

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Fyra lärares motiv och argument för sin undervisning i
ordinläring i svenska som andraspråk

Niklas Emanuelsson

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk, fördjupningskurs SIS133
Vt 2013
Handledare: Karin Sandwall

Sammandrag

I min undersökning har jag intervjuat totalt fyra lärare som undervisar i svenska som andraspråk på två olika gymnasieskolors språkintröduktioner, i syfte att undersöka hur de beskriver och motiverar sina arbetssätt vad gäller ordinlärning för nyanlända gymnasieelever. För att uppnå mitt syfte har jag utgått från följande forskningsfråga: vilka motiv och argument presenterar lärarna när de beskriver sina arbetssätt vad gäller ordinlärning? Min forskningsfråga handlar om huruvida lärarnas motiv och argument kan relateras till forskning rörande ordförråd och ordinlärning – eller till annan forskning – och/eller till andra motiv.

I min uppsats presenterar jag översiktligt centrala delar av tidigare forskning rörande ordförråd och ordinlärning, vilka i resultatdiskussionen relateras till undersökningens resultat. I resultatdiskussionen diskuterar jag även undersökningens relevans och eventuella konsekvenser för den praktiska verksamheten.

Lärarna som deltog i denna undersökning säger sig vid förhållandevis få tillfällen grunda sina motiv och argument för sina arbetssätt i forskning. Två av lärarna säger sig praktiskt taget uteslutande bygga sina arbetssätt på erfarenheter. De övriga två motiverar visserligen sina arbetssätt med forskning vid några tillfällen, men då främst utan att hänvisa till några specifika forskare eller studier. Även de säger sig dessutom förlita sig på erfarenheter i hög grad. Vidare motiverar lärarna även i några fall sina arbetssätt med antaganden.

I Skollagen slås det fast att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Jag anser att så inte är fallet med flertalet av de motiv och argument som lärarna i undersökningen presenterar, vilket kan få ett antal konsekvenser för den praktiska verksamheten. För att motverka detta och underlätta för lärare att utveckla en kvalitativt god undervisning i ordinlärning för nyanlända gymnasieelever, menar jag att lärare bör beredas utrymme av skollädaingar att kontinuerligt tillägna sig nya forskningsrön, som de kan använda som underlag för att systematiskt undersöka och vidareutveckla den egna undervisningen tillsammans med andra lärare.

Nyckelord: Ordinlärning, vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Bakgrund.....	1
1.2. Styrdokumenten för svenska som andraspråk.....	2
1.3. Syfte och forskningsfråga.....	3
1.4. Centrala begrepp.....	3
1.4.1. Nyanlända elever	3
1.4.2. Språkintröduktion	3
1.4.3. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet	4
1.5. Disposition.....	5
2. Tidigare forskning.....	5
2.1. Ordförrådets omfång och uppbyggnad.....	5
2.1.1. Kvantitet och kvalitet	6
2.1.2. Vardagsspråk och skolspråk.....	7
2.1.3. Receptivt och produktivt ordförråd.....	8
2.2. Ordinläring.....	8
2.2.1. Explicit och implicit ordinläring	8
2.2.2. Ordförrådets inlärningsgång.....	9
2.2.3. Ordinlärningsmetoder och -strategier	10
2.2.4. Inflöde och utflöde	12
3. Metod, material och genomförande	13
3.1. Material och urval.....	13
3.1.1. Granskolan.....	13
3.1.2. Kantskolan	14
3.1.3. Lärarna.....	14
3.2. Materialinsamlingsmetod	15
3.3. Etisk hänsyn.....	16
3.4. Analysmetod.....	16
4. Resultatredovisning.....	17
4.1. Ordförrådets betydelse, innehåll och inlärningsgång	17
4.1.1. Ordförrådets betydelse för språkutvecklingen	17
4.1.2. Orden eleverna behöver lära sig.....	18
4.1.3. Vikten av kvantitet respektive kvalitet i ordförrådet	19
4.2. Arbetssätt för ordinläring	20
4.2.1. Undervisningens struktur och urval	20
4.2.2. Undervisning om inlärningsstrategier	21
4.2.3. Explicit och implicit ordinläring	22
4.2.4. Inflöde och utflöde	23
4.2.5. Kontext och repetition	24
5. Diskussion	25

5.1.	Resultatdiskussion	26
5.1.1.	Erfarenhet	26
5.1.2.	Forskning	26
5.1.3.	Antaganden	28
5.1.4.	Avslutande diskussion	28
5.2.	Metoddiskussion	31
5.2.1.	Intervjuerna	32
5.2.2.	Generaliserbarhet och tillförlitlighet	33
5.3.	Förslag till vidare forskning	33

Litteraturförteckning

Bilaga 1 - Intervjuguide

Bilaga 2 - Samtyckesblankett

1. Inledning

I detta inledande kapitel ger jag först en bakgrund till ämnesvalet, samt redovisar kort hur ordförråd och ordinlärning behandlas i styrdokumentet för svenska som andraspråk. Därefter redogör jag för syftet med min undersökning samt den forskningsfråga som jag har utgått ifrån för att uppnå detta. Vidare behandlar jag även för undersökningen centrala begrepp, innan jag avslutningsvis presenterar uppsatsens disposition.

1.1. Bakgrund

Nyanlända personer står ofta inför en stor utmaning då de måste lära sig det nya landets språk för att kunna delta i samhället på samma villkor som majoritetspråkstalarna. Många nyanlända är dessutom av olika anledningar i behov av att lära sig språket på kort tid. I Sverige utgörs en grupp med detta behov av nyanlända ungdomar i åldern 16 – 19 år som har som mål att bli antagna till ett nationellt gymnasieprogram. För att uppnå gymnasiebehörighet krävs godkända betyg i åtta till tolv grundskoleämnen, vilket dessa ungdomar måste uppnå innan de fyllt 20 år; de behöver med andra ord utveckla sina svenska språkfärdigheter för att kunna ta del av ämnesundervisningen så fort som möjligt.

Ett stort antal forskare är överens om att ordförrådet är av största betydelse för andraspråksinlärares språkutveckling och skolframgång (Holmegaard, Johansson Kokkinakis, Järborg, Lindberg & Sandwall 2006, Enström 2010). Avancerade inlärare brukar även ange brister i ordförrådet som det största hindret för sin språkanvändning (Enström 2004). Att denna typ av inlärare pekar ut ordförrådet som ett problematiskt område är intressant även för undervisning på lägre nivåer, eftersom det tyder på att man bör lägga stor vikt vid ordinlärning och utveckling av ordförrådet redan i inledningen av språkinläringen. Därmed kan man dra slutsatsen att en väl fungerande undervisning i ordinlärning är mycket viktig för nyanlända elevers möjligheter till språkutveckling och skolframgång.

Mina erfarenheter från min tid som student vid lärarprogrammet vid Göteborgs universitet med huvudinriktningen svenska som andraspråk pekar på att lärare ofta arbetar med ordinlärning i svenska som andraspråksundervisning för nyanlända gymnasieelever på olika sätt. I Skollagens (SFS 2010:800) första kapitel § 5 står det att ”utbildningen

ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Därför ställde jag mig frågan vilken vetenskaplig grund och vilken beprövad erfarenhet olika lärares undervisning egentligen vilar på? Jag blev med andra ord intresserad av att få veta mer om vilka motiv och argument som kan ligga bakom lärares olika arbetssätt rörande nyanlända gymnasieelevers ordinläring i svenska som andraspråksundervisning; ett intresse som bara blev än större då jag inte lyckades hitta någon tidigare forskning om detta.

1.2. Styrdokumentet för svenska som andraspråk

I kursplanen för svenska som andraspråk (SKOLFS 2010:37) står det att syftet med undervisningen i ämnet är att eleverna ska utveckla kunskaper i och om svenska språket. I denna breda beskrivning av ämnets syfte ingår även att eleverna ska utveckla sina kunskaper om de ord och begrepp som finns i språket.

Ordförråd och ordinläring avhandlas mer explicit i det centrala kursinnehållet för årskurs 7 – 9, vilket nyanlända gymnasieelever som läser svenska som andraspråk på språkintröduktion (se avsnitt 1.4.2) följer. Följande punkter utgör delar av det centrala kursinnehållet:

- Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. Ords och begrepps nyanser och värdeladdning.
 - Ord och begrepp från skolans ämnen och vardagsspråk samt nya ord i språket, till exempel lånord.
 - Ordbildning, till exempel avledningar med suffix och prefix. Bildspråk och idiomatiska uttryck.
 - Ordböcker och andra hjälpmedel för stavning och ordförståelse.
- (SKOLFS 2010:37)

I kunskapskraven för årskurs nio nämns inte ordanvändning explicit (SKOLFS 2011:19). Dock kan man tolka kraven på att eleverna ska kunna anpassa sitt språkbruk efter situation och mottagare, använda en kombination av vardagsrelaterat och ämnesrelaterat språk, samt såväl kommunicera och diskutera egna som ta del av andras åsikter och tankar i tal och skrift, som ett uttryck för att en djupare kunskap om en större mängd ord och dessas användningsområden är nödvändig för att uppnå kunskapskraven.

För att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper på bästa sätt är det viktigt att undervisningen anpassas efter varje enskild elevs förutsättningar och behov. Detta är en förutsättning för att anordna en likvärdig utbildning, vilket enligt läroplanen (SKOLFS 2010:37) är ett av skolans huvuduppdrag.

1.3. Syfte och forskningsfråga

Syftet med min undersökning är att undersöka hur fyra lärare beskriver och motiverar sina arbetssätt vad gäller ordnlärning i svenska som andraspråksundervisning för nyanlända gymnasieelever. För att ta reda på detta har jag utgått från följande forskningsfråga:

(1) Vilka motiv och argument presenterar lärarna när de beskriver sina arbetssätt vad gäller ordnlärning?

Min forskningsfråga handlar om huruvida lärarnas motiv och argument kan relateras till forskning rörande ordförråd och ordnlärning – eller till annan forskning – och/eller till andra motiv.

1.4. Centrala begrepp

I detta avsnitt presenteras för undersökningen centrala begrepp.

1.4.1. Nyanlända elever

I denna undersökning används begreppet nyanlända elever i enlighet med Skolverkets definition:

Med nyanlända elever avses elever som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid i grundskolan, gymnasieskolan eller särskolan och som inte har svenska som modersmål och som bristfälligt eller inte alls behärskar det svenska språket. (Skolverket 2008:1)

Denna beskrivning stämmer även in på de elever som undervisas av lärarna som deltog i denna undersökning.

1.4.2. Språkintröduktion

Lärarna som deltog i denna undersökning är verksamma på två olika skolors språkintröduktioner. Språkintröduktion är ett av de fem intröduktionsprogram som är utformade för ungdomar i åldrarna 16 – 19 år som ännu inte har godkända betyg i ett eller flera grundskoleämnen som krävs för att bli behörig till ett av gymnasieskolans yrkesprogram (Skolverket 2011). Huvudsyftet med just språkintröduktionen är ”/.../ att ge invandrarungdomar som nyligen anlant till Sverige en utbildning i svenska för att de ska kunna gå vidare

till gymnasieskolan eller till annan utbildning” (Skolverket 2011:7). Utbildningens innehåll är individuellt anpassat efter varje elevs behov, varför eleverna utöver svenska som andraspråk även läser ett antal andra ämnen beroende på vilka betyg de behöver uppnå.

