



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Att påverka elevers ordförråd

En studie av 5 förstelärares beskrivning av hur de arbetar för att elevers ordförråd ska utvecklas.

Rigmor Setterberg

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2014
Handledare: Monica Rosén
Examinator: Monica Reichenberg
Rapport nr: VT14-IPS-17 SLP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2014
Handledare: Monica Rosén
Examinator: Monica Reichenberg
Rapport nr: VT14-IPS-17 SLP600
Nyckelord: Ordförråd

Syfte: Syftet med undersökningen är att lyfta fram det arbete som erfarna lärare beskriver att de använder i undervisningen för att elevers ordförråd ska utvecklas.

Forskningsfrågor

- Hur synliggörs elevers ordförråd?
- Vilka olika strategier kan identifieras i arbetet med att utveckla elevers ordförråd?
- Finns det några strategier i arbetet med att utveckla elevers ordförråd som anses speciellt verkningsfulla för elever i läs och skrivsvårigheter?

Perspektiv och tidigare forskning: Studien ramar in av tidigare forskning vad avser ordförråd. De teoretiska perspektiven utgår från konstruktivism och ett sociokulturellt perspektiv med den proximala utvecklingszonen, kulturen, gemenskapen och språket som ett centralt redskap. Dessutom tar studien sin utgångspunkt i ett specialpedagogiskt perspektiv med de relationella och kategoriska perspektiven.

Metod: Studien bygger på samtalsliknande intervjuer med fem stycken erfarna lärare för låg- och mellanstadiet, s.k. förstelärare, i en kommun på västkusten. Utsagor från intervjuerna har sedan tolkats och kategoriserats utifrån forskningsfrågor och tidigare forskning om undervisning och lärande vad avser ordförråd och elever i årskurserna 1-3.

Resultat: Resultatet visar på att det finns flera områden där erfarna lärares utsagor om den egna praktiken går hand i hand med forskare vad avser strategier som anses verkningsfulla när det gäller att utveckla elevers ordförråd. Att elever lär sig nya ord genom att läsa själva eller genom att lyssna på högläsning och bearbeta texten är ett exempel. Ett annat är att man också betonar betydelsen av att skapa förutsättningar och meningsfullhet för att öka elevers motivation och intresse för att lära.

En skillnad som kan påvisas mellan forskare och mina informanter är att forskarna pekar på vinster med att lära sig nya ord i undervisningsstrategier som är planerade i olika steg följt efter varandra. I sådana strategier ingår det t.ex. att lyssna, uttala, sätta in orden i olika sammanhang, laborera grammatiskt samt utvärdera i olika förberedda steg. Denna bredd av olika moment där även den grammatiska delen ingår är inget som dessa informanter nämner. De talar å andra sidan mer om arbetet med att skapa popularitet i klassrummet runt strategin att ställa frågor i samband med att eleverna lär sig nya ord. För de elever som kommer till skolan med färre ord i sitt ordförråd betonar informanterna vikten av att de som lärare ska kunna skapa möjligheter för eleven att bryta känslan av att inte kunna. De pekar på vikten av att möta eleven på elevens egna villkor genom att ge eleven av sin tid, genom att samtala, observera och lyssna för att förstå eleven. Att engagera eleven utifrån elevens intresse vilket kan innebära att man som lärare får sätta sig in i t.ex. ett dataspel. Utgå från det ordförråd som eleven använder där för att leda in till det som ska läras.

Förord

TUSEN TACK!

Tusen TACK till handledare professor Monica Rosén för tålmodig och generös vägledning under utvecklingsresan.

Tusen TACK till alla er som i intervjuer delat med er av era kunskaper och erfarenheter, vilket möjliggjort innehållet i uppsatsen.

Tusen TACK till min älskade make Sten som tålmodigt delat min resa och till våra ungdomar med familjer.

Tusen TACK till mina lärare, studiekamrater, vänner och övriga familjemedlemmar som stöttat mig under resans gång.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
1.1 Styrdokument i grundskolan.....	4
2. Syfte och frågeställningar	5
3. Teoretiskt perspektiv och utgångspunkter	5
3.1 Konstruktivism och ett sociokulturellt perspektiv på lärande	5
3.2 Specialpedagogiska perspektiv	6
4. Tidigare forskning	7
4.1 Ordförrådets betydelse.....	7
4.1.1 Ordförrådets utveckling före skolåldern	7
4.1.2 Ordförrådet under de första skolåren	8
4.2 Uppmärksamma elevers ordförråd	9
4.3 Metoder och strategier för att öka ordförrådet.....	9
5. Metod	13
5.1 Metodval.....	13
5.2 Urval	14
5.3 Intervjuguide.....	15
5.4 Etik	15
5.5 Genomförande	15
5.6 Analysmetod.....	16
5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	16
6. Resultat - Analys	17
6.1 Hur synliggörs elevers ordförråd?	17
6.1.1 Observera, lyssna, samtala och ställa frågor.....	17
6.1.2 Analysera, dokumentera och visualisera elevens arbeten över tid	18
6.2 Vilka olika strategier kan identifieras i arbetet med att utveckla elevers ordförråd?	19
6.2.1 Meningsfullhet	19
6.2.2 Att göra ett beteende populärt.....	20
6.2.3 Att läsa och samtala om det lästa.....	21
6.2.4 Väcka kunskap och intresse för språkets form	22
6.2.5 Dubbelprat	22
6.2.6 Att skriva sig till läsning	22
6.3 Finns det några strategier i arbetet med att utveckla elevers ordförråd som anses speciellt verkningsfulla för elever i läs och skrivsvårigheter?	23
6.3.1 Meningsfullhet	23
6.3.2 Bryta mönster och söka efter vad som får eleven att tro på sig själv	24
6.3.3 Kontinuerlig träning.....	24
7. Diskussion	25
7.1 Metoddiskussion.....	25
7.2 Resultatdiskussion	26
7.3 Vidare forskning	27

8. Referenslista	29
Bilaga 1	34
Bilaga 2	36
Bilaga 3	37
Bilaga 4	39
Bilaga 5	49

1. Inledning

Läsforskaren professor Ingvar Lundberg beskriver i sin bok *Läsningens psykologi och pedagogik* (Lundberg, 2010) ordfattigdom som ett samhällsproblem. Han skriver:

”Ordfattigdomen blir inte bara en rent språklig fråga. Den är också uttryck för bristfällig orientering i omvärlden. Ord och begrepp bringar ordning i en komplex mångfacetterad värld, ger sammanhang och överblick. Den som saknar ord får svårt att argumentera för sin sak, att förklara, lägga till rätta och lösa konflikter. Ordlöshetens vanmakt är nära besläktad med den okontrollerade aggressionen” (s.28).

Ordförråd har en stor betydelse för varje elev och behöver lyftas upp som en viktig faktor i undervisningen. Myrberg (2007) konstaterar från sin forskningsöversikt att ordförråd är den enskilt viktigaste faktorn för att elever ska förstå vad de läser. Stanovich (1986) skriver om Matteuseffekten där de elever som måste använda mycket av den kognitiva kraften till att förstå orden och ordens betydelse hamnar i en negativ spiral där läsning aldrig blir något som blir enkelt. De barn som däremot ”knäcker koden” hamnar i en positiv spiral där läsning blir enklare och enklare och där eleverna kan utmana sig själva med allt svårare texter. Flera forskare menar att det är framförallt genom textläsning som eleven lär sig nya ord (Sterner & Lundberg, 2002; Reichenberg, 2006).

Efter en litteraturgenomgång av forskningsrapporter inom området ordförråd beskriver Biemiller (2003) vidden av det problem som uppstår utifrån individuella differenser i elevers ordförråd. Han illustrerar problemet genom en jämförelse av elever som lärt sig 1 nytt ord om dagen i förhållande till elever som lärt sig 2 nya ord om dagen. Den initiala skillnaden blir då så stor att de elever som lärt sig färre ord skulle behöva lära sig 3- 4 nya ord om dagen under de fem till sex första skolåren för att kunna komma upp till samma omfattning på ordförråd som de elever har som lärt 2 nya ord per dag.

”However, if low-vocabulary children are to move towards average levels, they will need to start learning words at a faster rate – 3.5 or 4 root words per day. At four words per day, low-vocabulary children could catch up with ”average” children in five or six years” (Biemiller, 2003, s.329).

Biemiller (2003) menar att man måste börja redan i förskolan om man ska ha en möjlighet att minska gapet. Han föreslår att man ska läsa högt och förklara 5 – 10 ord vid varje lästillfälle. Lundberg (2010) menar att det framförallt är från den skrivna texten som barn lär sig nya ord. Han skriver att föräldrar och personal på förskolor som läser högt för barnet och samtalar om det lästa tillsammans med barnet hjälper till att utveckla barnets ordförråd.

Ordförrådet påverkar inte bara elevernas läsförmåga. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2012) tar i en artikel upp ordförrådets betydelse för elevens självbild.

”Många delar i den första läs- och skrivinläringen kräver övning innan de blir automatiserade. Färre sidor läst text, färre sidor skriven text än kamraterna gör att avståndet mellan den aktuella eleven och kamraterna ofta snarare växer än minskar med tiden och läs-självbilden blir sämre. Den som bara läser lite utvecklar inte sitt ordförråd, får inte samma erfarenheter av omvärlden och utvecklar inte sitt tänkande på samma sätt som den som läser mycket” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2012 02 20).

Rosén och Gustafsson (2006) skriver ”att kunna läsa, att ha tillträde till den skriftspråkliga världen är en grundförutsättning för att kunna ta del av och bidra till det demokratiska

samhället” (s. 32). Vidare skriver de att de elever som har ”positiva och rikliga erfarenheter av läsaktiviteter samt hållit på med ord- och bokstavslekar har högre fonologisk medvetenhet, ett större ordförråd och ett läsintresse” (s. 32). Ordförrådet är en viktig komponent för att elever ska kunna förstå det de läser. Lindberg (2006) pekar också på att ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn för hur elever ska kunna ta till sig den ämnesundervisning som skolan ger.

Biemiller (2003) belyser vikten av att elever fångas upp tidigt och får den hjälp de behöver.

”Some children doubtless require more assistance and direct instruction in learning new words than other children do. Acquisition of vocabulary knowledge is no different than acquiring phonics skills, spelling and learning math. The fact remains that we ought to do our best to bring each child to adequate levels of vocabulary knowledge” (s. 332 – 333).

Biemiller pekar i citatet ut ett angeläget område för lärare att ta tag i. Frågan är bara hur. Vi behöver hitta fler vägar, för att vi i skolan, ska kunna hjälpa alla elever även de som har ett sämre utgångsläge när det gäller ordförråd. Ett första steg är att ta vara på de kunskaper och erfarenheter som olika lärare har av ordförrådsundervisning. Den här uppsatsen ska handla om att lyfta fram det arbete som erfarna lärare beskriver att de använder i undervisningen för att elevers ordförråd ska utvecklas.

I uppsatsen används ordet strategi i meningen tillvägagångssätt, ett arbete som planeras och genomförs på ett genomtänkt sätt. Definitionen tar sin grund i Mintzbergs (1978) definition av begreppet som ett mönster i ett flöde av beslut. Han menar att när någon använder sig av ett visst tillvägagångssätt över tid så kan man säga att en strategi har formats. Även Göteborgs Universitet (2014) definierar begreppet, på sin sida om Vision, mål och strategier, vad är vad? på ett liknande sätt. De skriver att ”En STRATEGI är ett långsiktigt övergripande tillvägagångssätt för hur man ska tänka och agera för att uppnå målen”.

1.1 Styrdokument i grundskolan

I grundskolans läroplan 2011 (Lgr11) kan vi läsa att eleverna ska utveckla och kunna använda språket. Där lyfts inte själva ordet vokabulär och dess betydelse specifikt upp utan det vävs in i textens budskap. ”Läsaren måste ha en språkförståelse som gör att de ord och meningar som läses ges en innebörd” (Skolverket, 2011, s. 6).

När barnen börjar skolan möts de av lärare som har uppdraget att anpassa undervisningen för att möta varje elev.

”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011, s.8).

Vidare beskriver skolverket vikten av att varje elev behöver ha ett rikt och varierat språk för att effektivt kunna delta i samhället.

”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk

möts” (Skolverket, 2011, s. 222).

I de två citaten ovan så visar skolverket på det dilemma som skolan står inför och som även berör elevernas ordföråd.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att lyfta fram det arbete som erfarna lärare beskriver att de använder i undervisningen för att elevers ordföråd ska utvecklas.

- *Hur synliggörs elevers ordföråd?*
- *Vilka olika strategier kan identifieras i arbetet med att utveckla elevers ordföråd?*
- *Finns det några strategier i arbetet med att utveckla elevers ordföråd som anses speciellt verkningsfulla för elever i läs och skrivsvårigheter?*

3. Teoretiskt perspektiv och utgångspunkter

Detta avsnitt kommer att behandla studiens teoretiska perspektiv och utgångspunkter. Först en översikt av konstruktivism och ett sociokulturellt perspektiv på lärande och därefter specialpedagogiska perspektiv.

3.1 Konstruktivism och ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Utifrån konstruktivismen är den lärande aktiv i sin egen läroprocess. Detta innebär att den lärande inte är en passiv mottagare av yttre stimuli. (Säljö, 2010).

”Människan är således inte en passivt registrerande varelse som mottar sinnesintryck från omvärlden. Vi är i stället aktiva och skapar meningsfulla helheter av det vi varseblir” (s.59).

Sociokulturella perspektiv har sin grund i konstruktivismen men belyser att människan konstruerar sin verklighet i socialt, samt kulturellt bundna situationer. Lärande blir på så vis inte enbart en individuell process, fri från kontextuella villkor, utan präglad och villkorad av dess situation och sammanhang. (Säljö, 2000).

”I ett sociokulturellt perspektiv är utveckling en socialisation in i en värld av handlingar, föreställningar och samspelsmönster som är kulturella och som existerar i och genom vår kommunikation, och som därför skiljer sig åt mellan samhällen och livsmiljöer” (s.68).

Säljö (2010) beskriver utifrån ett sociokulturellt perspektiv hur människor utvecklar förmågor som är kulturella till sin karaktär. Genom medierande redskap approprierar, tar vi till oss, vår omvärld. Till medierande redskap hör alla de verktyg som människan använder, *materiella* som *intellektuella*, för att agera och förstå vår omvärld. Språket lyfts fram som ett centralt medierande redskap och utgör grunden för mänsklig kommunikation och tänkande (Säljö, 2010).

Den sociokulturella traditionen har sitt ursprung i Vygotskijs arbete (Säljö, 2010). Vygotskij beskrev lärande och utveckling som en aktiv process där den lärande ingår i ett socialt och kulturellt sammanhang. Han talade om vikten av att stötta den lärande, genom att utgå från var den befinner sig i sin lärprocess och guida den vidare, något som Vygotskij kallade för den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2010). Intresset flyttades därmed från vad den lärande redan kunde, den aktuella kunskapsnivå, till vad den skulle kunna lära sig om den fick rätt pedagogisk stöttning (Säljö, 2000).

3.2 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogikens uppkomst kan ses som ett resultat av ett historiskt och sociokulturellt dilemma med att alla elever ska mötas utifrån sina olikheter men alla elever ska lära från den gemensamma utbildningen (Nilholm, 2006). Björck-Åkesson och Nilholm (2007) menar att ”specialpedagogik skapas i samspelet mellan individer, närmiljö och samhälle” (s.11).

Specialpedagogiken är tvärvetenskaplig. Dess kunskap och teorier hämtas från olika håll ex. psykologi, sociologi, medicin, filosofi och pedagogik för att finna kunskapsvinster (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007). Det finns inte några egna stora teorier inom det specialpedagogiska forskningsområdet utan området beskrivs vanligtvis ur olika perspektiv (Ahlberg, 2009).

