att de har samtal om text dagligen eftersom eleverna skriver egna texter varje dag, både individuellt och tillsammans i grupp. “När vi har stationer hinner jag oftast stötta den flerspråkiga eleven så att eleven behärskar att skriva det på svenska”, berättar hon. De arbetar också med textsamtal och nyligen arbetade de med ett deckartema. Innan textsamtal plockar lärare3 ut svåra ord och gör en ordlista som hon går igenom med eleverna innan de börjar läsa texten. Hon stannar även upp under läsningens gång och sammanfattar och repeterar för att se så att alla är med, förklarar hon. För den flerspråkiga eleven går hon igenom allting på engelska som med fördel görs innan de läser texten. Då får eleven en förförståelse om handlingen “Om jag efter texten ändå är osäker på om den flerspråkiga eleven inte förstått, brukar jag be eleven berätta för mig vad kapitlet handlat om”, säger lärare3. När de har högläsning avbryter den flerspråkiga eleven om det är något ord eller någon mening som är oklar. Om lärare3 märker att eleven inte förstått tar hon det på engelska för att förtydliga och menar att det är en stor fördel att de kan kommunicera på engelska.

Lärare4 berättar att de har samtal om text varje dag och använder sig av läsfixarna som läsförståelsestrategi. För att högläsningen ska bli intressant för hennes förskoleklass krävs det att böckerna ligger på rätt nivå, gärna med mycket färg och bilder till varje uppslag, annars blir det inte tillräckligt begripligt för eleverna, menar hon. “Ibland kan jag tycka att de flerspråkiga eleverna inte är aktiva och då kan jag tänka mig att det är när de inte förstår vad vi pratar om, men så fort det är bilder så blir de intresserade”, säger lärare4. Hon menar att det är just vid dessa tillfällen som hon tappar dem. Lärare4 förklarar att det gynnar de flerspråkiga eleverna att arbeta praktiskt, att visa tydligt och konkret.

5.5. Förbättringar

I detta stycke har vi sammanställt de fyra lärarnas svar på de avslutande frågorna. *Hur kan arbetet med flerspråkiga elever förbättras anser du? Hur tror du en idealisk ordförrådsundervisning för flerspråkiga elever skulle kunna se ut?*

Lärare1 berättar att hon har en dröm om att få en dokumentkamera kopplad till en smartboard för att enklare kunna visa objekt, texter och bilder för hela klassen samtidigt. Exempelvis kan hon då visa text och bild tagna från matematikboken för att kunna förklara för alla elever samtidigt, med ord och bild. Detta kräver ekonomiska resurser och det tror hon inte kommer att hända de närmsta åren eftersom de i nuläget inte ens fick pengar till att köpa in nya läromedel till eleverna i årskurs 1. Lärare1 önskar även att hon haft en modersmålslärare tillgänglig i klassrummet hela tiden och menar att om man sätter in resurser redan i årskurs 1, eller ger alla elever möjligheten att gå i förberedelseklass, skapas en ordentlig start till att bygga grunden i språkutvecklingen leder detta till fördelar när de kommer längre upp i årskurserna.

Tidiga insatser är även något lärare2 förespråkar och menar att ett bättre samarbete och mer insatser redan i förskolan och i förskoleklassen skulle gynna de flerspråkiga elevernas språkutveckling. De flerspråkiga eleverna integreras i förskolan med enspråkiga elever via leken och ett naturligt språkbyte kan ske som ger ett större grundläggande ordförråd redan i förskolan, menar lärare2. Hon önskar även samma arbetssätt i förberedelseklassen som i skolan, eftersom hon upplever att de där använder sig av den traditionella metoden, där de snarare fokuserar på att forma bokstäver än på skrivglädjen.

Lärare3 säger att hon gärna vill se en utveckling av de digitala verktygen, som hon anser är en resurs i klassrummet för både flerspråkiga och enspråkiga elever. Hon skulle vilja arbeta mer med filmer och att filma eleverna när de exempelvis redovisar något de gjort, förklarar hon och menar att det skulle motivera eleverna till att prestera, samtidigt som de tycker det är spännande och glädjefyllt. "Att arbetet blir konkret är viktigt för eleverna, att jobba mycket med händer och hela kroppen på ett praktiskt sätt när vi bygger och målar gör att eleverna får ett sammanhang i det vi gör", säger lärare3.

Lärare4 anser att ju tidigare eleverna sätts in i ordinarie klassrum och exponeras för det svenska språket desto snabbare sker en språkutveckling. Hon är skeptisk till och ifrågasätter om förberedelseklasserna alltid gynnar de flerspråkiga elevernas språkutveckling. Hon menar att en inkluderande pedagogik i förskoleklassen som strävar efter målen i årskurs 3 skulle kunna vara tillräckligt för de nyanlända eleverna. Lärare4 berättar även att hon vill ha en tolk i klassrummet under hela undervisningstiden och bättre samarbete med modersmålsläraren.

5.6. Sammanfattning av resultat

I detta avsnitt kommer vi redogöra för de mest centrala delarna av resultatet. Alla fyra lärare är positiva och eniga om att flerspråkighet är en tillgång i klassrummet och att klassrumsmiljön är viktig för att skapa trygghet och glädje i att lära sig nya saker. Hanteringen av kartläggningen skiljer sig mellan lärarna. Lärare1 får hjälp av SvA läraren, lärare2 gör ingen skillnad på flerspråkiga och enspråkiga elever, lärare3 kartlägger inget extra då det redan gjorts av pedagogerna i förberedelseklassen och lärare4 gör en egen kartläggning, både på höst- och vårterminen. Samarbetet mellan lärare, modersmållärare och andraspråklärare ser annorlunda ut på de olika skolorna. Det beskrivs av de intervjuade lärarna att eleverna tilldelas olika mycket undervisningstid, i både SvA- och modersmålsundervisning, där både innehåll och form skiljer sig åt från ordinarie undervisning. Alla lärarna beskriver ett bristande samarbete med modersmållärare som uppstår på grund av tidsbrist, eftersom modersmållärarna ofta kommer till skolorna efter skoltid. Ingen av lärarna nämner en fungerande gemensam planering för att de flerspråkiga eleverna ska nå målen i årskurs 3. Ingen av de fyra intervjuade lärarna har elever som kommer från förberedelseklassen och hävdar att de nyanlända eleverna inte alltid får plats i förberedelseklasserna. De är ofta överbelastade och istället slussas eleverna ut i ordinarie klassrum.