1.4.3. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

I 2010 års Skollag (SFS 2010:800) fastställdes för första gången att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Enligt Skolverket (2013b, 2013c) innebär vetenskaplig grund dels att ämnesinnehållet utgörs av faktakunskaper som är vetenskapligt vedertagna, dels att läraren tillämpar ett vetenskapligt förhållningssätt och därmed kritiskt granskar, prövar och utvärderar såväl de faktakunskaper som metoder som används i undervisningen. För att lyckas med detta krävs att lärare kontinuerligt tar del av nya vetenskapliga rön inom sitt ämnesområde och inom den pedagogiska utvecklingen. Detta är den enskilde lärarens ansvar, men skolledningar ansvarar också för att lärare bereds utrymme att fortbilda sig och utveckla sina ämnes- och metodkunskaper (Skolverket 2013c).

Beprövad erfarenhet är enligt Skolverket (2013a, 2013c) något som genereras kollektivt i ett större sammanhang under en längre tid, samt är systematiskt utvärderad och dokumenterad. Det räcker med andra ord inte med att en enskild lärare anser att en särskild metod fungerar för att den ska betraktas som byggd på beprövad erfarenhet. Denna typ av ”tyst kunskap” kan dock utgöra en utgångspunkt som utmynnar i beprövad erfarenhet om den dokumenteras och undersöks systematiskt tillsammans med andra lärare.

I en studie av ett stort antal svenska och internationella forskningsöversikter om undervisning och lärande diskuterar Håkansson & Sundberg (2012) dessa grundläggande premisser för undervisningen. De hävdar att det visserligen behövs praktikgrundad och erfarenhetsbaserad kunskap för att finna hållbara sätt att bedriva den praktiska undervisningen, men att det även finns en risk att man övergeneraliserar denna och därmed felaktigt tror att det som visat sig vara gångbart i en undervisningskontext alltid fungerar även i andra kontexter. Därför krävs det att lärare kontinuerligt vidareutvecklar, aktivt tolkar och relaterar olika forskningsresultat till aktuella praktiska sammanhang (Håkansson & Sundberg 2012, jfr beprövad erfarenhet, Skolverket 2013a).

Således blir såväl vetenskap som beprövad erfarenhet två viktiga kompletterande verktyg i arbetet för att utveckla en kvalitativt god undervisning.

1.5. Disposition

Efter detta inledande kapitel presenteras översiktligt centrala delar av tidigare forskning rörande ordförråd och ordinläring i kapitel 2.

I kapitel 3 presenteras undersökningens material samt de metoder som jag använde när jag samlade in detta. Vidare redogörs även för den analysmetod som jag använde för att analysera undersökningens resultat.

I kapitel 4 redovisas undersökningens resultat. Redovisningen består av ett urval av information som framkom vid intervjuerna vilket kan kopplas till undersökningens syfte och forskningsfråga

I kapitel 5 diskuteras undersökningens resultat med utgångspunkt i min forskningsfråga. I diskussionen sätts även resultatet i relation till den tidigare forskning som presenteras i kapitel 2. Vidare för jag dessutom en avslutande diskussion om undersökningens relevans och eventuella konsekvenser för den praktiska verksamheten. I anslutning till resultatdiskussionen diskuteras också för- och nackdelar med de valda metoderna, samt hur dessa metoder eventuellt kan ha påverkat undersökningens resultat. Avslutningsvis ger jag även förslag till vidare forskning.

2. Tidigare forskning

I detta kapitel presenterar jag översiktligt centrala delar av tidigare forskning rörande ordförråd och ordinläring. I resultatdiskussionen (se avsnitt 5.1) sätter jag undersökningens resultat i relation till den forskning som behandlas här.

2.1. Ordförrådets omfång och uppbyggnad

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om ordförrådets omfång och uppbyggnad.

2.1.1. Kvantitet och kvalitet

Ett stort antal forskare är överens om att ordförrådet är av största betydelse för andraspråksinlärares språkutveckling (Holmegaard m.fl. 2006, Enström 2010). Frågan om hur många ord en vuxen modersmålstalare förfogar över har visserligen ännu inte fått något entydigt svar, men som exempel menar Viberg (1988) att man behöver kunna ca 40 000 ord för att förstå artiklarna i en svensk dagstidning. Vidare påstår Aitchison (2003) att en välutbildad vuxen person med engelska som förstaspråk har ett ordförråd som består av minst 50 000 ord, men denna siffra kan mycket väl vara avsevärt högre. Hur stor den exakta siffran än är står det klart att andraspråksinlärare har ett behov av att snabbt tillägna sig ett så omfattande ordförråd som möjligt för att kunna delta aktivt i samhället, eftersom ordförrådet är en grundläggande förutsättning för den kommunikativa kompetensen (Enström 2010).

Enligt Viberg (1988:216) består en genomsnittlig text till mycket stor del av de mest frekvent förekommande orden i svenskan; de 15 vanligaste orden täcker t.ex. 25 % av en text, de 100 vanligaste 60 % och de 1 000 vanligaste 85 %. De vanligast förekommande orden i svenskan är dock sällan särskilt tunga rent betydelsemässigt, varför en breddning av ordförrådet krävs för att uppnå en god läsförståelse (Enström 2004). Dessutom bör minst 95 % av orden i en text vara kända för läsaren för att denne ska kunna tillgodogöra sig innehållet, och så mycket som 98 % eller mer bör vara kända för att man även ska kunna inhämta kunskap (Nation 2001:233).

Internationella undersökningar visar att det finns kvantitativa skillnader mellan första- och andraspråkselevs ordförråd i den bemärkelse att andraspråkselever generellt kan färre ord (Gimbel 1995, Verhoeven & Vermeer 1985). De delar av ordförrådet som förstaspråkstalare tillägnar sig innan skolstarten brukar kallas för bas, medan de delar som de tillägnar sig under skoltiden och senare i livet kallas för utbyggnad (Viberg 1993). Orden i basordförrådet behärskas fullt ut av alla förstaspråkstalare, men orden som ingår i utbyggnaden skiljer sig från person till person. Man brukar räkna med att ett barn vid skolstarten har utvecklat ett basordförråd i förstaspråket bestående av 8 000 – 10 000 ord, vilket därefter byggs ut med ca 3 000 ord per skolor under grundskoletiden (Abrahamsson & Bergman 2005:16). Detta är ett stort försprång för andraspråksinlärare att ta in och ”eftersom /.../ tvåspråkiga elever börjar i svensk skola i varierande åldrar och svenskinläringen startar i olika utvecklingsskeden får eleverna ofta

luckor i sitt svenska ordförråd” (Enström & Holmegaard 1993:167). Med andra ord måste dessa elever ges möjlighet att utveckla både basordförrådet och utbyggnaden i undervisningen (Viberg 1993).

Det är dock inte enbart mängden ord som en person kan som är avgörande för dennes språkliga kompetens, utan det krävs även djupare kunskaper om de enskilda ordens betydelse och användning för att kunna uppnå en högre grad av språkbehärskning (Enström 2010). Internationell forskning visar att det även finns kvalitativa skillnader mellan första- och andraspråkselevs ordförråd, vilket innebär att de senare i regel har en grundare kunskap om orden i sitt ordförråd (Verhallen & Schoonen 1993, Vermeer 2001). Kvalitativa brister i ordförrådet kan innebära att andraspråkselever ställs inför en rad svårigheter i skolan, eftersom det gör det problematiskt att tolka och använda t.ex. abstrakta eller flertydiga ord och uttryck (Lindberg 2007:35–38).

2.1.2. Vardagsspråk och skolspråk

Vilka ord en andraspråksinlärare behöver lära sig beror på vilket ändamål denne har med språkinläringen (Enström 2004). I kunskapskraven för svenska som andraspråk (SKOLFS 2011:19) nämns termerna vardagsrelaterat och ämnesrelaterat språk. Enström (2004) menar att inflödet av nya ord i vardagsspråket till stor del utgörs av talat språk. Många av orden i vardagsspråket är mindre frekventa, varför andraspråksinlärare, vilka sällan har kommit i kontakt med vardagligt tal i samma utsträckning som förstaspråkstalarna, ofta inte har stött på dessa ord. Efter att en inlärare har tillägnat sig det mest centrala ordförrådet förespråkar därför Enström (2004:175–176) att man i undervisningen fokuserar på mindre frekvent förekommande ord.

I jämförelse med vardagsspråket präglas undervisningen i skolan av ett mer skriftspråksaktigt språkbruk, i den mening att det bl.a. är mer opersonligt, explicit och abstrakt (Holmegaard m.fl. 2006). De ord som förekommer i skolans ämnesundervisning utgör dessutom ofta svårigheter för andraspråkselever på olika sätt (Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007). I ämnesundervisningen används en särskild vokabulär inom respektive ämne som eleverna måste förstå för att kunna tillägna sig undervisningen (Holmegaard m.fl. 2006). Många av orden i undervisningen förekommer dessutom ofta i vardagsspråk, men har då en annan innebörd, medan andra istället kan vara knutna till en specifik kultur eller särskilda sociala eller politiska förhållanden. Dessa ord är därför viktiga att uppmärksamma i undervisningen. Vidare

innehåller läroböckerna även ämnesneutrala ord som alltså inte är ämnesspecifika utan utmärker läroboksspråket generellt, varför även dessa ord är viktiga för eleverna att känna till (Holmegaard m.fl. 2006). Gibbons (2010) menar att det krävs att andraspråkseleverna lär sig att använda de olika ämnesrelaterade språk som förekommer i skolan för att kunna ta del av undervisningen fullt ut.

2.1.3. Receptivt och produktivt ordförråd

Ordförrådet delas ofta upp i en receptiv och en produktiv del. Enkelt uttryckt motsvaras dessa två kategorier av ordförståelse respektive ordanvändning (Enström 2010). Denna indelning är dock inte absolut ”/.../ utan kan snarare betraktas som ett kontinuum från igenkänning av ord till mer omfattande kunskaper om ordets betydelse och användning i det egna språkbruket” (Holmegaard m.fl. 2006:168). Det är med andra ord svårt att dra en skarp skiljelinje mellan det receptiva och det produktiva ordförrådet i praktiken, ”i själva verket kan partiell kunskap om ords betydelse och användning mycket väl vara normen för många av de ord som inte tillhör de allra mest frekventa” (Enström 2004:177). Detta gäller för såväl andraspråksinlärare som förstaspråkstalare.

Det receptiva ordförrådet är alltid betydligt större än det produktiva (Enström & Holmegaard 1993). Nation (2001) menar att en av anledningarna till detta är att produktiva situationer ställer högre krav på mer precis kunskap om ords aspekter jämfört med receptiva situationer. Vidare brukar man även få mer övning i att använda ord receptivt än produktivt då man lär sig ett nytt språk. I vissa fall kan inlärare även sakna tillfälle att använda sig av vissa ord produktivt, varför de stannar i det receptiva ordförrådet (Nation 2001). Detta är också en av anledningarna till att vissa ord aldrig flyttas över från det receptiva till det produktiva ordförrådet (Enström & Holmegaard 1993).

2.2. Ordinlärning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om ordinlärning.

2.2.1. Explicit och implicit ordinlärning

En person kan lära sig ord antingen genom direkt undervisning i ordinlärning, s.k. explicit inlärning, eller på andra sätt där själva ordinlärningen inte är i fokus utan sker ”indirekt”, s.k. implicit

inläring. För att maximera resultatet av ordinläringen är det viktigt att kombinera dessa metoder (Enström 2004).