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) tar upp två olika perspektiv inom specialpedagogiken. Det är de två dominerande synsätt där det ena tar utgångspunkt ur det medicinska och psykologiska paradigmet som benämns det kategoriska perspektivet och det andra ur det sociologiska paradigmet, det relationella perspektivet. Nilholm (2007) tar upp ett tredje perspektiv vilket benämns dilemmaperspektivet. Det senare behövs för att komplettera de andra två, utifrån att situationer i utbildningssystemet kan upplevas som dilemman, där kraven och förväntningarna är motstridiga vilket kan vara orsaken till att de blir svåra att lösa.

Ur det kategoriska perspektivet studeras eleven *med* svårigheter samt kategoriseras utifrån svårighet, egenskap. Ur det relationella perspektivet studeras eleven *i* svårigheter vilket gör att man ser eleven utifrån en helhet där ex. skolans sätt att planera verksamheten blir en del som studeras för att man ska finna orsaker till de upplevda svårigheterna (Rosenqvist, 2007).

Vidare belyser Rosenqvist (2007) svårigheten med att avgöra vem som är i behov av specialpedagogiska åtgärder. ”Jag menar att, för att kunna besvara frågor om vem eller vad som är avvikande, det blir nödvändigt att definiera vad som är normalt, och detta visar sig ofta inte vara helt enkelt” (s. 40).

4. Tidigare forskning

I detta kapitel beskrivs ordförrådets betydelse för eleven. Först görs en kort beskrivning av ordförrådets utveckling före skolåldern och under de första skolåren. Därefter beskrivs metoder och strategier för att öka ordförrådet. Avsnittet avslutas med forskning om hur man kan uppmärksamma ordförrådet.

4.1 Ordförrådets betydelse

Lundberg (2006) beskriver små barns utveckling av ordförråd som ett fantastiskt inlärningsprojekt, där barn i genomsnitt uppskattas lära sig ca 3000 ord om året. Att barnen lär sig många ord är viktigt för att de senare skall kunna lära sig läsa. I en longitudinell studie av 200 danska barn fann Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson och Sørensen (2005) att det finns en stark koppling mellan ordförråd, förståelse och meningsbyggnad vid 3 års ålder till läsförmågan vid 16 års ålder.

NRP (2000), National Reading Panel, hävdar i sin sammanställning över alla empiriskt välgrundade forskningsresultat (evidensbaserad forskning), att ”Om ett ord inte finns i elevens orala ordförråd så kommer det inte förstås när det förekommer i skrift” (fritt översatt, s. 4-3). Ordförråd har en viktig mellanroll när det gäller att lära sig läsa. Det talade ordförrådet är en nyckel för att gå från talad till skriven form men det är de ord som i stort sett bara används när man läser och skriver som är de kritiska beståndsdelarna för att få en förståelse av avancerad text (NRP 2000).

Lundberg och Herrlin (2005) beskriver läsningen som ett möte mellan texten och läsaren. Eleven använder tidigare erfarenheter och förväntningar. I denna process är det viktigt att eleven förstår vad orden betyder. Otillräckligt ordförråd är en av de faktorer som kan hindra eleven från att nå en god läsförståelse (Reichenberg och Lundberg, 2012; NRP, 2000).

Olika områden såsom alfabetiska principen, fonemisk medvetenhet, att läsa flytande, läsförståelse och ordförråd är variabler som samverkar med varandra för utveckling av läsning (NRP, 2000).

4.1.1 Ordförrådets utveckling före skolåldern

Barnets första ord kommer vanligast i åldern 8 – 14 månader. Barnet lär sig sedan ord efter ord. Barnets första ord kan vara ett ord som barnet konstruerat. Svensson (2009) definierar barnets första ord på följande sätt:

- Ordet sägs för att sätta ord på något och ordet används om och om igen.
- Ordet kan vara ett ord som inte är ett vuxenord. Ex. Brum för bil.
- Ordet kan låta som ett ord från vuxna men ha annan betydelse. Barnet har troligtvis hört ordet i sammanhanget och kopplat det till något som kan vara helt annat än ordet.

Vidare tar Svensson (2009) upp att ett ord som barnet uttalar kan vara en hel fras. Hon tar exemplet ett tag till vilket barnet uttalar ”ettatill”. Strömquist (2010) menar att barnets tidiga ordförråd innehåller mest innehållsord såsom ex. nalle, bil. I ett möte med en kommunikation ansikte mot ansikte där ex. en förälder ger respons direkt på ordet genom att peka på nallen och säga nalle underlättar detta för barnet att komma igång. Barnet använder sig av ettordssatser, holofraser, vilket innebär att ordet kan betyda mer än det som sägs. Om barnet säger exempelvis kaka kan det betyda att jag vill ha en kaka (Bjar, 2010). Efter att barnet byggt upp ett förråd av ca 25 – 50 ord inträffar det som kallas ordförrådsspurten. Strömquist

(2010) ser ordförrådsspurten som en viktig förutsättning för utveckling av böjningsmorfologi och grammatik. Svensson (2009) pekar dock på att det inte finns något belägg för att det existerar en ordförrådsspurta då det gjorts en undersökning där det pekas på att det sker en kontinuerlig ökning av ordförrådet hos de flesta barn. När ett barn uttalar de första orden är det sociala samspelet mellan barn och vuxna av betydelse för att barnet ska finna sambandet ord – objekt (Svensson, 2009).

Språkutveckling sker i ett socialt kommunikativt sammanhang. Lundberg (2010) menar att barnets språk utvecklas genom att man gör olika aktiviteter med barnet. Innan aktiviteten samtalar man om vad det är man ska göra, under tiden aktiviteten sker berättar man vad man gör för att ge barnet bekräftelse på orden. Ytterligare en dimension är att man retrospektivt kan minnas vad det var man gjorde.

Hart och Risley (2003) har studerat barns ordförrådsutveckling i olika familjer under 2 ½ år. De fann stora skillnader i mängden ord som barnen lärde sig beroende på den språkliga omgivningen i familjen. Denna skillnad växte för varje år.

Lundberg (2006) menar att den mest verkningsfulla parametern för utveckling av ordförråd är den skrivna texten. I högläsningen väcks barnens lust och glädje inför den skrivna texten och flera av barnens förmågor övas upp såsom begreppsvärld, empatiförmåga, fantasi och de övar även upp sitt ordförråd. Högläsning är också en grund för att barnet ska utveckla ett eget läsintresse (Lundberg och Herrlin, 2005). Westlund (2012) lyfter upp betydelsen av att läraren upprepade gånger läser högt för barnen redan från förskolan och visar bilder i sagoböcker. Barnen tränar på att så småningom förstå uppläst bok utan bilder genom att de övat hörförståelse och förmågan att skapa egna inre mentala bilder. Det finns ett samband mellan hörförståelse, ordförråd och läsförståelse. ”Barn som har dålig omvärldskunskap eller dåligt ordförråd får möjligheter att utveckla de kompetenserna under lärarens högläsning” (s. 107). Hur barnen möter skolans språkliga sammanhang hör ihop med hur deras tidigare möten, i olika språkliga sammanhang i relationer och sätt att vara, har sett ut (Bjar & Liberg, 2010). Ur dessa språkliga sammanhang skapas uppfattningen av det egna jaget. ”Uppfattningen om det egna jaget växer således fram ur de språkliga sammanhang vi ingår i och de relationer vi har till andra” (Bjar & Liberg, 2010, s. 20). Språkutvecklingsprocessen är en öppen process som pågår hela livet. En grundläggande grammatik och uttal utvecklas i förskoleåldern medan retoriska färdigheter och ordförråd fortsätter att utvecklas under hela livet (Strömqvist, 2010).

4.1.2 Ordförrådet under de första skolåren

Lundberg (2010) och Hart och Risley (2003) pekar på att det finns stora skillnader i mängden ord redan vid tre års ålder. Enligt en litteraturgenomgång av ordförrådsutveckling så hävdar Biemiller (2012) att skolan kan göra mycket för att gapet inte ska öka under de första skolåren genom att ge bra ordförrådsövningar. När barnen börjar skolan anses ordförrådets storlek vara hos enspråkiga barn 8000 – 10000 ord. Därefter utvecklas ordförrådet med ca 3000 ord per år (Lindberg, 2006; Hyltenstam, 2010).

Lundberg (2008) anser att det är lätt att överskatta barns ordförråd när de börjar skolan. Barnen samtalar men samtalet bärs upp av det icke-verbala språket. Vidare hävdar han att det som ger bäst resultat när det gäller att utveckla ordförrådet är skrivna texter. För att förstå en text behöver man känna till de flesta orden. Om okända ord är fler än 20 % är det inte lätt att förstå texten (Høien och Lundberg, 1999). I två studier med 112 elever visar Biemiller och Boote (2006) att den absolut viktigaste faktorn för att öka läsförmågan hos barn är troligtvis att öka på ordförrådet under de första skolåren. De menar att de studier av

ordförrådsundervisning som är gjorda med goda resultat är ännu för få för att man ska kunna dra generaliserande slutsatser.

4.2 Uppmärksamma elevers ordförråd

I artikeln av Biemiller (2012) tar han upp att elever med liten vokabulär ofta diagnostiseras felaktigt då man tror att de har lässvårigheter. Detta innebär att man inte ger eleverna den nödvändiga språkträning som de behöver. Taube (2007) menar att elevernas självbild påverkas negativt om de misslyckas med den första läsinläringen. Självbildens utvecklas bland annat under inflytande från erfarenheter av omgivningen och av värderingar från betydelsefulla andra personer (Taube, 2007). Myrberg (2007) pekar på vikten av att fånga upp elever tidigt i de lägre stadierna.

”Även om eleven med tidiga läs- och skrivproblem mot alla odds skulle hinna ifatt senare under sin skoltid ligger förluster i form av mindre ordförråd och mindre läsrutin honom eller henne i fatet när orienteringsämnen sätter kravnivån. Den långsammare utvecklade läsaren med sitt mindre ordförråd kommer att få stora svårigheter som kanske inte uppenbarats för läraren i de första årskurserna” (s. 14).

Att det är viktigt för eleverna att ha ett gott ordförråd visades i en kvantitativ studie av 65 elever i klass 10 av Bråten, Ferguson, Anmarkrud och Strømsø (2013). I studien såg forskarna att elevernas ordförråd var en förklaring till resultat skillnader vid kunskapsinhämtning från texter. Det finns väldigt få tester beskrivna för att på ett objektiva sätt upptäcka elevers ordförråd som är anpassade för att genomföras i skolklasser årskurs 1 till 3. I en jämförande studie mellan två olika utvärderingsmetoder på 3 skolor i klasserna förskola, årskurs 1 och årskurs 2 fann Kearns och Biemiller (2010) att en praktisk användbar testmetod gav samma resultat som en mer omfattande, och inte praktiskt genomförbar metod. Genom att använda metoden ”Two-question Method” kunde elevernas omfattning på ordförråd i de första klasserna mätas. Metoden kunde användas i hela klassen samtidigt. Metoden går ut på att läraren ställer två olika frågor som eleverna ska svara ja eller nej på. Frågorna tar upp två olika egenskaper av det undersökta ordet. Det är bara det undersökta ordet som får vara nytt. Sannolikheten för att ett barn ska gissa sig till svaren är då 25 %.

Även om eleverna har orden i sitt ordförråd så är det inte säkert att de förstår dem fullt ut och behärskar dem ur alla aspekter (DeVries, 2012). Hon har i sin litteraturgenomgång funnit att många elever kan säga vad ett ord betyder utifrån hur det är definierat i ett lexikon men det är inte alltid de förstår ordet i alla dess betydelser. Eftersom elevers ordförråd är en så viktig del av läsförståelsen är det viktigt att lärare förstår de faktorer som påverkar elevers ordförråd. De behöver också känna till metoder för att utvärdera elevernas ordförråd och strategier för att engagera eleverna så att de lär sig nya ord (DeVries, 2012). Hon beskriver formell utvärdering såsom tester och prov samt informell utvärdering bland annat observationer vilket hon ser som informell utvärdering i ett naturligt sammanhang.

4.3 Metoder och strategier för att öka ordförrådet

Den amerikanska National Reading Panel (NRP, 2000) har identifierat fem huvudmetoder för att lära ut ordförråd och de tar även upp exempel på ordförrådsövningar som visat på goda resultat;

1. Explicita instruktioner, elever får givna instruktioner eller attribut till ett ord.
2. Implicita instruktioner, elever utsätts för ord i ett sammanhang eller ges möjlighet att läsa mycket.
3. Multimediametoden, ordförråd lärs ut genom att gå utanför texten och inkludera andra mediatyper som grafisk presentation, hypertext, videoinspelning etc.
4. Kapacitetsmetoden, övning uppmuntras för att öka kapaciteten hos eleven genom att göra läsning automatisk.
5. Associationsmetoden, eleven uppmuntras att dra samband mellan vad de vet och till ord som de möter och som de inte kan.

Goda resultat har NRP också kunnat se av följande ordförrådsövningar;

- Ordförrådsövningar i dator visar mer positiv inläring än traditionella metoder.
- Ordförrådsövningar leder till ökad ordförståelse.
- Ordförråd kan läras ut omedvetet i en kontext genom att läsa en berättelse eller att lyssna på andra som läser.
- Att möta ett ord flera gånger ökar lärandet. De bästa resultaten erhöles när övningarna genomfördes även utanför klassrummet och involverade flera exponeringar för ordet i autentiska miljöer.
- Förberedelser av ord innan läsning kan ge både ökat ordförråd och ökad läsförståelse.
- Omskapande av textmaterial eller övningar som underlättar inhämtandet av ordförråd och förståelse. T.ex. byta enkla ord till svåra.

Kucan (2012) har tagit fram en strategi för hur elever på ett effektivt sätt kan lära sig ord genom att göra en litteraturstudie av aktuell forskning. I artikeln har hon beskrivit den strategi som hon anser är effektivast. Strategin börjar med tre förberedelser som läraren behöver göra.

1. Förbered elevvänliga förklaringar av de ord som presenteras.
2. Skapa meningsfulla aktiviteter för eleverna så att de får använda sig av orden i flera olika sammanhang.
3. Förbered en utvärdering som mäter kunskapen.

Därefter skall läraren arbeta efter sju steg. Göra en berättelse av orden, förklara orden, skriva upp orden på ex. tavlan, få eleven att uttala orden efter läraren, sätta in orden i ytterligare kontextsammanhang och visa på böjningsformer av orden (morfologi). Avslutningsvis ska eleverna använda orden i olika aktiviteter så att de övar semantik, fonologi, ortografi, morfologi och syntax.

En strategi som Biemiller (2012) tar upp är vikten av att lärare väljer ut *rätt* ord att arbeta med i klassen. Han pekar på att forskningen visar att man skall välja ord som 40 – 80 % av barnen kan känna till. Lärare rekommenderas att koppla ord till det ämne som de undervisar i. Även Beck och McKeown (2007) visade, i en jämförande studie av två klasser i förskola och årskurs 1, att lärare bör tänka igenom noga vilka ord som skall undervisas för att få bästa effekt på ordförrådsutvecklingen. Genom att sätta in orden i sitt rätta sammanhang visade Nash och Snowling (2006), i en jämförande studie av 28 barn i åldern 7 till 8 år, att ord lärs ut bättre om de sätts in i sitt rätta sammanhang. Barn behöver många möten i meningsfulla sammanhang för att lära sig våra mest utmanande eller svåra ord (NRP, 2000). Beck och McKeown (2007) visar i sin jämförelsestudie att elever lär sig nya ord bättre om läraren ger fylliga förklaringar till orden.

Oavsett vilken strategi som man än använder sig av visade Neuman, Newman och Dwyer (2011), i en jämförande studie med 28 klasser på 12 skolor, att det är viktigt att synliggöra orden för barnen t.ex. på väggen för att öka elevernas förmåga att lära sig nya ord. Även Westlund (2012) pekar på vikten av att synliggöra orden då de ord som läraren förklarar och skriver på tavlan också ökar elevernas stavningsförmåga. Hjärnan registrerar hur orden ser ut och orden kan lagras i långtidsminnet.