Lärarna beskriver att de har ett sociokulturellt arbetssätt i sina klassrum, där de tillåter de flerspråkiga eleverna att samarbeta och samtala med varandra på sitt modersmål för att stötta varandra i ordförrådsutvecklingen. Lärarna tar upp vikten av att alla eleverna får lära av varandra, eftersom de flerspråkiga eleverna har annan kultur, religion och andra traditioner och erfarenheter än de enspråkiga eleverna. På detta sätt fungerar samtalet som en social medierande resurs. Något som under alla de fyra intervjuerna poängterades var vikten av ord och bild, att förstärka ord och begrepp med hjälp av bilder. Det gemensamma för lärarna var att de alla även arbetar med förtydliganden genom kroppsspråk, gester, upprepning av ord, rita och måla, använda datorer och Ipads på olika sätt samt använder läsning och samtal av text. Alla fyra lärare vi intervjuat använder även högläsning med dialog och samtal, där de visar bilder till text, bearbetar texten på olika sätt och lyfter och förklarar svåra ord och begrepp under läsningens gång. En utveckling av digitala verktyg och bättre samarbete mellan lärare, tolk, modersmålspedagoger och SvA lärare är något alla lärare efterfrågar.

6. Diskussion

Under denna rubrik kommer vi presentera en diskussion kring vår studie. Vi kommer att inleda med en diskussion kring vårt resultat och knyta samman med tidigare teori och forskning. Slutligen kommer vi att föra en metoddiskussion om våra reflektioner kring studien. I diskussionen om metoden kommer vi att vara kritiska till vår undersökning och lyfta framtida förbättringar.

6.1. Resultatdiskussion

I detta avsnitt kommer vi presentera vårt resultat. Vi kommer analysera och svara på våra frågeställningar:

- Hur ser de intervjuade lärarna på en flerspråkig undervisning och ordförrådsutveckling för flerspråkiga elever?
- Hur försöker lärarna skapa en undervisning för flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling och vilka mönster kan urskiljas vid lärarnas val av metoder och strategier?
- Vilka förändringar anser lärarna skulle främja deras undervisning för flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling?

6.2. Flerspråkig undervisning och ordförrådsutveckling

I detta avsnitt kommer vi att beskriva hur de intervjuade lärarna ser på en flerspråkig undervisning och ordförrådsutveckling för flerspråkiga elever. I tidigare forskning beskriver McLaughlin (1985) fördelarna med att kunna flera språk.

Vi upplever att alla de fyra lärarna beskriver att de har en positiv inställning till flerspråkighet och ser det som en tillgång i klassrummet. De ser klassrumsmiljön som betydelsefull för att skapa trygghet och glädje i att lära. Lärare1 beskriver arbetet som roligt men utmanande och säger att: "...det krävs lite mer av mig i planering och undervisning". Även lärare4 förklarar hur hon tycker det är roligt att arbeta med flerspråkiga elever eftersom att hon själv är flerspråkig. Lindberg (2013) belyser hur lärarens inställning är central och avgörande för undervisningens kvalitet. Även Gibbons (2010) och Halliday (2010) framhåller att ju högre förväntningar läraren har på sin undervisning och på elevernas prestationer desto bättre språkundervisning skapas i klassrummet. Detta stämmer överens med tidigare klassrumsforskning som visar att

lärarens förväntningar, attityder och engagemang har visat sig vara av stor betydelse för elevernas studieframgångar (Nordenbo 2008). Lärare3 skiljer sig från resterande lärare då hon lyfter flerspråkighet ur ett något bredare perspektiv. Hennes resonemang kan kopplas till vad Salameh (2012) benämner som den språkliga socialisationens roll. Läraren visar en medvetenhet om de bakgrundsfaktorer som påverkar elevernas språkutveckling genom att lyfta elevernas modersmål, bakgrund, hemförhållande och traditioner.

Lärare1 lyfter den problematik och de svårigheter hon upplever kring kommunikationen med de flerspråkiga elevernas föräldrar. Detta bekräftar den forskning som Bouakaz (2012) lyfter kring föräldraengagemang. Det visar även att lärare behöver fler strategier för att skapa positiva möten med föräldrar så att språkliga missförstånd undviks. Dessa strategier kan exempelvis vara fortbildningar och föreläsningar som ökar medvetenheten kring mångkulturella frågor (Bouakaz 2012). Samarbetet mellan föräldrar och lärare är mycket betydelsefullt då de är nyckelpersoner i elevernas språkutveckling. Flera studier belyser således fördelen av att barn får språkligt stöd av föräldrar för att bygga ett stort ordförråd (Shepard & Sheng 2008; Lundgren & Bolonassos 2009). Framförallt visar klassrumsforskning att lärarens förmåga att skapa positiva relationer är av stor betydelse för elevernas studieframgångar (Nordenbo 2008).

I enlighet med Skolverket (2012) kan ett sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt förhållningssätt uppfattas i lärarnas svar kring en flerspråkig undervisning. Både genom hur lärarna beskriver sin syn på klassrumsmiljöns inverkan på språkutveckling men även genom deras sätt att se på lärande. Lärare1 berättar att hon ser klassen som en helhet som utvecklas tillsammans, vilket synliggör hur hon tror på att kunskaper konstrueras tillsammans genom sociala processer, där individer hjälper varandra att utvecklas. Även lärare3 och lärare4 berättar att de tror på en flerspråkig undervisning som tillåter olika språk och ser flerspråkighet som en tillgång i undervisningen. Lärare4 berättar hur hon tar tillvara på de flerspråkiga elevernas språk och kulturarv i undervisningen på olika sätt, genom att exempelvis sjunga sånger på elevernas modersmål. Det gynnar klassrumsklimatet som i sin tur utvecklar de flerspråkiga elevernas språk. Det visar att lärarna har en medvetenhet om andraspråksinlärning (Abrahamsson 2009; Gibbons 2010). Lärare1, lärare2 och lärare3 beskriver också en individualistisk syn på

undervisningen genom nivåanpassning. Framförallt lyfter lärare2 att det gäller att hitta varje elevs inlärningskanaler och individanpassa undervisningen.

Lärare1, Lärare3 och lärare4 beskriver hur de ser kommunikationen som viktig för lärandet eftersom det hjälper till att anpassa till rätt språklig nivå. Genom samtalet skapas möjligheter för alla eleverna att fungera som sociala medierande resurser för varandra. Bland annat poängterar lärarna hur de flerspråkiga eleverna kan hjälpa varandra genom att översätta och förklara ord och begrepp (Säljö 2010). Lärare4 berättar hur hon anser att många flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling börjar med att lyssna och samla på sig ord och begrepp, för att sedan producera och knyta samman ord till meningar. Detta visar att lärarna är medvetna om både elevernas och lärarens roll för språk- och kunskapsutveckling men det visar även en insikt om inflödet och utflödets roll i utvecklingen av ett nytt språk. (Krashen 1981; Swain 1985). Lärarna arbetar därmed utifrån ett sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt perspektiv (Vygotskij 1978; Säljö 2010; Skolverket 2012; Halliday 2016).