Enström & Holmegaard (1997) hävdar att majoriteten av de ord som en förstaspråkstalare kan ha lärt in implicit, dvs. i andra sammanhang än genom direkt undervisning. Nyanlända andraspråksinlärare har dock inte möjlighet att lära sig ord på samma sätt som förstaspråkstalarna. Dels har andraspråksinlärarna jämförelsevis mycket kortare tid på sig att lära sig den stora mängd ord de behöver, dels har de inte lika stora möjligheter till inläring i autentiska miljöer. Detta gör att de möter orden i meningsfulla sammanhang i mindre utsträckning än förstaspråkstalarna, samt att deras repetitionsmöjligheter är begränsade, vilket leder till en mindre gynnsam inläringssituation (Enström & Holmegaard 1997).

Vad gäller explicita ordinlärningsmetoder menar Enström (2004) att då det rör sig om nybörjare kan läraren i stor utsträckning förse eleverna med de ord som de behöver för stunden, medan detta blir en omöjlighet på mer avancerade nivåer. Därför är den explicita undervisningens främsta uppgift att ”/.../ aktivt öka studenternas språkliga medvetenhet och att stimulera dem till att tillägna sig effektiva ordinlärningsvanor” (Enström 2004:182). Läraren bör därför hjälpa inlärarna att systematiskt organisera den mångfald av ord som förekommer i svenskan genom att delge kunskap om lexikonets struktur och de semantiska relationer som finns mellan ord, för att eleverna ska få större möjligheter att lära sig nya ord på egen hand (Enström 2004).

2.2.2. Ordförrådets inlärningsgång

Under sitt år som gästprofessor vid Göteborgs universitet dokumenterade Burling (1980) sin egen utveckling som svenskinlärare. Gällande ordförrådet menar han att konkreta ord sällan innebar några större inläringssvårigheter. Istället pekar han ut ordförrådet inom mer abstrakta områden som mer problematiskt. Burling delar in dessa abstrakta ord i 17 semantiska fält, vilka han listar i den ordning som de blev betydelsefulla för honom. Vidare presenterar han dessutom orden inom varje fält i ungefär den ordning som han lärde sig använda dem. Burling menar att han efter fyra månader hade uppnått en sorts minimal behärskning av dessa abstrakta ord:

Så snart jag kunde använda dessa ord kände jag med tillfredsställelse att min förmåga att tala lossnade, och jag insåg att jag skulle ha velat ha dessa semantiska grupper och t o m ord för samma begrepp inom grupperna vilket enskilt språk jag än hade försökt lära mig. Det var en nivå som var värd att uppnå och det skulle kunna vara en nivå som andra språkstudier med fördel kan sikta mot. (Burling 1980:27)

Andersson & Stenqvist menar att de svårinlärda, abstrakta områden av ordförrådet som Burling presenterar kan ”/.../ tjäna som en plattform för vidare fördjupning i språket” (1997:8). De anser därför att det kan vara lämpligt att prioritera dessa ord framför det mer konkreta ordförrådet i den tidiga andraspråksundervisningen (Andersson & Stenqvist 1997). Som för att ytterligare underbygga denna åsikt hänvisar de även till en intervjuundersökning av Huusko, Lind & Nemeth (1996), i vilken sex intervjuade andraspråkstalare ansåg att Burlings framställning i stor utsträckning stämde överens med deras egna erfarenheter av andraspråksinlärning.

2.2.3. Ordinlärningsmetoder och -strategier

Nation (2001:232–262) menar att gissning av ett ords olika betydelser och användningsområden genom att ta hjälp av kontexten som ordet förekommer i är det viktigaste ordinlärningsverktyget som förstaspråkstalare använder sig av, vilket även bör gälla för andraspråksinlärare under förutsättning att de får lärarledd vägledning och träning i detta. Även Holmegaard m.fl. anser att ordinlärning i kontext är en effektiv metod: ”eftersom ord och begrepp bättre förstås och lärs in i sitt sammanhang bör ord och begrepp behandlas utifrån kontext och inte som lösryckta ord” (2006:171). Metoden kan nämligen hjälpa inläraren att revidera sin kunskap om ett ords olika betydelser, användningsområden och kombinationsmöjligheter då man får möta ordet i olika sammanhang istället för som en isolerad enhet (Enström 2010). Att lära in ord i kontext kan även vara ett sätt att, som Franker (2004) menar, placera in kunskapen i ett större sammanhang för att på så vis göra den användbar och meningsfull, vilket i sin tur gynnar språkutvecklingen. Att lära sig nya ord enbart med hjälp av kontexten kan dock ta mycket lång tid, eftersom det ofta krävs att man möter ett ord vid sex till tio tillfällen i olika sammanhang för att bli förtrogen med det (Enström 2010:23–25). Med andra ord kan andraspråksinlärare inte enbart förlita sig till denna metod för att bygga upp ett rikt ordförråd inom överskådlig tid.

Förutom gissning utifrån kontexten menar Enström & Holmegaard (1993) att det finns ytterligare ett antal gissningsstrategier som andraspråksinlärare kan använda sig av för att sluta sig till ett okänt ords betydelse. Man kan exempelvis ta hjälp av de sambandsord som omger ordet, leta efter ledtrådar i ordklasstillhörigheten och ordbildningen, eller se om man hittar kopplingar till ord i andra språk som man behärskar. Utöver dessa gissningsstrategier, som kan vara till hjälp då man möter okända ord i receptiva sammanhang, behöver andraspråksinlärare även strategier som hjälper dem att aktivera sitt ordförråd och använda det produktivt. Dessa strategier kan inlärarna erhålla genom systematiska ordkunskapsövningar och strukturerad ordinlärning där läraren gör orden tillgängliga för eleverna genom att presentera dem i semantiska fält, samt behandla olika aspekter av ord som t.ex. kombinationsmöjligheter, sammansättningar, stilnivåer och betydelseskilnader (Enström & Holmegaard 1993:183–187).

Vid en undersökning av en grupp kinesiska universitetsstudenter som lärde sig engelska framgick det att de som aktivt använde sig av olika strategier var mer framgångsrika i sin ordinlärning än de som mestadels använde sig av en enda strategi (Gu & Johnson 1996). Nation (2001) menar att det är viktigt att lärare avsätter tid till att lära ut olika inlärnings- och gissningsstrategier, av typen som beskrivs ovan, samt vilken av strategierna som är mest lämplig att använda i specifika situationer. Detta hjälper nämligen eleverna att blir mer självständiga ordinlärare som på så sätt får större möjligheter att även tillägna sig ord som inte behandlas i undervisningen.

Vidare kan även ordböcker hjälpa andraspråksinlärare att dels förstå ett okänt ord som de stöter på i receptiva situationer, dels hitta ett lämpligt ord att använda vid egen produktion (Enström 2010:25–29). All den information som finns i ordböcker om ords olika betydelser, användningsområden, stilnivåer, böjningsformer etc. utgör dessutom en värdefull resurs vid inläring av okända eller delvis okända ord. Det är dock viktigt att inläraren är medveten om vilken typ av ordbok som lämpar sig bäst att använda i den aktuella situationen, samt även om hur man använder sig av informationen som finns tillhandahållen däri. Därför kan undervisning om ordböckers olika användningsområden vara till stor hjälp för andraspråksinlärare (Enström 2010:25–29).

2.2.4. *Inflöde och utflöde*

Angående språkligt inflöde, dvs. det språk som en person möter i olika former i sin omgivning, säger Enström att ”/.../ de som är utsatta för en rik input av olika slag, både muntlig och skriftlig, har de största möjligheterna att bygga upp ett stort ordförråd” (2010:24). Hon påpekar dock samtidigt att det är mycket viktigt att inflödet är på en nivå som ligger strax över den som inläraren befinner sig på för tillfället, eftersom det krävs att det mesta av innehållet är begripligt för inläraren för att inläring ska ske på bästa möjliga sätt.

Ett exempel på inflöde som har visat sig ha särskilt stor betydelse för ordinlärningen är läsning. Holmegaard m.fl. (2006) underbygger detta påstående genom att hänvisa till Huckin, Haynes & Coady (1995), vilka hävdar att läsning har särskilt stor betydelse för utvecklingen av ordförrådet, eftersom skriftspråk har en högre andel innehållsord (substantiv, adjektiv, verb etc.) än vardagligt talspråk, vilket jämförelsevis istället kännetecknas av fler funktionsord (pronomen, prepositioner etc.).

Inflöde är dock inte den enda faktor som påverkar ordinlärningen. Flyman Mattsson & Håkansson refererar till Swain (1985) som påstår att även utflöde, dvs. olika former av egen språklig produktion, är viktigt för ordinlärningen av följande anledning:

Inläraren kan då [vid egen produktion] upptäcka att det finns en lucka i hennes språk som gör att meddelandet inte kan överföras. I och med det uppmärksammas strukturen. Med egen produktion har inläraren också möjlighet att ställa hypoteser om språket, det vill säga prova sig fram med olika strukturer eller uttrycka hypoteserna explicit (*kan man säga så här?*). För ordinlärningen gäller framför allt att orden måste få testas i olika sammanhang så att hypoteser kan ställas om deras olika betydelser och bibetydelser. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:80)

En förutsättning för att utflöde ska leda till språkutveckling och ordinlärning är dock att man genom interaktion får respons på sina hypoteser (Flyman Mattsson & Håkansson 2010).

Enligt Longs (1981) interaktionshypotes kan såväl inflödet som utflödet göras begripligt, och därmed även tillgängligt för inläring, genom interaktion med andra människor. Vid interaktion ges nämligen andraspråksinläraren möjlighet att dels använda sig av olika former av språklig förhandling för att få samtalspartnern att anpassa sitt språk till en passande nivå, dels få återkoppling på sina hypoteser.

3. Metod, material och genomförande

I detta kapitel presenterar jag undersökningens material samt de metoder som jag använde när jag samlade in detta. Vidare redogör jag även för den analysmetod som jag använde för att analysera undersökningens resultat.

3.1. Material och urval

Jag utförde min undersökning i form av individuella samtalsintervjuer med totalt fyra lärare som arbetar på två olika gymnasieskolor, Grannskolan och Kantskolan (fingerade namn, se avsnitt 3.3). En av anledningarna till att jag valde dessa två skolor var att jag redan hade varit i kontakt med dem tidigare under min lärarutbildning. Vid den ena skolan hade jag deltagit i undervisningen i samband med fyra perioder av min verksamhetsförlagda utbildning. Den andra skolan och undervisningen som bedrivs där hade i sin tur utgjort föremål för en undersökning om svenska som andraspråk och problembaserat lärande (hädanefter PBL) som jag utförde tillsammans med en kurskamrat under en tidigare termin av lärarutbildningen. Ytterligare en anledning till att valet föll på dessa skolor var att sättet som de intervjuade lärarna undervisar nyanlända elever i svenska som andraspråk på skiljer sig relativt mycket åt, vilket jag hoppades skulle leda till att jag erhöll varierande resultat som kunde ligga till grund för en intressant diskussion.

3.1.1. Grannskolan

I en av Göteborgs kranskommuner ligger Grannskolan, vilken är en relativt liten kommunal gymnasieskola som under en längre tid har kämpat med ett sviktande elevunderlag. På Grannskolan arbetar två av de intervjuade lärarna, Alice och Bodil, med svenska som andraspråksundervisning för nyanlända elever inom skolans språkintröduktion. Språkintröduktionen utgörs av en (1) klass, vilken består av tolv elever som är mellan 16 och 19 år gamla. Inom svenska som andraspråksundervisningen på Grannskolans språkintröduktion följer eleverna i mycket stor utsträckning den förutbestämda arbetsgången i sina läroböcker. Vilken lärobok eleverna använder sig av beror på hur långt de har kommit i sin svenska språkutveckling, vilket i praktiken innebär att när de är färdiga med en bok avancerar de till nästa. De läroböcker som används på språkintröduktionen är *MÅL 1* och

2, *Svenska i sikte*, *Språknyckeln C* och *D* samt *Språkporten Bas*. Utöver arbetet i läroböckerna ingår även andra språkutvecklande moment i undervisningen. Dessa är dock förhållandevis få till antalet och undervisningen präglas till stor del av individuellt arbete.