Biemiller (2012) tar i sin litteraturstudie upp följande strategi som viktig för att elever ska lära sig ord. Läraren ska läsa högt för eleverna ur samma bok två eller fler gånger och man ska stanna upp och förklara viktiga ord samtidigt som man läser högt. Barn kan lära sig 8 – 12 ordbetydelser per vecka genom denna strategi. Man har också kunnat visa på att de orden eleverna lärt sig finns kvar hos eleverna över tid.

Flynt och Brozo (2009) tar i sin litteraturgenomgång upp flera olika strategier som en lärare kan använda sig utav för att få till ett lärande hos eleven. Dessa handlar om att läraren skapar en miljö där eleven har tillit till läraren. De beskriver vad eleven ska uppnå under läsåret och de talar om att alla elever i klassen ska kunna nå dessa mål. I och med att eleverna får denna information blir de mer avslappnade och mer motiverade till att lära. De elever som känner att målen är för svåra tappar motivationen. Lärarna arbetar på olika sätt för att eleverna ska uppnå målen. I en studie på elever i ålder 6 till 15 år fann Pressley, Gaskins, Solic och Collins (2006) att lärare som arbetar med att motivera, engagera och utmana eleverna får goda resultat i lärandet även om eleverna tidigare misslyckats.

Duktiga lärare är bra på att identifiera vart eleverna står i sitt lärande och så anpassar de sina strategier efter elevens utgångsläge. Lärarna har inte en fix metod utan de har flera metoder de kan använda beroende på elever och grupp av elever. Läraren utgår från att skapa mening för eleven och att förklara varför eleven ska lära sig. De tar exempel utifrån elevens livsvärld, från TV-serier, filmer, spel och sociala medier och visar på hur de kunskaper som läraren förmedlar är bra att ha för eleven, så att de förstår betydelsen av att inhämta kunskapen. Lärarna behöver ha kunskaper om sociala medier för att förstå elevernas vardag. Då de flesta elever spenderar mycket tid på internet har lärarens engagemang i sociala medier blivit en viktig del för att förstå elevens vardag. De anpassar sina modeller till elevens livsvärld för att få till ett lärande hos eleverna (Flynt & Brozo, 2009). Enligt Biemiller (2003) så måste lärarna uppmuntra elever att fråga om ord de inte förstår för att öka lärandet. Dock är han inte säker på om eleverna i de lägre årskurserna kan uppfatta vilka ord de inte kan. Reichenberg och Lundberg (2012) beskriver hur de myntade begreppet ”nya ord” då begreppet ”svåra ord” inte fungerade så bra eftersom eleverna vill visa hur duktiga de är och inte vill avslöja om de tycker att ett ord är svårt. I en observationsstudie av 44 stycken tredje-klasser på 19 skolor fann Carlisle, Kelcey och Berebitsky (2013) att det inte räcker med tydliga övningar under planerade ordförrådslektioner för de elever som har ett mindre ordförråd. De tar upp att det är viktigt att ha direkt stöd för dessa elever när de möter ord de inte förstår så att de lär sig okända ord i alla typer av lektioner.

Lundberg (2010) menar att förespråkare till det utvidgade textbegreppet ser andra vägar än de skrivna texterna för att ge elever kunskap. Exempel på sådana aktiviteter är teater, film, konst, dans, dator och TV. Han ser det utvidgade textbegreppet som en intressant komplettering av perspektiv på lärande och kunskap men hävdar att det är den skrivna texten som kommer vara den som innehar den största rollen vid kunskapsförmedling. Han har skapat en modell för kostnads- och intäktsanalys av läsprocessen. I modellen tar han upp vikten av att eleven anstränger sig för att utvecklas i själva läsprocessen. Exempel på det som eleven behöver

satsa är egen ansträngning, mental energi, koncentration och uppmärksamhet för att få ut i ett utbyte glädje i nöjet att förstå, att veta något nytt, att ha kunskap om. Lundberg (2010) pekar på att en text som upplevs av läsaren att vara för tung att ta sig igenom kommer att ratas. Detta medför att pedagogerna behöver säkerställa att eleverna möter texter med lagom utmaning. Reichenberg och Lundberg (2012) menar att det är viktigt att eleverna upplever ett personligt utbyte av det de ska läsa och att det är viktigt att knyta an till elevens värld och verklighet. Läraren ska ha kunskaper om den litteratur som råder i barn och ungdomsvärlden för att kunna hjälpa till att hitta texter som berör och angår eleverna. De ska känna till elevernas intressen, deras utvecklingsnivå samt vilka behov de har för att utvecklas (Lundberg, 2010).

Carlström (2010) beskriver dilemmat med att elever som läser lättlästa tillrättalagda texter möter färre ord och begrepp än de elever som läser mer utvecklade texter. Detta medför att de utvecklar ett mindre ordförråd och ett mindre begrepps-förråd, vilket påverkar läsförståelsen. För att kompensera detta för eleverna kan man låta dem lyssna till texter.

Reichenberg och Lundberg (2012) belyser undervisning av faktatexter där de ser lärarens roll som en viktig betydelse för elevers läsförståelse. Lärarens roll ska vara aktiv. De menar att faktatexter ska vara en del av ett samspel mellan lärare och elever och det undervisande ämnesinnehållet. I Reichenbergs litteraturoversikt (2012) av norsk och svensk forskning inom texter, läsförståelse och läsundervisning framkom att studierna mestadels genomförts på stadier årskurs fyra och uppåt. Hon pekar på att faktatexter kommer in även på lägre stadier även om det är narrativa texter som är dominanta i årskurserna ett och två.

Reichenberg och Lundberg (2012) menar att man kan undervisa i läsförståelsemodeller även för de yngre barnen men då anpassa strategierna. En läsförståelsemodell som har tagits fram av Palincsar och Brown (1984) är Reciprok Undervisning. Metoden utgår från att forskarna har studerat hur goda läsare gör för att förstå texter. De goda läsarna använde sig av olika aktiviteter som forskarna sammanfattade i fyra strategier. Dessa strategier är att sammanfatta, ställa frågor, reda ut och förutsäga ”*summarizing* (self-review), *questioning*, *clarifying*, and *predicting*” (s. 120).

Lundberg (2010) och Kamhi och Catts (2012) menar att läsförståelse är ett aktivt skapande arbete som innehåller, utifrån sammanhanget i texten, två sidor. Den ena sidan har med den språkliga bearbetningen att göra. Den andra sidan har med själva tolkningen att göra. Taube (2007) påtalar om växelverkan mellan text och läsning där läsarens medverkan som aktiv är av avgörande betydelse. En text ska inte enbart förstås ord för ord, mening för mening utan läsaren ska kunna göra inferenser i texter och dra slutsatser. ”Den språkliga delen är ett slags analys av satsen där orden grupperas på ett visst sätt efter reglerna i språket. Troligtvis genomförs en sådan analys på ett automatiserat, omedvetet plan” (Lundberg 2010, s. 81).

I en jämförande studie av elever i andra klass så fann Folkesson och Swalander (2007) att samtliga elever som fått arbeta med att skriva sig till läsning fick en bättre läsförståelse. Studien pekar också på andra positiva effekter såsom att eleverna samarbetar mer, kommunicerar runt texten när de skriver, kan lättare hitta rätt stavning och experimentera med olika ord (Folkesson och Swalander 2007).

I en sammanfattande studie av resultaten från 17 olika studier visade Goodwin och Ahn (2010) att undervisning i morfologi* ger framgångsrik utveckling inom förbättrad läsning, stavning och ordförrådsutveckling. De hävdar att direkta instruktioner eller övningar i meningsfulla enheter och ordstrukturer kan hjälpa elever att avgöra betydelsen av obekanta ord. Studier gjorda på mellanstadiet gav goda resultat men även en mindre studie i årskurs 3 gav goda resultat vilket visar att undervisning av morfemkunskap kan påbörjas på lägre stadier (Goodwin och Ahn, 2010). I en experimentell studie av

Mountain (2005) utvecklades morfologiska undervisningsmetoder på en skola för klass 1 till 3. Studien visade å ena sidan att det går att ha utbildning i morfem i de lägre stadierna samt att man kan börja tidigt med utbildning i morfem då detta hjälper elever att öka sin förmåga till att lära sig nya ord. Eleverna lär sig läsa nya ord samt koppla till det de vet och därigenom kunna dra slutsatser av ordets betydelse.

*Morfologi ,är läran om hur ord bildas och böjs, och dess grammatiska funktion. Morfem är den minsta betydelsebärande enheten i språket.

5. Metod

Under detta avsnitt kommer jag att beskriva hur jag har gått till väga för att genomföra undersökningen. Till att börja med beskrivs metodvalet. Därefter beskrivs hur urvalet gått till samt hur intervjuguiden utformats. Vidare beskrivs hur undersökningen genomförts och hur resultaten analyserats. Avslutningsvis beskrivs de etiska överväganden som gjorts samt validiteten, reliabiliteten samt generaliserbarheten av studien.

5.1 Metodval

För att ta reda på hur lärare arbetar för att elever ska utveckla sitt ordförråd valde jag att göra en intervjustudie med erfarna lärare. Då jag själv är lärare med många års erfarenhet av arbete med elevers läsutveckling framstod samtalsintervjuer som den bästa formen då dessa öppnar upp möjligheter för ett samspel mellan de som intervjuas och forskaren (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007). Metoden passar också eftersom det som efterfrågas ska synliggöras ”samtalsintervjuundersökningar arbetar med problemformuleringar som handlar om synliggörande, hur ett fenomen gestaltar sig” (s. 284). ”Samtalsintervjuundersökningar ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade. En av de stora poängerna är också möjligheten till uppföljningar” (Esaiasson et al., 2007, s. 283).

Undersökningens utformning kan uppfattas ligga nära både informantintervju och respondentintervju. Eftersom urvalet förstelärare är gjort med hänsyn till att det är personer med mycket kunskap inom det undersökande området så har valet blivit informantintervjuer ”Vid informantintervjuer är centralitet den vanligast förekommande urvalsprincipen” (Esaiasson et al., 2007, s.291).

Samtalsintervju av respondentkaraktär har valts bort då utsagorna från informanterna kommer granskas källkritiskt genom att spegla utsagor mot tidigare forskning ”en samtalsintervju av respondentkaraktär bygger inte på källkritik utan det är människors uppfattningar eller föreställningar om olika företeelser man vill komma åt” (Esaiasson et al., 2007, s.291).

Ett alternativ till samtalsintervjuundersökning av informantkaraktär hade varit att göra fokusintervjuer. Detta valdes bort eftersom jag ville komma in på djupet hos de intervjuade. Risken med att använda fokusintervjuer är att man inte når den enskildes åsikter och berättelser.

Frågeundersökningar passar inte för den här undersökningen då ”man vid frågeundersökningar arbetar med problemformuleringar som handlar om frekvens, hur ofta ett fenomen förekommer” (Esaiasson et al., 2007, s. 284).

Andra områden som jag har valt bort är den kvantifierade forskningen då jag inte tänkt beskriva, storlek, mängd eller kvantitet för att sedan generalisera och dra slutsatser så man gör i en kvantitativ studie (Byström & Byström, 2011).

5.2 Urval

Jag har valt att intervjua s.k. Förstelärare i en kommun i västra Sverige. Förstelärare är en nyinrättad tjänst där lärare har sökt och deltagit i en urvalsprocess för att få tjänsten. I förordning (2013:70) finns de kriterier som krävs för att kommunen ska kunna anställa förstelärare och få statsbidrag för detta. I rapporten Vem är försteläraren från 2013 finns en djupare beskrivning runt tjänsten förstelärare (Skolverket, 2013). Krav för behörighet är lärarlegitimation och erfarenhet samt erkänd yrkesskicklighet. ”Läraren ska ha visat särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat och ett starkt intresse för att utveckla undervisningen. Läraren ska också av huvudmannen bedömts som särskilt kvalificerad för undervisning.” (Skolverket, 2013, s. 6).

Jag valde att tillfråga i en kommun där jag sett på nätet att de haft annonser ute samt anställt förstelärare. Deras namn fanns angivna vilket gjorde att jag kunde söka dem. Av utlysningarna framgår att skolchefen i kommunen har en förhoppning om att förstelärarna ska göra skillnad inom området ”läsa- skriv – räkna”. På kommunens hemsida låter skolchefen meddela att var och en av förstelärarna har ett individuellt uppdrag för att förstärka skolutvecklingen/ ökad måluppfyllelse.

Med tanke på att dessa förstelärare har genomgått en gallring i sökprocessen med dess kriterier menar jag att dessa måste betraktas erfarna lärare. Förstelärarna som deltar i denna undersökning är fem kvinnor mellan 37 och 47 år. Fyra av dem arbetar som klasslärare och en av dem arbetar som speciallärare. Alla fem lärarna har extra uppdrag i och med sina förstelärartjänster. Uppdragen ser olika ut men kan sammanfattas med att samtliga uppdrag kräver delaktighet i utveckling av lärprocesser. De har erfarenhet av att delta i utveckling av lärande och skolfrågor och de är intresserade av att finna de bästa vägarna för elevers lärande. Ytterligare bakgrundsinformation finns i bilaga 2.

Urvalet av tidigare forskning är hämtade från bland annat två tidningar som är vetenskapligt granskade, The Reading Teacher och Annals av Dyslexia. The Reading Teacher fick många träffar när jag sökte på vocabulary instruction. Jag ville ha en tidning inom dyslexi-området och vid samma sökord så var det Annals of Dyslexia som gav flest träffar. När genomläsningen av de eftersökta artiklarna hänvisade till andra artiklar av intresse så söktes dessa upp. Vid några tillfällen gjordes direkta eftersökningar efter specifika ämnesområden som inte påträffats vid de övriga sökningarna. Dessutom har aktuell litteratur inom området använts. En nackdel med denna urvalsmetod är att den är väldigt tidskrävande för att hitta relevanta forskningsartiklar inom det valda undersökningsområdet. Enkla sökningar gav mer än 400000 träffar vilket gjorde att avgränsningar var nödvändiga. Detta medförde att risken att inte hitta väsentliga artiklar är uppenbar. Till viss del har detta kompenseras genom att söka artiklar som de olika forskarna har refererat till. Fördelarna med urvalet är att man med relativt ringa insats ändå kan spänna över stora informationsmängder. De olika sökvägarna beskrivs utförligare i Bilaga 5.

5.3 Intervjuguide

Samtalsintervjuguiden har skapats utifrån öppna frågor. Följande rambegrepp är inspirerade av tidigare forskning och har använts för att centrera intervjuerna på forskningsfrågorna: Bakgrundsvariabler, begreppsuppfattning, strategier, strategiska verktyg, bedömning /reflektion samt forskning. Samtalsintervjuguiden har utprovats och vidareutvecklats i olika steg. Först intervjuade jag mig själv därefter gjorde jag tre provintervjuer varav två spelades in och transkriberades och en antecknades. Samtalsintervjuguiden utvecklades allteftersom för att slutligen vara den samtalsintervjuguide som användes till de fem intervjuerna med förstelärarna. Den slutgiltiga samtalsintervjuguiden återfinns i bilaga 1.

5.4 Etik

Det som är viktigt i undersökningen är att kunna redovisa resultatet på ett tydligt sätt. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter fram värdet i att det finns etiska koder som kan tjäna som bakgrund till reflektion. Vidare beskriver de ordet fronesis (s. 83) i betydelsen klokhet, att använda materialet utifrån tolkningen med sunt förnuft.

I studien har de forskningsetiska principerna inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning tillämpats. Dessa är också riktlinjer för etik-kommittén inom ämnesområdet och utgivet av Vetenskapsrådet. Det är det grundläggande individskyddskravet indelat i de fyra huvudkraven, informations-, samtyckes-, konfidentialitets och nyttjandekravet.

