



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete II, 15 hp

Ordförråd och ordförståelse i SvA-undervisningen

*Lärares uppfattningar om att arbeta med ordförråd och
ordförståelse i svenska som andraspråk*



Författare: Louise Johnsson, Frida Widell

Handledare: Sergej Ivanov

Examinator: Annette Årheim

Termin: VT-16

Ämne: Svenska

Nivå: Avancerad

Kurskod: 4GN03E

Abstract

This study examines how teachers of Swedish as a second language perceive that they work to strengthen L2 pupils' knowledge of Swedish. It investigates how the teachers say that they work to improve the pupils' vocabulary and word comprehension, and what they can find problematic when they work with this. The method used for the study is qualitative, in the form of interviews, with the aim of charting the teachers' opinions and perceptions of what was to be studied. Four teachers were interviewed, and their thoughts are part of the results in the study. Among other things, it was found that vocabulary and word comprehension are important to work with in Swedish as a second language since a large vocabulary and good word comprehension are the foundation for the pupils' continued learning. The results also show the importance of conversations in the classroom when it comes to vocabulary and word comprehension, and the use of pictures and reading aloud.

Key words

Vocabulary, word comprehension, L2 Swedish teachers, Swedish as a second language, Swedish teaching

Nyckelord

Ordförråd, ordförståelse, SvA-lärare, svenska som andraspråk, svenskundervisning

English title

Vocabulary and word comprehension in teaching Swedish as a second language

Teachers' perceptions of working with word comprehension and vocabulary in Swedish as a second language

Tack

Vi skulle vilja tacka de lärare i svenska som andraspråk som har varit villiga att ge oss sin tid till att göra denna studie möjlig att utföra. Utan dessa lärare hade studien inte kunnat genomföras. Tack också till vår handledare Sergej Ivanov som har handlett oss under arbetets gång. Slutligen vill vi rikta ett stort tack till våra familjer som bidragit med hjälp i form av korrekturläsning under skrivprocessen.

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	2
3 Bakgrund	2
3.1 Teoretisk utgångspunkt	2
3.2 Ordförråd	3
3.2.1 Ordförrådets betydelse för elevernas språkutveckling	4
3.2.2 Möjliga arbetssätt	4
3.3 Ordförståelse	5
3.3.1 Ordförståelsens betydelse för elevernas språkutveckling	6
3.3.2 Möjliga arbetssätt	6
3.4 Undervisning i ordförråd och ordförståelse i SvA	7
3.5 Lärarens utbildning och kompetens	9
4 Metod	10
4.1 Datainsamlingsmetod	10
4.2 Urval	11
4.3 Genomförande	12
4.4 Databearbetning	12
4.5 Etiska överväganden	13
4.6 Metod- och materialkritik	14
5 Resultat och analys	15
5.1 Möjliga arbetssätt enligt lärarna	16
5.1.1 Samtal	16
5.1.2 Läsning	17
5.1.3 Bilder i undervisningen	18
5.1.4 Arbete i grupp, par och enskilt	19
5.1.5 Bedömning av elevernas ordförråd och ordförståelse	20
5.2 Problematik i undervisningen enligt lärarna	20
5.2.1 Svårt med ord och ordförståelse	21
5.2.2 Tiden och planering	22
5.2.3 Modersmål	22
5.2.4 Material	22
6 Diskussion	23
7 Slutsats	26
Referenser	28
Bilagor	I
Bilaga A – Missivbrev	I

1 Inledning

I dagens samhälle är undervisningen i svenska som andraspråk mer aktuell än någonsin tidigare. Människor flyr från krigsdrabbade länder till Sverige, och här sätts deras barn i svenska skolor och blir således svenska elever. En naturlig följd av detta gör att det blir nödvändigt för dessa elever att tillägna sig såväl det svenska språket som den svenska kulturen, och enligt läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 är det skolans uppdrag, tillsammans med hemmens, att fostra eleverna till fungerande samhällsmedborgare (Skolverket, 2011). Det finns därmed behov av en undervisning som är anpassad för eleverna och hjälper dem att utveckla både språk- och ämneskunskaper. Olofsson och Sjöqvist (2013:688) menar att undervisningen i svenska som andraspråk (SvA) ska vara likvärdig den vanliga svenskundervisningen och att eleverna ska få möjlighet att tillägna sig samma kunskaper oavsett om de har svenska som första- eller andraspråk. För att kunna förstå och ta till sig ämneskunskaperna i skolan behövs bland annat god läsförståelse, vilket Skolverket (2012:9) anser att en stor andel elever med annat modersmål än svenska inte har tillräckligt goda kunskaper i.

En god läsförståelse är viktig för alla människor och anledningen till detta är att det underlättar både i skolan och senare i livet, både i arbetsliv och i vardagen. Enligt Enström (2013:176), Lervåg och Aukrust (2010:17f) innefattar läsförståelsen bland annat att eleven har ett gott ordförråd och en väl utvecklad ordförståelse. Baserat på detta faktum är arbetet om ordförråd och ordförståelse relevant, speciellt för elever som har svenska som andraspråk.

Ett stort ordförråd och en god ordförståelse anses vara viktigt för att klara av alla ämnena i svenska skolan och är därför grundläggande i undervisningen i svenska som andraspråk (Enström, 2013:169; Lindberg, 2006:66). Då eleverna befinner sig i början av sin inläring av det svenska språket kan det vara svårt för dem att ta till sig kunskaper i övriga ämnen i skolan, till exempel de samhällsorienterade ämnena eller matematik. För att de nyanlända eleverna ska kunna tillägna sig undervisningen i skolan måste de förstå vad läraren säger, och också förstå vad de själva läser (Lindberg, 2006). Eleverna är även beroende av ett väl utvecklat ordförråd och ordförståelse då de ska tala eller skriva, framhåller Herkner (2011:40), och därför är arbetet beträffande detta relevant för verksamma lärare.

I takt med att antalet elever med svenska som andraspråk ökar, behövs större kunskap inom området, speciellt inom ordförråd och ordförståelse, då det ligger till grund för mycket annat i

elevens kunskapsutveckling. Studien syftar därmed till att bidra med kunskaper om hur lärare i svenska som andraspråk kan arbeta med elevers ordförråd och ordförståelse.

2 Syfte och frågeställningar

Utifrån det rådande läget i svenska samhället, där elever med annat modersmål än svenska blir allt fler, är kunskaper i svenska språket avgörande för till vilken grad eleverna kan ta till sig kunskaper i skolans övriga ämnen. Syftet med studien är att undersöka hur lärare i svenska som andraspråk anser att de arbetar för att stärka kunskaperna i svenska språket hos elever med svenska som andraspråk. Utifrån syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Hur anser lärare i svenska som andraspråk i åk 1-3 att de arbetar med att utveckla elevers ordförråd och ordförståelse i undervisningen i svenska som andraspråk?
- Vad anser lärare i svenska som andraspråk i åk 1-3 är problematiskt då de arbetar med ordförråd och ordförståelse i undervisningen i svenska som andraspråk?

3 Bakgrund

I det här kapitlet kommer vi inledningsvis att presentera en beskrivning av det sociokulturella perspektivet samt Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen som studien utgår från. Studien riktar sig mot att undersöka hur lärare i svenska som andraspråk arbetar med ordinlärning med speciellt fokus på utvecklandet av ordförrådet och ordförståelsen. Eftersom ordförråd och ordförståelse är två begrepp som hör ihop, har fokus legat på att definiera vad dessa begrepp innebär. Något som vi även kommer att ta upp är anledningen till att dessa begrepp är viktiga och hur de kan arbetas med i undervisningen. Vidare kommer lärarens utbildning och kompetens behandlas, samt problematiska faktorer för såväl eleverna som lärarna i undervisningen om ordförråd och ordförståelse.

3.1 Teoretisk utgångspunkt

Denna studie tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och framförallt i Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Claesson (2007:31) liksom Säljö (2000:22) skriver att språket och kommunikationen spelar en viktig roll för lärande inom den sociokulturella teorin och Claesson (2007:31) menar att lärande sker i samspel med omgivningen i olika kontexter. Hon menar vidare att elever kan lära sig i olika miljöer och att undervisningen kan kombineras med olika lekar, men framhåller vikten av kommunikation för att lärande ska kunna ske. Även Säljö (2000:67) uttrycker att det är viktigt att eleverna för samtal om olika fenomen för att kunna ta till sig kunskaper.

Säljö (2000) hävdar även att individen inom den sociokulturella teorin lär sig genom att ta hjälp av lärare eller andra elever som besitter djupare kunskaper i ämnet och efterhand lär sig individen allt mer genom hjälp och stöd. Denna typ av lärandeteori benämns enligt Vygotskij (2001) som den proximala utvecklingszonen (zone of proximal development) och kan förklaras enligt följande:

...the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978:86)

Den proximala utvecklingszonen kan således ses som området mellan de kunskaper som eleverna själva behärskar och vad de ännu inte behärskar men har potential att uppnå genom hjälp och handledning (Ivarsson, 2008:39). Följaktligen kan det beskrivas som det stadium där utveckling av kunskaper är möjlig genom interaktion med människor som besitter högre kunskaper än individen själv (Claesson, 2007:32; Kultti 2012:29). Andersen (2012:48) framhåller även att Vygotskij anser det vara viktigt att ta fasta på elevernas utvecklingspotential, trots att hänsyn även måste tas till elevernas aktuella kunskapsnivå. Vidare menar Andersen (2012:46) att elever ofta kan mer än vad läraren tror och att de, med fördel, kan ges utmaningar i undervisningen om de samtidigt får stöd av läraren eller andra klasskamrater. Teorin om den proximala utvecklingszonen kan således operationaliseras även vid analys av undervisning i ordförråd och ordförståelse i svenska som andraspråk.