3.1.2. Kantskolan

Kantskolan är en kommunal gymnasieskola som ligger i utkanten av Göteborgs kommun. Denna skola är betydligt större än Grannskolan sett till såväl elevantal som storleken på lokalerna. Enligt en av skolans rektorer har ca 80 % av eleverna ett annat modersmål än svenska, vilket innebär att skolans elevgrupp är mycket heterogen. Många av andraspråkseleverna är dessutom nyanlända i Sverige och deltar därför i undervisningen på skolans språkintröduktion. På denna språkintröduktion arbetar de två övriga intervjuade lärarna, Carin och Diana. De ingår i ett arbetslag med fyra andra lärare, vilka tillsammans är ansvariga för svenska som andraspråksundervisningen för ca 110 nyanlända elever i åldern 16 – 19 år. Eleverna är uppdelade i sex olika klasser beroende på hur långt de har kommit i sin svenska språkutveckling.

Något som är utmärkande för detta arbetslag är att man uteslutande arbetar enligt PBL i svenska som andraspråksundervisningen. PBL är en metod inom vilken undervisningen utgår från olika verklighetsbaserade projekt (Egidius 1999). Eleverna är indelade i basgrupper och använder sig av projekten som utgångspunkt när de gör egna frågeställningar om ämnet som de sedan undersöker, diskuterar och besvarar tillsammans (Oliveira & Berggren 1996). Under arbetet i basgrupperna fungerar läraren som en handledare som bistår eleverna i deras kunskapssökande och hjälper gruppen framåt utan att styra dess arbete för mycket (Egidius 1999). Utöver arbetet i basgruppen är det dessutom vanligt att man inom PBL anordnar olika typer av lektioner, föreläsningar och fältstudier med koppling till projektet som eleverna arbetar med för tillfället (Hård af Segerstad, Helgesson, Ringborg & Svedin 1997), vilket man också gör på Kantskolan.

3.1.3. Lärarna

Tabell 1 nedan ger en översiktlig presentation av de fyra lärare som deltog i undersökningen:

Tabell 1. Informanter

Namn	Skola	Tid i yrket	Tid med SVA	Tid med nyanlända gymnasieelever	Antal hp SVA
Alice	Grannskolan	3,5 år	3,5 år	3,5 år	15 hp
Bodil	Grannskolan	9 år	9 år	9 år	45 hp
Carin	Kantskolan	1,5 år	1,5 år	1,5 år	90 hp
Diana	Kantskolan	8-9 år	2 år	2 år	90 hp

Värt att notera är att Alice och Bodil började arbeta med svenska som andraspråksundervisning för nyanlända gymnasieelever innan de läste svenska som andraspråk på universitetet. Bodil studerar dessutom fortfarande. Tilläggas bör även att Alice och Carin har svenska som förstaspråk, medan det är Bodils och Dianas andraspråk.

3.2. Materialinsamlingsmetod

Min undersökning bygger på kvalitativa samtalsintervjuer. För att besvara undersökningens forskningsfråga valde jag att utarbeta en intervjuguide (se Bilaga 1) med utgångspunkt i den tidigare forskning som presenteras i kapitel 2. För att bibehålla intervjusituationens flexibilitet formulerade jag inledande öppna frågor. Detta var ett sätt att låta lärarna själva utveckla sina tankar om det aktuella området utan att jag styrde dem alltför mycket. Jag ställde dock även följdfrågor, antingen för att få lärarna att utveckla det de just sagt ytterligare eller för att styra in samtalet på aspekter av det aktuella området som de ännu inte hade berört.

Innan varje intervju påbörjades beskrev jag undersökningens syfte och forskningsfråga för lärarna. Jag klargjorde då även att jag inte enbart var intresserad av *hur* de arbetar med ordförråd och ordinlärning, utan även *varför* de utformar sin undervisning som de gör, dvs. vilka motiv och argument (t.ex. erfarenhet, forskning etc.) de bygger den på. Frågan om varför de arbetar som de gör var också något som jag återkom till vid ett flertal tillfällen under intervjuerna.

På Grannskolan intervjuade jag Alice en eftermiddag i slutet av mars och Bodil en förmiddag i början av april. Bägge intervjuerna varade i ca 40 minuter. Intervjun med Alice ägde rum i personalrummet samtidigt som flera andra lärare åt sin lunch. Vårt bord var dock placerat i ett relativt lugnt hörn av rummet där ingen kunde höra vad vi sa. När jag intervjuade Bodil satt vi ensamma i hennes arbetsrum. Vid ett antal

tillfällen knackade elever på dörren, men när de förstod att Bodil var upptagen gick de snabbt ut igen utan att störa oss.

Jag utförde intervjuerna på Kantskolan med Carin och Diana under en eftermiddag i mitten av april. Intervjuerna ägde rum efter varandra i ett av skolans grupprum. Eftersom lärarna var mycket upptagna hade de redan på förhand meddelat mig att de bara hade tid att träffa mig i 30 minuter var.

Alla fyra intervjuerna spelades in för att jag skulle kunna gå tillbaka och lyssna igenom dem igen i efterhand.

3.3. Etisk hänsyn

Denna undersökning är utformad i enlighet med Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Detta innebär att jag har följt de fyra allmänna huvudkrav (informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet) som Vetenskapsrådet ställer på all forskning.

För att bemöta dessa krav i praktiken informerade jag lärarna om undersökningens syfte innan jag genomförde intervjuerna. Samtliga intervjuade lärare fick även skriva under en blankett där de lämnade samtycke till medverkan i denna undersökning (se Bilaga 2). Avslutningsvis har jag även valt att förse de medverkande lärarna och skolorna som de arbetar på med fingerade namn samt att utelämna detaljer som kan leda till att informanterna och skolorna identifieras.

3.4. Analysmetod

För att analysera mitt material lyssnade jag först igenom varje inspelning en gång och antecknade huvuddragen i det lärarna sa. Därefter lyssnade jag igenom alla intervjuer ytterligare en gång samtidigt som jag även gjorde grovtranskriberingar av dem. Med hjälp av färgmarkeringar letade jag sedan efter mönster i lärarnas resonemang, vilket ledde till att de områden som presenteras under resultatredovisningens olika underrubriker utkristalliserade sig.

Därefter läste jag igenom resultatredovisningen vid ett flertal tillfällen för att försöka finna vilka olika typer av motiv och argument som lärarna presenterade. Även vid detta arbete använde jag mig av färgmarkeringar för att gruppera motiven och argumenten. Efter att jag hade sammanfattat lärarnas olika motiv och argument under tre rubriker läste jag återigen de centrala delar av tidigare forskning om ordförråd och ordinlärning som jag sammanställt på förhand (se kapitel 2). På

detta sätt fann jag vilka motiv och argument som gick att relatera till forskning, vilka som inte gjorde det, samt vilka forskningsresultat som inte nämndes av lärarna. Detta arbete ledde även till att forskningsbakgrunden reviderades något genom att några referenser togs bort och ytterligare några nya lades till. Därefter läste jag även igenom de sammanfattningar jag gjort av styrdokumentet för svenska som andraspråk (se avsnitt 1.2) samt begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (se avsnitt 1.4.3) med understrykningspennan i hand för att se vilka delar av dessa avsnitt som gick att relatera till undersökningens resultat. Slutligen sammanfattade jag mina tankar och slutsatser i uppsatsens resultatdiskussion (se avsnitt 5.1).

4. Resultatredovisning

I detta kapitel redovisar jag undersökningens resultat. Redovisningen består av ett urval av information som framkom vid intervjuerna med lärarna vilket kan kopplas till undersökningens syfte och forskningsfråga (se avsnitt 1.3).

Såvida inga explicita referenser ges i texten uttrycker sig lärarna i allmänna ordalag, dvs. de nämner inte några specifika forskare eller studier, när de hänvisar till forskning.

4.1. Ordförrådets betydelse, innehåll och inlärningsgång

I detta avsnitt redogör jag för lärarnas beskrivningar av ordförrådets betydelse. Därefter presenterar jag vilka ord och vilka aspekter av dessa som lärarna anser att eleverna behöver lära sig, samt hur de resonerar kring ordförrådets inlärningsgång.

4.1.1. Ordförrådets betydelse för språkutvecklingen

Alla de fyra intervjuade lärarna anser att ordförrådet har mycket stor betydelse för elevernas språkutveckling.

Alice säger att det blir svårt för eleverna om de hela tiden tvingas ”prata omkring” ord för att de saknar de rätta termerna. Hon märker också i undervisningen att det ofta är brister i ordförrådet som gör att eleverna har svårt att klara av kurser som ställer språkmässigt högre krav. Bodil anser att ordförrådet är den viktigaste aspekten för språkutvecklingen, eftersom ”/.../ om man inte kan orden så... så är det

ju lite meningslöst med grammatik och sånt där, för då har man ingenting att jobba med”. Bodil, som läste in behörighet i svenska som andraspråk på universitetet först efter att hon börjat arbeta med ämnet i skolan, säger att det till en början var ”sunt förnuft” som gjorde att hon kom att betrakta ordförrådet som den viktigaste faktorn för språkutveckling, men att hon även har fått detta bekräftat i efterhand i mötet med litteratur inom området.

Av samma anledning som Bodil menar även Carin att ordinlärning är den faktor som påverkar språkinläringen mest. Detta är ett påstående som hon säger sig grunda i både forskning och egen erfarenhet. Carin märker på eleverna att nya ord är något som de har nytta av att lära sig och de verkar även fastna bättre i elevernas minne än exempelvis nya grammatiska moment.

Diana minns att hon under sin utbildning till svenska som andraspråklärare fick ta del av forskningsresultat som underströk ordförrådets betydelse för språkutvecklingen. Hon säger dessutom att hon i den egna undervisningen har fått erfara att det kanske faktiskt förhåller sig så. Detta ger hon även konkreta exempel på i form av elever som har kunnat mycket om grammatik, men ändå har haft svårt att göra sig förstådda till följd av brister i ordförrådet.

4.1.2. Orden eleverna behöver lära sig

Samtliga lärare menar att elevernas mål med språkinläringen och utbildningen styr vilka ord de behöver lära sig. De är också eniga om att detta innebär att man först bör arbeta med en bas bestående av konkreta vardagsnära ord för att eleverna ska kunna klara sig i vardagen.

Alice säger att man på Grannskolan koncentrerar sig på skolspråk i andra hand, efter att eleverna har tillägnat sig basordförrådet. Bodil poängterar också att det är viktigt att man i en lite senare fas även tar in abstrakta ord i undervisningen för att elevernas ordförråd ska bli så rikt som möjligt.

Bodil kommer inte ihåg att man tog upp frågan om i vilken ordning man bör behandla olika typer av ord i undervisningen under hennes utbildning i svenska som andraspråk på universitetet. Även om hon skulle vilja ha svar på detta tror hon heller inte att det finns en sådan modell. Hon säger sig dock uppleva av erfarenhet från den egna undervisningen att det är enklare att börja arbeta med konkreta vardagsnära ord och eftersom även läroböckerna som man använder sig av på Grannskolan är uppbyggda på så sätt har man valt att följa denna inlärningsgång.