Varje deltagare har blivit informerad om hur deras svar i samtalsintervjuerna kommer användas. Samtliga har blivit informerade om att då de ingår i en liten grupp förstelärare och då tjänsten är nyinrättad kan det uppstå svårigheter att dölja identiteterna då antalet förstelärare är få. Deltagandet har varit frivilligt. Samtyckeskravet är uppfyllt i och med att var och en av förstelärarna har givit sitt samtycke samt att de har deltagit i samtalsintervjuerna. När det gäller konfidentialitetskravet finns inga namn eller skolor nämnda i undersökningen. Inspelningar och transkriberingar kommer att hanteras med varsamhet. Förstelärarna har informerats att det insamlade materialet kommer att användas i uppsatsen inom speciallärarutbildningen, samt till vidare kunskaper i kommande arbete som speciallärare. Genom detta tillvägagångssätt är de fyra etiska kraven uppfyllda.

5.5 Genomförande

Jag kontaktade förstelärarna genom att skicka ett e- brev till dem med en förfrågan om möjlighet att få intervju dem. Därefter har kommunikationen förts via mail. Samtliga tillfrågade tackade ja. Sammanlagt har jag intervjuat fem förstelärare varav fyra har sin undervisning till största del i årskurserna 1 – 3 samt en förstelärare som arbetar som speciallärare årskurs 1 – 6. För att underlätta i resultatdelen/analysdelen har jag valt att benämna lärarna med siffror i den ordning som jag intervjuat dem. Samtalsintervjuerna 1 och 2 gjordes i mitt arbetsrum. Informanterna valde att komma till mig. Samtalsintervjuerna spelades in på min Iphone. Samtalsintervjuerna 3, 4 och 5 gjordes på respektives skolor. Jag bjöds in till skolorna där två av samtalsintervjuerna gjordes i förstelärarnas arbetsrum. Den sista av samtalsintervjuerna gjordes i ett klassrum efter det att barnen slutat. Samtliga spelades

in med hjälp av min Iphone. Intervjuerna har skrivits ut för att jag ska få ett tydligt underlag för resultat och analys.

5.6 Analysmetod

I metoden samtalsintervjuundersökning har jag valt teoriprövning som analysmetod genom att källgranska informanternas utsagor. Med denna metod kan överensstämmelser mellan informanternas utsagor speglas mot den akademiska forskningens resultat.

Analysen följer procedurerna för samtalsintervjuanalys som beskrivs av Esaiasson et al., (2007, s. 303 – 309). Analysen av intervjuerna har skett i flera steg. I analysens första steg avlyssnades intervjuerna i sin helhet. I analysens andra steg transkriberades intervjuerna med transkriptionsnivå ord för ord. I analysens tredje steg gick intervjuerna igenom för att finna svar på forskningsfrågorna. I detta steg lästes intervjuerna om och om igen och svaren färgmarkerades utifrån de olika forskningsfrågorna. Resultatet sammanställdes under varje forskningsfråga (se bilaga 4). I analysens fjärde steg lästes resultatet om igen och grupperades ytterligare till gemensamma områden under respektive forskningsfråga. I analysens femte och sista steg granskades informanternas beskrivning av hur de arbetar runt ordförråd källkritiskt mot tidigare forskning. Detta för att särskilt uppmärksamma om det finns några strategier som informanterna inte arbetar med men som tidigare forskning belyst, eller om informanterna arbetar med strategier som inte finns beskrivna i avsnittet tidigare forskning.

5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

När det gäller validitetsbegreppet så skall vi besvara vilken giltighet undersökningen har och om det undersökningen får fram är relevant för det som ska undersökas (Stukát 2011). Om en undersökning har hög validitet så innebär det att undersökningen verkligen får fram de data som forskaren är ute efter (Byström & Byström, 2011). Att en undersökning är valid är viktigt för att undersökningen skall ha ett värde (Stukát 2011) ”Validiteten är svärfångad och mångtydig men ändå grundläggande för undersökningens värde. Man måste upprepade gånger fråga sig: Undersöker jag det som jag verkligen vill undersöka?” (Stukát 2011, s. 136). Genom de rika resultat som intervjuerna gett när det gäller beskrivningar av det arbete som används för att utveckla ordförråd, den rika beskrivningen av de använda strategierna samt beskrivningar om hur informanterna vet att dessa strategier leder till goda resultat så anser jag att validiteten vad avser informanternas utsagor är hög i undersökningen. Det finns en risk att informanterna själva anser att de utövar en viss undervisningsmetod men att de inte använder sig av den i undervisningen vilket gör det svårt att värdera vilka metoder som är mer verksamma än andra.

Reliabiliteten i en undersökning beskriver hur bra undersökningens metod är på att svara på de forskningsfrågor som undersökningen försöker besvara (Stukát, 2011). Byström och Byström (2011) skriver att reliabiliteten handlar om den säkerhet med vilken den aktuella egenskapen (variabeln) mäts alltså mätnoggrannhet eller kvalitén på data som undersökningen får fram. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) så hänför sig reliabilitet ”till forskningsresultatets konsistens och tillförlitlighet”. De menar att forskaren måste bedöma om resultatet kan erhållas vid ett senare tillfälle eller av annan forskare. Jag har valt att intervjua förstelärare. Urvalsgruppen är erfarna lärare med en dokumenterad yrkesskicklighet då de sökt försteläraretjänst och fått tjänsten i konkurrens med andra sökanden. I och med detta val är det troligt att samtalsintervjuer med dessa lärare kommer att besvara de forskningsfrågor som jag försöker hitta svaren på ”Som forskare är vi beroende av informantens expertis och unika inifrån-kunskaper” (Esaiasson et al., 2007, s. 322). Med avseende på om metoden är bra för undersökningens syfte så anser jag att undersökningen har god reliabilitet. När det gäller om

samma resultat skulle uppnås av en annan forskare vid ett senare tillfälle så bedömer jag att om detta sker i närtid och med samma intervjuguide så är detta ganska troligt. Om undersökningen görs om t.ex. två år kan man säga att reliabiliteten är låg ur denna aspekt då troligtvis dessa lärare har utvecklat sin undervisning då de möter nya elever.

För att avgöra värdet av en undersökning behöver forskaren bedöma om resultaten kan gälla i andra sammanhang både ur ett tidsperspektiv (gäller undersökningen även i framtiden) och ur ett rumsaspekt (gäller undersökningen för andra skolor, andra länder etc.) ”Om resultatet enbart avser de undersökta personerna blir värdet ett helt annat än om det kan generaliseras till en större grupp” (Stukát 2011, s. 136). Eftersom undersökningen omfattas av ett litet antal informanter kan generaliserbarheten till synes vara låg men då urvalet förstelärare är gjort med hänsyn till att det är personer med mycket kunskap inom det undersökta området samt att resultaten granskats källkritiskt så kan generaliserbarheten ses som relativt hög.

6. Resultat - Analys

I följande avsnitt visas resultat och analys av de tre forskningsfrågorna. Först redovisas hur informanterna anser att de synliggör elevers ordförråd, sedan olika strategier som de beskriver, att de använder, för att elevers ordförråd ska utvecklas. Avslutningsvis vilka strategier som informanterna anser kan vara speciellt verkningsfulla för elever i läs och skrivsvårigheter.

De olika informanterna benämns F1 – F5 utifrån den ordning de fem förstelärarna intervjuades.

6.1 Hur synliggörs elevers ordförråd?

Analysdelen av denna forskningsfråga delas in i två underrubriker;

- **Observera, lyssna, samtala och ställa frågor**
- **Analysera, dokumentera och visualisera elevers arbeten över tid.**

6.1.1 Observera, lyssna, samtala och ställa frågor

Informanterna definierar ett gott ordförråd utifrån att eleverna har möjlighet att uttrycka sig på olika sätt och att eleverna kan föra en god konversation och göra sig förstådda.

”Ett gott ordförråd är nog att man kan använda olika sorters ord. Att man har fler valmöjligheter att man kan uttrycka sig. Så att man inte blir begränsad av att man inte riktigt vet vad man ska benämna och så. Ett gott ordförråd är att man kan ha flera möjligheter att uttrycka sig på olika sätt tror jag” (F 3).

För att man som lärare ska kunna synliggöra elevers ordförråd så talar informanterna om vikten av att ha egen medvetenhet runt elevers ordförråd, vilket även Lundberg (2008) lyfter fram. Han anser att det är lätt att överskatta elevers ordförråd när de börjar skolan. Informanterna tar upp att eleverna kan upplevas kunna mer än vad de sen i själva verket kan. Ett exempel som en av informanterna tar upp är hur en elev kan visa med en nick som kan tolkas som om att eleven förstår vad samtalet handlar om men så visar det sig att eleven inte gör det vid närmare granskning. Ett annat exempel är att en elev kan vara helt tyst. Eleverna

samtalar men samtalet bärs upp av det icke - verbala språket (Lundberg, 2008). För att komma åt detta, anser informanterna, att lärare kan ställa frågor i samtalet för att lyssna på hur eleverna svarar. ”[...]då tänker jag att då är det min utmaning att faktiskt ta reda på vad barn kan, och det märker man när man samtalar och när man är ute efter att se om de faktiskt förstår” (F 3). Genom att ställa frågan på ett sådant sätt att den enskilde elevens kunskaper inte är i fokus anser en av informanterna att man kan få eleven att berätta om ord han eller hon inte förstår. En annan av informanterna anser också att det är viktigt hur man ställer frågor till eleverna. Hon frågar eleverna om vilka ord som är nya för dem, inte vilka ord som är svåra. För att peka på hur svårt det är att synliggöra elevers ordförråd så tar informanterna upp olika exempel dels på enkla ord som man som lärare kan tro att elever borde kunna, exempel dörröppning ”Man blir förvånad väldigt många gånger över ord de inte kan. Jag tror att vi tar mycket för givet” (F 1). Biemiller (2012) pekar på hur elever med liten vokabulär ofta diagnostiseras felaktigt. Det finns därigenom en risk att man inte ger eleverna den nödvändiga språkträning som de behöver.

Från ytterligare ett exempel synliggörs svårigheten med att veta vilka ord elever kan. Under högläsning kom informanten fram till ordet portal i texten. Hon trodde inte att alla eleverna i klassen skulle veta vad det ordet betydde så hon stannade upp och frågade. Alla eleverna kände till ordet. ”Då var jag tvungen att fråga varför och då märker man ju att barn idag lär sig en del, ganska mycket ord genom det sociala och spelvärlden och så där”(F 5).

Vidare betonar informanterna vikten av att man som lärare tar sig tid för att samtala med eleverna i olika situationer för att efter hand bilda sig en uppfattning om elevernas ordförråd. De pekar också på vikten av att man tar sig tid för att lyssna på hur eleverna uttrycker sig i olika situationer så som i arbetet i klassen och utanför klassrummet. De lyfter fram betydelsen av att observera eleverna under olika situationer i pararbeten, i grupparbeten och på raster.

”Ett gott ordförråd kan ju dels vara hur man pratar tycker ja det vanliga pratet, det sociala pratet ihop med kompisar och med mig. Där kan man ju märka vad de har för eller tvärtom kan man ju märka vilka som inte har ett gott ordförråd mer än de som har det tycker jag. Men det kanske är för att man mer reagerar på de som inte har det. Både de som har svårt att uttrycka sig och även de som har ett negativt ordförråd och därmed använder ord som vi inte tycker är okej liksom” (F 5).

Det lyfter också DeVries (2012) fram som en informell utvärdering av elevers ordförråd. Flera informanter tar upp att elever som läser mycket har ett större ordförråd. Det märker de, bland annat, genom att eleverna ställer fler frågor, tar reda på mycket själva och läser mer avancerade böcker. Lundberg(2010) visar på att när elever satsar på textbearbetning får de i utbyte ex. stillat sin nyfikenhet eller en tillfredsställelse i att de lärt sig något nytt ord.

6.1.2 Analysera, dokumentera och visualisera elevens arbeten över tid

Tre av informanterna tar upp att de kan få en god bild av elevers ordförråd genom att se på elevernas olika arbeten i de olika ämnen de har ”Om man inte har så stort ordförråd så blir man ju ofta begränsad av sitt eget skrivande. Man skriver om samma om och om igen” (F 4). En av informanterna återger ett exempel om ett läs- och skrivprojekt som hon och hennes arbetskamrater gjorde tillsammans och hur hon i detta arbete kunde se utveckling i elevernas bilder och texter som producerades under projektets gång. Flera av informanterna beskriver hur de använder portfolio där de samlar elevers olika texter för att eleverna själva ska kunna se hur de utvecklats under läsåret. Samtliga informanter använder ett interaktivt dokumentationsverktyg som både föräldrar, elever och skolpersonal har tillgång till. I dokumentationsverktyget finns målen dokumenterade så att elever och föräldrar ska känna till

dem. De använder sig också av "Nya språket lyfter" som de lagt till som matris i dokumentationsverktyget. Informella utvärderingar som exemplen ovan är en form av utvärdering av ordförråd (DeVries, 2012).

6.2 Vilka olika strategier kan identifieras i arbetet med att utveckla elevers ordförråd?

Analysdelen av denna forskningsfråga delas in i sex underrubriker.

- **Meningsfullhet**
- **Att göra ett beteende populärt**
- **Att läsa**
- **Väcka kunskap och intresse för språkets form**
- **Dubbelprat**
- **Att skriva sig till läsning**

6.2.1 Meningsfullhet

Informanterna betonar klimatet för lärande som en viktig byggsten och förutsättning för att eleverna ska lära sig nya ord. De pekar på att eleverna ska känna trygghet, glädje och känna att de lyckas. Informanterna lyfter upp att eleverna ska veta vad de ska lära sig och arbetsuppgifterna ska upplevas som en utmaning för dem. De ska också se ett resultat på vad de lärt sig. Detta stämmer överens med vad forskarna Pressley et al., (2006) hävdar, att lärare som arbetar med att motivera, engagera och utmana eleverna får goda resultat i lärandet även om eleverna tidigare misslyckats.

Genom att skapa en god relation till eleverna, se varje elev och ta sig tid att både lyssna och samtala med såväl den enskilde eleven, som elever i grupp, ser informanterna som viktigt för att ge eleverna bästa möjlighet att utveckla sitt ordförråd. Informanterna ser kommunikation och enskilda samtal som en väsentlig del för att medvetandegöra lärande för eleverna. I denna grund finns också kommunikationen med föräldrar där föräldrar kan stötta sina barn genom att lärare och föräldrar samarbetar. Exempel på då informanterna involverar föräldrar är att de kommunicerar via nätet om vad man ska arbeta med i klassen och på så sätt ge dem en möjlighet att föra samtal om detta i hemmet, vilket gör att eleverna är till viss del förberedda när de kommer till skolan.

"Jag försöker få mina barn, det är två saker det ena kan låta tråkigt men det ena är faktiskt att förstå varför man är i skolan, alltså den här meningsfullheten till vad man gör. Och sen så att försöka hitta en glädje liksom att lyfta upp det positiva och jobba på den biten. Det tycker jag är absolut det viktigaste sen, så att trygga gruppen, det måste du ha för att få den här glädjen för annars har du inte det" (F1).

Flynt och Brozo (2009) tar upp flera olika strategier som en lärare kan använda sig utav för att få till ett lärande hos eleverna. Det handlar om att läraren skapar en miljö där eleverna har tillit till läraren. De beskriver vad eleverna ska uppnå under läsåret och de talar om att alla elever i klassen ska kunna nå dessa mål. I och med att eleverna får denna information blir de mer avslappnade och mer motiverade till att lära. De elever som känner att målen är för svåra tappar motivationen. En skillnad här är att Flynt och Brozo (2009) lägger tyngd på att de talar om för eleverna att de kommer att nå målen för det de skall lära sig. Detta är inget som informanterna har tagit upp.