3.2 Ordförråd

Enligt Borgström (2015:17) är en människas ordförråd lika med antalet ord personen i fråga känner till. I vuxen ålder kan människor ofta använda sig av de ord de behärskar då de talar eller skriver, och användningen av ord som upplevs som svåra kräver ofta en högre självsäkerhet hos dessa personer. Hos yngre barn finns däremot många ord som barnen förstår men inte använder när de talar (Borgström, 2015). Detta påstående återfinns även hos Elwér (2014:23) då hon menar att det finns två olika sätt att dela in ordförråd på. På engelska kallas dessa för *receptive* och *expressive vocabulary*. Receptive vocabulary innebär att eleven förstår ordet då hen hör eller läser det, medan expressive vocabulary betyder att eleven själv kan använda ordet (Elwér, 2014). Med andra ord kan ordförrådet hos en människa både innehålla ord som enbart känns igen, och ord som används då personen i fråga talar.

3.2.1 Ordförrådets betydelse för elevernas språkutveckling

Ett varierat och stort ordförråd är av betydande vikt för alla människor, oavsett var du kommer ifrån och hur många språk du talar (Enström 2013:169). Larrotta (2011:1) skriver att många forskare¹ är överens om att ordförrådet ligger till grund för elevernas möjlighet till en ökad kvalitet både vad gäller deras förmåga att lyssna, tala, läsa samt skriva. För att eleverna i skolan ska kunna tillägna sig all kunskap är det således viktigt att de har ett tillräckligt stort ordförråd. Även Lindberg (2006:66) betonar att ett välutvecklat ordförråd är av stor vikt för att eleverna ska kunna ta till sig och få utvinning av kunskapen i skolans övriga ämnen, till exempel matematik.

Flertalet studier har enligt Enström (2013:171) visat att elever som inte uppnår kraven i skolan ofta har problem med sitt ordförråd, framförallt vad gäller det skolrelaterade språket. Det kan vara sådana ord som inte används särskilt ofta i vardagen, till exempel härskare eller hamn (Enström, 2013). Elwér (2014:16) nämner också att vardagsspråket inte är detsamma som det skolrelaterade språket, och menar att de skolrelaterade orden kan vara mer komplexa. Med hänsyn till att många elever inte uppnår de mål som finns i läroplanen (Skolverket, 2011), till stor del på grund av sitt ordförråd, kan det konstateras att arbetet för ett större ordförråd är av betydelse för eleverna.

Vad gäller elevernas ordförråd finns det ytterligare en viktig faktor att ta hänsyn till, nämligen att ordförrådet är avgörande för att eleverna ska få en god läsförståelse (Enström, 2013:176). I samstämmighet med Enström (2013) har Lervåg och Aukrust (2010:17f) i sin forskning kommit fram till att elevernas ordförråd påverkar deras läsförståelse. De menar vidare att elevernas tidiga ordförråd påverkar hur lätt eleverna vidareutvecklar det befintliga ordförrådet och att ordförrådet dessutom kan utvecklas genom läsning. Lervåg och Aukrust (2010:17f) studie visar att elever med svenska som andraspråk har en sämre läsförståelse än förstaspråkselever och pekar på att detta är sammankopplat med att andraspråkseleverna har ett sämre ordförråd. Därför hävdar de att det är av yttersta vikt att eleverna tidigt får hjälp och stöttning i att utveckla ett rikt ordförråd (Lervåg & Aukrust, 2010:17f).

3.2.2 Möjliga arbetssätt

Enström (2013:177) skriver att det finns två dominerande inlärningsmetoder vad gäller ordinläring: implicit och explicit ordinläring. Med implicit inläring menas att eleven har lärt sig ord på andra sätt än genom direkt undervisning, till exempel genom att eleven har

¹ Mokhtar, Rawian, Yahaya, et al., 2010

gissat sig till ord vid läsning eller genom TV-program. I en kontext kan okända ord få en innebörd och en gissning till vad ordet betyder kan därmed vara korrekt. Enström (2013) menar dock att eleverna måste stöta på ordet flertalet gånger och i olika sammanhang för att ordet ska få en fullständig betydelse. Explicit ordinlärning innebär att eleven är mer beroende av läraren och ordböcker än då de lär sig ord implicit (Enström, 2013:180). Det kan till exempel vara att läraren ger eleverna speciella övningar som avser att eleven ska få ett ökat ordförråd. Den explicita inlärningen av ord är därför en mer aktiv metod för att eleverna ska få en medvetenhet och effektivt kunna tillägna sig ord.

Svensson (2012:32) lyfter högläsning som ett medel för att utveckla elevernas ordförråd. Hon menar att eleverna lättare kan utveckla ett rikt ordförråd om de får lyssna på olika texter som de dessutom tycker är intressanta och som de kan koppla till personliga erfarenheter. Enström (2013) och Svensson (2012:32) menar dock att läsning inte kan fungera som det enda medlet för ordinlärning. Enström (2013) påpekar att det aldrig går att förutsäga vilka ord som förekommer i texter och inte heller vilka ord som eleverna tar till sig. Svensson (2012:32) menar samtidigt att det inte kan förutsättas att eleverna lär sig nya ord genom högläsning. Eleverna är beroende av att få ifrågasätta texten och samtala om bilder eller ord om det skulle behövas. Får eleverna samtala om texten har de en större möjlighet att ta till sig många nya ord och fraser. Utöver högläsning menar Enström (2013:179), som instämmer i det resultat som Lervåg och Aukrust (2010) presenterar i sin forskningsrapport, att elevernas ordförråd kan utvecklas genom enskild läsning. Läsning är enligt Enström (2013:179) en förutsättning för att kunna lära sig nya ord snabbt, och det är då viktigt att eleverna läser olika typer av texter. Herkner (2011:39f) framhåller också att läsning bidrar till att eleverna kan få ett större ordförråd utan att de egentligen är medvetna om det. Hon menar att eleverna genom läsning får en större tillgång till ord som de annars inte får genom att enbart lyssna (Herkner, 2011).

3.3 Ordförståelse

Enbart ett gott ordförråd ger, enligt Enström (2013:177), inte någon större förståelse för det eleven hör eller läser. Hon menar att det också behövs ett djup i ordförrådet och därmed en förståelse för de ord eleven kan, det vill säga ordförståelse.

Herkner (2011:40) yttrar att det finns olika grader av ordförståelse. Ordförståelse skulle enkelt kunna beskrivas som förståelsen av ett ord, men genom att titta närmare på vad det faktiskt betyder kan det påstås att ordförståelse innebär mer än det. Enligt Herkner (2011) kan det till

exempel vara att eleverna känner igen ett ord, men inte kan använda det eller ge en korrekt beskrivning av ordet. Det skulle också kunna utgöra att eleven kan förklara ett ords olika innebörder i och med att många ord betyder olika saker, exempelvis bar eller åker. Det finns, enligt Herkner (2011:40), fyra olika nivåer av ordförståelse. Den första nivån är som ovan nämnt att eleven känner igen ett ord. Andra nivån av ordförståelse är att eleven kan sätta in ordet i en mening, och därmed kan använda ordet i praktiken. Tredje nivån innebär att eleven kan tydliggöra vad ordet innebär till en viss del. Eleven ska dessutom kunna ge ett exempel på hur ordet kan användas. Den fjärde nivån innefattar att eleven ska kunna förklara ordet fullt ut, och också känna till en synonym till det (Herkner 2011:40). Herkners (2011) teori om de fyra nivåerna av ordförståelse är någonting som studien utgår från i analysen av lärarnas intervjuvar. Det är också viktigt att ha i åtanke att begreppet ordförståelse i studien, inte enbart innebär förståelsen av enskilda ord, utan även hur orden förstås i sammanhang och kan sättas in i hela meningar.

3.3.1 Ordförståelsens betydelse för elevernas språkutveckling

Ordförståelsen påverkar läs- och skrivinläringen hos elever, påpekar Herkner (2011:40) och menar att eleverna är beroende av sitt ordförråd och sin ordförståelse då de ska läsa eller skriva. Beroende på hur väl utvecklat ordförråd och ordförståelse eleven har under de tidigare åren i skolan påverkas elevens språkutveckling också under senare år i skolan. Enligt Herkner (2011:40) har en undersökning av Olofsson och Niedersøe (1999) visat att barns ordkunskap vid en ålder av tre år har stor påverkan på deras läsning tretton år längre fram, och av den anledningen är den tidiga inläringen av ordförståelse oerhört betydelsefull.

Enligt Elwér (2014:12) är det nödvändigt att ha en klar bild av ett ords betydelse för att kunna skapa sig en fullständig förståelse av en text. För att kunna utveckla en förståelse för enskilda ord krävs att de först avkodas. Är flera ord okända för eleven eller om orden inte uttalas korrekt kan eleverna störas i sin läsning och förståelsen för hela texten kan äventyras. Slutligen förklarar Elwér (2014:15) att ordförståelsen även är viktig för att kunna förstå det utsagda och dra slutsatser, något som är betydelsefullt för att eleverna sedan ska kunna förstå vad texten handlar om.

3.3.2 Möjliga arbetssätt

Herkner (2011:40) hävdar att det är av betydande vikt att eleverna kan säga ifrån då ord som är svåra att förstå framträder i till exempel en text. Det är då möjligt att föra samtal om och diskutera vad ordet som eleverna upplever som svårt betyder och på så sätt kan eleverna få

nya kunskaper om enskilda ords betydelse. Genom att föra samtal om olika typer av texter i klassrummet menar Herkner (2011:40), som refererar till Myrberg (2003), att elevernas ordförståelse utvecklas. (Myrberg, 2003 se Herkner, 2011:40)

Lundgren (2005) menar att eleverna kan utveckla sina kunskaper i svenska språket genom att använda sig av samtal i undervisningen. Vidare menar hon att eleverna genom att prata om ett ämne som känns viktigt för dem och som de kan koppla till egna erfarenheter, kan utveckla ett större engagemang för att delta i ett samtal. Strategin att använda sig av elevernas erfarenheter i undervisningen hävdar även Axelsson (2013:548f) kan vara positiv för elevernas språk- och identitetsutveckling. I likhet med Lundgren (2005) framhåller Wedin (2011) vikten av muntlig interaktion och samtal i undervisningen då detta gynnar andraspråkselevernas inläring av språket. Dock menar hon att andraspråkseleverna kan hämmas i sin språkutveckling genom stora klassrumssamtal och att de istället får ut mer av mindre grupparbeten.