Läraren som den språkligt mer avancerade samtalspartnern är betydelsefull genom stöttning i Zone of Proximal Development (ZPD). Bland annat menar Krashen (1981) att inflödet bör ligga på en nivå strax över elevens kompetensnivå, för att sätta igång inlärningsmekanismer och driva igång en språkutveckling. Det blir då möjligt för eleverna att förvalta inflödet, genom att skapa mentala språkliga omstruktureringar och tillägg av regler. Lärare2 förklarar hur lärare och andra vuxna inte behöver vara rädda för att använda svåra ord, vilket visar att hon är medveten om att inflödet spelar roll. Det stämmer överens med Vygotskijs (1978) syn på det språkliga inflödet. Även Gibbons (2012) menar att lärare och vuxna inte ska förenkla sitt språk, utan istället förtydliga genom att anpassa ord och begrepp, vilket i sin tur leder till och ökar möjligheterna att behärska ett rikt ordförråd. Gibbons (2012) framhäver även att läraren ska uppmuntra eleverna till att sätta ord på sina tankar och våga testa olika begrepp muntligt. Dock menar Wedin (2010) att det är mycket svårt för läraren att hitta rätt språklig nivå för alla elever.

Utifrån lärarnas svar kan vi se att de har en medvetenhet kring betydelsen av ett fungerande ordförråd och att det utvecklas i samspel med andra. Lärarna beskriver att de arbetar på olika sätt med att kontinuerligt träna upp ett stort ordförråd. Det belyser hur lärarna är medvetna om andraspråksinläringens komplexitet. Lärare1, lärare3 och lärare4 lyfter ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och berättar att de tror att de

flerspråkiga eleverna samtidigt måste få utvecklas i sitt modersmål och det språket de tänker på. Lärarna beskriver att de har både kunskap om språkutveckling och en förståelse för att begreppsutveckling sker parallellt på de olika språken (Håkansson 2003; Pavlenko 2009).

Relevant i detta sammanhang är även att de fyra lärarnas svar kan kopplas till ett behavioristiskt andraspråksperspektiv. Bland annat berättar lärarna att de tror att de flerspråkiga elever lär sig genom att lyssna och genom upprepning (Abrahamsson 2009; Skolverket 2012). Lärarnas svar kan även kopplas till positiv förstärkning. Bland annat berättar lärare1 hur hon bekräftar elevernas prestationer och språkutveckling till föräldrarna, vilket gör att eleverna känner sig stolta. Lärare2 låter de flerspråkiga eleverna undervisa om sitt modersmål för de enspråkiga eleverna, vilket ger dem bekräftelse på att flerspråkighet är något positivt. Lärare4 använder sig av ramsor på elevernas modersmål, vilket gör eleverna involverade och delaktiga i undervisningen (Skolverket 2012).

6.3. Metoder och strategier

I detta avsnitt kommer vi att presentera hur de intervjuade lärarna beskriver sin undervisning och de val av metoder och strategier som de gör för att utveckla flerspråkiga elevers ordförråd. Under detta avsnitt delas rubriken in i underrubriker för att läsaren lättare ska följa avsnittets resonemang.

Eleverna behöver stöd i sin ordförrådsutveckling, där varierande metoder och strategier är viktiga för att stötta flerspråkiga eleverna att utveckla språkliga strukturer och strategier för ord och begrepp (Gibbons 2012; Pesonen 2016). Enligt Skolverket (2012) bör läraren skapa en elevcentrerad lärandemiljö, där elevernas lärandeprocess är i fokus. Läraren bör skapa rika möjligheter för eleverna att aktivt delta i många språkliga situationer genom att både arbeta individuellt och i grupp. Aktiviteter som uppmuntrar interaktion och samtal är fördelaktiga att använda i undervisningen, vilket gör att de flerspråkiga eleverna möter det nya språket i naturliga sammanhang (Skolverket 2012). Dessa sammanhang möjliggör för eleverna att både exponeras för ett begripligt inflöde och driver samtidigt igång ett utflöde för att eleverna ska kunna kommunicera och lära sig om omvärlden (Krashen 1981; Swain 1985). En sådan undervisning grundar sig på elevernas erfarenheter, intressen, språkliga- och kunskapsmässiga nivåer (Brogren & Isaksson 2015).

6.3.1. Samtal kring ord och begrepp

Gibbons (2012) beskriver hur läraren genom läsning hjälper eleverna repetera, diskutera och öva ord och begrepp som är svåra, både innan, under och efter läsning. Jönssons (2007) avhandling beskriver hur högläsning påverkar elevers skriftspråkliga utveckling. Hon ser läsning som en central utgångspunkt för att lära sig läsa, skriva, samtala och reflektera. Hennes arbetssätt utgår från att läsning är en social process, som bygger på att skapa läsargemenskaper, med språket i centrum. För flerspråkiga elever blir detta extra relevant eftersom det bygger på det sociokulturella perspektivet.

Alla lärarna förklarar att de arbetar med att samtala om text och ställer frågor om innehållet men på olika sätt. Lärare2, lärare3 och lärare4 tar ut svåra ord och begrepp under läsningens gång. Lärare3 vill dock gärna i förhand samtala om svåra ord med sin flerspråkiga elev för att stötta eleven att skapa en förförståelse för handlingen, vilket ingen av de övriga lärarna lyfter. Hon stannar även upp under läsningens gång och sammanfattar och repeterar ord för att se så att alla är med. Lärare2 ställer frågor både innan, under och efter läsning, vilket ingen av de övriga lärarna beskriver att de gör. Hon använder digital teknik för att kunna läsa texter gemensamt och använder även elevtexter och olika genrer som underlag för samtal. Lärare4 använder sig av läsförståelsestrategier för att stötta eleverna genom högläsning. Lärare1 och lärare4 använder gärna böcker med mycket färg och bilder för att göra läsningen mer intressant och lustfylld för eleverna. Lärarnas arbete med texter kan kopplas till Nauclérs (2000) resonemang om att flerspråkiga elever ska ges möjlighet att exponeras för barnböcker med mycket färg och bild. De får genom texterna ett rikligt inflöde av språkliga modeller som hjälper dem i andraspråkutvecklingen, i både tal och skrift. Eleverna får också möta ord och begrepp i roliga, meningsfulla och verkliga sammanhang genom litteraturen. Det lär dem mycket om värderingar och attityder och stöttar dem till att skapa kulturella referensramar.