Informanterna visar på lärande genom att själva modellera. De visar och berättar för eleverna att de själva lär sig nya ord och hur de gör det. Detta gör de för att visa eleverna att det är ett livslångt lärande att lära sig nya ord som är något helt naturligt. De motiverar eleverna genom att samtala och jämföra den träning de gör i skolan med sporten och hur mycket en idrottsman- idrottskvinna behöver träna. De individualiserar genom att lära känna eleverna för att finna rätt nivå för lärande. En av informanterna berättar hur klassen använder sig av olika språkliga uttryckssätt. Det kan vara att göra radioprogram, läsa dikter, spela in film, intervjua och samarbeta med en författare och intervjua skådespelare via skype och mail. Ord som regissör, skådespelare, författare, illustratör får en djupare innebörd då eleverna möter dessa ord genom dessa olika uttryckssätt. NRP (2000) belyser att om eleverna får möta ett ord flera gånger ökar lärandet. De bästa resultaten erhöles när övningarna genomfördes även utanför klassrummet och involverade flera exponeringar för ordet i autentiska miljöer. Samtliga informanter använder eller har använt sig av blogg där eleverna ges möjlighet att använda de ord de kontinuerligt lär sig. NRP (2000) tar upp multimedietoden som verkningsfull där ordförråd lärs ut genom att gå utanför texten och inkludera andra medietyper.

Informanternas olika strategier för att utveckla elevers ordförråd stämmer bra med vad Flynt och Brozo (2009) pekar på när det gäller att möta eleverna i deras egen livsvärld. Då elever spenderar mycket tid på internet har lärarens engagemang i sociala medier blivit en viktig del för att förstå elevernas vardag. De anpassar sina modeller till elevernas livsvärld för att få till ett lärande hos dem (Flynt och Brozo, 2009). Informanterna menar att de använder olika språkliga uttryckssätt för fånga elevernas intresse samt skapa utmaningar för dem.

Lundberg (2010) pekar på att eleverna behöver satsa för att lära. I hans modell läsprocessen tar han upp faktorer som eleverna behöver satsa på. Det är egen ansträngning, mental energi, koncentration och uppmärksamhet för att de sedan ska få tillbaka glädjen i nöjet att förstå, att veta något nytt och att ha kunskap om.

6.2.2 Att göra ett beteende populärt

Informanterna tar upp att det är viktigt att eleverna i klassen vågar ställa frågor om ord som de inte riktigt förstår. Undervisningen planeras på ett sådant sätt att även eleverna får ge beröm till varandra. De upplever då att det är positivt att hitta ord de inte förstår. Detta bidrar till att eleverna som inte förstår ett ord lätt kan fråga vad ordet betyder då det är en helt okej och en positiv sak att göra i klassen.

"[...]då berömmar de varandra vad bra att du stannade vid det ordet som du inte visste alltså det är en positiv sak som har en hög status att fråga efter ord i klassen" (F 3).

Ett annat sätt att få elever att fråga efter ord de inte förstår är att be dem leta efter nya ord i stället för att söka efter svåra ord.

"[...]då ska man leta efter nya ord och det är lite så för det pratar ju hon Monica Reichenberg också om som också jobbat tillsammans med Ingvar Lundberg om det här med läsförståelse också de har ju skrivit mycket om detta om det här med att leta inte efter svåra ord för då säger barnen det vill de inte erkänna oftast men som hon säger leta efter nya ord det är bättre att vränga till det så. Hittade du några ord eller hörde du några ord som är nya för dig? Då inte svåra ord utan nya och då kunde man hitta

det och prata om vad orden betyder och fylla på ordförrådet för de barn som kanske inte hört ordet innan” (F 4).

Enligt Biemiller (2003) så måste lärarna uppmuntra elever att fråga om ord de inte förstår för att öka lärandet. Dock är han inte säker på om eleverna i de lägre årskurserna kan uppfatta vilka ord de inte kan. Reichenberg och Lundberg (2012) beskriver hur de myntade begreppet ”nya ord” då begreppet ”svåra ord” inte fungerade så bra eftersom eleverna vill visa hur duktiga de är och inte avslöja om de tycker att ett ord är svårt.

6.2.3 Att läsa och samtala om det lästa

Samtliga informanter ser läsningens betydelse som en av de viktigaste källorna för att eleverna ska utveckla nya ord. De betonar vikten av högläsning och att läsa varje dag. NRP (2000) tar upp att ordförråd kan läras ut omedvetet i en kontext genom att läsa en berättelse eller att lyssna på andra som läser som en bra ordförrådsövning. Informanterna engagerar sig mycket i högläsning. Dels då de läser högt själva i klassen och dels när de lyssnar på eleverna då de läser. När informanterna läser högt använder de rösten som ett redskap. De ser högläsningen som en aktiv process där eleverna också blir delaktiga. I lässtunden skapas ett medskapande av betydelser av olika ord.

”[...]sa han och såg pillemarisk ut eller vad det nu kan vara så brukar vi alltid stanna upp. Oj hur ser man ut när man är pillemarisk? Vet du? Ja då ser man ut lite så där och vi provar allihopa med våra ansikten”(F 3).

”Då stannar jag upp och så säger hela klassen Riddar Kato” (F 1).

Informanterna använder lässtrategier där det ingår att få upp ögonen för nya ord. Att använda lässtrategier så som i metoden Reciprok Undervisning ökar elevens ordförråd (Palincsar & Brown, 1984). Eleverna lär sig också nya ord i läsgrupper och vid sin egen läsning. Vidare ser informanterna att det är viktigt att eleverna får samtala och reflektera om det lästa. NRP (2000) tar upp associationsmetoden där eleverna uppmuntras att dra samband mellan vad de vet och till ord som de möter och som de inte kan. En metod som utvecklar elevens ordförråd. Informanterna beskriver interaktionen på följande sätt

”[...] att få möjligheten till att samtala med varandra om olika saker att få andras erfarenheter i olika situationer” (F 4).

”Vi jobbar jättemycket med att prata om våra böcker så att de inte bara läser utan de ska kunna liksom reflektera över dom och prata med varandra om dem” (F 3).

En annan av informanterna beskriver hur hon arbetar med e-bok i klassen. Eleverna lyssnar efter ord, begrepp eller uttryck som de inte förstår och tillsammans med lärarens hjälp samlar de dessa och skriver upp dem på gemensamt ark för att sedan arbeta vidare med dem. Eleverna kan följa med i texten då läraren har texten på storbild.

”[...] jag har projicerat boken på tavlan det tycker jag är väldigt bra. Jag har läst den som e-bok”(F 5).

Biemiller och Boote (2006) tar upp att undersökningar visar på att eleverna som får lyssna på samma bok två eller flera gånger och att läraren tar upp ord från texten och förklarar lär sig fler ord än om läraren endast läst boken en gång. Genom den här strategin kan man även få

med sig de elever som anses vara i behov av att öva extra. Ingen av informanterna har tagit upp denna strategi men flera har berättat om att de satsar mycket på högläsning. De läser en eller två böcker av en serie och visar sedan eleverna så att de kan läsa vidare. De stannar också upp och förklarar ord samt uppmuntrar eleverna att fråga. Informanterna tar också upp att även ljudböcker kan öka elevers ordförråd då elever kan lyssna på texter långt över den egna läsförmågan. NRP (2000) pekar på att ordförråd har en viktig mellanroll när det gäller att lära sig läsa. Det talade ordförrådet är en nyckel för att gå från talad till skriven form men det är läsordsförrådet som är en kritisk beståndsdel för förståelseprocessen hos läsare.

6.2.4 Väcka kunskap och intresse för språkets form

Informanterna har inte berört undervisning inom området morfemanalys vilket forskarna Goodwin och Ahn (2010) och Mountain (2005) pekar på är en framgångsrik utveckling inom ordförrådsutveckling. En av informanterna berörde det i samtalet runt stam och ändelser men något fokuserat område på morfemanalys arbetas det inte med. En av de andra informanterna beskriver hur hon arbetar med homonymer för att väcka intresse för språket.

”Åh nu har jag kommit på en till och det kan de komma fortfarande nu i tvåan och säga att nu har jag kommit på en ny homonym som vi inte talade om i ettan. Oh så bra då skriver jag upp den så har man det samlat på ett ställe. Sen har de fått göra ett bildspel på smartboarden ” (F 2).

6.2.5 Dubbelprat

Informanterna ser dubbelprat som en strategi att få med sig fler elever att förstå då de samtalar med klassen och då de tar upp ord att förklara. De tar upp sin egen medvetenhet om att även lätta ord kan vara svåra att förstå för eleverna.

”[...] å i helgen, ni vet lördag, söndag, vi är inte här i skolan. Jag förklarar alltid lite extra för att jag tänker att några barn kommer inte förstå och därför måste jag förklara orden lite extra. Och det gör jag inte så att det blir jobbigt för de andra utan jag försöker smyga in det lite här och där” (F 3).

Detta är ett exempel på hur man kan göra fylliga förklaringar på ord som Beck och McKeown (2007) visat är så viktigt för att elever skall lära sig nya ord.

6.2.6 Att skriva sig till läsning

Informanterna tar upp strategin att skriva sig till läsning, ett pararbete där eleverna kan dela med sig av varandras ordförråd. Genom att skriva på datorn så kan eleverna korrigera utan att lämna spår efter sig. De kan lägga till ord för att berika texten och hitta synonymer genom att på ett enkelt sätt använda sig av programmets inbyggda funktion för att ta fram synonymer. NRP (2000) tar upp denna ordförrådsövning som framgångsrik.

”[...]de behöver inte suddas utan liksom peta in texten utan att vi förstör texten. Den blir bättre liksom för dem. Då utökar man tänker jag ordförrådet att man kan skriva på ett annat sätt och så där” (F3).

6.3 Finns det några strategier i arbetet med att utveckla elevers ordförråd som anses speciellt verkningsfulla för elever i läs och skrivsvårigheter?

Analysdelen av denna forskningsfråga delas in tre underrubriker.

- **Meningsfullhet**
- **Bryta mönster och söka efter vad som får eleven att tro på sig själv**
- **Kontinuerlig träning**

6.3.1 Meningsfullhet

Informanterna lyfter upp klimatet i klassen som viktigt för att få med sig eleverna. Genom att ha ett spännande klimat kan man ofta fånga upp eleverna och få dem intresserade.

Detta stämmer överens med Pressley et al., (2006) som hävdar att lärare som arbetar med att motivera, engagera och utmana eleverna får goda resultat i lärandet även om eleverna tidigare misslyckats.

Vidare pekar informanterna på att det är viktigt hur man tänker och planerar runt ett arbetsområde. En av informanterna berättar hur hon tar hjälp av material som hon anser är genomtänkt och stöttar henne i undervisningen. Ett material med olika temaområden som planeras så att eleverna får möta många nya ord som visualiseras för eleverna. Neuman et al. (2011) rekommenderar lärare att koppla ord till det ämne som de undervisar i. De menar att oavsett vilken strategi som man använder sig av är det viktigt att synliggöra orden för eleverna t.ex. på väggen. Vikten av att de ord, som tas upp i samband med högläsning också ska skrivas på tavlan belyses av Westlund (2012). Detta då de ord som läraren förklarar och skriver på tavlan ökar elevernas stavningsförmåga. Hjärnan registrerar hur orden ser ut och orden kan lagras i långtidsminnet.

Informanterna tar upp hur man kan ta hjälp av andra elever för att utveckling ska ske hos en elev. Ett exempel kan vara att använda sig av en liten grupp med 2 eller 3 elever för att ibland behöva förbereda extra före lektion eller fånga upp efter lektion. Detta för att försäkra sig om att eleven förstått budskapet. Istället för att läraren förklarar kan hon få hjälp av eleverna i gruppen med att förklara och utveckla ordförståelse inom området man bearbetar.

"[...]då skulle man ju kunna tänka att man tog något barn och bad det barnet förklara i stället" (F 1).

NRP (2000) tar upp vikten av att förberedelser av ord innan läsning kan ge både ökat ordförråd och ökad läsförståelse.

Informanterna tar upp hur viktigt det är att få med sig eleverna i arbetet så att de känner tillhörighet och ges möjlighet att delta i gruppen. Genom att individualisera, skapa rätt utmaning och möta eleverna utifrån deras intressen. En av informanterna tar upp hur hon utgår från elevers styrkor, deras egen drivkraft och motivation. Hon ger exempel från ett arbete med en elev som endast skrev och samtalade om Main Craft (ett dataspel) där hon fick med honom i ett arbete på grund av att hon beslöt sig för att möta honom i samtal runt Main Craft.

"[...]som med den här pojken då Fine då. Då får vi utgå från Mine Craft, då får vi göra det då får vi skriva texter om Mine Craft" (F 4).

Att möta eleverna i deras värld och verklighet är viktigt för att kunna ta fram texter som eleverna kan känna ett personligt utbyte av (Reichenberg & Lundberg, 2012). Läraren ska ha kunskaper om den litteratur som råder i barn och ungdomsvärlden för att kunna hjälpa till att hitta texter som berör och angår eleverna. De ska känna till elevernas intressen, deras utvecklingsnivå samt vilka behov de har för att utvecklas (Lundberg, 2010).

6.3.2 Bryta mönster och söka efter vad som får eleven att tro på sig själv

För att få kunskap om elevens behov behöver man enligt informanterna ta sig tid att samtala tillsammans med eleven. Både samtala om lärande samt visa på vad eleven lär sig för att skapa motivation för det egna lärandet. Man kan behöva bryta ett mönster och skapa möjlighet för eleven att bryta känslan av att inte kunna. Flynt och Brozo (2009) beskriver att duktiga lärare är bra på att identifiera vart eleverna står i sitt lärande och att de anpassar sina strategier efter elevernas utgångsläge. Lärarna har inte en fix metod utan de har flera metoder de kan använda beroende på eleverna. Läraren utgår från att skapa mening för eleverna och att förklara varför eleverna ska lära sig. Genom att använda olika språkliga uttrycksätt kan elever upptäcka att de kan.

”Vi har många olika uttrycksätt som gör att barn hittar det som passar dem och får dem att blomstra och då har vi haft film, skriva, men även göra ett radioprogram bara för att höra rösten. Vi läser dikter där vi ska ha det på med musik till bara för att höra oss så att vi inte alltid bara ser oss alltså olika varianter av språkliga uttryck för att se på alla möjligheter” (F 3).

Informanterna belyser också de svårigheter som finns att lyckas med att fånga upp enskilda elever.

”Men jag kan inte säga att det är jättelätt alltid heller, för att en del barn har inte riktigt med sig vad det är att lära, när de kommer till skolan. De vet inte riktigt vad det är. De har inte hört högläsning hemma och de vet inte vad en berättelse är, så de har så olika nivå att börja ifrån” (F 3).

De menar att de har svårt att ha tid att möta eleven utifrån de individuella behoven, men de anser också att det är viktigt att prioritera detta.

”Man testat ju varje elev är ju väldigt speciell och då får man ju hitta olika saker till varje elev, och där är ju tiden också tyvärr. Jag vill jättemycket men jag hinner inte alltid och speciellt nu när jag har 25 elever” (F2).

Carlisle et al. (2013) menar att det inte räcker med tydliga övningar under planerade ordförrådslektioner för de som har ett mindre ordförråd. De skriver att det är viktigt att ha stöd tillgängligt för dem när de möter okända ord i alla typer av lektioner. Biemiller (2003) pekar på att det behövs extra insatser för att fånga upp eleverna som behöver hjälp. Dessa elever behöver lära sig cirka 3 – 4 ord om dagen för att ha en chans att utveckla ordförrådet i relation till elever som vanligtvis lär sig cirka 2 ord om dagen.

6.3.3 Kontinuerlig träning

Informanterna tar upp vikten av att pröva övningsmaterial och metoder efter elevens behov. Träningen kan vara lekfull men ändå ha ett genomtänkt syfte.