3.4 Undervisning i ordförråd och ordförståelse i SvA

Det ställs stora krav på elever med svenska som andraspråk då de utan att behärska svenska språket förväntas tillägna sig kunskaper i en rad olika skolämnen som undervisas på svenska (Wedin, 2011). Vidare menar Wedin att de flesta skolor har integrerat andraspråkseleverna i de ordinarie klasserna och att de inte får så mycket undervisning i svenska som andraspråk. Detta är något som Hyldenstam och Wassén (1984:7f) anser skulle kunna vara problematiskt och menar att problematiken ligger i att elever som lär sig svenska som andraspråk inte övar tillräckligt mycket svenska på fritiden, eftersom de mest talar sitt modersmål utanför skolans väggar. De hävdar att eleverna då kan behöva extra hjälp och stöd genom undervisning i svenska som andraspråk. Axelsson (2013:551) menar däremot att det kan vara till fördel att använda sig av elevernas modersmål i undervisningen, då det kan bidra till att eleverna känner sig tryggare i skolan.

Enligt Skolförordningen (SFS 2011:185) riktar sig ämnet svenska som andraspråk bland annat till elever som har ett annat modersmål än svenska och ska enligt Skollagen (SFS 2010:800) vara likvärdig den vanliga svenskundervisningen, något som även Nelson Wareborn (2004:3) framhåller. Hon menar att svenska som andraspråk är likvärdigt den vanliga svenskundervisningen på så sätt att målen är desamma och i gymnasiet ger båda ämnena samma behörighet att söka vidareutbildning. I samstämmighet med Nelson Wareborn (2004)

menar Olofsson och Sjöqvist (2013:688) att svenska som andraspråk och den vanliga svenskundervisningen är likvärdiga, det vill säga: andraspråkseleverna och förstaspråkseleverna ska ha rätt till samma kunskapsinnehåll i undervisningen samt lika möjligheter att ta till sig kunskaperna. Eleverna ska således få tillfällen att formulera sig i såväl tal som skrift och dessutom få läsa varierade texttyper (Olofsson och Sjöqvist, 2013). För att eleverna ska kunna förstå och ta till sig kunskapsinnehållet i undervisningen behöver de ha ett väl utvecklat ordförråd och en god ordförståelse (Lindberg, 2006:66; Enström, 2013:177). Enligt Läroplanen ska eleverna i undervisningen i SvA "utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga" (Skolverket, 2011:234). De ska även utveckla ett ordförråd som är tillräckligt för att stärka den kommunikativa förmågan och kunna delta i samtal om elevnära frågor (Skolverket, 2011:234,240).

Det kan finnas flera svårigheter i undervisningen om ordförråd och ordförståelse. Svedner (1999:22) påpekar att en av dessa svårigheter kan vara att eleverna ligger på olika nivåer vad gäller deras språkliga utveckling. Bortsett från att eleverna ligger på olika nivåer vad gäller språkkunskaper kan också elevernas olika sociala bakgrund och attityder påverka undervisningen, och bidra till svårigheter med att undervisa elever i grupp (Svedner 1999). Utöver attitydskillnader och sociala skillnader mellan eleverna kan det även förekomma kulturella skillnader eftersom eleverna kan komma från olika platser i världen (Gibbons, 2010b:118). För att eleverna ska kunna tillägna sig ett innehåll måste de befinna sig i den kulturella referensram som avses. Det måste, hävdar Gibbons (2010b:118) finnas en koppling mellan de kunskaper eleven redan har och de kunskaper eleven ska lära sig, vilket kan vara svårt som lärare att bemöta. Det betyder emellertid inte att läraren ska undvika innehåll som är obekant för eleven. Läraren bör istället eftersträva en förståelse hos eleverna och stärka deras kunskaper inom området (Gibbons, 2010b). Vidare menar Gibbons (2010b:102) att läraren ska låta alla elever få chansen att genomföra samma övningar i klassrummet oavsett deras olika kunskaper, och istället för att tilldelas olika uppgifter ska de få individuellt anpassat stöd från läraren. Axelsson (2013:550f) anser att elever med samma modersmål kan hjälpa varandra i skolarbetet och framhåller att andraspråkseleverna med mycket hjälp och stöd, med fördel, kan ges utmaningar i undervisningen, vilket går i linje med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen.

En annan problematik som kan uppträda är enligt Gibbons (2010b:17ff) det faktum att talspråket inte alltid är detsamma som det skrivna språket, något som även kan vara svårt för

de elever som har svenska som modersmål. Det svenska språket kan även vara problematiskt då samma ord kan ha flera olika betydelser. Detta menar Enström (2013:188) då hon hävdar att antalet olika betydelser av ett ord avgör hur svårt ordet är att förstå. För att eleven ska ha fullständig förståelse för ordet behöver hen ha kännedom om ordets alla olika betydelser (Enström, 2013).

Hur läraren samtalar med eleven påverkar också elevens sätt att ta till sig kunskaper, menar Gibbons (2010a:192). Det läraren säger i klassrummet påverkar även elevernas position i kamratgruppen och vilka elever som lyssnas på av andra elever. Det finns ett behov av att lärarna är neutrala i sitt sätt att tala med eleverna, men Gibbons (2010a:192) hävdar att det finns en problematik i detta tillvägagångssätt. Hon menar att det inte är möjligt att alltid vara neutral i sin kommunikation med eleverna, vilket bidrar till en svårighet lärarna har att förhålla sig till i arbetet med ordförståelse och ordförråd. Gibbons (2010a) menar också att tillrättavisande under samtal är vanligt förekommande och kan på så sätt påverka eleven att inte vilja tala i klassrummet under nästkommande tillfällen. Just ordförråd och ordförståelse är någonting som kan vara relativt enkelt att tillrättavisa, men tillvägagångssättet behöver reflekteras över mer noggrant av läraren innan detta sker (Gibbons, 2010a).

3.5 Lärarens utbildning och kompetens

På många platser i världen erbjuds inget stöd i undervisningen för de elever som har ett andraspråk (Gibbons, 2010b:23). Hon menar att många elever som har ett annat modersmål än det språk som talas i det land de befinner sig i ofta får vara kvar i klassrummet med de övriga eleverna. På så sätt blir det klasslärarens ansvar att eleven både lär sig språket och innehållet i undervisningen. Detta är dock ingen fungerande lösning enligt Gibbons (2010b). Upplägget att eleverna ska utveckla såväl språk som ämneskunskaper medför en svår uppgift för läraren och behöver därför noggrann planering och kontinuerlig uppföljning.

Svedner (1999:10) hävdar att lärare använder både didaktiska och pedagogiska kunskaper för att främja elevernas språkutveckling. När eleverna kommer till skolan har de olika bakgrund och förkunskaper och därmed olika förutsättningar. Dessa förutsättningar påverkar undervisningen, menar Svedner (1999), eftersom lärarna ska välja strategier och uppgifter för att eleverna ska ta till sig så mycket kunskap som möjligt. Baserat på detta faktum, går det inte att hävda att det finns en specifik metod som kan tillämpas i alla situationer, utan metoderna måste anpassas efter vilken situation lärarna och eleverna befinner sig i.

Hyltenstam (2009:9) klargör att det krävs en specifik utbildning i svenska som andraspråk för de pedagoger som undervisar i ämnet. Anledningen till det är att lärarna i Sverige kan ge en mer fördelaktig utbildning till de elever som har undervisning i SvA. Hyltenstam (2009) säger dock att det finns en stor kompetens och erfarenhet hos lärare i svenska som andraspråk idag, men att det behövs fler behöriga lärare inom området. Det är inte den bristande kunskapen som är problemet, utan kunskapen når inte riktigt fram till klassrummen.

4 Metod

I det här kapitlet kommer vi att redogöra för vilken metod som använts i undersökningen. Vi kommer också att presentera hur urvalet har gått till samt hur datainsamlingen och efterföljande analys har genomförts. Slutligen kommer även etiska överväganden samt metod- och materialkritik tas upp.

4.1 Datainsamlingsmetod

Då syftet med studien var att undersöka lärarnas uppfattning om ordförråd och ordförståelse samt hur de arbetar med detta, valdes en kvalitativ metod för att kunna undersöka lärarnas erfarenheter och upplevelser mer djupgående. Harboe (2013) och Denscombe (2014:416) menar att kvalitativa studier riktar sig mot få respondenter, vilket gör det möjligt att skapa sig en djupare förståelse för ett specifikt ämne, vilket var syftet med den här studien. För att undersöka lärarnas erfarenheter och uppfattningar utgår studien även från en fenomenografisk ansats som anses lämplig då syftet med studien är att undersöka människors tankar och uppfattningar om ett visst fenomen (Dahlgren och Johansson, 2015:162).

För att kunna besvara studiens syfte och forskningsfrågor har semistrukturerade intervjuer använts för att samla in data. Denscombe (2014:266) framhåller att fördelen med semistrukturerade intervjuer är att de kan ge mer djupgående information genom att forskaren inte är helt bunden till en intervjuguide. Dahlgren och Johansson (2015:166) menar att semistrukturerade intervjuer ska användas i fenomenografiska studier eftersom de möjliggör för respondenterna att i högre grad utveckla sina tankar och ge forskaren en djupare förståelse för deras uppfattning om ett fenomen. Semistrukturerade intervjuer innebär således enligt Denscombe (2014:266) att forskaren har en lista med frågor som ska ställas under intervjun men att det samtidigt finns möjlighet att ändra ordningsföljden på frågorna och ställa oplanerade följdfrågor baserat på respondenternas svar. Intervjun har även en måttligt låg standardiseringsgrad som innebär att forskaren kan formulera nya följdfrågor baserade på respondenternas svar, samt att det inte behöver finnas en given ordningsföljd i frågorna

(Trost, 2005:19). För att dokumentera intervjuerna användes, efter respondenternas godkännande, ljudinspelningar för att kunna lyssna på intervjuerna i efterhand. Vi använde oss även av kompletterande anteckningar.