Även om lärarna arbetar på olika sätt och ser olika fördelar med att samtala om texter kan vi se att de har en gemensam syn på undervisningen. I lärarnas svar kan vi urskilja en gemensam uppfattning kring hur de anser att de flerspråkiga eleverna är involverade i samtal om text. Bland annat berättar lärare1 att det är ett framsteg när de flerspråkiga eleverna vågar räcka upp handen när hon ställer frågor till texten, även om de ger samma svar som någon annan. Lärare1 kan därmed se en ökad läsförståelse. Lärare2 menar att det handlar om mognad och attityd och att klassrumsmiljön är viktig för att eleverna ska känna sig trygga och delaktiga i samtal. Lärare3 berättar hur hennes flerspråkiga elev

avbryter om det är något som är oklart. Lärare4 beskriver svårigheterna med att få med sig de flerspråkiga eleverna i samtal om text, det handlar om att vara uppmärksam på när de inte förstår. Då kan det vara bra att visa bilder och arbeta mer praktiskt. Lärarnas sätt att arbeta med samtal om text kan knytas till Langers (2005) föreställningsbyggande arbete. Lärarna stöttar eleverna till att utveckla sammanhang och mening genom samtal om text och begrepp och kan skapa gemensamma referensramar genom text. Lärarna hjälper eleverna att utveckla och fördjupa förståelsen för ord och begrepp under läsningen men lärarnas olika tillvägagångssätt tar eleverna olika långt i deras lexikala utveckling.

Lärarna har en gemensam inställning till att samtal om text är något som gynnar både enspråkiga och flerspråkiga elevers språk- och begreppsutveckling. Lärarnas syn på samtal om text kan kopplas till Cummins (2007) sätt att se på en tvåspråkig undervisningsmodell. Det visar att en utveckling har skett kring lärares förhållningssätt och hur lärarna har en förändrad syn på hur de möter flerspråkiga elever i språkundervisningen.

6.3.2. Ord och bild

Lärare1, lärare2 och lärare4 berättar att de arbetar med ord och bild, på olika sätt, för att utveckla de flerspråkiga elevernas ordförråd. Lärare1 använder sig av egenskapat material och specifika stencilar för att kunna anpassa ordinläringen efter elevernas nivåer. Hon visar en förståelse för att ord och bild underlättar för att förklara ord och begrepp för att koppla ord till visuella kännetecken. Det visar även lärarens förståelse för att alla eleverna har olika associationer till ord och begrepp (Fridolfsson 2015). Meningsskapande kan möjliggöras med hjälp av olika uttrycksformer, till exempel skrift och bild. Bland annat beskriver lärare1 ett egenskapat material, där hon exempelvis använder en bild på en glass som eleverna ska koppla till ett av fyra ord. Multimodala verktyg som projektor använder hon för att omvandla ord till bild och tvärtom. Hon ser även de digitala verktygen som hjälp även när de arbetar med bokstavsinnläring, genom att koppla bokstäver till bilder.

Lärare2, beskriver att hon inte skiljer på enspråkiga och flerspråkiga elever utan individanpassar sin undervisning. Hon menar att det inte finns någon generell metod, då även de enspråkiga eleverna behöver stöd i sin språkutveckling, speciellt i de låga åldrarna. För att utveckla elevernas ordförråd använder hon ordbilder i sin undervisning för att förstärka och förklara ord eleverna inte förstår. Vad hon menar mer ingående med ordbilder och hur hon arbetar med det framkommer inte under intervjun. Både lärare1

och lärare2 visar att de skapar en undervisning som bygger på elevernas kunskapsmässiga nivå och skapar en elevcentrerad undervisning med deras lärandeprocesser i fokus (Skolverket 2012; Brogren & Isaksson 2015).

Lärare4 som arbetar i en förskoleklass och använder bilder som stöd för att de flerspråkiga eleverna ska kunna följa med i samtal, berättelser och boksamtal för att förstärka innehållet. Det visar att läraren har kunskap om att barnböcker med fördel ofta har mycket färg och bilder som är tilltalande och genom texterna får eleverna ett rikt inflöde av språkliga modeller som hjälper dem i andraspråksutvecklingen, i både tal och skrift (Nauclér 2000). Lärare4 skapar även eget material med bilder till sånger, rim och ramsor för att eleverna ska kunna följa med i händelseförloppet. Det visar att lärare4 förstår fördelarna med att arbeta med ord och bild i undervisningen för att förtydliga ord och begrepp i språkliga sammanhang (Fridolfsson 2013).

Lärare2 och lärare3 använder ordlistor för att utveckla elevernas ordförråd när de i undervisningen stöter på svåra ord. De förklarar då ordet och skriver upp det i en ordlista så att eleverna ser ordet och får lättare att befästa det, därmed visualiseras stavningen av ordet. Gibbons (2010) belyser detta arbetssätt som fördelaktigt för flerspråkiga elever. Lärare2 lyfter vikten av att bearbeta svåra ord. Hon ger exempel på ordet gick som ofta förekommer i elevtexter, men som inte har en självklar stavning för eleverna. Hon framhäver även att vissa kategorier av ord såsom synonymer och prepositioner, måste lyftas i undervisningen, då flerspråkiga elever ofta har svårigheter med just dessa. Dessutom översätter lärare4 ord och begrepp från svenska till elevernas modersmål med hjälp av Ipad och tolk. Det visar att alla lärarna förstår vikten av att kategorisera och strukturera upp ord och begrepp för att stimulera elevernas ordförrådsutveckling (Fridolfsson 2015). Lärare4 visar även en kunskap om att ordförråden hos flerspråkiga elever utvecklas samtidigt, då ordförråden är aktiva och påverkar varandra vid begreppsbyggnad (Håkansson 2003).

6.3.3. Uttrycksformer, multimodala och digitala verktyg

Enligt läroplanen (2011) ska flerspråkiga elever ska stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. Bland annat visar Thordardottirs (2011) undersökning ett behov av fler uttrycksformer för att skapa fler möjligheter för flerspråkiga elever att visa sin förståelse och kunskap om ord och begrepp. Instruktioner är något av det svåraste för flerspråkiga elever att ta till sig, menar Gibbons (2012) och beskriver hur instruktioner

måste ges i flera led genom bilder, gester, muntligt, skriftligt och genom upprepningar. Enligt Lundberg och Bolonassos (2009) måste lärare därmed vidga sin syn på språk som bör inkludera konst, musik, dans och drama, för att stärka elevers självförtroende och meningsskapande, vilket underlättar språkutvecklingen. Basaran (2016) lyfter också betydelsen av multimodala verktyg i undervisningen. De hjälper läraren att skapa tydlighet och ger eleverna fler sinnesintryck och uttrycksformer för att visa sin förståelse.