Utöver vardagsorden understryker Carin även vikten av att lära sig ämnesord för att kunna följa med i ämnesundervisningen. Carin säger sig grunda sin åsikt om detta i forskning, medan Diana främst hänvisar till egna erfarenheter som andraspråkstalare. Carin menar även att hon, baserat på Enströms forskning, främst försöker ägna tid åt ”icke-frekventa vardagsord” i undervisningen så fort eleverna har lärt sig de vanligaste vardags- och ämnesorden som de behöver för att klara sig. Anledningen till detta är följande:

Det märker man ju att de... måste man ju explicit lära dem för de frekventa vardagsorden dem lär de ju sig, och de frekventa ämnesorden det måste... det lär de sig också genom undervisning liksom, för det måste de väl lära sig. Men just de här icke-frekventa vardagliga orden, det är också de som man glömmer bort som lärare, som jag tänker att det här fattar man ju /.../ nåt sånt där svårt ord vet jag ju att jag måste förklara, men de här icke-frekventa vardagliga orden de tänker man ju inte på. Så de försvinner, men att de är väldigt viktiga i inläringen för att de ska fatta alla andra ord. Så de tycker jag är viktigast.

Diana säger i sin tur att hon inte väljer ut särskilda typer av ord som hon arbetar med i undervisningen utan att dessa istället är knutna till projekten.

4.1.3. Vikten av kvantitet respektive kvalitet i ordförrådet

Alla lärarna tycker att det, framförallt i början av språkutvecklingen, är viktigt att eleverna tillägnar sig ett kvantitativt stort ordförråd.

Alice säger, efter en stunds betänketid, att hon har en bild av att skolan som den ser ut idag förmodligen är formad så att det är bättre att ha ett kvantitativt stort ordförråd, eftersom hon upplever att elever som kan fler ord vågar mer. Hon poängterar dock att det finns risker med att inte ha kvalitativa kunskaper om orden i ordförrådet, eftersom det då är lätt att man använder dem på fel sätt. Bodil håller med om att både kvantitet och kvalitet är viktigt för ordförrådet. Hon hävdar dock att det i början av språkutvecklingen är viktigare att lära sig många ord, ett påstående som hon menar är grundat i forskning som säger att ”/.../ det räcker med att man inte förstår 10 % av orden i en text så är man förlorad”. Därför anser Bodil att den djupare förståelsen för orden kan komma i efterhand, i takt med att man stöter på dem i olika sammanhang.

Carin på Kantskolan menar att eleverna behöver tillägna sig ett stort ordförråd relativt snabbt för att kunna ta till sig innehållet i undervisningen. Därför tycker Carin att det är ”logiskt” att man satsar

på att skapa en bredd i ordförrådet i början av språkutvecklingen, för att därefter gå lite djupare in på varje ord i ett senare skede; ett upplägg som hon även ”antagligen har fått från forskning”. Baserat på erfarenheter från den egna undervisningen säger Diana att hon också tycker att det är bra att satsa på kvantitet i ordförrådet i början av språkutvecklingen, men att det sedan är viktigt att man också arbetar med kvaliteten för att undvika missförstånd.

4.2. Arbetssätt för ordinlärning

I detta avsnitt redogör jag för de motiv och argument som lärarna presenterar när de beskriver sina arbetssätt vad gäller ordinlärning.

4.2.1. Undervisningens struktur och urval

På frågan om de har någon struktur i hur de lägger upp undervisningen i ordinlärning på Grannskolan svarar Bodil att de följer läroböckernas progression. Alice beskriver att detta praktiskt betyder att en helt nyanländ elev får börja arbeta med *Mål 1* och *2* (eller *Rivstart* om eleven har mycket kort utbildningsbakgrund) för att sedan i tur och ordning avancera till *Svenska i sikte*, *Språknyckeln C* eller *D*, samt *Språkporten Bas*. Alice menar att denna arbetsgång gör att eleverna först får bygga upp sitt basordförråd genom arbetet med *Mål*-böckerna i vilka orden presenteras tematiskt. Därefter går de vidare till de övriga böckerna som består av längre och mer avancerade texter. Bodil, som är den som främst har bestämt att man ska använda dessa böcker i undervisningen, säger att hon har provat att använda sig av olika böcker, men upplever att dessa är mest lämpliga. Hon tycker nämligen att kombinationen av dessa böcker fungerar bra, eftersom *Mål*-böckerna inledningsvis ger en bra introduktion med frågor och svar som är relativt raka, men blir svårare mot slutet, medan *Svenska i sikte* i sin tur innehåller fler och längre texter där eleverna får komma i kontakt med fler ord och svara på mer avancerade uppgifter som kräver att de läser mellan raderna. En annan anledning till att man har valt att arbeta med just dessa böcker är också att man, som Alice beskriver det, måste använda material som passar de flesta, eftersom det blir ”för rörigt” annars. Bodil menar att just *Mål*-böckerna passar mycket bra för såväl de elever med kortare som de med längre utbildningsbakgrund, eftersom böckernas upplägg gör det möjligt att tillägna sig informationen i dem snabbt om man har studievana.

På Kantskolan arbetade lärarna i arbetslaget redan utslutande enligt PBL när Carin och Diana började undervisa på skolan. Därför kan Carin och Diana inte säga varför man har valt att arbeta enligt denna metod, men de förklarar att det innebär att de arbetar med ordinlärning i samband med de projekt som elevernas undervisning utgår från. Carin säger att man börjar med vardagsnära projekt, eftersom det är de orden som eleverna behöver lära sig i första hand. Sedan blir projektens innehåll gradvis mer komplext och fokus flyttas längre och längre från eleverna själva under läsårets gång. Diana förklarar att man på detta sätt låter projektens innehåll styra vilka ord man ska behandla i undervisningen. Carin säger sig också arbeta med ord i semantiska fält inom ramen för PBL, något som hon baserar på både forskning och erfarenhet.

4.2.2. Undervisning om inlärningsstrategier

Samtliga lärare anser att undervisning om olika strategier som eleverna kan använda sig av vid ordinlärning är viktig. Alice, Carin och Diana säger dock samtidigt att detta är något som de inte arbetar särskilt mycket med.

Carin tycker dels att det är svårt att koppla inlärningsstrategier till de olika projekt som man arbetar med på Kantskolan, dels att det är svårt att arbeta med strategier överhuvudtaget. Hon säger dock att hon brukar försöka prata med eleverna om hur man bygger upp nya ord och sammansättningar. Detta är något som hon säger sig ha hämtat från Enströms forskning och hon märker även på eleverna att de har nytta av det. Diana säger att hon tror att det är viktigast att hjälpa de elever som inte har särskilt lång studiebakgrund att bygga upp strategier för att förstå och lära sig nya ord. Hon menar nämligen att eleverna med längre studiebakgrund också är mer språkvana och därför ofta redan har med sig olika strategier sedan tidigare. Samtidigt säger hon dock att inlärningsstrategier kanske inte spelar lika stor roll idag som förr i tiden, eftersom alla jämt bär med sig ordlistor i form av smartphones nuförtiden.

Alice säger att sättet som de arbetar med inlärningsstrategier på Granskolan är grundat i att eleverna har väldigt olika behov:

En del har ju läst typ tolv år i sitt hemland och kan det här med studieteknik, medans andra kanske knappt har gått i skolan överhuvudtaget och behöver mycket. Så vi kör ju inte nån medveten strategi med alla, utan vi... Märker man att här så kan inte eleven detta och vet inte hur han ska göra då får man förklara /.../ Och bygga upp en strategi runt individen, vad just den behöver.

Som det ser ut nu försöker Alice visa för eleverna hur de kan tänka först när de stöter på svårigheter, men hon ägnar ingen tid åt explicit undervisning om olika strategier i förebyggande syfte för att underlätta för eleverna att lära sig nya ord på egen hand. Inte heller Bodil har några genomgångar av gissningsstrategier eller liknande i helklass, utan hjälper istället eleverna enskilt med detta när en situation som kräver det uppstår. På frågan om hur hon vägleder elever som möter okända ord i undervisningen säger Bodil att hon, baserat på erfarenhet, först rekommenderar eleverna att ta hjälp av sammanhanget som ordet förekommer i, för att därefter slå upp det i en ordbok om de fortfarande inte förstår.

4.2.3. Explicit och implicit ordinlärning

Bodil och Carin menar att deras erfarenheter från undervisningen talar för att en kombination av explicit och implicit ordinlärning är mest gynnsam för utvecklingen av ordförrådet. Carin säger att man kan lära sig väldigt många ord implicit genom att t.ex. läsa böcker, men hon märker på sina elever att det krävs ett visst mått av kunskap om ord och ordbyggnad för att kunna göra detta, varför hon anser att även den explicita undervisningen spelar en viktig roll.

Alice säger att fokus i undervisningen på Grannskolan snarare ligger på den allmänna språkutvecklingen och omvärldskunskap än på explicit ordinlärning, men eftersom man samtidigt ägnar tid åt att träna, gå igenom och slå upp viktiga begrepp i olika moment lär sig eleverna ändå ord också. Vidare säger Alice att eleverna även får läsa många olika texter i undervisningen och eftersom de då hinner slå upp och repetera ord själva fungerar också detta som ett verktyg för ordinlärning. Alice menar dock att det är svårt för eleverna att själva lära sig ord på egen hand med hjälp av lexikon eller liknande, varför läraren har en viktig funktion att fylla.

4.2.4. *Inflöde och utflöde*

Alice, Bodil och Carin säger sig lägga fokus på inflöde av nya ord framför ordanvändning i början av elevernas språkutveckling. Alice och Carin anser att detta ter sig ”naturligt”. Alice tror nämligen att helt nyanlända elever till en början främst ”super in” det nya språket under en period, varför det är bättre att ge dem tid att smälta alla nya intryck innan de får allt för höga krav på egen ordanvändning ställda på sig. Även Carin anser att man inte bör pressa elever till ordanvändning i inledningen av språkutvecklingen. Hon ger ett konkret exempel på att detta kan göra att elever som är väldigt verbala på sitt modersmål kan känna sig dumma när de inte kan uttrycka det de vill säga på andraspråket. Diana är dock av en något annorlunda uppfattning. Hon tror nämligen att man som nyanländ inledningsvis har lättare att ”/.../ få ut det man kan än att ta in allting som man blir utsatt för”.

Bodil, Carin och Diana betonar vikten av en kombination av inflöde och utflöde för ordinlärningen. Bodil understryker att eleverna själva måste få pröva på att använda orden de möter, eftersom det hjälper dem att befästa sina kunskaper. Även Carin menar att inlärning kräver att man också själv aktivt använder det språkliga inflöde som man utsätts för. Diana säger, både från erfarenheter som lärare och från att hon själv har lärt sig språk, att man behöver utsättas för språkligt inflöde och själv pröva att kommunicera så mycket som möjligt i olika sammanhang för att öka sina möjligheter att lära sig nya ord. Hon upplever det som problematiskt att många av hennes elever mest umgås med sina landsmän och nästintill uteslutande pratar sitt modersmål utanför klassrummet, eftersom det gör att de inte får möjlighet att tillägna sig många av de ord som förstaspråkselever får automatiskt hemma.

Alice och Bodil säger att eleverna på Grannskolan får mycket inflöde från sina läroböcker, men även genom t.ex. läsning, diskussioner och arbete med olika texter i klassen. Eftersom eleverna befinner sig i så pass olika stadier av sin språkutveckling anser Bodil att det är svårt att ha kommunikativa parövningar med eleverna i klassrummet. Därför sker interaktionen på lektionerna främst mellan elev och lärare, men även till viss del mellan elev och elev bland de som har kommit något längre i sin språkutveckling. Alice menar att detta upplägg inte är något som hon tänker så medvetet på, utan att det mer blir så av automatik.