4.2 Urval

Inför undersökningen skulle ett urval av deltagare väljas ut, vilket skedde subjektivt. Med detta menas att respondenterna väljs ut utifrån deras kunskaper i ämnet (Harboe, 2013:109; Denscombe, 2014:74). I det här fallet innebar det att lärarna som valdes ut ansågs passa till undersökningens syfte genom att de alla undervisade i svenska som andraspråk. Urvalet av respondenter skedde således medvetet.

Fem lärare tillfrågades att delta i undersökningen varav fyra ställde upp för intervju. Dessa lärare är mellan åldrarna 22-63 och har arbetat olika länge med undervisning i svenska som andraspråk. Lärarna arbetar också i två olika kommuner i södra Sverige och genom intervjuerna kunde även lärarnas olika utbildning kartläggas. En kort presentation av lärarnas utbildningsbakgrund och antal år i yrket presenteras i tabell 1, där vi valt att använda fingerade namn.

Tabell 1. Respondenter

Fingerade namn	Bakgrund	Utbildning	Erfarenhet
Anna	Tidigare vikarie på nuvarande arbetsplats	Ingen pedagogisk utbildning	Lärare i SvA i ca 4 månader
Berit	Musiklärare i ca 35 år	Utbildning i musik och SvA	Musiklärare i 35 år och SvA-lärare i 10 år
Claes	Förtidspensionär	Grundskollärare och gymnasielärare i geografi, samhällskunskap och historia	Arbetat inom pedagogiken i ca 16 år.
Doris	Pedagog i teckenspråk i fyra år	Tvåårig utbildning i teckenspråk	Lärare i SvA i en termin

Det faktum att lärarna som intervjuas i studien har olika utbildning och erfarenhet i yrket kan ses som både positivt och negativt. Deras olika utbildning och erfarenhet kan anses ha bidragit till en intressant variation i de data som intervjuerna genererade. Det kan även bedömas att studien hade gett ett mer trovärdigt resultat om alla de intervjuade lärarna hade haft utbildning i svenska som andraspråk. Utifrån syftet med studien valde vi att även intervjuas lärare som

inte är utbildade i svenska som andraspråk eftersom de, trots sin brist på utbildning, i nuläget jobbar som lärare i svenska som andraspråk. Valet, att även inkludera obehöriga lärare i studien, grundar sig också på att det är så det ser ut på många skolor idag att alla lärare inte har adekvat utbildning. I vår undersökning utgår vi från att de trots detta kan bidra med intressanta tankar till vår studie.

4.3 Genomförande

Den första kontakten med de lärare som deltog i studien skedde under vår utbildning till lärare. Dessa lärare kontaktades sedan via mejl för fortsatt information om studien och inför undersökningen formulerades ett missivbrev (se bilaga A). Missivbrevet skickades ut till de fem lärare som hade tillfrågats att delta i studien. Efter det att lärarna hade tagit del av missivbrevet bokades tider in för individuella intervjuer med de fyra lärarna som valt att delta i undersökningen. Intervjuerna utgick från en på förhand skriven intervjuguide med huvudfrågor samt möjliga följdfrågor (se bilaga B). Frågorna handlade om hur lärarna ser på ordförråd och ordförståelse, hur de arbetar med detta samt vilka hinder de anser kan finnas i undervisningen i svenska som andraspråk. Frågorna utformades utefter studiens syfte och frågeställningar. På grund av att lärarnas svar medförde frågor som inte kunde förutses på förhand, framkom under intervjun även andra följdfrågor som inte stod med i intervjuguiden.

Som tidigare nämnts användes ljudinspelning vid intervjuerna för att tydligare kunna analysera lärarnas svar. Detta blev lärarna informerade om när missivbrevet skickades ut, men vi ville också ha deras muntliga godkännande, som en bekräftelse på att de uppfattat informationen som överlämnades i samband med missivbrevet. Det muntliga godkännandet gavs i samband med intervjuens genomförande.

4.4 Databearbetning

Innan en kvalitativ studie kan sammanställas måste den först bearbetas. I en kvalitativ intervjustudie menar Denscombe (2014:384f) att detta kan ske genom transkribering av de intervjuer som gjorts. Han menar dock att inte alla delar av intervjun behöver transkriberas, utan enbart valda delar, beroende på vad som bedöms viktigt för undersökningen (Denscombe, 2014:384f). Det material som samlades in under studiens gång bearbetades dock genom att intervjuerna transkriberades i sin helhet. Utöver att enbart transkribera det lärarna sagt under intervjun, transkriberades även andra uttryck så som skratt, hummanden och specifika ansiktsuttryck. Noggranna genomgångar av såväl ljudupptagningar, transkriptioner och anteckningar resulterade sedan i en sammanfattning av intervjuerna.

I samband med transkriberingen kunde vi se att det fanns flera ämnen som behandlades under intervjun, och när transkriberingen var genomförd kunde vi sammanställa vilka ämnen som alla lärarna hade berört under intervjun och fastställa ämnenas relevans för studiens syfte. De ämnen som ansågs relevanta för studiens syfte sammanfattades och delades in i två huvudkategorier som kan kopplas till studiens frågeställningar: arbetssätt enligt lärarna samt problematik i undervisningen enligt lärarna. Under vidare analys delades sedan dessa huvudkategorier upp i underkategorier för att göra resultatsammanställningen tydlig och strukturerad.

4.5 Etiska överväganden

I all forskning måste etiska överväganden göras. De människor som deltar i studien behöver känna att de blir behandlade på ett korrekt sätt och att deras uppgifter inte missbrukas. Enligt Vetenskapsrådet (2002:5) finns det fyra krav som ska tas i beaktande då en studie ska äga rum. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Nedan kommer en förklaring på hur dessa krav har genomförts i studien.

Det första av de fyra kraven är informationskravet, vilket betyder att respondenterna ska få information om studiens syfte. I samband med det missivbrev som skickades ut till respondenterna fick de ta del av syftet med undersökningen samtidigt som de fick information om oss som låg bakom studien. Genom missivbrevet fick lärarna även information om att deras deltagande var frivilligt och att de kunde dra sig ur studien om de inte längre ville delta, utan påföljande konsekvenser. I samband med detta uppfyller studien det andra kravet, samtyckeskravet, som innebär att respondenterna i studien får bestämma över sitt eget deltagande. I och med att ljudupptagningar användes under intervjuerna behövdes också lärarnas muntliga godkännande till detta, vilket också utgör en del av samtyckeskravet, enligt Vetenskapsrådet (2002:9).

Alla lärare är anonyma i undersökningen, då endast fingerade namn använts och de ljudinspelningar som togs upp i samband med intervjuerna raderades efter att studien var genomförd. På så sätt kan ingen utomstående spåra de skolor eller lärare som har varit villiga att delta i undersökningen och genom det uppfylls det tredje kravet, konfidentialitetskravet. Det innebär enligt Vetenskapsrådet (2002:12) att personliga uppgifter ska hållas dolda för allmänheten för att inga utomstående ska kunna ta del av uppgifterna och härigenom kan

lärarna i undersökningen känna att de är anonyma. Det fjärde kravet, nyttjandekravet, innefattar att insamlingen av personlig data inte får användas till någonting annat än den avsedda forskningen. I och med att data som samlats in, liksom personliga uppgifter, inte har använts till någonting annat än till studien har vi också uppfyllt det sista kravet.

4.6 Metod- och materialkritik

En kvalitativ studie valdes för att genomföra undersökningen. En svaghet med kvalitativa studier är enligt Denscombe (2016) att studiens resultat är svårt att generalisera. Syftet med studien var inte att generera ett generaliserbart resultat, utan istället undersöka fyra lärares uppfattningar om ordförråd och ordförståelse i undervisningen av svenska som andraspråk för att få en djupare förståelse. För att kunna presentera ett resultat som är trovärdigt har datainsamlingsinstrumentet, intervjuguiden, utformats efter studiens syfte samt det urval av forskning om ämnet som tidigare presenterats. Att en undersökning är trovärdig innebär enligt Kylén (2004:140) att data som samlats in är tillräcklig och relevant för att uppfylla studiens syfte. Intervjuguidens utformning ökar förutsättningarna för att studiens syfte ska kunna uppfyllas och intervjuguidens koppling till aktuell forskning visar på att studien och dess empiri är relevant. Under intervjuerna fick respondenterna möjlighet att tala fritt runt de frågor som ställdes, vilket medförde att vi vid analysen av intervjuvären fick sortera bort sådan information som inte ansågs relevant för studiens syfte. Genom att vi vid intervjuerna delvis styrde intervjuernas riktning och såg till att vi fick svar på de frågor som fanns i intervjuguiden, samlade vi in relevant data.

Denscombe (2014:270f) framhåller att det trots de många fördelarna med kvalitativa intervjuer även finns nackdelar, bland annat den så kallade intervjuareffekten. Den innebär att det finns risk för en påverkan på respondenterna från forskarens sida som kan ge sämre kvalitet i undersökningens resultat. Denscombe (2014) menar att risken för påverkan från forskarens sida är större då intervjun behandlar personliga eller känsliga frågor. Vid intervjuer finns det även en risk att respondenterna anpassar sina svar för att de ska tillfredställa forskarens förväntningar (Denscombe, 2014:270f). Pålitligheten skulle kunna påverkas negativt av att vi som intervjuare inte genomfört intervjuerna tillsammans. För att undvika detta har vi som intervjuare varit reserverade och försökt undvika att påverka intervjun genom att låta respondenterna tala och föra samtalet framåt. Vi har också i grunden utgått från samma intervjuguide samt använt oss av ljudinspelningar, vilket Patel och Davidson (2011:104) menar kan höja pålitligheten.