Lärare1 berättar att hon arbetar med kroppsspråk och gester och är noggrann med att artikulera nya ord när hon förklarar och ger instruktioner. Hon säger: "Det känns som att jag säger samma sak 100 gånger men ibland behöver eleverna det" hon förstärker även orden med hjälp av olika uttrycksformer. Hon använder sig även av multimodala verktyg, för att exempelvis förtydliga ord och begrepp till bilder och tvärtom, med hjälp av dator, projektor och Whiteboard. Lärare2 använder sig av drama och lek för att det är lustfyllt för eleverna och de lär sig med hela kroppen och kan lättare befästa ord. Hon använder mycket digitala hjälpmedel i sin undervisning eftersom det förtydligar och hjälper de flerspråkiga eleverna genom att både se och höra ord och begrepp många gånger. Hon använder sig även av en smartboard för att läsa och samtala om texter tillsammans med eleverna. Varje elev har en egen dator, vilket gör att eleverna kan fortsätta arbeta hemma med sin språkutveckling.

Lärare3 arbetar med en specifik läs- och skrivmetod där datorn är i fokus. Hon låter eleverna arbeta i stationer, ofta med temaarbete, då hon anser att den flerspråkiga eleven fördelaktigt involveras och kan delta. De skapar, bygger, målar och skriver texter på datorn varje dag. Hennes undervisning bygger således på digitala verktyg, då hon använder både Ipad och dator som verktyg. För att utveckla den flerspråkiga eleven använder lärare3 appar som kan ställas om till andra språk.

Lärare4 berättar att hon med fördel använder musik, eftersom de flerspråkiga eleverna tydligt visar att de tycker det är roligt. Hon upplever att de blir mer delaktiga och involverade. Lärare4 menar även att arbetet med rim, ramsor, lekar och sånger inkluderar alla elever på ett lustfyllt och naturligt sätt. Genom att hon använder bildstöd till sång, rim och ramsor, märker hon hur eleverna kontinuerligt utvecklar en större förståelse för ord och begrepp. Hennes undervisning gör att eleverna efterhand börjar producera fler ord och meningar.

Alla lärarna arbetar mer eller mindre på ett praktiskt och estetiskt sätt. De skapar en undervisning där eleverna får arbeta med hela kroppen och aktivera olika sinnen för att utveckla sitt ordförråd. De använder sig av förtydliganden genom upprepningar av ord och begrepp, kroppsspråk och gester. Detta i samklang med Jönsson (2007) som menar att ord och begrepp kan omvandlas till andra estetiska uttrycksformer.

Alla lärarna använder sig även av digitala verktyg som viktiga redskap i undervisningen för att utveckla de flerspråkiga elevernas ordförråd. Framförallt lyfter de datorer, Ipad, projektor och smartboard som bra hjälpmedel. Lärarna beskriver hur de bland annat kan ställa om apparna till olika språk som integrerar eleverna för att göra dem delaktiga och utveckla deras språkliga förmågor. Datorerna kan användas tillsammans med projektor för att förtydliga ord och begrepp. Detta stämmer överens med Basaran (2016) som beskriver hur digitala redskap med fördel kan användas i helklass. Gemensamma sökningar om ord och begrepp gynnar de flerspråkiga elevernas ordförrådsutveckling, eftersom sökningarna kan göras snabbt och enkelt och i relevanta sammanhang (Basaran 2016). De fungerar därmed som medierande redskap i en sociokulturell och socialkonstruktivistisk inlärningsmiljö. Eleverna lär på så sätt av varandra för att sedan kunna arbeta på egen hand (Säljö 2010; Halliday 2016).

6.3.4. Förbättringar som främjar undervisningen

I detta avsnitt kommer vi sammanfatta våra resultat kring hur de fyra lärarna beskriver vilka förbättringar de önskar som kan utveckla och främja undervisningen. Vårt resultat säger att samarbetet brister mellan lärare och modersmåls lärare. En förklaring till detta kan, enligt de intervjuade lärarna, vara att modersmålsundervisningen ofta ligger efter skoltid och är frivillig för eleverna. Lärare4 ansåg att modersmålsundervisningen var föråldrad och inte stämde med hennes syn på undervisning. Modersmåls läraren arbetade nästan uteslutande med att skriva och stava ord och eleverna fick ingen högläsning eller textsamtal, beskriver lärare4. Hon upplevde också att deras olika undervisningar inte byggde på varandra, vilket även lärare2 instämmer med. Lärare1 upplever att man inte är effektiv i sin användning av resurser ute på skolorna, riktlinjerna är otydliga och eleverna blir lidande. De fyra lärarna upplever därmed att samarbetet är problematiskt, då tiden ofta är otillräcklig för att utveckla ett fungerande samarbete.

Enligt Salameh (2012) är lärarens och modersmåls lärarens kompetens och förmåga att skapa undervisningen för flerspråkiga elever lika viktig. Båda bör ha goda språk- och

ämneskunskaper för att kunna anpassa innehållet till varje elevs behov. Ett nära samarbete mellan lärare och modersmållärare har därför stor betydelse för hur eleverna utvecklas i båda språken (Lindberg 2006). Skolverket (2008) visar även att flerspråkiga elever får bättre skolresultat i grundskolan om de deltagit i modersmålsundervisning.

Lärare1 upplever även att den ekonomiska aspekten påverkar hennes undervisning, eftersom hon måste skapa eget material, då det inte finns pengar att köpa in nya anpassade läromedel i alla ämnen. Lärare1, lärare2 och lärare4 har alla önskemål om bättre fungerande förberedelseklasser. Bland annat vill lärare1 att alla nyanlända elever ska få möjlighet att gå i förberedelseklassen. Det skulle ge eleverna en bättre grund i språkutvecklingen. Lärare2 önskar samma arbetsätt i förberedelseklassen som i ordinarie undervisning. Hon upplever att de i förberedelseklassen använder mer traditionella undervisningsmetoder. Alla ovanstående aspekter leder till att lärarna inte kan stötta och hjälpa de flerspråkiga eleverna på ett optimalt sätt och därmed inte uppfylla skolans grundläggande demokratiska uppdrag (Skolverket 2011).