Carin och Diana menar att PBL ger goda möjligheter till en blandning av inflöde och utflöde i undervisningen. Dels får eleverna både höra sina klasskamraters åsikter och själva göra sina röster hörda i

diskussionerna på basgruppsmötena, dels förbereder de sig även genom att söka efter fakta inför dessa möten samt har skriftliga inlämningar, muntliga presentationer och lärarledda lektioner. Vid basgruppstillfällena är dessutom endast halva klassen närvarande, vilket Carin menar ger större möjligheter för eleverna till egen ordanvändning än om de hade haft samma diskussioner i helklass.

4.2.5. Kontext och repetition

Samtliga lärare anser att det bästa sättet att lära sig nya ord på är i kontext. I anslutning till detta säger de även att det är viktigt att eleverna får möta orden upprepade gånger i olika sammanhang. Kontextens avgörande betydelse för ordinläringen har nämnts tidigare i denna resultatredovisning, men utvecklas här.

Alice tror sig veta av erfarenhet att kontext är viktig och menar att det beror på att eleverna då mer ser nyttan av att lära sig orden:

.../ när de hela tiden läser en hel text med ordet i, så kan de ju se ”ja, det här ordet har jag aldrig ens stött på, då kanske det inte är ett ord som jag absolut måste kunna vid det här stadiet”. Medans om det är ett ord som kommer, ”ja, det här har jag stött på i en tidigare text förra veckan, då kanske det är bra att lära sig det ordet”. Och... och då ser man ju också mycket lättare hur man kan använda det.

Carin och Diana håller med om detta. Carin tror att eleverna behöver få möjlighet att möta nya ord i ett sammanhang eller inom ett visst ämne för att de själva ska märka att de faktiskt behöver lära sig dem. Diana ger exempel från sin egen erfarenhet som andraspråkstalare på att hon fortfarande lär sig nya ord hela tiden, eftersom hon behöver använda sig av dem. Hon ger även konkreta exempel från sin tid som lärare vilka understryker hennes uppfattning om att elever måste uppleva att orden är meningsfulla för dem själva för att ta till sig dem på bästa sätt. Att merparten av lärandet inom PBL sker i kontext samt att projekten är verklighetsbaserade och knyter an till eleverna för att skapa meningsfulla sammanhang är också två av orsakerna till att Diana anser att denna metod gynnar ordinläringen.

Bodil baserar sin uppfattning dels på forskning, dels på erfarenhet. Hon menar att anledningen till att kontext är så gynnsam för ordinläringen är att det ger eleverna mer referensramar, vilket gör det lättare att komma ihåg ordets betydelse. Som ett led i detta menar Bodil att hon ibland försöker hjälpa eleverna att komma ihåg ords betydelse genom att påminna dem om sammanhang som de stött på dem i tidigare.

Att möta orden upprepade gånger i olika sammanhang kan enligt Bodil bidra ytterligare till elevernas möjligheter till ordinlärning:

Det som jag tyckte var fascinerande när jag läste svenska som andraspråk, det var ju att man skulle... om man nu skulle lära sig ett ord så skulle man komma i kontakt med det minst tio gånger kommer jag ihåg /.../ på ett och annat sätt. Så att... man kan ju inte bara hela tiden lära sig nya ord, man måste ju komma i kontakt med dem på lite olika sätt för att befästa orden. /.../ Ett bra sätt kan ju vara att man läser texter... tidningstexter. Och sedan jobbar med orden under i alla fall... under en vecka åtminstone. Och inte hela tiden komma med nya ord, utan koncentrera sig på *de* nya orden så skulle det funka bra. Och sen så, ju mer man läser desto mer kommer man i kontakt med de orden ändå och då gör det att de fastnar på ett bra sätt.

Bodil säger att upplägget i läroböckerna som man arbetar med på Grannskolan, med korta texter som stegvis blir längre, gör att ord återkommer, vilket ger möjlighet till repetition. Även Alice berör detta kort då hon pratar om textläsning, vilket hon menar gör att eleverna får chans att repetera ord, eftersom ord ofta kommer igen i en och samma text eller förekommer i olika texter.

Carin och Diana uppger att valet att, i enlighet med PBL, hela tiden använda olika projekt som utgångspunkt i undervisningen gör att eleverna får jobba med ord inom samma ämnesområde under en längre tid. De säger att detta arbetssätt därmed ger eleverna stora möjligheter till repetition av ord och tematisk ordinlärning i kontext, vilket båda två av undervisningserfarenhet uppfattar som gynnsamt för ordinlärningen. Diana menar dessutom att hon även i nya projekt tar upp ord som eleverna redan har lärt sig tidigare under terminen, för att de på så sätt ska få repetera dessa och bygga upp ytterligare kunskap om dem genom att använda dem i nya sammanhang.

5. Diskussion

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat. I anslutning till resultatdiskussionen diskuterar jag också för- och nackdelar med de valda metoderna, samt hur dessa metoder eventuellt kan ha påverkat undersökningens resultat. Avslutningsvis ger jag även förslag till vidare forskning.

5.1. Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuterar jag undersökningens resultat med utgångspunkt i min forskningsfråga, samt sätter det i relation till den tidigare forskning som presenteras i kapitel 2. Vidare för jag även en avslutande diskussion om undersökningens relevans och eventuella konsekvenser för den praktiska verksamheten.

5.1.1. Erfarenhet

De motiv och argument som lärarna i undersökningen presenterar när de beskriver sina arbetssätt vad gäller ordinarie undervisning grundar sig främst i erfarenheter. Dessa erfarenheter är företrädesvis hämtade från den egna undervisningen. Diana hänvisar dock även till personliga erfarenheter som andraspråksinlärare vid ett antal tillfällen.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska undervisningen vila på beprövad erfarenhet. Skolverket (2013a, 2013c) menar att erfarenhet, för att kallas ”beprövad”, måste vara systematiskt utvärderad och dokumenterad tillsammans med andra lärare under en längre tid. Det räcker alltså inte att en enskild lärare prövat en särskild metod (eller arbetssätt) och anser att den fungerar för att den ska kunna betraktas som byggd på beprövad erfarenhet.

Visserligen frågade jag inte lärarna explicit om på vilket sätt de har ”samlat”, bearbetat och utvärderat sina erfarenheter, men då ingen av dem vid något tillfälle antydde att det gått till på det systematiska och kollektiva sätt som Skolverket föreskriver föranleder det mig att tro att så inte heller är fallet. Därmed kan knappast de erfarenheter som lärarna i undersökningen motiverar sina arbetssätt med sägas vara beprövade i Skollagens mening.

Den typ av erfarenheter som lärarna i undersökningen beskriver kan dock naturligtvis ”omvandlas” till och benämnas beprövad erfarenhet om de dokumenteras och undersöks systematiskt i ett större sammanhang under en längre tid.

5.1.2. Forskning

Vid förhållandevis få tillfällen uttrycker lärarna i undersökningen att de grundar sina motiv och argument i forskning. Alice motiverar inte vid något tillfälle sitt arbetssätt med forskning. Då de övriga lärarna refererar till forskning gör de det genom att antingen ange explicita

referenser eller hänvisa till forskning i mer allmänna ordalag, dvs. utan att nämna några specifika forskare eller studier.

Det sistnämnda är det mest förekommande bland lärarna i undersökningen. Bodil, Carin och Diana hänvisar på ett sådant allmänt sätt till forskning när de talar om ordförrådets betydelse (vilket jag relaterar till Holmegaard m.fl. 2006, Enström 2010). Bodil och Carin presenterar även ytterligare motiv för sina arbetssätt som de säger sig grunda i forskning utan att ange explicita referenser. Bodil gör detta när hon talar om det faktum att de flesta orden i en text måste vara kända för läsaren för att denne ska förstå innehållet (jfr Viberg 1988, Nation 2001, Enström 2004) samt vikten av kontext (jfr Nation 2001, Franker 2004, Holmegaard m.fl. 2006, Enström 2010) och repetition (jfr Enström 2010) för ordinläringen. Carin refererar i sin tur till forskning på detta sätt när hon resonerar kring vilka ord som bör ingå i elevernas ordförråd och ordförrådets utvecklingsgång (jfr Enström 2004, Gibbons 2010) samt sitt arbete med ord i semantiska fält (jfr Enström & Holmegaard 1993, Enström 2004).

Carin är den enda av pedagogerna som refererar till en specifik forskare då hon hänvisar till Enström för att motivera sitt arbete med icke-frekventa vardagsord (jfr Enström 2004) och sammansättningar (jfr Enström & Holmegaard 1993) i undervisningen.

Lärarna i undersökningen berör aldrig flera centrala delar av forskningen om ordförråd och ordinläring. Exempelvis behandlar de inte flera av de gissnings- och inlärningsstrategier som kan underlätta ordinläringen (jfr Enström & Holmegaard 1993, Gu & Johnson 1996, Nation 2001), undervisning om ordböckers olika användningsområden (jfr Enström 2010), läsningens betydelse för utveckling av ordförrådet (jfr Huckin, Haynes & Coady 1995 i Holmegaard m.fl. 2006) samt vilka typer av ord som lämpligen kan prioriteras i den tidiga andraspråksundervisningen (jfr Burling 1980, Huusko m.fl. 1996, Andersson & Stenquist 1997).

Bland de motiv och argument som lärarna enbart presenterar som grundade i erfarenhet finns dock ett antal som det även går att hitta belägg för i forskning. Exempel på sådana motiv är de som berör ordförrådets kvantitativa och kvalitativa aspekter (jfr Enström 2004, Lindberg 2007, Enström 2010), fördelarna med en kombination av explicit och implicit ordinläring (jfr Enström & Holmegaard 1997, Enström 2004), inflödets och utflödets betydelse för ordinläringen (jfr Long 1981, Swain 1985 i Flyman Mattsson & Håkansson 2010, Enström 2010), vikten av repetition (jfr Enström 2010) och kontext (jfr Nation 2001, Franker 2004, Holmegaard m.fl. 2006, Enström 2010)

samt begrepp som bas och utbyggnad (jfr Viberg 1993, Abrahamsson & Bergman 2005) respektive vardagsspråk (jfr Enström 2004) och skolspråk (jfr Holmegaard m.fl. 2006, Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007). Dock är detta alltså exempel på forskning om ordförråd och ordinlärning som lärarna inte nämner själva. Vidare kan även det resonemang som lärarna för om inflöde och utflöde kopplas till synen på ordförrådet som uppdelat i en receptiv och en produktiv del (jfr Enström & Holmegaard 1993, Nation 2001, Enström 2004, Holmegaard m.fl. 2006, Enström 2010), även om lärarna inte uttryckligen använder sig av just dessa termer.

Med tanke på att lärarna i undersökningen vid förhållandevis få tillfällen säger sig grunda sina motiv och argument i forskning och inte heller berör flera centrala delar av forskning om ordförråd och ordinlärning anser jag att den vetenskapliga grund som utbildningen enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska vila på ter sig något ostadig i dessa fall. Jag vill dock poängtera att det faktum att lärarna inte uttrycker att ett särskilt motiv eller argument är grundat i forskning inte behöver innebära att de saknar kunskap om forskningen. Möjligheten finns nämligen att jag exempelvis inte frågade tillräckligt tydligt om just detta.