Trost (2005:53f) och Denscombe (2014:280) menar att det finns både för- och nackdelar med ljudinspelningar. Till fördelarna hör att en ljudinspelning gör det möjligt att kunna lyssna på intervjun flera gånger, vilket innebär att forskaren kan upptäcka brister som kan förbättras till kommande intervjuer (Trost, 2005:53f; Denscombe, 2014:280). Vi lyssnade inte på ljudupptagningen av intervjuerna direkt utan lyssnade på dem först efter att alla intervjuer var genomförda, vilket innebär att vi under genomförandets gång inte kunde upptäcka några brister i intervjun. Ljudupptagningarna var däremot en hjälp i analysarbetet då vi kunde gå igenom intervjuerna flera gånger och identifiera intressanta uttalanden från lärarna. Trost (2005) framhåller även möjligheten att återge delar av intervjun ordagrant samt att forskaren slipper lägga fokus på att anteckna respondenternas svar, vilket inte är möjligt om enbart anteckningar använts för att dokumentera intervjun. Denscombe (2014:280) hävdar att en nackdel med ljudinspelningar kan vara att respondenten blir nervös av vetskapen om att deras svar spelas in, men detta var inget som vi upplevde som ett problem vid intervjuerna. Ljudupptagningsinstrumentet var en mobiltelefon och då många är vana vid att mobiltelefoner ofta ligger på bordet, väckte den inte speciellt mycket uppmärksamhet. Denscombe (2014:280) menar också att respondenterna ofta vänjer sig vid ljudupptagningen efter en stund och att det vanligtvis inte skapar några större problem. Genom att spela in intervjuerna kunde vi i analysarbetet transkribera materialet samt lyssna på det flera gånger för att kunna göra en pålitlig analys.

För att studiens resultat ska anses pålitligt hävdar Kylén (2004:142) att det är av stor vikt att intervjusvaren redovisas på ett korrekt sätt, så att lärarnas svar inte kan missuppfattas eller tolkas på ett annat sätt än de är avsedda att tolkas. I studien har vi lagt ner mycket tid på analys av intervjusvaren för att studien ska bli så pålitlig som möjligt. För att minska risken att lärarnas svar tolkas felaktigt har vi även analyserat och transkriberat alla intervjuer tillsammans.

5 Resultat och analys

I detta kapitel kommer studiens resultat att presenteras och analyseras. De intervjuer som genomförts under studiens gång ligger till grund för det resultat och den analys som gjorts, och kommer presenteras med hjälp av två huvudkategorier som togs fram i samband med sammanställningen av intervjusvaren. Studiens resultat kommer att presenteras genom beskrivande sammanfattningar av intervjuerna samt direkta citat från de intervjuade lärarna.

5.1 Möjliga arbetsätt enligt lärarna

Lärarna fick under intervjun möjlighet att förklara hur de arbetar med ordförråd och ordförståelse i undervisningen i svenska som andraspråk. Svaren har sedan analyserats och delats in i flera kategorier: samtal, läsning, bilder i undervisningen, arbete i grupp- par och enskilt, samt bedömning av elevernas ordförråd och ordförståelse.

5.1.1 Samtal

Samtal i undervisningen är någonting som är vanligt förekommande hos samtliga lärare i undersökningen, vilket skulle kunna kopplas till det sociokulturella perspektivet. Doris menar att de i hennes klass också samtalar om de texter som eleverna läser för henne genom att de får återberätta vad de har läst, vilket visas i citatet nedan.

De lånar böcker på biblioteket, och sen får dom läsa... Sen tar de hem böckerna och så får de läsa, typ en sida, och sen.. tar vi tillbaka.. eller så får de komma tillbaka och så får de läsa det i skolan och sen så frågar jag ju dem om de förstår, vad de har läst och så får de berätta lite om det... Så de inte bara, asså övar in att de kan läsa orden utan att de förstår vad det är de läser.
(Doris)

På så sätt får alltså Doris en överblick över om eleverna faktiskt förstår det de läser, att de har en förståelse för vad orden faktiskt betyder och inte bara har lärt sig läsa orden utan att förstå dem. Hon får under dessa lästunder även möjlighet att ge eleverna handledning i sitt läsande. Detta arbetsätt kan kopplas till Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen, genom att eleverna, till följd av Doris handledning kan utvecklas i sin proximala utvecklingszon och slutligen klara av att läsa självständigt vilket de inte hade gjort utan handledning. Ivarsson (2008:39) menar att eleverna genom handledning kan uppnå kunskaper, som de annars inte skulle kunna utveckla på egen hand. Till skillnad från Doris klass så jobbar inte Annas klass så mycket med läsning, istället samtalar de om ords betydelse på andra sätt.

Alla kan ju inte ens läsa än, så då försöker vi ju liksom prata om det och rita upp vad det är för något, så att de förstår ordet. (Anna)

Jag visar bilder om jag har, för det är ju ofta bilder i boken. Så brukar vi först gå igenom dem [orden], då ritar jag ju också, typ det jag kan rita. Och sen... ja... eller pekar om det finns i klassrummet. (Anna)

Anna berättar här att hon ofta kompletterar samtalen om ords betydelse genom att visa bilder, rita och använda fysiska föremål. Hon menar att de arbetar mycket på det här sättet för att

eleverna ska få ett ökat ordförråd och en ökad ordförståelse. I Annas klass använder man även den här metoden inom andra ämnen, till exempel matematik.

Berit menar att eleverna ibland kan tro att de bara har det ”mysigt och trevligt” när de har SvA, eftersom de brukar prata om deras hemland och kultur. Hon säger även att hon ibland kan fråga sådant som hur deras telefonsamtal hade varit med en släkting till dem. Även Anna påpekar att hon ofta låter eleverna prata om sitt hemland och sina familjer. Hon säger att hon ibland använder Google Translate som ett hjälpmedel i samtalen med eleverna. Modersmåsläraren är bara tillgänglig en lektion i veckan och Anna tycker då att Google Translate är ett bra verktyg för översättning och förklaring av olika ords innebörd. Berit menar att om eleverna får interagera med andra och prata om saker de gillar och känner sig trygga med, kan de göra långa utläggningar och förklaringar, utan att de tänker på att de gör det.

De berättar ju massor, och jag frågar dem detaljer, ”Jaha, steker man, kokar man eller vad gör man?” Och då måste de börja tänka efter, ”jo, man lägger det i en stekpanna eller man gör si och så” och så har de plötsligt gjort en lång instruktion... Så att... de tror ju att vi bara sitter och myspratar, men jag har ju en tanke... och så kan jag ju dessutom lyssna då. Är det rätt tempus och vad använder de för ord? Så att eh... de tror nog många gånger att vi bara har trevligt. *skratt* Men jag tycker att det är viktigt för dem. Och just det att de går här ifrån med ett leende och att de tycker att det är lite kul att ha blivit sedda. (Berit)

Berit menar alltså att hon kan lägga märke till hur elevernas meningsbyggnader ser ut, om det finns ord de uttalar på ett annorlunda sätt och om de förstår vad det är som sägs. Doris menar, i likhet med de andra lärarna i undersökningen, att hon försöker få eleverna att samtala om andra saker än enbart skolarbete. Detta för att hon bland annat vill försöka ta reda på hur mycket eleverna förstår av det som sägs.

5.1.2 Läsning

Eleverna i Annas klass får sällan tillfällen för läsning, varken vad gäller högläsning eller enskild läsning.

De har ju bänkböcker och så i bänkarna, men eftersom de inte kan läsa så gör de inte det, utan de kollar ju bara på bilderna. (Anna)

Anna motiverar således att eleverna inte läser något med att de inte kan tillräckligt mycket språk och menar att de bara tittar på bilderna. Annas motivering till varför eleverna inte får tillräckligt med läsning, kan ifrågasättas då Andersen (2012:46) hävdar att eleverna, med rätt

stöd, kan ges utmaningar i lärandet. För att eleverna ska komma vidare i sin språkinläring och utvecklas i den proximala utvecklingszonen, är det viktigt att de utmanas i undervisningen och genom utmaningarna får stöd från läraren eller andra klasskamrater.

Hos Doris däremot får eleverna lyssna till högläsning av veckans bok varje dag vid fruktstunden och eleverna läser även själva ur böcker som de lånat på biblioteket. Som nämnts i tidigare avsnitt får eleverna även läsa högt för Doris och sedan för de ett samtal kring det de läst för att kontrollera förståelsen. Berit och Claes låter eleverna läsa högt för varandra eller för läraren beroende på hur många de är i klassrummet. Berit låter mestadels eleverna läsa för varandra medan Claes också läser högt själv. Han menar att han först själv läser texten för eleverna för att sedan låta dem läsa efter. Detta insåg han, efter ett par veckor, var en bra strategi för hans elever. Han menar att han som lärare inte kan rätta eleverna då de till exempel uttalar ett ord annorlunda, om eleverna inte först har fått höra hur det verkligen ska låta. Claes arbetsmetod vad gäller högläsning kan kopplas till Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen, då Claes stöttar elevernas utveckling mot förståelse av texten och självständigt läsande genom att läsa högt för eleverna innan de själva, med handledning av Claes, får prova att läsa själva.

5.1.3 Bilder i undervisningen

Användningen av bilder i undervisningen anser Claes är en oerhörd hjälp i arbetet med ordförråd och ordförståelse. Här tar Claes upp ett exempel:

...mobilen använder jag, alltså bilder. Eeh...förra veckan var det en...ekoxe..."vad är en ekoxe?" Det finns i en av de här böckerna de använder, eleverna, en berättelse om en ekoxe. Och då berättas det om hur stor den här ekoxen är och det förstod eleven ganska enkelt...och så kan man läsa i texten om att de fightas de här ekoxarna med varandra...men jag kände att han fattade inte riktigt vad jag pratade om och vad som stod där i texten..."fightas, två ekoxar? Hur går detta till?"

pekar på mobilen Nätet, ekoxar! Där finns det bilder, och en video också. Där var det en ekoxe som fightades, hanarna..."Jaha", sa han [eleven] då. Jag använder bilder hur mycket som helst. Så bilden kan hjälpa till att få en förståelse. (Claes)

Claes menar med andra ord att de ofta använder bilder i undervisningen. Detta för att bland annat visualisera och för att eleven ska få en förståelse för det de arbetar med. I exemplet som togs upp verkade eleven, genom bilder och videor, få en förståelse för vad det innebär när ekoxar slåss, vilket eleven tidigare inte hade haft. Bilder i undervisningen kan alltså hjälpa eleverna till en djupare förståelse av ords innebörd.