6.4. Metoddiskussion

Med utgångspunkt i den valda frågeställningen har syftet varit att undersöka hur lärarna ser på en flerspråkig undervisning. Samt att lärarna förklarar hur de skapar en undervisning för flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling och vilka erfarenheter, känslor och tankar lärarna har kring förbättringar i undervisningen för flerspråkiga elever.

Vi valde att utgå från en kvalitativ metod i vår studie, då vi bedömde att den var relevant för vår undersökning. Vi upplevde att den kvalitativa intervjun gav oss bredare svar och djupare resonemang än om vi hade valt en kvantitativ metod som även Hedin (2011) menar. Våra intervjufrågor var skapade för att ge lärarna en möjlighet att prata fritt utifrån egna erfarenheter, känslor och tankar. Larsen (2009) beskriver den kvalitativa metoden som fördelaktig då den gör det möjligt att ställa kompletterande frågor för mer ingående svar och därmed blev intervjun mer som ett samtal. Nackdelarna med intervju är att den är tidskrävande och att respondenterna kanske inte alltid är ärliga i sina svar, en intervjuareffekt. Enligt Hedin (2011) innebär intervjuareffekten att respondenterna ger det svar som intervjuaren söker snarare än att det återspeglar den verklighet som faktiskt förekommer. Med tanke på att respondenterna bör vara välinformerade valde vi ändå att dela med oss av våra intervjufrågor till respondenterna innan intervjutillfället (se bilaga

1). Våra upplevelser av respondenternas svar och resonemang är att de var ärliga och trovärdiga vid intervjutillfällena, då de var välinformerade om sin anonymitet i studien (Denscombe 2009). Lärarna kunde då lyfta hur resurserna brister kring de flerspråkiga elevernas utveckling. Vi upplevde mestadels fördelar med att använda en intervju. Vi kunde både under intervjun reda ut oklarheter i lärarnas svar och i efterhand via röstinspelning gå tillbaka i materialet för att skapa oss en djupare inblick i deras resonemang. Respondenterna har även kunnat ställa frågor till oss om de inte förstått våra intervjufrågor. En annan fördel har varit att respondenterna, förutom att berätta hur de arbetar, även kunde visa material de använder när de arbetar med flerspråkiga elever. Larsens (2009) innehållsanalys har gjort att vi kunnat urskilja både likheter och skillnader i hur lärarna arbetar med flerspråkiga elever.

Hedin (2011) upplyser om att informationsbrev bör skickas ut till respondenterna innan undersökningen börjar. Hon menar att brevet ska beskriva syftet med studien, att de medverkande behandlas konfidentiellt samt vad undersökningen ska resultera i. Vi valde även att skicka med våra intervjufrågor i informationsbrevet så lärarna skulle kunna förbereda sig. Intervjufrågorna sågs mer eller mindre som ett strängt manus för oss att förhålla oss till under intervjun (Kvale & Brinkmann 2014). Många av intervjufrågorna ledde till mer generella svar om en flerspråkig undervisning och inte specifikt till hur eleverna kan utveckla sitt ordförråd. Intervjufrågorna vi använt kring flerspråkighet och ordförrådsutveckling hade kunnat vara färre och istället formulerats om till mer ingående frågor kopplade till just ordförrådsutveckling. Vi fick ändå många relevanta, bra och utvecklade svar. Vi hade dock kunnat ställa fler didaktiskt kompletterande frågor, såsom hur, vad och varför. Vi hade även kunnat vara noggrannare i vårt urval av lärare, utifrån vilken årskurs och antal flerspråkiga elever i sina klassrum, för att smalna av svaren och för att kunna se fler skillnader och likheter i jämförelserna. I vår analys av lärarnas svar har vi nu fått ta hänsyn till olikheterna. Trots många intervjufrågor, vissa överflödiga, är den data vi samlat in relevant till vår frågeställning. Vi kan dock inte garantera att andra forskare kan utföra denna studie och få exakt samma resultat, vilket beror på reliabiliteten. Larsen (2009) menar att reliabiliteten är svår i en kvalitativ undersökning, vilket beror på att resultatet är bundet till de lärare vi valt att intervjua. Det eftersom respondenterna i studien är anonyma kan inte någon annan intervjua samma personer, vilket resulterar till att resultatet inte blir detsamma.

6.5. Avslutande slutsatser

Cummins (2007) förespråkar en tvåspråkig undervisningsmodell och menar att om lärare frigör sig från sitt beroende av traditionella undervisningsstrategier kan de istället skapa möjligheter för alla elever att utveckla ett rikt språk som leder till skolframgång. Det innebär att lärare måste ändra sin roll både som individ och grupp (Cummins 2007). Lärarna som vi intervjuat visar alla kunskap om ordförrådets betydelse för språkutveckling och ser fördelarna med flerspråkighet i undervisningen. De beskriver hur de använder olika metoder och strategier som kan gynna flerspråkiga elevers språkutveckling. Genom de fyra lärarnas svar kan vi se ett sociokulturellt, behavioristiskt och socialkonstruktivistiskt förhållningssätt till andraspråksinläring och en flerspråkig undervisning. De lyfter betydelsen av samtal, interaktion, kommunikation, samarbete och grupparbete som viktiga redskap för att utveckla en flerspråkig klassrumsmiljö.

Resultatet av denna studie visar därför att de tillfrågade lärarna inte har en bristande kompetens för att skapa en fungerande undervisning för flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling. Lärarna är medvetna om de språkliga och kulturella skillnaderna som finns hos enspråkiga och flerspråkiga elever. De beskriver en förståelse för att eleverna möter skolans språk med olika förutsättningar och erfarenheter. Lärarna har en positiv inställning och synliggör elevernas lärande i undervisningen på olika sätt. Generellt har vi även upplevt att forskningsresultat kring skolan ofta omges av negativitet, vilket i sin tur leder till försämrad status och negativ inställning till skolan i samhället. Lärarna i intervjuerna beskriver därför på något mycket betydelsefull, en positiv inställning. Denna undersökning visar att det finns för många bakgrundsfaktorer som påverkar lärarens undervisning för att kunna påstå och fastställa att det är just lärarnas kompetens som brister. Undersökningen stöder därför inte tidigare forskningsresultat (Vetenskapsrådet 2012) som beskriver lärarens kompetens som bristande för att utveckla flerspråkiga elevers språk- och begreppsutveckling. Vi anser att lärarna arbetar med flerspråkighet på ett fördelaktigt sätt och ser flerspråkighet som en naturlig del av skolans vardag. Vi är emellertid eniga med Vetenskapsrådet (2012) som menar att utbildningssystemet och skolan bör få en mer vidgad och övergripande verksamhet som inkluderar alla elever.