5.1.3. Antaganden

Några av lärarnas motiv och argument baseras varken på forskning eller på erfarenhet, utan istället på något som mer liknar antaganden om att saker och ting förhåller sig på ett visst sätt. Detta tar sig exempelvis uttryck i att lärarna ibland motiverar sina arbetssätt med ”sunt förnuft”, ”logik” och uppfattningar om vad som förefaller vara ”naturligt”.

Vid en första anblick kan denna typ av motiv och argument knappast anses legitimerade arbetssätt i en utbildning som ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Dessa motiv skulle dock möjligtvis kunna räknas till den ”tysta kunskap” som enligt Skolverket (2013a, 2013c) kan utmyнна i beprövad erfarenhet om den dokumenteras och undersöks systematiskt tillsammans med andra lärare.

5.1.4. Avslutande diskussion

Syftet med min undersökning är att undersöka hur fyra lärare beskriver och motiverar sina arbetssätt vad gäller ordinlärning i svenska som andraspråksundervisning för nyanlända gymnasieelever. För att uppnå mitt syfte utgick jag från följande forskningsfråga: vilka motiv och

argument presenterar lärarna när de beskriver sina arbetssätt vad gäller ordinlärning?

Lärarna som deltog i denna undersökning säger sig vid förhållandevis få tillfällen grunda sina motiv och argument för sina arbetssätt i forskning. Två av lärarna säger sig praktiskt taget uteslutande bygga sina arbetssätt på erfarenheter. De övriga två motiverar visserligen sina arbetssätt med forskning vid några tillfällen, men då främst utan att hänvisa till några specifika forskare eller studier. Även de säger sig dessutom förlita sig på erfarenheter i hög grad. Vidare motiverar lärarna även i några fall sina arbetssätt med antaganden.

Intressant nog använder lärarna i undersökningen aldrig kursplanen för svenska som andraspråk (SKOLFS 2010:37) som argument för sina arbetssätt vad gäller ordinlärning. Möjligtvis kan detta bero på att ordförråd och ordinlärning inte behandlas särskilt ingående som enskilda företeelser i kursplanen. Där talar man nämligen istället framförallt om språkutveckling i mer allmänna termer, i vilken ordförråd och ordinlärning endast tycks utgöra en liten del. Formuleringarna och kraven som ställs på elevernas språkfärdigheter i kursplanen kan dock tolkas som att eleverna bör få möjlighet att tillägna sig en djupare kunskap om en större mängd ord och dessas användningsområden. Om inte eleverna får dessa möjligheter, vilket är tänkbart då lärarna inte verkar se kursplanen som en bas för undervisningen, kan kunskapskraven vara svårare att nå.

I Skollagens (SFS 2010:800) första kapitel § 5 slås det fast att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Som framgår av diskussionen ovan anser jag att så inte är fallet med flertalet av de motiv och argument som lärarna i undersökningen presenterar. Jag menar att detta kan få ett antal konsekvenser för den praktiska verksamheten.

En kvalitativt god undervisning kännetecknas av att lärarna kontinuerligt och aktivt vidareutvecklar sin undervisning, t.ex. genom att relatera forskning till aktuella praktiska sammanhang (Håkansson & Sundberg 2012), dvs. tillämpar ett vetenskapligt förhållningssätt i undervisningen (2013b, 2013c). Att lärarna i undersökningen sällan underbygger sina motiv och argument med forskning kan därför ses som problematiskt: det är svårt att kritiskt granska, pröva och utvärdera undervisningens innehåll om man inte är bekant med forskning och ständigt tar till sig nya rön inom sitt ämnesområde och inom den pedagogiska utvecklingen.

Okunskap om forskning om ordförråd och ordinlärning skulle exempelvis kunna leda till att lärare inte tillämpar flertalet av de

metoder och förhållningssätt som enligt forskning gynnar andraspråkselevens ordinlärning. Jag tänker då kanske främst på det faktum att lärarna i undersökningen inte alls eller i mycket liten utsträckning säger sig tillämpa ett flertal aspekter av undervisning i ordinlärning, som t.ex. användning av ordböcker (jfr Enström 2010), undervisning om inlärnings- och gissningsstrategier (jfr Enström & Holmegaard 1993, Gu & Johnson 1996, Nation 2001) samt systematisk undervisning om lexikonets struktur (jfr Enström 2004). Hade lärarna inkorporerat även dessa moment i undervisningen hade kanske elevernas gynnats.

För att legitimera eller förkasta de arbetssätt som lärarna i undersökningen motiverar med spridda erfarenheter och antaganden anser jag att de måste inta ett mer kritiskt reflekterande förhållningssätt till dessa än vad de tycks göra i nuläget. Även här kan kunskap om forskning vara till stor hjälp i arbetet med att omvandla denna ”tysta kunskap” som lärarna besitter till beprövad erfarenhet. Genom att relatera sina arbetssätt till forskning och systematiskt vidareutveckla dem med hjälp av denna anser jag nämligen att man bör ha goda möjligheter att utveckla en undervisning som kan hjälpa eleverna att utveckla sitt ordförråd.

Alternativet, att oreflekterat fortsätta förlita sig på spridda erfarenheter och antaganden, skulle bl.a. kunna leda till att man övergeneraliserar sina erfarenheter och därmed felaktigt tror att det som visat sig vara gångbart i en undervisningskontext alltid fungerar även i andra kontexter (Håkansson & Sundberg 2012). Därmed föreligger det även en risk att man i mindre utsträckning anpassar undervisningen och dess innehåll till varje elevs förutsättningar och behov, vilket understryks som mycket viktigt av såväl lärarna i undersökningen som i forskning (jfr Enström 2004) och läroplanen (SKOLFS 2010:37).

Jag vill påpeka att jag inte ser lärarna som ingår i undersökningen som ensamt ansvariga för att inte alla deras motiv och argument kan anses bygga på vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet. Visserligen menar Skolverket (2013c) att det är alla lärares ansvar att kontinuerligt ta del av nya vetenskapliga rön inom sitt ämnesområde och inom den pedagogiska utvecklingen för att kunna tillämpa ett vetenskapligt förhållningssätt i undervisningen, men de betonar samtidigt att även skolledningen ansvarar för att lärarna bereds utrymme att fortbilda sig och utveckla sina ämnes- och metodkunskaper.

Även om jag inte har behandlat detta tidigare i resultatredovisningen vill jag här ändå därför betona att yttre faktorer på de båda skolorna

troligtvis spelar roll för lärarnas möjligheter att utveckla en kvalitativt god undervisning i Skollagens mening. Det faktum att lärarna under intervjuerna aldrig nämner att de systematiskt undersöker och vidareutvecklar sina arbetssätt kan, som tidigare nämnts, bero på att jag inte frågade uttryckligen om detta, men det kan också bero på att det helt enkelt inte finns något utrymme för sådan systematisk reflektion i den pressade skolvardagen. I min egen lärarutbildning har varken vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet i den mening som Skolverket (2013a, 2013b, 2013c) avser behandlats särskilt ingående. Med tanke på att detta dessutom är begrepp som har fått ökad tyngd i Skollagen (SFS 2010:800) så sent som år 2010 har de möjligtvis inte heller haft en framträdande roll i utbildningen för lärarna som deltog i undersökningen. Därför anser jag att det är extra viktigt att skollädaingar avsätter tid för lärare att diskutera kring och reflektera över begreppens egentliga innebörd. Har man inte klart för sig vilka premisser som gäller för undervisningen är det ju rimligtvis svårt att utveckla en kvalitativt god sådan.

Avslutningsvis vill jag även hävda att om det förhåller sig så att lärarna som deltog i undersökningen saknar kunskap om forskning om ordförråd och ordinlärning kan detta även begränsa deras möjligheter till kompetensutveckling. Detta i och med att de då inte har de teoretiska begrepp som kanske krävs för att ta del av nya forskningsrön. För att förebygga detta anser jag att lärare även bör få utrymme att kontinuerligt tillägna sig forskning inom ämnet, som de kan använda som underlag för att systematiskt undersöka och vidareutveckla den egna undervisningen tillsammans med andra lärare. Detta är, menar jag, nyckeln till att utveckla en kvalitativt god undervisning i ordinlärning för nyanlända gymnasieelever.

5.2. Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuterar jag för- och nackdelar med de valda metoderna, samt hur dessa metoder eventuellt kan ha påverkat undersökningens resultat.

Mitt val av intervju som metod beror på att denna metod är lämplig för att besvara den typ av frågor som min undersökning behandlar (Lagerholm 2010). Intervju är en flexibel metod som ger informanten möjlighet att påverka intervjusituationen. Informantens inflytande kan leda till att intervjun leds in på oväntade områden, vilket kan vara en fördel. För att uppfylla undersökningens syfte krävs det dock ofta att

forskaren försöker hålla sig till någon form av struktur (Lagerholm 2010), varför jag valde att utarbeta en intervjuguide (se Bilaga 1).

Ofta används observationer som komplement till intervjuer för att erhålla en mer objektiv syn på de undersökta processerna och strukturerna (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2012). Min undersöknings syfte handlar dock inte om vad lärarna gör i den praktiska undervisningen i ordinlärning, utan vilka motiv och argument som ligger bakom utformningen av denna, varför jag ansåg att det inte var nödvändigt att även utföra observationer.

5.2.1. Intervjuerna

Jag hade redan en relation till alla de fyra lärarna som deltog i denna undersökning innan den påbörjades, vilket innebar att jag redan innan intervjuerna genomfördes hade hunnit bilda mig en uppfattning om deras arbetssätt. Det förelåg därför en risk att denna relation, mina frågor och min förförståelse, medvetet eller omedvetet, skulle kunna påverka undersökningens resultat (jfr Esaiasson m.fl. 2012). Detta gör att min undersökning inte kan påstås vara värderingsfri, vilket Esaiasson m.fl. (2012) understryker att all forskning bör sträva efter. Min förförståelse utgjorde dock en resurs i formulerandet av frågorna till intervjuguiden och jag strävade efter att göra dessa så öppna som möjligt för att i största möjliga mån undvika att undersökningens resultat färgades av min förförståelse.

Intervjuer är ett hantverk som man lär sig genom att utföra. När jag lyssnade på inspelningen av den första intervjun med Alice upptäckte jag att jag inte ställde särskilt många frågor om vilka motiv och argument som hon grundar sin undervisning i ordinlärning på. Visserligen berättade jag för henne innan vi började att det var att ta reda på just detta som var syftet med intervjun och därför presenterade hon ofta sina motiv och argument utförligt ändå. Under genomlysningen insåg jag dock att jag behövde ställa fler explicita frågor om lärarnas motiv och argument för att erhålla ett mer utförligt resultat. När jag intervjuade de övriga tre lärarna ställde jag därför fler följdfrågor om detta i anslutning till huvudfrågorna i min intervjuguide.

En annan faktor som skulle kunna ha påverkat resultatet var att lärarna på Kantskolan bara hade möjlighet att träffa mig i 30 minuter var. Lärarna lyckades dock ändå ge relativt uttömmande svar på mina frågor, varför jag inte anser att de snäva tidsramarna fick några negativa konsekvenser för resultatet. I detta fall var dessutom det faktum att jag redan kände lärarna sedan tidigare något positivt, eftersom det inte

krävdes några inledande frågor innan jag kunde börja ställa mina huvudfrågor.

5.2.2. Generaliserbarhet och tillförlitlighet

Jag har utfört en kvalitativ fallstudie. Med kvalitativ fallstudie avses att man studerar ett enskilt eller ett fåtal fall, vilket leder till att en fördjupad bild av det studerade fallet kan erhållas, men bredden på undersökningen blir samtidigt inte särskilt stor (Lagerholm 2010). Resultaten från min undersökning är alltså inte generaliserbara (jfr Esaiasson m.fl. 2012).