Bilder är någonting som Anna också använder i undervisningen då hon till exempel ska förklara ett ord. Anna använder bilderna till att peka på och försöka förklara nya ord för eleverna, och dessutom ritar Anna själv bilder om det skulle behövas i undervisningen för att förklara någonting. Berit anser också att bilder kan vara till stor hjälp i undervisningen och är någonting som används ofta i klassrummet. Enligt Berit finns det mycket att samtala om genom att titta på en bild, och det kan vara ett bra sätt att repetera ord. Hon säger dock att bilder kan vara kulturella och med det menar hon att de bilder som vi i Sverige tycker är tydliga inte behöver vara det för någon som kommer från en annan kultur. För Berit är det viktigt att bilderna som används i undervisningen är tydliga, oavsett vilken kultur man kommer ifrån. Anledningen härtill är att eleverna till exempel ska kunna ta hjälp av bilderna vid en uppgift. Åsikten att bilder är kulturella och olika tydliga går att reflektera mer över. Då Berit säger att bilderna ska vara tydliga oavsett vilken kultur en person kommer ifrån kan det reflekteras över vilka bilder som anses vara tydliga och vilka som inte är det. Om vi ska anta att det är som Berit menar, måste läraren vara medveten om vilka bilder hen använder. Valet av bilder är därför också viktigt för elevens möjligheter till inläring av nya ord och förståelsen av dessa.

5.1.4 Arbete i grupp, par och enskilt

Vanligtvis brukar eleverna i Berits klassrum vara två stycken, ibland tre och därför är par- och grupparbete vanligt förekommande under lektionerna. Det gäller både då de arbetar med ordförråd och ordförståelse eller då de behandlar något annat innehåll i undervisningen. Doris säger också att pararbete, där eleverna kan hjälpa varandra, är någonting som sker relativt ofta i hennes klassrum

I Annas klassrum är de fem elever åt gången och därför förekommer såväl par- som grupparbete. Enskilt arbete är också en del av undervisningen. När det gäller ordförråd och ordförståelse varierar arbetssätten, likaså de metoder som används, precis som i den övriga undervisningen. Hos Claes är det oftast bara en elev i rummet men ibland kan de vara två om Claes känner att kemin mellan eleverna stämmer. Han menar emellertid att han då behöver ha väldigt bra kontroll över eleverna. Claes ser därför helst att det bara är en elev i klassrummet eftersom han anser att det ger bäst effekt vad gäller elevernas inläring av såväl ord som annat innehåll, och under den förutsättningen är koncentrationen i klassrummet som bäst. Med andra ord sker det aldrig något grupparbete hos Claes, och sällan pararbeten.

Klassrumssituationerna hos dessa lärare ser alltså ut på olika sätt och förutsättningarna för eleverna är inte desamma vad gäller grupp- eller pararbete. Inom det sociokulturella perspektivet anses grupp- och pararbete mycket gynnsamt då interaktion och kommunikation anses vara viktiga faktorer för lärandet. Om eleverna ligger på olika kunskapsnivå och får möjlighet att fråga varandra om hjälp kan de även utvecklas enligt Vygotskijs teori om proximala utvecklingszonen. I Claes klassrum får eleverna dessvärre inte möjlighet att utveckla sina kunskaper i sociala samspel med klasskamrater, men enligt vad Claes berättar blir det tydligt att det är för elevernas bästa som han har valt att göra så.

5.1.5 Bedömning av elevernas ordförråd och ordförståelse

Berit menar att hon inte gör någon direkt bedömning av elevernas kunskaper eftersom det är klasslärarna som ska bedöma om eleverna uppnår målen i svenska eller inte. Hon kan också märka att en elev har förbättrats under en termin, och känna att eleven i fråga har blivit väldigt duktig. Hon menar dock att hon inte har någon annan elev i klassen att jämföra med och vet därmed inte vilken nivå eleven ska ligga på. Här kan vi bara anta att Berit menar att hon inte är elevens klasslärare och därmed inte vet hur eleven presterar på övriga lektioner, då hon inte är med. Dock kan det ifrågasättas med tanke på att lärarna vid bedömning ska utgå från kunskapskraven i svenska som andraspråk, och då ska det inte spela någon roll hur eleven presterar i andra ämnen. Det har därför ingen betydelse hur många elever det går i klassen, eftersom eleverna inte jämförs med varandra utan bedöms utifrån om de når kunskapskraven eller inte. Berit nämner emellertid att hon gör ett test på vårterminen och ett test på höstterminen för att se hur eleverna förbättras under tidens gång. Anna däremot säger att hon bedömer elevernas språkförmåga efterhand genom att lyssna på dem när de samtalar och arbetar i klassrummet. Anna säger också att hon tittar i de böcker som eleverna arbetar med i skolan och på så sätt får hon insyn i vad eleverna kan och vad de möjligtvis tycker är svårt.

Doris bedömer eleverna genom kontinuerlig uppföljning och när hon bedömer att en elev har svårigheter i språkutvecklingen kan hon ge eleven extra hjälp genom till exempel extra uppgifter eller extra stöd i undervisningen. Hon har även, som hon själv uttrycker det, "lite extra koll" på den eleven.

5.2 Problematik i undervisningen enligt lärarna

Under intervjuerna fick lärarna förklara vad de tyckte kunde vara svårt i undervisningen om ordförråd och ordförståelse. Lärarna pekade på flera olika aspekter och dessa presenteras nedan, i form av fyra underrubriker.

5.2.1 Svårt med ord och ordförståelse

Berit upplever att det kan ta väldigt lång tid för eleverna att lära sig nya ord och begrepp och menar vidare att svårigheter med uttalet av olika ord kan medföra svårigheter i stavningen och för förståelsen av ordets betydelse. Claes delar Berits upplevelser och menar också att det begränsade ordförrådet kan medföra svårigheter för eleverna då de i text ska beskriva något, till exempel vad de har gjort i helgen. Han säger att de säkert vet vad de vill skriva men att formuleringen på svenska blir svår eftersom de inte vet vilka ord de ska använda och hur de stavas. Även Anna anser att det är en svårighet att det tar tid för eleverna att lära sig olika ord och att detta försvårar arbetet då eleverna inte kan läsa eller skriva självständigt. Hon säger dessutom att hon tycker att det kan vara svårt då hon inte vet hur hon ska förklara ett ord. Då får hon vänta till lärarna i elevens modersmål kommer, något som sker ytterst sällan, vilket i sig är ett problem.

Doris ser ett problem med ändelser, vilket betyder att eleverna kan ha svårt med bestämdhetsböjning av substantiv och veta om det till exempel ska vara *sol* eller *solen*. Grammatiskt genus så som en eller ett är ännu svårare för eleverna att lära sig, i och med att det inte finns någon direkt regel för det, menar Doris. Ord med flera betydelser, homonymer, kan också vara svårt, men detta är någonting som de jobbar mycket med. I Doris klass arbetar de ofta praktiskt med flertydiga ord genom att visa bilder och föremål av sådana ord som är lika men har olika betydelse.

Claes tycker även att det kan vara svårt att skämta med eleverna då de inte riktigt förstår. Han menar också att han tycker att det kan vara svårt att använda sig av olika fraser.

Och likadant såna här ord som "ett ögonblick"... noll koll på vad det är. "Som en blixt från klar himmel, vad är det?" Alltså, det finns inte hos dem. Sen vet inte riktigt jag om det är en sån sak som man lär sig när man är vuxen, det vet inte jag... eller lite halv vuxen. De här är ju tvåor och treor... ja, och ibland fyror och femmor. [...] Så jag vet inte om det bara är en mognadssak för att förstå, eller om det är så att de inte förstår. Så att ja... det är ju som en ocean av ord som de inte kan. Men när de förstår, typ det här med ekoxen... då har ju de förstått precis hela texten. Levande bilder. Då är det roligt! (Claes)

Claes funderar alltså över om fraserna eleverna inte förstår kan ha en kulturell förklaring eller om det är en mognadsfråga. Detta är ingenting som vi kan säkerställa, vilket gör Claes funderingar väldigt intressanta. Det som skulle kunna funderas över är huruvida elever med

svenska som modersmål förstår dessa uttryck eller inte. Innan eleverna har tillräckligt med språkkunskaper skulle det kunna vara svårt för dem att tolka och förstå metaforer, vilket gäller både elever med svenska som första- och andraspråk. Med andra ord kan det spekuleras i om det handlar om kultur eller om det helt enkelt är en fråga om elevens kunskaper i språket, vilket är något som Claes påpekar kan vara en mognadsfråga.

5.2.2 Tiden och planering

Berit uttrycker att det finns svårigheter i att få tiden till att räcka till, både vad gäller elevernas undervisning och tiden lärarna har för planering. Berit får uppgifter av elevernas klasslärare, som eleverna i svenska som andraspråk får utföra hos henne. Hon uttrycker att hennes lektioner blir "väldigt impulsivt planerade" eftersom elevernas klasslärare meddelar henne samma dag vad det är eleverna ska göra under dagens lektioner. Trots att hon känner att lektionerna fungerar bra hade hon önskat mer tid till planering, för elevernas skull. Problemet med tidsbrist, menar hon, gäller även för eleverna, eftersom det helt enkelt tar tid för dem att lära sig nya ord och att det kan ta många år innan eleverna till exempel kan hitta synonymer till ord eller sätta in ett ord i olika sammanhang. Hon säger också att eleverna ofta blir väldigt trötta under lektionerna då dessa är väldigt intensiva.