De använder individanpassade texter så att elever inte kan jämföra sig med varandra. Vidare ser informanterna att träning med snabb respons kan vara ett sätt att träna ex. genom att använda dator eller Ipad. Ordförrådsövningar i dator tar NRP (2000) upp som en av de goda resultat de sett när det gäller ordförrådsövningar. Att använda dator visar på en mer positiv inläring än traditionella metoder.

”Jag tycker att det handlar väldigt mycket om det här hitta grundord, leka med ord, de får in det i ett sammanhang, där man kan göra en massa gåtor och sånt. Göra massa ordrim och anknyta, titta på den här stammen var kommer ordet ifrån? Vad kan vi använda det till? Jättemycket lek med ord tror jag att de mår bra av” (F 1).

En av informanterna tar upp metoden att skriva sig till läsning. Hon beskriver att eleverna är stolta över de texter de skapar då det blir ett resultat oberoende vart eleven befinner sig i sin läs och skrivutveckling. Informanten menar att hon kan se i texterna att eleverna utvecklar nya ord. I modellen ingår det att det är två elever som samarbetar för att skapa en berättelse som skrivs på dator. Först skriver eleverna en slags spöktext efter egen förmåga. Läraren hjälper till att skriva det som eleverna vill ha berättat. Efter hand i samarbetet med kamraten växer berättelsen fram.

”[...]det tog ju lika lång tid för de som skrev en kort text som de som skrev en lång. Då var jag nöjd med det lilla bara det blev gjort nåt. Sen utvecklades det också” (F 2).

”Den där känslan av att jag aldrig kan och den vill man ju bryta på något sätt och också då att man jobbar med berättelser och skriva på datorn, Ipad, att alla uppmuntras i att wow kring det de gör” (F3).

Forskningen visar att elever som får arbeta med att skriva sig till läsning får bättre läsförståelse. Studien pekar också på andra positiva effekter såsom att eleverna samarbetar mer, kommunicerar runt texten när de skriver, kan lättare hitta rätt stavning och experimentera med olika ord (Folkesson och Swalander 2007).

7. Diskussion

Under det här avsnittet presenteras först en metoddiskussion och sedan en resultatdiskussion. Därefter ges förslag till vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion.

Syftet med undersökningen är att lyfta fram det arbete som erfarna lärare beskriver att de använder i undervisningen för att elevers ordförråd ska utvecklas. Valet av metod var inte självklart för mig från början då mina tankar var inne på att använda mig av fokusgrupp. Efter utvecklande samtal tillsammans med handledaren föll beslutet av metod på samtalsintervjuundersökningar. Eftersom jag ville undersöka vilka strategier det finns i undervisningen runt ordförråd blev dessa intervjuer mer på djupet än om jag valt fokusgrupper. I samtalsintervjuundersökning föll valet på informantintervjuer. Här ska svarspersonerna bidra med information om hur de uppfattar verkligheten. Esaiasson et al., 2007, s. 257.

Då en ny lärarroll tillkommit i flera kommuner som benämns förstelärare blev jag intresserad av utifall denna kategori av lärare skulle kunna bli det urval som jag skulle intervjuar för att få en bild av vilka strategier som kan användas ute i klasserna när det gäller att möjliggöra att elever lär sig fler ord. Då kravet för att få tjänsten är att man som lärare ska ha både god erfarenhet av yrket och kunnat visa att man som lärare har bidragit till elevers ökade skolresultat, såg jag detta som en kompetent grupp att intervjuar. Eftersom jag gjorde urvalet i en och samma kommun kan resultatet påverkats av vilka kompetensutbildningar och olika utvecklingsprojekt som just dessa lärare deltagit i eller själva ansvarat för samt vilka andra lika förutsättningar som råder i en kommun när det gäller antal datorer, Ipad etc. Hade jag valt förstelärare från olika kommuner hade jag kanske fått ett spretigare resultat eller ett fylligare resultat.

Intervjuguiden är ytterligare en fallgrop där det kategoriska perspektivet blandats med det relationella. Frågor som ställs såsom ” Hur gör du för att utveckla elevers ordförråd?” borde ställts utifrån det relationella perspektivet ” Hur gör du för att elevers ordförråd ska utvecklas?” Detta är ett misstag som inte går att rätta till då intervjuerna är gjorda.

I utvecklandet av intervjuguiden har jag använt mig av den tidigare forskning som jag tillägnat mig under denna studie och genom diskussioner och reflektioner tillsammans med handledare och mina pilotintervjuer har intervjufrågorna analyserats och utvecklats. Genom att använda en intervjuguide har jag säkrat att få svar på de frågor som jag tagit med som mina forskningsfrågor. Risken finns ändå att jag genom mitt sätt att ställa frågor påverkat informanternas svar. En annan riskfaktor är att jag har hoppat över steg som borde frågas och genomlysas då jag själv är insatt i skolfrågor efter att ha arbetat i skolan länge. Underlaget blev också väldigt omfattande, vilket kan ses som en brist eller som en tillgång i arbetet. Ett dilemma var att hålla intervjusamtalet endast till intervjuguiden då förstelärarna hade många spännande tankar som de ville berätta om. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Om jag hade observerat i klasserna och sett det som informanterna berättade om skulle mitt resultat vara mycket starkare. Eftersom det är informanter som arbetar i klasserna 1 – 3 som berättar om hur de arbetar runt ordförråd kan det se olika ut beroende på vilken årskurs och vilken grupp de har. Därför kan samtalsintervjuer vara en bra metod i första skedet då samtalsintervjuer kan sträcka sig över årskurserna. Genom att använda samtalsintervjuundersökning anser jag att jag har fått fram ett resultat som visar att metoden har hjälpt mig att synliggöra det som syftet var.

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen är att lyfta fram det arbete som erfarna lärare beskriver att de använder i undervisningen för att elevers ordförråd ska utvecklas.

Resultatet visar på att det finns flera områden där forskare och informanter går hand i hand med strategier som anses verkningsfulla när det gäller att utveckla elevers ordförråd. Samtliga forskare och informanter är eniga om att elevers läsning och lärarens högläsning är de viktigaste strategierna.

Det finns områden där det märks skillnad mellan informanterna och forskarnas strategier. Forskarna har flera olika strategier som bygger på flera moment. Ett av dessa områden är Biemiller (2012) som beskriver hur läraren ska läsa boken två gånger och ta upp olika ord som läraren valt ut. Kucan (2012) pekar på en strategi med olika moment som följer efter varandra. En rad av förberedelser av läraren behövs för att kunna genomföra de planerade lektionerna anpassade för eleverna.

För att använda sådana strategier behövs ett ökat förarbete inför varje lektion. Ingen av informanterna har belyst planeringstid av lektioner som något problem men kan det vara så att det ligger i själva skolsystemet att lärare får allt mindre tid för att planera genomtänkta lektioner såsom i de systematiska lektionsexemplen?

Ett annat område som informanterna belyser vikten av är att göra något populärt. Informanterna berättar om hur de gör själva frågandet till en populär strategi i klassen. Att eleverna vågar fråga efter vad ord betyder anser informanterna ökar ordförrådet. Kan det vara så att popularitet kan skapas enkom i ett klassrum eller har man styrfart med hjälp av att man bloggar, ställer frågor genom att använda skype, skickar mail och tar del av olika trender i samhället?

Både forskare och informanter tar upp att det är av stor betydelse att skapa känslan av meningsfullhet i undervisningen. Att möta eleverna utifrån deras intressen för att de därifrån ska utvecklas inom det område som är i fokus. Här anser jag att informanterna visar på stor bredd och inspiration som kan spridas till kollegor. De får också eleverna i samtal att se det egna lärandet och elevernas vinst att satsa på att träna så som även Lundberg (2010) beskriver det i modellen kostnad och intäktsanalys av läsprocessen. Informanterna pekar också på att det finns svårigheter att få med sig alla elever. Informanterna pekar på behovet att bryta mönster och skapa möjligheter för eleven att bryta känslan av att inte kunna. För elever som behöver lära extra många nya ord behövs det extra insatser (Carlisle et al., 2013).

I ett resonemang speglar ur det specialpedagogiska perspektivet som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) belyser kan man å ena sidan se det kategoriska perspektivet där beskrivningen av eleven blir "eleven med ett sämre ordförråd" eller om man å andra sidan ser det utifrån det relationella perspektivet där "eleven är i processen utveckling av ordförråd". Informanterna belyser dilemmat ur båda perspektiven. Ibland förs samtalen utifrån att eleven har ett sämre ordförråd och ibland benämns eleven i processen. Utifrån de beskrivningar som informanterna gjort visar de på en medvetenhet där de reflekterar och sätter in sig själva och sina kunskaper som en bidragande stor betydelse för vilka förutsättningar som skapas för lärande.

Skolverket (2011) skriver i läroplanen att "Läsaren måste ha en språkförståelse som gör att de ord och meningar som läses ges en innebörd" (s. 6) vilket är ett kategoriskt perspektiv. Samtidigt skriver de att när barnen börjar skolan ska de mötas av lärare som har uppdraget att anpassa undervisningen för att möta varje elev vilket är det relationella perspektivet. Informanterna försöker möta bägge dessa perspektiv men råkar då ut för ett dilemma. De försöker få med sig alla elever utifrån var de är men har inte alltid möjlighet att ge de elever i sämst förutsättningar den stöttning som behövs för att nå upp till de kategoriska målen för årskurs 3.

Hur gör vi för att inte eleven ska hamna i den negativa sidan av Matteus-effekten, där de halkar allt längre och längre efter sina kamrater?

Är det som Biemiller och Boote (2006) hävdar att öka elevers ordförråd under de första skolåren är den absolut viktigaste saken som kan göras för att öka läsförmågan hos eleverna?

7.3 Vidare forskning

För vidare forskning runt elevers ordförråd kan det vara av intresse att göra observationer i klasserna under en längre tid för att se hur eleverna utvecklas i de olika strategierna som informanterna berättat om.

Det kan också vara intressant att göra olika jämförande studier om hur olika strategier kan påverka elevers ordförråd.

Ett annat område som är intressant är hur den grammatiska delen av språket på stadiet 1-3 påverkar utvecklingen av elevers ordförråd.

8. Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Beck, I. L. och McKeown, M. G. (2007) Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires through Rich and Focused Instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323–335. DOI: 10.1080/02702710390227297
- Biemiller, A. och Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
DOI: 10.1037/0022-0663.98.1.44
- Biemiller, A. (2012). The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition (Rev. ed.). *Encyclopedia of language and Literacy Development* (pp. 1-11). London, ON: Western University. Retrieved from http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/The_Influence_of_Vocabulary_on_Reading_Acquisition.pdf
- Bjar, L. (2010) Orden tar form – om barns uttalsutveckling. I L. Bjar och C. Liberg (2:a uppl.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bjar, L. och Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. I L. Bjar och C. Liberg (2:a uppl.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur AB
- Björck-Åkesson, E., & Nilholm, C. (2007). Inledning. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, Ø. och Strømsø, H. I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: the roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 321-348. DOI 10.1007/s11145-012-9371-x
- Byström, J., & Byström, J. (2011). Grundkurs i Statistik (7 rev utg.). Stockholm: Natur & Kultur
- Carlisle, J. F., Kelcey, B. och Berebitsky, D. (2013). Teachers' Support of Students' Vocabulary Learning During Literacy Instruction in High Poverty Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1360-1391.
DOI: 10.3102/0002831213492844
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericsson (Red.) *Utredning av läs-och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur AB

- DeVries, B. A. (2012). Vocabulary assessment as predictor of literacy skills. *New England Reading Association Journal*, 47(2), 4-9
- Emanuelsson, I., Persson, B., och Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. Och Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3:e uppl.). Stockholm: Nordstedts Juridik AB
- Flynt, E. S., Brozo, W. G. (2009). It's All About the Teacher. *The Reading Teacher*, 62(6), 536-538
- Folkesson, A.-M. och Swalander, L. (2006). Self-regulated learning through writing on computers: Consequences for reading comprehension. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2488-2508
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å, Sørensen, P. M. (2005). Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading Development: From 3–16 Years of Age. *Dyslexia*, 11(2), 79-92
- Goodwin, A. P. och Ahn, A. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60, 183-208. DOI 10.1007/s11881-010-0041-x
- Göteborgs Universitet. (2014). Vision, mål och strategier, vad är vad?. Hämtad 2014-06-06 från <http://medarbetarportalen.gu.se/vision2020/vision--mal-och-strategier--vad-ar-vad-/?skipSSOCheck=true&referer=http%3A%2F%2Fwww.google.se%2Furl%3Fsa%3Dt%26rc%3Dt%26q%3D%26esrc%3Ds%26source%3Dweb%26cd%3D2%26ved%3D0CC8QFjAB%26url%3Dhttp%253A%252F%252Fmedarbetarportalen.gu.se%252Fvision2020%252Fvision--mal-och-strategier--vad-ar-vad-%252F%26ei%3DxmqrU6nBIabc4QT26YGgDg%26usg%3DAFQjCNFgm6qjNvoUiWswRjAPLO1DeN1qxQ%26bvm%3Dbv.68445247%2Cd.bGE>
- Hart, B. och Risely, T. R. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap. *American Educator*, 27(1), 4-9
- Hyltenstam, K. (2010). Läs och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga. I B. Ericson (Red., 4:e uppl.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur AB
- Høien, T. och Lundberg, I. (1999). *Dyslexi från teori till praktik* (M. C. Karlsson, Övers. 1:a uppl.). Stockholm: Natur och Kultur (Originalarbete publicerat 1997)
- Kamhi, A. G. och Catts, H. W. (2012). *Language and Reading Disabilities* (3:e utg.). New Yearsey: Pearson
- Kearns, G. och Biemiller, A. (2010). Two-Questions Vocabulary Assessment: Developing a New Method for Group Testing in Kindergarten through Second Grade. *Journal of*

- Education*, 190(1/2), 31-41
- Kucan, L. (2012). What is most important to know about vocabulary? *The Reading Teacher*, 65(6), 360-366. DOI:10.1002/TRTR.01054
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den Kvalitativa Forskningsintervjun*. S.-E. Torhell (Övers.). Lund: Studentlitteratur AB
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I L. Bjar (red.) *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur AB
- Lundberg, I. och Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling – Kartläggning och övningar* (2:a uppl.). Stockholm: Natur och Kultur
- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig Läsa och Skriva*. Stockholm: Natur & Kultur
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling – Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur och Kultur
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur
- Mintzberg, H. (1978). Pattern in Strategy Formation. *Management Science*, 24(9), 934-948
- Mountain, L. (2005). ROOTing out meaning: More morphemic analysis for primary pupils. *Reading Teacher*, 58(8), 742-749
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversyn*. (Vetenskapsrådets rapportserie, nr 2). Stockholm Vetenskapsrådet. http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/VR2007_02.pdf
- Nash, H. och Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: a controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 335-354
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>
- Nilholm, C. (2006). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. (Vetenskapsrådets rapportserie, nr 9) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2:a uppl). Lund: Studentlitteratur
- Neuman, S. B., Newman, E. H. och Dwyer, J. (2011). Educational Effects of a Vocabulary Intervention on Preschoolers' Word Knowledge and Conceptual Development: A Cluster-Randomized Trial. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 249-272. Doi:10.1598/RRQ.46.3.3
- Palincsar, A. S. och Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117 - 175

- Pressley, M., Gaskins, I. W., Solic, K. och Collins, S. (2006). A Portrait of Benchmark School: How a School Produces High Achievement in Students Who Previously Failed. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 282 – 306.
DOI; 10.1037/0022-0663.98.2.282
- Reichenberg, M. (2006). Att läsa mellan och bortom raderna. I L. Bjar (red.) *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur AB
- Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-24
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2012). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur
- Rosén, M. & Gustafsson, J.-E. (2006). Läskompetens i skolår 3 och 4. I L. Bjar (red.) *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur AB
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm och E. Björck-Åkesson (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket (2013). *Vem är förstelärare*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3188>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2012). *Negativ självbild blir ett hinder för ungas läsframgång*. Hämtad 2013-12-31 från <http://www.spsm.se/sv/Vi-erbjuder/Forskning-och-utveckling/Forskning/Intervjuer-med-forskare/n/Negativ-sjalvbild-blir-ett-hinder-for-ungas-lasframgang/>
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407
- Sterner, G. och Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Göteborg: NCM
- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar och C. Liberg (2:a uppl.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur AB
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur AB
- Svensk Författningssamling 2013:70 (2013). *Förordning (2013:70) om statsbidrag till skolhuvudmän som inrättar karriärsteg för lärare*. Hämtad 2014-06-06 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-201370-om-statsb_sfs-2013-70/
- Svensson, A.-K. (2009). *Barnet, språket och miljön (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur AB

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö och C. Liberg (Red.) *Lärande Skola Bildning – Grundbok för Lärare*. Stockholm: Natur & Kultur
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende – Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser* (4:e uppl.). Stockholm. Nordstedts Akademiska
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse – Lässtrategier och studieteknik* (2:a utg.). Stockholm: Natur & Kultur

Bilaga 1

Intervjuguide

Följande skelett används vid samtalsintervjuundersökningen.