Hade jag istället valt att göra en kvantitativ undersökning, vilket innebär att man genom t.ex. en enkät samlar in en större mängd information, hade jag kunnat få ett bredare perspektiv och erhålla mer statistiskt precisa resultat (Lagerholm 2010), vilka därmed eventuellt hade varit möjliga att i högre grad generalisera. Då syftet med denna undersökning är att ge en fördjupad bild av hur fyra lärare beskriver och motiverar sina arbetssätt ansåg jag dock att denna typ av kvalitativ undersökning, samt valet av intervju som metod, var mest lämpligt.

Då jag genomgående har strävat efter att redovisa mitt material och mina metoder utförligt, samt även presentera alternativa tolkningsmöjligheter anser jag att min undersökning är tillförlitlig (jfr Kvale & Brinkmann 2009).

5.3. Förslag till vidare forskning

Under arbetet med min undersökning har ytterligare ett antal frågor kring ämnet växt fram. Den första frågan väcktes i och med valet av att inte använda observation som metod. Om jag hade valt att angripa ämnet från en något annorlunda infallsvinkel hade det varit intressant att observera lärarnas undervisning för att utreda hur de arbetar med ordförråd och ordinläring i praktiken. Resultatet från en sådan undersökning hade även kunnat jämföras med den undersökning som jag faktiskt genomförde för att utröna om det möjligtvis finns en diskrepans mellan de motiv och argument som lärarna säger att de baserar sin undervisning på och hur denna undervisning faktiskt bedrivs.

Ytterligare ett exempel på en undersökning som vore intressant är ett test av ordförrådet hos nyanlända elever som har blivit undervisade i ordinläring med olika metoder. Tillsammans med en kartläggning av den praktiska undervisningens utformning hade en sådan undersökning

kunnat bidra till ökad kunskap om i vilken utsträckning olika undervisningsmetoder i ordinlärning bidrar till utvecklingen av nyanlända elevers ordförråd. Hur testet av ordförrådet hade kunnat utformas praktiskt, samt vilka aspekter av ordförrådet som hade varit lämpligast att testa för att erhålla intressanta resultat, låter jag dock vara osagt.

Slutligen vill jag även uppmärksamma elevernas eget perspektiv. Jag anser nämligen att det hade varit mycket givande för lärare och deras möjligheter att bedriva en kvalitativt god undervisning i ordinlärning för nyanlända elever om det fanns mer underlag om vilka undervisningssätt som eleverna själva anser utvecklar deras ordförråd mest. På så sätt hade lärare kunnat ges en givande inblick i nyanlända elevers tankar och åsikter om den egna ordinlärningen, vilka annars kanske lätt går förlorade i och med den ofta stora tidspressen i den dagliga skolverksamheten. Visserligen tror jag att elever ibland kan ha svårt att se fördelarna med vissa undervisningsmoment, eftersom de positiva effekterna av dessa inte infinner sig omedelbart utan först i ett senare skede. Detta faktum hade dock kunnat vändas till en fördel och resultera i ett svar på vilka moment i undervisningen i ordinlärning som lärare bör ägna mer tid åt att förklara fördelarna med för att ytterligare förstärka dessa.

Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko 2005. Ett andraspråk i utveckling. I: Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.), *Tankarna springer före. Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 11-42.
- Aitchison, Jean [1987] 2003. *Words in the Mind. An Introduction to the mental lexicon*. Third Edition. Malden: Blackwell Publishing.
- Andersson, Anders-Börje & Stenquist, Annika 1997. Om ordinlärning i den tidiga sfi-undervisningen. I: Andersson, Anders-Börje, Enström, Ingegerd, Källström, Roger & Naucmér, Kerstin (red.), *Svenska som andraspråk och andra språk. Festskrift till Gunnar Tingbjörn*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. S. 1-8.
- Burling, Robbins 1980. Minimal kommunikationsnivå i svenska. *Hemspråk och svenska 4*. S. 26-31.
- Egidius, Henry 1999. *Problembaserat lärande – en introduktion för lärare och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Enström, Ingegerd 2004. Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 171-195.
- Enström, Ingegerd 2010. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inlärning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Enström, Ingegerd & Holmegaard, Margareta 1993. Ordförråd och ordinlärning. I: Cerú, Eva (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och kultur & Utbildningsradion. S. 164-191.
- Enström, Ingegerd & Holmegaard, Margareta 1997. Ordinlärning och litteraturläsning i svenska som andraspråk i gymnasieskolan. *Svenskans beskrivning 22*. Lund University Series. S. 274-282.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena [2002] 2012. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Fjärde upplagan. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Flyman Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela 2010. *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Qarin 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth &

- Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 675-713.
- Gibbons, Pauline 2010. *Lyft språket lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gimbel, Jörgen 1995. Bakker og udale. *Sprogforum* 3. S. 18-24.
- Gu, Yongqi & Johnson, Robert Keith 1996. Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, 46:4. S. 643-679.
- Holmegaard, Margareta, Johansson Kokkinakis, Sofie, Järborg, Jerker, Lindberg, Inger & Sandwall, Karin 2006. Projektet Ord i Läroböcker (OrdiL). I: Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 7. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet. S. 149-181.
- Huckin, Thomas, Haynes, Margot & Coady, James (red.) 1995. *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- Huusko, A., Lind, C. & Nemeth K. 1996. *Minimal kommunikationsnivå i svenska*. Opubl. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Håkansson, Jan och Sundberg, Daniel 2012. *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hård af Segerstad, Helene, Helgesson, Marianne, Ringborg, Magnus & Svedin, Lena 1997. *Problembaserat lärande. Idén handledaren och gruppen*. Stockholm: Liber.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend [1997] 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per [2005] 2010. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2007. Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling. I: Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie (red.), *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 8. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet. S. 13-60.
- Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie (red.) 2007. *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 8. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.

- Long, Michael H (1981). Input, interaction and second-language acquisition. I: Winitz, Harris (red.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences, 379. S. 259-278.
- Nation, Paul 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Oliveira, Gunilla & Berggren, Maria 1996. *PBL i språkundervisningen. Om problembaserat lärande i teori och praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. (Uppdaterad t.o.m. SFS 2012:958). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2010:37. *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Uppdaterad t.o.m. SKOLFS 2011:8). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2011:19. *Skolverkets föreskrifter om kunskapskrav för grundskolans ämnen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket 2008. *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2011. *Introduktionsprogram i gymnasieskolan*.
[http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.162939!/Menu/article/attachment/Introduktionsprogram %20i %20gymnasieskolan.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.162939!/Menu/article/attachment/Introduktionsprogram%20i%20gymnasieskolan.pdf)
Hämtad 2013-05-14.
- Skolverket 2013a. *Beprövad erfarenhet* (Videofil).
http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=6ABUlzbpVVE
Hämtad 2013-05-14.
- Skolverket 2013b. *Vetenskaplig grund* (Videofil).
http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=shInnMH53Ok
Hämtad 2013-05-14.
- Skolverket 2013c. *Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och evidens*.
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/vetenskaplig-grundbeprövad-erfarenhet-och-evidens-1.189565>
Hämtad 2013-05-14.
- Swain, Merrill 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development. I: Gass, Susan & Madden, Carolyn (red.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House. S. 235-253.

- Verhallen, Marianne & Schoonen, Rob 1993. Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics* 14. S. 344-363.
- Verhoeven, Ludo & Vermeer, Anne 1985. Ethnic Group Differences in Children's Oral proficiency of Dutch. I: Extra, Guus & Vallen, Ton (red.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language. Studies on Language Acquisition 1*. Dordrecht: Foris Publications. S. 105-132.
- Vermeer, Anne 2001. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency input. *Applied Psycholinguistics* 22. S. 217-234.
- Vetenskapsrådet 2002. *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Viberg, Åke 1988. Ordförråd och ordinlärning. Några utgångspunkter för en studie av hur ordförrådet lärs in. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (utg.), *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet. S. 215-233.
- Viberg, Åke 1993. Andraspråksinlärning i olika åldrar. I: Cerú, Eva (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inlärningen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och kultur & Utbildningsradion. S. 13-83.

Intervjuguide

1. Inledande frågor

- Hur länge har du arbetat som lärare / med SVA / med nyanlända elever?
- Hur många hp SVA har du?
- (Hur länge har du arbetat med PBL?)

2. Anser du att det finns någon aspekt av svenska som andraspråksundervisningen som är viktigare än andra för elevernas språkutveckling?

3. Vilken betydelse anser du att ordförrådet har för elevernas allmänna språkutveckling?

4. Hur kan man lägga upp undervisningen så att eleverna tillägnar sig nya ord på bästa sätt?

- Har ni någon progression/struktur i hur ni lägger upp undervisningen i ordinlärning?
- Varför har ni valt att jobba med MÅL/PBL; på vilket sätt främjar det ordinlärningen?

5. Upplever du att eleverna tillägnar sig ord bäst genom explicit undervisning eller i andra sammanhang? Eller kanske en kombination av bägge delarna?

6. Vilka typer av ord är viktigast för eleverna att lära sig?

- Skiljer dessa sig åt beroende på i vilken fas av andraspråkutvecklingen som eleven befinner sig i?

7. Vad innebär det att kunna ett ord?

- Bör man lära sig alla aspekter av ett ord direkt eller kan man "upptäcka" dem efterhand?
- Hur kan man lägga upp undervisningen för att synliggöra de olika aspekterna?

8. Hur ser du på vikten av kvalitet respektive kvantitet i ordförrådet?

- Är det viktigare att ha ett brett ordförråd, men kanske inte behärska alla ords samtliga aspekter till fullo, eller är det viktigare att ha ett något mindre ordförråd, men behärska alla ord fullt ut?

9. Vilken betydelse har inflöde respektive utflöde för elevernas ordinlärning?

- På vilket sätt lägger ni upp undervisningen i enlighet med detta?

10. Kan/bör man genom undervisning underlätta för eleverna att tillägna sig nya ord på egen hand?

11. Upplever du att sättet som eleverna tillägnar sig nya ord på förändras i takt med att deras allmänna språkbehärskning samt metaspråkliga kompetens ökar?

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Humanistiska fakulteten

Institutionen för svenska språket

Samtycke till medverkan i specialarbete i svenska som andraspråk

Härmed medger jag att Niklas Emanuelsson får använda den information som jag delger vid denna intervju i sitt specialarbete i svenska som andraspråk (kurskod: SIS133) vid Göteborgs universitet. Informationen får endast användas i forskningssyfte och endast i det aktuella arbetet. Jag är medveten om att min medverkan är helt frivillig och om att jag närsomhelst, innan arbetet har publicerats, kan ta tillbaka mitt medgivande.

Niklas Emanuelsson ansvarar för att uppgifterna från intervjun kommer att förvaras på ett sådant sätt att inga obehöriga har tillgång till dem. Vidare kommer även allt material att avidentifieras och kodas i samtal och text som bygger på uppgifterna. Det innebär att namn och andra uppgifter som gör att du, sina kolleger eller din arbetsplats skulle kunna identifieras kommer att bytas ut.

Inspelningen från intervjun kommer att raderas då arbetet har publicerats och godkänts av kursansvarig.

Vid frågor, kontakta Niklas Emanuelsson på:

Tfn: 0705-445821

E-mail: cne_16@hotmail.com

.....
Datum och ort

.....
Underskrift

.....
Namnförtydligande