Flera forskare hävdar att inflödet sker främst via informella och spontana möten med språk och begrepp (Krashen 1981; Enström 2014). Vår slutsats av detta är att det är en mycket komplex uppgift för läraren att uppmärksamma och förklara alla ord och begrepp

som flerspråkiga elever inte förstår. Det handlar snarare om att skapa klassrumsmiljöer med språklig interaktion och samarbete som kan möta alla elevers språkliga och kunskapsmässiga nivåer. Eleverna måste därmed ses som en tillgång för varandra ur ett sociokulturellt och socialkonstruktivistiskt perspektiv på undervisningen.

Det är emellertid en mycket svår uppgift att anpassa den språkliga nivån i undervisningen, eftersom det finns bristande rutiner kring hur skolorna kartlägger flerspråkiga elevernas språkkunskap. Förklaringar till detta kan vara att lärare upplever tidsbrist, resursbrist både av modersmåls lärare och svenska som andraspråks lärare, bristande riktlinjer och språkpolicy vad gäller resursfördelning till nyanlända och flerspråkiga elever, olika ekonomiska förutsättningar från kommun till kommun och från skola till skola, samt rektorns roll och ansvar.

6.6. Fortsatt studie

Genom ovanstående studie har vi upptäckt ett bristande samarbete mellan lärare och resurser. Även arbetet med förberedelseklassen är varierande från kommun till kommun. Denna undersökning kan därför utgöra bakgrunden till framtida studier för att undersöka hur skolorna hanterar de riktlinjer som finns kring resursanvändning av modersmåls lärare och lärare i svenska som andraspråk (SvA).

7. Referenslista

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Stockholm: Liber
- Basaran, H. (2016). *Nyanlända elever i mitt klassrum – språkutveckling med digitala resurser*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Beals, D. (1997). Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. *Journal of child language*, (24) ss. 673-692.
- Bjar, L. (2006). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Booth, W.C., Colomb, G.G., & Williams, J.M. (2012). *Forskning och skrivande - Konsten att skriva enkelt och effektivt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bouakaz, L. (2012). *Att behålla mitt och lära mig något nytt*. Malmö: Malmö Högskola.
- Brogren, L. & Isakson, A. (2015). *Språkutveckling: teori och praktik i skolår 1-3. Att upptäcka, utforska och utveckla språket*. Malmö: Gleerups.
- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. (2012). Utbildning och mångkulturalitet i det globala samhället. I Liberg, C., Säljö, R. & Lundgren, U. (red.) *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 403-423.
- Bunar, N. (2015) *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering* Stockholm: Natur och kultur.
- Carlo, M., August, D., McLaughlin, B., Snow, C., Dressler, C., Lippman, D., Lively, T. & White, C. (2004). *Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms*. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 188-215.
- Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång - En modell för utveckling av skolans språkpolicy. I symposium, 2000. *Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Prisma, ss. 1-22.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 10 (2) ss. 221-240.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

- Enström, I. (2013). Ordförrådsinläring- med särskilt fokus på avancerade inlärare. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, ss. 169-192.
- Eriksen Hagtvvet, B. (2002). *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksson, E. Herdmo, M. & Tenten, A. (2016). *Lärarens möjligheter att skapa en framgångsrik undervisning för flerspråkiga elever - med fokus på ordförrådsutveckling*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs, och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum, ss. 17.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2012). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Golden, A. (2005). *Ordförråd, ordbruk och ordinläring i ett andraspråksperspektiv*. Oslo: Gyldendal.
- Halliday, M. (2016). *Aspects of Language and Learning*. Sydney: Springer Berlin Heidelberg.
- Hallin, A.E. (2016). Om ordförrådet är svårt att mäta – kan vi mäta ordinlärningsförmågan istället? *Aktuell forskning. Språk i praktiken* [blogg] 18 oktober. <http://www.sprakforskning.se/forskningsbloggen2/n2016/10/18/daordinlarning> [2017-02-02]
- Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, K & Lindberg, I (red) (2013). *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, ss. 27-84.
- Hedin, A. (2011). *En liten lathund om kvalitativ metod med tonvikt på intervju*.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (2013). *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Justitiedepartementet (2009:400). Offentlighets- och sekretesslag SFS.

- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i åk F-3*. Malmö: Holmbergs.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Larsen, A.K. (2009). *Metod helt enkelt - en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.
- Liberg, C. (2010). Grundläggande färdigheter. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 233-254.
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur, ss. 66-73.
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, ss. 481-519.
- Lindberg, I. & Johansson-Kokinakkis, S. (2007). *OrdiL - En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborgs universitet.
- Lundgren, L. & Bolonassos, B. (2009). *Språk som rikedom - en möjlighet och en utmaning*. Borås.
- Lundgren, U.P. (2012). Det livslånga lärandet. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärande*. Stockholm: Natur & Kultur, ss.101-139.
- Lundin, K. (2009) *Tala om språk: Grammatik för lärarstuderande*. Lund: Studentlitteratur.
- McLaughlin, B. (1985). Second language acquisition in childhood. School aged-children. Second Edition. University of California. *Psykologi Press*, 2(2), ss.1-28.

- Meltzer J., & Hamann E. (2005). *Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent English Language Learners Through Content-Area Learning - PART TWO: Focus on Classroom Teaching and Learning Strategies*. University of Nebraska: Lincoln.
- Musk, N. & Wedin, Å. (2010). *Flerspråkighet, Identitet och Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nordenbo, S.E., Sörgard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., Östergard, S. (2008). *Teacher competences and pupil learning in pre-school and school: a systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo*. Copenhagen: Danish Cleringhouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Pallotti, G. (2000). External appropriation as a strategy for participation in intercultural muliparty conversation – Multi- Party Conversation. I: Di Luzio, A. Gunthner, S. & Orletti, F. (red.). *Culture in communication. Anlyses of intercultural situation*, ss. 295-335.
- Pavlenko, A. (2009). *Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning*. Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- Salameh, E. K. (2012). *Flerspråkighet i skolan - Språklig utveckling och undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Schleppegrell, M. (2008). Literacy in history. *Language and meaning*. Australian Journal of Language and Literacy, 31(2) ss.172-236.
- Shepard, S. & Sheng, L. (2008). *Vocabulary intervention for elementary and secondary school student who are English language learners: A review research*. EBP Briefs 4(4) ss. 1-12.
- Skolinspektionen (2010), *Kvalitetsgranskning: Språk och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska (Rapport 16)*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2008). *Med annat modersmål - elever i grundskolan och skolans verksamhet*. (Rapport 321) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Greppa språket: Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Fritzes.