Genom att ha i åtanke att ”gräva” för att få fram *varför* och *hur* och *hur de vet att just det de gör fungerar...utveckla!.....beskriv!....förklara!*

Inramning urvalet:

- Utbildningsbakgrund
- Hur blev du intresserad av att söka till förstelärare?
- Varför tror du att just du fick den här tjänsten?
- Vad är det bästa med ditt jobb?
- Är läs och skriv en av dina styrkor?
- Vilket är ditt individuella uppdrag?

Inledningsfråga

1. Vad är dina spontana tankar runt elevers ordförråd 2014?

Begreppsuppfattning

2. Hur definierar du ett gott ordförråd?
3. På vilket sätt kan ordförrådet ha betydelse tror du?
4. Vilka likheter/ skillnader kan man uppfatta runt orden vokabulär och ordförråd?

Strategier

5. Hur gör du för att utveckla elevers ordförråd? Åldersgrupp?
 - Ex. Hur väljer du ut texter? Varför just de texterna? Hur vet du att just de fungerar? Vilka ord kan det vara som du väljer ut? Varför väljer du just de orden?
 - Om läraren inte anser att han/ hon *inte* utvecklar elevers ordförråd ställer jag om frågan utifrån elevers möjligheter att utveckla sitt språk på lärarens lektioner.
6. Är det något av det som du gör för att utveckla elevers ordförråd som du anser är bättre eller sämre för elever i läs- och skrivsvårigheter?
7. Kan du ge något exempel? Hur upptäckte...hur planerade...genomförde...följde upp?
8. Hur får eleverna träna på nya ord de lärt sig?
 - Kan du beskriva en situation....?
I vilka sammanhang ser du att elevers ordförråd har störst möjlighet att utvecklas? Finns det årskurser, perioder som är särskilt lämpliga för ordförrådsutveckling? Varför är den...?
9. I vilka sammanhang kan man upptäcka att elever är i behov av stöd runt ordförråd, och hur hanterar du det?
 - Kan du ge exempel på....?

Har du hört talas om Matteuseffekten?

Hur bryter man den onda cirkeln?

Strategiska verktyg

10. Är det något material som du använder som du anser utvecklar elevernas ordförråd?
Vad använder du i dag i undervisningen? Hur ... varför valde du det? Hur tycker du att eleverna svarar på det?

11. Vilka samverkanspartners involverar du i arbetat med att utveckla elevers ordförråd?

Bedömning - reflektion

12. På vilket sätt kan du få reda på att eleven ökat sitt ordförråd?

13. Vad är det som gör att lärande kommer ske på din lektion?

14. Är det något som du kan se saknas i skolan runt ordförråd som bidrar till att elever lär sig sämre?

15. Använder du dig av någon forskningsbaserad dokumentation i ditt arbete?

16. Vad händer om man inte utvecklar elevernas ordförråd?

Forskning

17. Vilka beforskade, befintliga metoder som utvecklar elevers ordförråd känner du till?

Bilaga 2

E-brev

Hej

Mitt namn är Rigmor Setterberg och jag studerar vid Göteborgs Universitet.

I min utbildning till speciallärare ingår det att avsluta med en uppsats. Jag har valt att undersöka hur elever lär och utvecklar sitt ordförråd.

Min önskan är att få intervjua dig i egenskap av Förstelärare i kommunen.

Intervjuerna beräknas ske i mars och april månad och beräknas ta ca 50 minuter av din tid.

För att kunna boka en tid som passar ber jag att få ringa upp dig under veckan. Har du möjlighet att skicka ditt telefonnummer som svar på att du fått detta e-brev tackar jag på förhand.

Med Vänliga Hälsningar

Rigmor Setterberg

Bilaga 3

Information om informanterna

Förstelärare

Samtliga förstelärare använder sig av ordet utveckla.

De anser att det är viktigt att utveckla sig själva, att utveckla elever samt att utveckla kollegor och skola.

Flera av förstelärarna nämner att de utvecklar sig genom att de exempel söker utbildning efter det de själva anser de behöver utveckla, läser pedagogisk litteratur och använder nätet på olika sätt. De inspireras och inspirerar genom att de Ex. bloggar, twittrar, i mötet med kollegor, deltar i fortbildning och nätverk. Alla förstelärare har sökt tjänsten utifrån olika ingångar men det de har gemensamt är att de anser att de kan bidra till just utveckling.

De informerades om att det finns en svårighet med att avidentifiera deras identiteter då tjänsten är ny och att det inte finns så många förstelärare i västra Sverige. Samtliga är införstådda i det och har ändå tackat ja till intervjun.

Samtliga ställde gärna upp på en intervju då de såg det som en utveckling i sig att få tid att reflektera i samband med intervjun.

Förstelärare 1 (F1) är en kvinna som är 47 år. Hon arbetar 100%. Dels arbetar hon med ett matematikuppdrag i kommunen på 40%. De övriga 60% är uppdelade på en klasslärartjänst 50 % i en årskurs trea med 22 elever och 10% med en elev på högstadiet som har fallenhet för matematik. Skolan som hon arbetar på är en F – 9 skola med 830 elever.

Hennes utbildningsbakgrund är 1 -7 lärare med inriktningar såsom matematik, naturorientering, svenska, samhällsorientering och specialpedagogik. Hon är också behörighet i matematik och naturorientering upp till årskurs 9.

Förstelärare 2 (F2) är en kvinna som är 42 år. Hon arbetar 100% på en årskurs F – 6 skola. Skolan har 250 elever och hon är klasslärare för en årskurs tvåa med 25 elever.

Några av hennes uppdrag som förstelärare är att ansvara tillsammans med rektor och specialpedagog för att planera, genomföra och utvärdera pedagogiska möten.

Arbeta för en samsyn om hur fritidshem kompletterar skolan med start i dialog hos personal på fritidshem i start i förmågor och färdigheter i Big five. Bevaka information från skolverket vad de lägger ut på hemsidan. För att informera övrig personal på skolan och lyfta upp detta till övrig personal på skolan och lyfta upp detta i arbetslagen och diskutera det på APT.

Tillsammans med rektor och specialpedagog arbeta fram en kompetensutvecklingsplan på skolnivå och gruppnivå. Och ansvara för årshjulet, screening, uppföljning av resultat och sen analysera för att få en högre måluppfyllelse på skolan.

Hennes utbildningsbakgrund är Barnskötare, Montessorilärare år 3-6, lärare i svenska, matematik, IT och läser engelska för åk.1-3.

Förstelärare 3 (F3) är en kvinna som är 43 år. Hon arbetar 100% och är klasslärare i en årskurs tvåa. Skolan är en F – 6 skola och har 340 elever.

Hon arbetar som utvecklingsledare och hjälper rektor med att utveckla skolan, med att planera studiedagar och med pedagogisk utveckling.

Hennes utbildningsbakgrund är 1-7 lärare i svenska, samhällsorientering, engelska fördjupning och svenska som andraspråk. Hon har utbildning i IKT för pedagoger, PIM nivå 5.

Förstelärare 4 (F4) är en kvinna som är 45 år. Hon arbetar 100% som speciallärare. Skolan är en F-6 skola och har cirka 340 elever. Hennes försteläraryupdrag är att satsa mer på att utveckla matematiken samt ingå i ett matematiknätverk i kommunen.

Hennes utbildningsbakgrund är lärare 1-7 i ämnena matematik, naturorientering och idrott. Hon har också behörighet i ämnena svenska, samhällsorientering 1 – 3 samt läser till speciallärare.

Förstelärare 5 (F5) är en kvinna som är 37 år. Hon arbetar 80 % och är klasslärare för en årskurs tvåa med 14 elever. Skolan är en F-9 skola med 500 elever. Hennes försteläraryupdrag är att vara mentor och fortsätta sitt arbete med att föra pedagogiska diskussioner och dela med sig av sina erfarenheter och kunskaper.

Hennes utbildningsbakgrund är lärare 1 – 7 i matematik och naturorientering.

Bilaga 4

Resultat – analysfas 3

Hur synliggörs elevers ordförråd?

Genom att observera, lyssna, samtala och ställa frågor:

Förstelärarna definierar ett gott ordförråd utifrån att eleven har möjlighet att uttrycka sig på olika sätt. Att eleven kan föra en god konversation och göra dig förstådd.

”Ett gott ordförråd är nog att man kan använda olika sorters ord. Att man har fler valmöjligheter att man kan uttrycka sig. Så att man inte blir begränsad av att man inte riktigt vet vad man ska benämna och så. Ett gott ordförråd är att man kan ha flera möjligheter att uttrycka sig på olika sätt tror jag” (F 3).

De tar upp vikten av att man som lärare är medveten om att elever kan upplevas kunna mer än vad de sen i själva verket kan.

Förstelärare 3 beskriver hur en elev kan visa med en nick som kan tolkas som om att eleven förstår vad samtalet handlar om men så visar det sig att det gör eleven inte. Ett annat exempel är att en elev kan vara helt tyst. Hon anser att när hon ställer frågor till en elev märker hon i svaret hur eleven uttrycker sig.

”då tänker jag att då är det min utmaning att faktiskt ta reda på vad barn kan, och det märker man när man samtalar och när man är ute efter att se om de faktiskt förstår” (F 3).

Förstelärare 1 tar upp exemplet med att en elev inte kände till ordet dörröppning vilket gjorde att undervisningen fick handla om sammansatta ord dörr + öppning.

”Man blir förvånad väldigt många gånger över ord de inte kan. Jag tror att vi tar mycket för givet”(F 1).

Förstelärare 5 berättar om att ibland kan det vara ord som vi lärare tror är ett svårt ord för eleverna men så visar det sig att det är ett välkänt ord som i exemplet med ordet portal. Under högläsningen kom hon fram till ordet portal i texten. Hon trodde inte att alla eleverna i klassen skulle veta vad det ordet betydde så hon stannade upp och frågade. Alla kände till ordet. ”Då var jag tvungen att fråga varför och då märker man ju att barn idag lär sig en del, ganska mycket ord genom det sociala och spelvärlden och så där”(F 5).

Förstelärarna beskriver samtalet som viktigt och menar att man efter hand när man samtalar med eleven upptäcker elevens ordförråd.

” Ett gott ordförråd kan ju dels vara hur man pratar tycker ja det vanliga pratet, det sociala pratet ihop med kompisar och med mig. Där kan man ju märka vad de har för eller tvärtom kan man ju märka vilka som inte har ett gott ordförråd mer än de som har det tycker jag. Men det kanske är för att man mer reagerar på de som inte har det. Både de som har svårt att

uttrycka sig och även de som har ett negativt ordförråd och därmed använder ord som vi inte tycker är okej liksom”(F 5).

Förstelärare 3 upptäcker elevens ordförråd när man lyssnar på högläsning och ställer frågor. Genom att ställa frågan på ett sådant sätt att den enskilde elevens kunskaper inte är i fokus anser förstelärare 1 att man kan få eleven att berätta om ord eleven inte förstår. Ex. Vilka ord kan du tänka dig skulle kunna vara svåra?

Förstelärare 4 anser också att det är viktigt hur man ställer frågor till eleverna. Hon frågar eleverna om vilka ord som är nya för dem, inte vilka ord som är svåra.

Förstelärare 1 och 3 hör elevens ordförråd när de observerar eleven i kommunikation och i diskussioner i grupp eller i klassen.

”Sen så märker man det i inlärningsituationer eller i lektionssituationer vilka barn som har det och de som inte har det”(F 5).

Förstelärare 1 har märkt att de elever som läser mycket frågar mycket. Hon anser att det kan bero på att elever som läser mycket har ett större ordförråd och de frågar mer om vad ord betyder för att de läser lite mer avancerade böcker.

Förstelärare 2 anser att de som har ett gott ordförråd både frågar mer och tar reda på mycket själva också.

Genom att analysera elevens arbeten och använda forskningsbaserad dokumentation:

Samtliga förstelärare använder Nya språket lyfter.

Förstelärare 1 och 2 och 4 tar upp hur man kan se elevens ordförråd genom att se i elevernas arbeten.

Förstelärare 1 beskriver hur de arbetat med ett läs och skrivprojekt runt en bok som heter Sandvargen och hur hon kunde se i elevernas bilder och texter som producerades under projektets gång.

Förstelärare 5 tar upp att de har använt God Läsutveckling men använder nu Nya språket lyfter.

Förstelärare 4 beskriver hur hon ser elevens ordförråd i olika texter.

”Om man inte har så stort ordförråd så blir man ju ofta begränsad av sitt eget skrivande. Man skriver om samma om och om igen”(F 4).

Vilka olika strategier kan identifieras i arbetet med att utveckla elevers ordförråd?

Skapar ett klimat

Förstelärare 1 och 3 tar upp att de skapar ett spännande klimat i klassen där ordet utmaning uppmärksammas, att eleverna ser att alla kan lära på olika sätt och att eleverna får känna att de lyckas.

Samtliga förstelärare tar upp hur viktigt det är att se varje elev och att skapa en relation med varje elev.

”Jag kör ofta med klasslistor där jag skriver en massa tankar” (F 1)

Förstelärare 2 och 5 tar upp vikten av att eleverna ska känna trygghet så att de vågar fråga.

”och de allra flesta barn kanske inte vågar räcka upp handen när de inte förstår ett ord så jag tror att det är viktigt att försöka skapa ett klimat där man faktiskt vågar fråga” (F 5)

Förstelärare 3 tar upp betydelsen av att man som lärare öppnar upp för allas lärande.

”då berömmar de varandra vad bra att du stannade vid det ordet som du inte visste alltså det är en positiv sak som har en hög status att fråga efter ord i klassen” (F 3).

Modellerar själva:

Förstelärare 1 och 3 modellerar själva för eleverna. De visar på det egna lärandet.
Ex. Läraren tar med sig den bok som hon just nu läser i för att visa den för klassen.

”för att de ska se att jag också lär mig och att jag är en lärande människa”(F 3).

Tydlighet:

Förstelärare 1 och 3 berättar att de tydliggör vad man skall lära sig, tydliggör varför man ska lära sig och tydliggör när man har lärt sig. Förstelärare 1 betonar att det är ett lärande även om det blir fel.

”Jag försöker få mina barn, det är två saker det ena kan låta tråkigt men det ena är faktiskt att förstå varför man är i skolan, alltså den här meningsfullheten till vad man gör. ”
Och sen så att försöka hitta en glädje liksom att lyfta upp det positiva och jobba på den biten. Det tycker jag är absolut det viktigaste sen, så att trygga gruppen, det måste du ha för att få den här glädjen för annars har du inte det” (F1).