Doris har andra erfarenheter än Berit vad gäller planeringstiden eftersom Doris tycker att det är mycket planeringstid. Anledningen till deras skilda uppfattningar om planeringstiden kan ha att göra med att de arbetar på olika skolor och att deras scheman därför ser olika ut. Dock tycker Doris å ena sidan att kartläggningen av eleverna tar väldigt mycket tid, vilket delvis skulle kunna läggas på lektionsplanering, å andra sidan menar hon att kartläggningen av eleverna är viktig med tanke på att hon då ser vilken nivå eleverna ligger på.

5.2.3 Modersmål

Claes uppger att han tycker det är bra att eleverna pratar sitt modersmål hemma, då det är viktigt för eleverna att utvecklas även i sitt modersmål. Om familjen pratar dålig svenska hemma att det är bättre att eleven lär sig sitt eget språk ordentligt, menar Claes. Svenskan kan eleverna lära sig i skolan och i samspel med svenska kamrater, vilket han menar är av stor vikt att eleverna ingår i. Även Anna tycker det är viktigt att eleverna får utvecklas på sitt modersmål, vilket blir svårt då läraren i modersmål besöker skolan ytterst sällan.

5.2.4 Material

Berit menar slutligen att det kan vara svårt att hitta undervisningsmaterial som inte är för barnliga, vilket också Doris samtycker till. Det finns böcker som har ett enkelt språk men då

är de ofta anpassade för yngre barn, vilket Berit inte känner är särskilt roligt. Hon uttrycker det såhär:

...det är just svårt att hitta...material och sammanhang som inte känns för barnsliga. För det klart att det finns massor med lätta arbetsböcker, men då är det ju ofta... en nallebjörn eller alltså... Och det känns inte roligt att sätta i händerna på... en elvaåring från Afghanistan, eller något sådant till exempel. Det känns jättekonstigt. Men nu börjar väl läromedelsförlagen vakna då, så det kommer säkert material men eh... man får hitta på mycket själv... och det är...det är svårt att hitta den där balansgången mellan vad språket medger och vilken ålder de egentligen är. (Berit)

Hon påpekar alltså att läromedlen möjligtvis kommer förbättras jämfört med förr men uttrycker att hon ofta får leta upp läromedel själv. Doris påpekar att hon också letar upp mycket material själv och att hon dessutom själv gör spel som eleverna får spela. Hon menar att hon inte tycker att det finns särskilt mycket material som är anpassade för elever med svenska som andraspråk.

6 Diskussion

Inom den sociokulturella teorin betonas vikten av kommunikation för att eleverna ska utveckla sitt lärande, och därför är det positivt att samtliga lärare som deltog i studien menar att samtal är ett vanligt förekommande arbetssätt i undervisningen. Herkner (2010:40) påpekar att eleverna ska få chans till samtal i klassrummet då hon nämner att det är viktigt att eleverna får samtala om och diskutera ords betydelse. Detta är något som lärarna i studien menar sker på olika sätt, till exempel genom boksamtal eller genom att rita bilder. Det faktum att lärarna använder olika metoder anser vi vara positivt, eftersom det, baserat på Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen är viktigt att eleverna får möta utmaningar som är anpassade efter deras individuella kunskapsnivåer. Att samtala om ämnen som eleverna tycker känns viktiga kan också vara ett sätt för eleverna att utveckla sina kunskaper i det svenska språket (Lundgren, 2005), något som även lärarna i undersökningen uttryckte. Genom att låta eleverna samtala om sådant som de anser är viktigt kan det hjälpa lärarna att upptäcka språkliga misstag, samtidigt som det får eleverna att känna sig sedda. Eftersom det enbart var Berit, av de intervjuade lärarna som uttryckligen sa att hon lyssnade efter brister i språket under samtal med eleverna, kan det ifrågasättas om de andra lärarna i undersökningen bara uteslöt att nämna det eller att de faktiskt inte arbetar på det sättet. Övriga lärare i undersökningen uttryckte att de använder samtalet för att få en uppfattning om eleverna har förstått det som sägs. Däremot framkom inte huruvida de även lyssnar efter om eleverna använder språket korrekt. Det kan emellertid diskuteras om det viktiga i samtalssituationen är

att eleverna till exempel använder rätt tempus eller rätt böjning på ett ord, eller om det är just samtalet som är det viktiga. Kommunikationen är också en viktig del inom den sociokulturella teorin, där utveckling sker i olika kontexter och i samspel med andra människor (Claesson, 2007:31; Säljö 2000:22), och därför är det kanske just samspelet och samtalet som är det viktiga i situationen, även om lärarna också på ett positivt sätt kan använda situationen till en sorts bedömning.

Ett annat sätt att arbeta med ordförståelse kan vara genom högläsning, både från lärarens sida och från eleverna. Här gjorde lärarna i undersökningen olika: två av lärarna lät eleverna själva läsa, och dessa lärare läste även högt för eleverna, medan en lärare väldigt sällan läste med eleverna. Svensson (2012:32) yttrar att det är av betydande vikt att eleverna får lyssna på texter, till exempel vid högläsning, eftersom det kan medverka till att eleverna får ett ökat ordförråd. Det innebär följaktligen att det är bra för eleverna att lyssna på högläsning av texter trots att de inte förstår språket, förutsatt att läraren erbjuder eleverna någon form av förberedande arbete inför högläsningen samt att eleverna får prata om texten efteråt. Läraren behöver således ha i åtanke att det inte kan förutsättas att eleverna lär sig nya ord genom att lyssna på texter utan texterna måste också reflekteras över (Svensson, 2012:32). Möjligheten att reflektera över och diskutera texter skulle med fördel kunna genomföras tillsammans med elevernas SvA-lärare i samband med att de har fått lyssna till en text. Genom att tillsammans diskutera textens handling, svåra ord och deras innebörd, kan andraspråkseleverna utveckla sitt ordförråd och sin ordförståelse genom att lyssna på högläsning trots att de inte förstår språket fullt ut. Tyvärr finns det en risk att verksamma lärare tror att eleverna tycker det är tråkigt att lyssna till berättelser på svenska om de inte förstår språket. Genom att hindra eleverna från att lyssna till högläsning kan deras språkliga utveckling hindras eftersom de då missar flera tillfällen att få lyssna till det svenska språket.

När eleverna läser en text är det inte säkert att de enbart genom att kunna avkoda orden förstår vad de betyder, vilket är betydelsefullt att ha i åtanke då eleverna läser en text. För att säkerställa att eleverna faktiskt förstår det de läser så var Doris en av de lärare i studien som lät eleverna berätta om texten de läst och på så sätt kunde hon kontrollera att de hade förstått. Herkner (2011:40) framhåller vikten av att samtala kring de texter och ord eleverna läser för att läsning ska kunna fungera som ordinlärning, och samtal är även enligt det sociokulturella perspektivet en viktig faktor för lärande. Alla lärarna som deltog i studien uttryckte att de ofta använde sig av samtal och konkret material i undervisningen om ordförråd och ordförståelse, vilket är väldigt positivt. Det kan dock funderas över om situationen ser ut så på alla skolor,

och om alla lärare kan lägga lika mycket tid på samtal och reflektion som lärarna i undersökningen, vilket antagligen inte är fallet.

Hyltenstam och Wassén (1984:7f) hävdar att det kan vara problematiskt om eleverna som har svenska som andraspråk inte övar på att tala svenska också utanför skolmiljön och menar att eleverna då skulle behöva extra stöd i undervisningen. Dock menar Axelsson (2013:551) att det inte behöver vara så och att det snarare kan vara en fördel om eleverna talar sitt modersmål, något som även flera av lärarna påpekade under intervjun. De menade att det är bra om eleverna lär sig sitt modersmål ordentligt eftersom det också kan hjälpa dem att utvecklas i sin svenska. Claes menar emellertid också att eleverna i svenska som andraspråk behöver svenska kamrater att umgås med för att utvecklas i det svenska språket. Det finns däremot en risk att det kan vara svårt för eleverna med svenska som andraspråk att skapa vänskapsband med svenska elever eftersom de kan ha svårt att förstå varandra på grund av språkliga och kulturella skillnader. Risken finns då att elever med samma modersmål gärna drar sig till varandra då det kan kännas tryggare att umgås med de som talar samma språk. Om eleverna i SvA tenderar att enbart ha vänner med samma modersmål, skulle det dock inte behöva vara negativt, eftersom eleverna även kan träna sin svenska med andra elever som har svenska som andraspråk, eller genom andra sätt på sin fritid. Troligtvis är en kombination av vänner bland svenska elever och andra elever i SvA det bästa för elevernas språkutveckling. Det ska heller inte glömmas bort att även svenska elever kan utvecklas genom kamratskap med SvA-elever, eftersom möjligheten då finns att de får träna på sin svenska genom att förklara hur språket fungerar för eleverna i SvA.

Ett stort ordförråd och en god ordförståelse är viktigt för alla människor att ha, enligt Enström (2013:169) och Larrotta (2011:1). Detta för att eleverna ska kunna ta till sig all information i skolan, men också för att det underlättar i livet utanför skolan. Ofta är det språket, framförallt ordförrådet och ordförståelsen, som brister hos de elever i svenska som andraspråk som inte uppfyller kraven i skolan (Enström 2013:171). Två av lärarna i studien uttrycker att undervisningen i SvA är viktig för att eleverna ska kunna fungera i samhället och klara av det sociala samspelet. Det kan således påstås att undervisningen i svenska som andraspråk, med speciell betoning på ordförråd och ordförståelse, är betydelsefull för såväl elevernas måluppfyllelse i skolan som deras vardagsliv. Det faktum att det är språkliga brister som kan avgöra om eleverna i SvA blir godkända eller inte gör lärarnas arbete betydelsefullt. Med tanke på detta behöver lärarna i svenska som andraspråk reflektera över hur innehållet i undervisningen ska läras ut för att alla elever ska nå målen i skolan. Det kan dock hävdas att

det inte enbart är SvA-lärarnas uppgift att eleverna i svenska som andraspråk ska nå målen i alla ämnen. Precis som i den övriga undervisningen är ett samarbete mellan lärare oerhört väsentligt. Kanske är detta självklart för alla lärare, men det är trots det viktigt att alltid ha i åtanke eftersom lärarens arbete påverkar elevernas fortsatta lärande.