- Språkrådet (2008). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Stanovich, K.E (1986) *Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading research quarterly*. Oakland University.
- Svenska akademien (2013). *Svenska akademiens ordlista över svenska språket*. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.
- Thomas, W & Collier, V (2002) *A national Studie of School Effectiveness Languages for Language minority Students´ long-term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4) ss. 426-445.
- Vermeer, A. (2001). *Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input*. *Applied Psycholinguistics*, 22(2) 217-234.
- Vetenskapsrådet (2012) *Flerspråkighet - en forskningsöversikt (Rapport 2012:5)* Stockholm.
- Vygotskij, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. In: Gauvain, M. & Cole, M. (editors) *Readings on the Development of Children*. ss. 34-40 New York: Scientific.
- Wedin, Å. (2010). *Utveckling av tal och skrift hos andraspråkselever i skolans tidiga år*. *Didaktisk tidskrift* 20 (2), ss. 95-118. Örebro universitet.

8. Bilaga 1

Intervjuguide

Inledande frågor:

1. På vilket sätt är ditt klassrum flerspråkigt?
2. Hur ser du på en flerspråkig undervisning?
3. Vad innebär ordförrådsutveckling för dig?

Fokusfrågor:

1. Hur kartlägger du flerspråkiga elevers förförståelse och erfarenheter i svenska? Vilka kunskaper upplever du som klasslärare, att flerspråkiga elever har med sig när de kommer från förberedelseklassen till ordinarie undervisning?
2. Har ni tillgång till modersmålspedagoger och andraspråkslärare i svenska? Hur ser samarbetet ut? Kartläggs flerspråkiga elevers förförståelse/kunskap i modersmålet?
3. Hur organiserar du en undervisning som utvecklar flerspråkiga elevers ordförråd, finns det några speciella strategier och metoder som du använder?
4. Med vilka hjälpmedel och redskap kan du stötta flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling, finns de tillgängliga och hur används dessa i undervisningen?
5. Hur ofta har ni samtal kring texter? På vilka sätt? Motivera hur du upplever det?
6. Är de flerspråkiga eleverna aktiva och involverade i undervisningen?
7. Ser du någon utveckling av flerspråkiga elevers ordförråd genom den undervisning du organiserar? Motivera gärna!
8. Hur värderar och bedömer du flerspråkiga elevers ordförråds kunskap? *(Ser du även andra uttrycksformer som viktiga för elevernas visade kunskap och förståelse för ord?)*

Avslutande frågor:

1. Berätta om någon gång du kände dig riktigt nöjd/missnöjd med din undervisning i ordförrådsutveckling för flerspråkiga elever.
2. Hur kan arbetet med flerspråkiga elever förbättras anser du? Hur tror du en idealisk ordförrådsundervisning för flerspråkiga elever skulle kunna se ut?

9. Bilaga 2

Hej!

Vi är tre tjejer från Högskolan i Kristianstad som håller på att skriva vårt examensarbete som handlar om flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling. Vi vill undersöka vilka undervisningsstrategier och metoder lärare använder i den praktiska verksamheten, som ger möjligheter för flerspråkiga elever att utveckla ett ordförråd. Vår empiri samlar vi in genom intervjuer med fyra utvalda verksamma lärare med olika lång erfarenhet i fyra olika kommuner. Ljudinspelning kommer att ske så vi kan bearbeta materialet och göra en noggrann transkription.

Forskningsstudien genomförs utifrån etiska riktlinjer och respondenternas uttalande kommer behandlas enligt etisk kodex, det vill säga att studien inte kommer publicera något som har personlig anknytning som kan kopplas till respektive lärare. Ljudinspelningarna kommer att behandlas och analyseras endast av oss i gruppen och förvaras oåtkomligt för andra så spridning ej har möjlighet att ske, efter transkriptionen är gjord skickas det till er för ett godkännande sedan raderas det inspelade materialet.

Efter transkriptionen blivit godkänd kommer vi analysera och jämföra lärarnas uttalande och försöka hitta mönster i deras svar, för att synliggöra vilka undervisningssätt som ger en framgångsrik undervisning i ordförrådsutveckling för flerspråkiga elever. Vi vill bidra till en större medvetenhet och nyfikenhet hos studenter och verksamma lärare som väljer att läsa vårt forskningsresultat, om det flerspråkiga området.

Intervjuguide

Inledande frågor

1. På vilket sätt är ditt klassrum flerspråkigt?
2. Hur ser du på en flerspråkig undervisning?
3. Vad innebär ordförrådsutveckling för dig?

Fokusfrågor

1. Hur kartlägger du flerspråkiga elevers förförståelse och erfarenheter i svenska? Vilka kunskaper upplever du som klasslärare, att flerspråkiga elever har med sig när de kommer från förberedelseklassen till ordinarie undervisning?
2. Har ni tillgång till modersmålspedagoger och andraspråklärare i svenska? Hur ser samarbetet ut? Kartläggs flerspråkiga elevers förförståelse/kunskap i modersmålet?
4. Hur organiserar du en undervisning som utvecklar flerspråkiga elevers ordförråd, finns det några speciella strategier och metoder som du använder?
5. Med vilka hjälpmedel och redskap kan du stötta flerspråkiga elevers ordförrådsutveckling, finns de tillgängliga och hur används dessa i undervisningen?
6. Hur ofta har ni samtal kring texter? På vilka sätt? Motivera hur du upplever det?
7. Är de flerspråkiga eleverna aktiva och involverade i undervisningen?
8. Ser du någon utveckling av flerspråkiga elevers ordförråd genom den undervisning du organiserar? Motivera gärna!

9. Hur värderar och bedömer du flerspråkiga elevers ordförråds kunskap? (*Ser du även andra uttrycksformer som viktiga för elevernas visade kunskap och förståelse för ord?*)

Avslutande frågor:

1. Berätta om någon gång du kände dig riktigt nöjd/missnöjd med din undervisning i ordförrådsutveckling för flerspråkiga elever.
2. Hur kan arbetet med flerspråkiga elever förbättras anser du? Hur tror du en idealisk ordförrådsundervisning för flerspråkiga elever skulle kunna se ut?

Vi ser fram emot att träffas!
Vänliga hälsningar

Emma Eriksson, Malin Herdmo och Anna Tenten