Lärarna i undersökningen hävdar att det kan vara svårt för eleverna att lära sig nya ord och begrepp och att detta kan ta väldigt lång tid, men menar att detta är oerhört viktigt att lägga tid på. En fråga att fundera över är vad lärarna tycker tar tid. Enligt Herknens (2011:40) fyra nivåer av ordförståelse skulle den första nivån, att känna igen ett ord, kunna vara relativt enkel att uppnå. De andra tre nivåerna däremot, att kunna sätta in ordet i meningar, förklara vad det innebär och hitta synonymer till ordet, skulle kunna ta längre tid för eleverna att uppnå. Med andra ord kan det påstås att det är dessa tre nivåer lärarna i undersökningen syftar till när de säger att inläringen av ett ord kan ta tid. Med grund i lärarnas åsikter och den forskning som tidigare tagits upp är arbetet om ordförråd och ordförståelse betydelsefullt för eleverna.

7 Slutsats

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i svenska som andraspråk anser att de jobbar för att utveckla elevernas ordförråd och ordförståelse samt vilka svårigheter de ser i arbetet med detta. Resultatet visar att lärarna i undersökningen använder sig av ett flertal olika metoder i undervisningen av ordförråd och ordförståelse. Studiens resultat visar även en tydlig koppling till det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Sambandet blir synligt då samtliga lärare i undersökningen uppger att de använder sig av samtal och interaktion i undervisningen för att hjälpa eleverna att utveckla såväl ordförrådet som ordförståelsen. Lärarna använder sig även av bilder och i vissa fall högläsning på olika sätt. Genom studiens resultat kan det även fastställas att lärarna som deltog i undersökningen anser att det kan vara svårt för eleverna att lära sig nya ord, vilket medför andra svårigheter, till exempel att eleverna får svårt att uttrycka sig i tal eller skrift. Lärarna säger också att eleverna med ett svagt ordförråd och en låg ordförståelse även kan få svårigheter att läsa och förstå en text. Slutligen visar studiens resultat att lärarna i svenska som andraspråk upplever att det är viktigt att eleverna utvecklar sitt modersmål, i takt med att de också utvecklar det svenska språket.

Eftersom både lärarna i undersökningen samt forskning påpekar vikten av ett utvecklat ordförråd och en god ordförståelse skulle fortsatt forskning inom området vara intressant. Utifrån de resultat vi fått i undersökningen hade det varit intressant att gå vidare med studien

genom att intervjua fler lärare och därmed öka omfattningen av undersökningen. Det skulle också vara intressant att studera hur lärarna arbetar i praktiken med ordförråd och ordförståelse, vilket skulle kunna göras genom observationer vid till exempel olika lästillfällen. Det skulle även vara möjligt att undersöka om eleverna integreras i undervisningen och hur mycket detta i så fall sker. Eftersom studiens resultat visar att lärarna i undersökningen ofta använder sig av bilder som hjälpmedel i undervisningen om ordförråd och ordförståelse, skulle vidare studier om bildens inverkan på elevers språkutveckling vara intressant.

Referenser

Andersen, Ib (2012). *Den uppenbara verkligheten: om kunskapsproduktion i samhällsvetenskaperna* . 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, Monica (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 547-577.

Borgström, Kristina (2015). *Word Learning in the Developing Brain. ERP Dynamics of Learning Word-Object Associations*. Lund: Lunds universitet.

Finns tillgänglig på internet:

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=8233726&fileId=8233783>

Claesson, Silwa (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. 2., [utökade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dahlgren, Lars Owe & Johansson, Kristina (2015). Fenomenografi. I: Andreas Fejes och Robert Thornberg. *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber. S.162-174.

Denscombe, Martyn (2014). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* . 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur.

Elwér, Åsa (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties*. Linköping: Linköpings universitet. Finns tillgänglig på internet:

<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:742383/FULLTEXT01.pdf>

Enström, Ingegerd (2013). Ordförråd och ordinläring - med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 169-195.

Gibbons, Pauline (2010a). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, Pauline (2010b). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Haboe, Thomas (2013). *Grundläggande metod*. Malmö: Gleerup.

Herkner, Birgitta (2011). *Läsutveckling i årskurs 2–6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. Stockholm: Stockholms universitet.

Finns tillgänglig på internet: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:410026/FULLTEXT01>

Hyltenstam, Kenneth & Wassén, Kerstin (1984). *Svenska som andraspråk: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, Kenneth (2009). *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk - ett referensmaterial*. Stockholm: Elanders Gummessons.

Ivarsson, Lena (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. Umeå: Pedagogisk Institutionen. Tillgänglig på Internet: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:142364/FULLTEXT01.pdf>

Kultti, Anne (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Kylén, Jan-Axel (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning.

Larrotta, Clarena. (2011). Second Language Vocabulary Learning and Teaching: Still a Hot Topic. *Journal of Adult Education*, 40:1, S. 1-11.

Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51:5, S. 612-620.

Lindberg, Inger (2006). Med andra ord i bagaget. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. S. 57-91.

Lundgren, Berit (2005). *Skolan i livet - livet i skolan: några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2005. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-515>

Nelson Wareborn, Margit (2004). *Minst 100 nya ord i veckan ska läras in: vem har motivation och uthållighet för det? : andraspråksinlärares strategianvändning i ordinläring*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Olofsson, Åke & Niedersøe, Jan (1999). Early Language Development and Kindergarten Phonological Awareness as Predictors of Reading Problems: From 3 to 11 Years of Age. *Journal of Learning Disabilities*. Volume 32, number 5, 1999, S. 464–472.

Olofsson, Mikael & Sjöqvist, Lena (2013). Bedömning i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 685-723.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:185. Skolförordningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. 2. uppl. (2012). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Svedner, Per Olof (1999). *Svenskämnet & svenskundervisningen - närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Svensson, Ann-Katrin (2012). Med alla barn i fokus om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling. *Paideia*. :4, S. 29-37.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

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

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wedin, Åsa (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*. 31:3, S. 210-225.

Bilagor

Bilaga A – Missivbrev

Hej!

Vi är två lärarstudenter som läser sista terminen på lärarutbildningen med inriktning mot F-3 på Linnéuniversitetet i Växjö. Vi håller just nu på med vårt sista arbete innan vi examineras som lärare, vårt examensarbete. Vi är intresserade av att undersöka hur lärare arbetar med ordförståelse och ordförråd i ämnet svenska som andraspråk.

Studien är kvalitativ och undersökningen kommer att ske genom en intervju med dig som lärare. Intervjun kommer att handla om hur du som lärare arbetar med ordförståelse och ordförråd i ämnet svenska som andraspråk.

För att underlätta resultatsammanställningen önskar vi att få spela in intervjun. Detta är dock frivilligt och önskar du att inte bli inspelad är detta inget krav och vi kommer då istället att enbart anteckna skriftligt. Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt och varken ditt namn eller skolans namn kommer att nämnas i undersökningen. Dina intervjusvar kommer enbart att användas i ovan nämnt syfte och ljudinspelningen kommer att raderas då uppsatsen är godkänd. Du får också dra dig ur studien och avsluta intervjun om du känner att du inte längre vill delta.

Uppsatsen kommer att finnas tillgänglig på Internet vid intresse att ta del av resultatet. Vi kommer efter uppsatsens publicering meddela dig var du kan hitta den.

Vi är tacksamma för att du vill hjälpa oss i vår undersökning. Har du frågor om studien tveka inte att kontakta oss.

Louise Johnsson och Frida Widell

lj222ia@student.lnu.se – 0733607316

fw222ch@student.lnu.se – 0738192260



Jag är villig att delta i studien.

Lärarens underskrift _____

Bilaga B – Underlag vid intervju

Intervjufrågor

- Hur länge har du arbetat som lärare?
 - Vilken utbildning har du?
 - När gick du utbildningen?
- Vad arbetar ni med i svenskan just nu?
- Hur definierar du ordförståelse och ordförråd?
 - Anser du det viktigt att arbeta med att utveckla elevernas ordförståelse?
 - Varför?
 - Hur arbetar du med ordförståelse?
 - Varför just på det sättet?
 - Anser du det viktigt att arbeta med att utveckla elevernas ordförråd?
 - Varför?
 - Hur arbetar du med att utveckla elevernas ordförråd?
 - Varför just på det sättet?
- Hur varierar du de metoder som du använder för att utveckla ordförråd och ordförståelse?
- Finns det något speciellt material ni använder er av?
 - I så fall vad?
 - Varför, varför inte?
- Är det någon skillnad på hur man arbetar med nyanlända och elever som har varit i Sverige en längre tid? På vilket sätt i så fall?
- Vad är viktigt att tänka på när man arbetar med ordförståelse och ordförråd?
- Ser ni några hinder i arbetet med ordförståelse och ordförråd?
 - Vad är svårt som lärare, vad gäller att utveckla ordförråd och ordförståelse hos SvA-elever?
 - Vilka svårigheter kan eleverna uppleva?
 - Hur hanterar ni att eleverna kan ligga på väldigt olika nivå vad gäller sina kunskaper i svenska?
- Hur arbetar ni med samtal i undervisningen?
 - Dialoger/diskussioner?
 - Högläsning?
 - När och hur ofta arbetar ni med samtal
- Hur bedöms elevernas ordförråd och ordförståelse? Hur kan man veta att en elev har utvecklat sitt ordförråd, till exempel?