Skapa mening:

Förstelärare 1 tar upp samtal som en väg att motivera eleverna. Hon samtalar om att lärande kan vara både lätt och svårt och att man behöver anstränga sig. Att ta paralleller till sporten och till idoler så som ex. Zlatan.

Förstelärare 3 tar upp ordet utmaning i dialog med eleverna och anser att det är viktigt att alla elever känner att det finns en utmaning i lärandet.

Uppmuntra:

Förstelärare 3 uppmuntrar samtliga elever till att fråga om vad ord betyder. Det är en positiv sak i klassen och har en hög status.

Förklara extra:

Förstelärare 1 och 3 tar tid att förklara extra före genomgång till elev som är i behov av detta.

Frågar eleven efter genomgång:

Förstelärare 1 och 3 tar tid att följa upp med elev som har behov av detta efter genomgång.

Olika språkliga uttryckssätt:

Förstelärarna tar upp att elever lär sig nya ord genom att använda många olika uttryckssätt. Några exempel som det arbetas med i klasserna.

- göra radioprogram (F 3)
- läsa dikter kombinerat med musik (F 3)
- spela in film (samtliga förstelärare)
Förstelärare 5 ger ett exempel på när hon lät eleverna filma hennes genomgång av viktiga ord och begrepp i matten. Efteråt ville eleverna se filmen om och om igen.
- intervjua författare, skådespelare via skype och mail. (F 3)
- Integrera med ett kunskapsprogram genom att ställa frågor via mail. (F 3)
- klassen skriver i en blogg (samtliga förstelärare)
” de ska se att vi använder språket för att få reda på saker” (F 3)
- samarbetar med en författare för att ge förslag på genom att skriva baksidetext på dennes nya bok (F3)
- Att arbeta med homonymer

Förstelärare 2 använder homonymer.

I samband med den första läsinläringen arbetar man parallellt med homonymer.

Eleverna visar ett stort intresse för att komma på fler och fler homonymer.

I strategin ingår att alla elever ska få skriva och göra ett bildspel av en homonym.

” Åh nu har jag kommit på en till och det kan de komma fortfarande nu i tvåan och säga att nu har jag kommit på en ny homonym som vi inte talade om i ettan. Oh så bra då skriver jag upp den så har man det samlat på ett ställe. Sen har de fått göra ett bildspel på smartboarden ” (F 2).

Individualisera:

Förstelärare 3 använder individualisering. Varje barn får jobba utifrån sin nivå undvika jämförelser genom att till exempel använda stencilar, kopieringsunderlag för att kunna individualisera.

Förstelärare 2 väljer ut texter för att möta individen.

”Jag måste ju försöka hitta och utmana alla där de är.” (F 2)

Utgår från intresse:

Förstelärare 2 utgår från elevernas intressen i gruppen och plockar ord från de olika intresseområdena.

Hjälp med att hitta rätt nivå på böcker:

Förstelärare 2 tar upp att skolans bibliotekarie köper in nya böcker och hjälper elever med att låna böcker.

Förstelärare 5 ger exempel på olika nivåer på böcker som ska användas i läsgrupper, för att bearbetas efter Läsfixarnas strategier.

Katizi, Blåbärshäxan, Metteborgs äventyr.

Kommunicera och reflektera:

Samtliga förstelärare tar upp vikten av att kommunicera med eleverna.

Förstelärare 4 anser att det är viktigt att ta sig tid till att ha dialog med barnen.

”att få möjligheten till att samtala med varandra om olika saker att få andras erfarenheter i olika situationer” (F 4)

Förstelärare 3 har en kommunikation runt de böcker som eleverna själva lånar och läser.

”Vi jobbar jättemycket med att prata om våra böcker så att de inte bara läser utan de ska kunna liksom reflektera över dem och prata med varandra om dem.” (F 3)

Förstelärare 2 och 5 arbetar med att samtala om ord i sina grupper. De tar ex. upp ord som några elever använder men som de inte anser tillhör en bra vokabulär.

Dubbelprat:

Förstelärare 1 och 3 använder dubbelprat. De tar upp sin egen medvetenhet om att även lätta ord kan vara svåra att förstå för elever.

” å i helgen, ni vet lördag, söndag, vi är inte här i skolan. Jag förklarar alltid lite extra för att jag tänker att några barn kommer inte förstå och därför måste jag förklara orden lite extra. Och det gör jag inte så att det blir jobbigt för de andra utan jag försöker smyga in det lite här och där” (F 3).

Läsning:

Högläsning

Samliga Förstelärare förespråkar att man ska läsa varje dag. Förstelärare 5 gör lässtunden till en mysig stund genom att tända läsljuset. Under lässtunden har klassen invanda rutiner för att få den stämning som behövs. Man går inte och dricker vatten eller pysslar med något utan sitter och lyssnar och är aktiv i det samtal som läraren leder.

Förstelärare 1,3 och 5 tar upp om vikten av att se högläsning som en aktiv process där eleverna också blir delaktiga. I lässtunden skapas ett medskapande av betydelser av olika ord.

”sa han och såg pillemarisk ut eller vad det nu kan vara så brukar vi alltid stanna upp. Oj hur ser man ut när man är pillemarisk? Vet du? Ja då ser man ut lite så där och vi provar allihopa med våra ansikten” (F 3).

” Då stannar jag upp och så säger hela klassen Riddar Kato” (F 1).

Vidare anser samtliga förstelärare att lärarens läsning är av stor betydelse för att man ska få med sig eleverna. Som lärare ska man kunna läsa högläsning, använda sin egen röst för att skapa intresse.

” är man inte bra på högläsning får man öva ” (F 3)

” och så en lagom stund, inte för långt och inte för kort. Om det är spännande och om de vill att man ska fortsätta läsa så kan man sluta så at de längtar efter nästa gång.” (F 5)

Förstelärare 1 Bra om man har läst boken och känner till den.

” man måste ha läst boken själv innan och förutse lite vilka ord som kan vara svåra” (F 1)

Samtliga förstelärare har en tanke med vilken bok de valt och läser högt ur i klassen.

Ex. Det kan vara början på en serie, kring ett ämne som är viktigt att ta upp som leder till samtal så att elever kan känna igen sig i litteraturen, böcker ur olika genrer samt elevers egna förslag.

Läs-strategier

Samtliga förstelärare har tagit del av informationen om en Läsande klass. 3 av 5 har startat med att använda sig av lässtrategikorten som tagits fram i samband med En läsande klass.

”Då är det att man ska jobba mycket, mycket mer medvetet med läsförståelsen” (F 4)

”då ska man leta efter nya ord och det är lite så för det pratar ju hon Monica Reichenberg också om som också jobbat tillsammans med Ingvar Lundberg om det här med läsförståelse också. De har ju skrivit mycket om detta om det här med att leta inte efter svåra ord för då säger barnen det vill de inte erkänna oftast men som hon säger leta efter nya ord det är bättre att vränga till det så. Hittade du några ord eller hörde du några ord som är nya för dig? Då inte svåra ord, utan nya, och då kunde man hitta det och prata om vad orden betyder och fylla på ordförrådet för de barn som kanske inte hört ordet innan” (F 4).

Förstelärare 5 beskriver arbetet med detektivfiguren som de arbetat mer intensivt med efter jul. Eleverna lyssnar efter ord, begrepp eller uttryck som de inte förstår och tillsammans med lärarens hjälp samlar de dessa och skriver upp dem på gemensamt ark för att sedan arbeta vidare med dem. Eleverna kan följa med i texten då läraren har texten på storbild.

” jag har projicerat boken på tavlan det tycker jag är väldigt bra. Jag har läst den som e-bok.”(F 5)

Förstelärare 1 beskriver i citatet hur hon arbetar med läsning i dag.

”Jag försöker läsa väldigt aktivt när jag läser. Det är mycket klassiskt känns som bara självklarheter. Att man börjar med, Var var vi igår? och Vad hände?” (F1)

”Jag kan inte säga att jag gör så här varje gång för det får ju inte bli för långrandigt. Men jag försöker prata om förväntningar. Vad tror ni kommer hända idag? ””Man ställer ju olika frågor varje gång. ”Har ni varit med om något liknade situation eller hur skulle ni tänka i det

här fallet och så där? ”Jag försöker inte bryta allt för ofta men jag stannar ändå upp flera gånger under varje högläsningstillfälle. Men nu hur blev det nu?” (F 1)

Enskild läsning

Förstelärare 1, 2, 3 och 5 berättar att de lyssnar på eleverna då de läser högt.

Läsgrupper

Förstelärare 2 beskriver hur eleverna delas in i läsgrupper för att läsa gemensam kapitelbok. Handlingen i boken diskuteras i gruppen.

Ljudböcker

Förstelärare 1 tar upp ljudböcker där eleven kan följa med i texten.

”då kan du få ett barn att läsa en bok som annars kanske varit lite för svår och läsa själv”(F 1)

Att skriva sig till läsning:

Förstelärare 2 och 3 tar upp strategin att skriva sig till läsning, ett pararbete där eleverna kan, dela med sig av varandras ordförråd.

Genom att skriva på datorn så kan barnen korrigera/ändra utan att lämna spår efter sig (suddning, bockar etc.) och att lägga till ord för att berika texten och hitta synonymer genom att på ett enkelt sätt använda sig av programmets inbyggda funktion för att ta fram synonymer.

”de behöver inte suddas utan liksom peta in texten utan att vi förstör texten. Den blir bättre liksom för dem. Då utökar man tänker jag ordförrådet att man kan skriva på ett annat sätt och så där” (F3).

Träna ord i olika sammanhang:

Förstelärare 4 tar upp om arbetet runt känslor. Hon ger exempel på frågor som de medvetandegör eleverna kring. Hur kan jag göra någon glad? Vad säger jag för att göra den glad? Vilka ord vill han eller hon höra? Vilka ord kan han eller hon fått höra som inte ser glad ut?

”om någon elev eller kompis pratar med dig då att du inte förstår ordentligt vad den menar och det är ju nyanser det handlar om oftast känslor det jobbar vi med” (F4).

Förstelärare 4 berättar att hon samtalat med kollega på arbetsplatsen om böcker som övar läsförståelse där elever kan komma ner lite i stressnivå genom att få sitta för sig själv och öva i en sådan bok. Ex. Ugglan, Äppel, Päppel men att det saknas pengar för att köpa in det.

” de här tystläsningsböckerna, om det nu är fylleriböcker som folk kallar men sen så är det samtidigt är det ett enormt jobb för eleven där det är många nivåer på boken så att man kan hitta någon som kan passa faktiskt och där man har också har det där med läsförståelse och ordförståelse i dom” (F 4).

” egentligen skulle vi satsa på sådana igen för det är inte alltid på något sätt får man ändå tänka att det är faktiskt pedagoger som har gjort dom här böckerna och att det finns en tanke bakom” (F 4).

Föräldrar:

Förstelärare 1, 3 och 4 involverar föräldrar genom att berätta om vad man ska arbeta med i klassen och på så sätt ge dem en möjlighet att kommunicera om detta i hemmet vilket gör att eleverna är till viss del förberedda när de kommer till skolan.

”Jag tänker lite på Hatties studie att man ska förbereda för vad vi ska göra att det är det som hjälper barn om de vet att den här veckan kommer vi att prata om de här sakerna. ” (F 3)
Förstelärare 1 tar upp betydelsen av att informera och ge tips till föräldrarna genom att länka till sidor med ex. tips om aktuella böcker inför det att eleverna ska låna böcker i skolan. Hon anser att då får föräldrarna tid att tillsammans med barnen söka efter bok som barnet önskar få låna.

Finns det några strategier i arbetet med att utveckla elevers ordförråd som anses speciellt verkningsfulla för elever i läs och skrivsvårigheter?

Spännande klimat:

Förstelärare 3 beskriver att elever i läs och skrivsvårigheter kan man ofta fånga upp genom ett spännande klimat i klassen, genom att visa på vad de har lärt sig, genom att samtala om lärandet.

”Men jag kan inte säga att det är jättelätt alltid heller, för att en del barn har inte riktigt med sig vad det är att lära, när de kommer till skolan. De vet inte riktigt vad det är. De har inte hört högläsning hemma och de vet inte vad en berättelse är, så de har så olika nivå att börja ifrån” (F 3).

Leka med ord:

Förstelärare 1 och 2 tar upp betydelsen av att leka med ord.

”Jag tycker att det handlar väldigt mycket om det här hitta grundord, leka med ord, de får in det i ett sammanhang, där man kan göra en massa gåtor och sånt. Göra massa ordrim och anknyta, titta på den här stammen var kommer ordet ifrån, vad kan vi använda det till? Jättemycket lek med ord tror jag att de mår bra av”(F 1).

Att använda ett visst material:

Förstelärare 2 använder sig av Montessorimaterial med ord och bild, olika ordkort, meningar och kortare texter efter elevens behov.

Förstelärare 2 och 3 tar upp dator och Ipad som hjälpmedel.

”olika varianter av språkliga uttryck för att se på alla möjligheter” (F 3)

Att skriva sig till läsning:

Förstelärare 2 anser att metoden skriva sig till läsning är bra.

”det tog ju lika lång tid för de som skrev en kort text som de som skrev en lång. Då var jag nöjd med det lilla bara det blev gjort nåt. Sen utvecklades det också” (F 2).

Förbereda eleven före lektion och fånga upp dem efteråt:

Förstelärare 1 anser att man ska förbereda eleverna extra före eller fånga upp dem efteråt. Vidare beskriver hon att ett bra sätt är att använda sig av en liten grupp med 2 till 3 elever för att utveckla ordförståelse inom området man bearbetat.

” då skulle man ju kunna tänka att man tog något barn och bad det barnet förklara i stället ” (F 1)

Anpassa efter individens behov:

Att bryta känslan att eleven inte kan genom att anpassa efter individens behov. Snabb respons kan vara ett sätt ex. genom att använda dator eller Ipad.

” för jag tror att vi använder oss av så mycket ord och begrepp som går över huvudet på många elever och att vi hela tiden blir medvetna om att vi använder de begreppen och översätter dem på olika sätt ”(F 4).

Kontinuerlig träning:

Förstelärare 4 tar upp ett exempel på hur man kan visualisera ord genom att använda sig av almanackan. Orden idag, i morgon, i övermorgon, i går, i förrgår. Vidare beskriver hon en kortlek med skrivna ord/begrepp. Eleven drar ett kort och beskriver ordet/ begreppet med andra ord. Övriga elever ska gissa vad det står på kortet.

”Just alla våra matematikbegrepp, att träna på dem för man kan inte bara kunna dem utan man måste träna på dem då. Och då gäller det alla möjliga som vi tycker är vanliga ord som äldre- yngre, lättare – tyngre” (F 4).

Bryta mönster:

Förstelärare 4 tar upp att det finns elever som behöver bryta ett mönster då elever skriver samma ord och berättelser i samma tema hela tiden. Ett ex. är då att skriva till färgglada bilder och samarbeta med en kamrat.

” få sitta med en kompis som levlat upp lite på ordförrådet så att man kan inspirera varandra” (F 4).

Även förstelärare 3 uttrycker att det är viktigt att bryta mönster.

” Vi har många olika uttryckssätt som gör att barn hittar det som passar dem och får dem att blomstra och då har vi haft film, skriva, men även göra ett radioprogram bara för att höra rösten. Vi läser dikter där vi ska ha det på med musik till bara för att höra oss så att vi inte alltid ser oss alltså olika varianter av språkliga uttryck för att se på alla möjligheter”(F 3).

”Den där känslan av att jag aldrig kan och den vill man ju bryta på något sätt och också då att man jobbar med berättelser och skriva på datorn, Ipad, att alla uppmuntras i att wow kring det de gör” (F3).

Möta utifrån elevens individuella intresse:

Förstelärare 4 tar upp hur hon utgår från elevens styrkor, deras egen drivkraft och motivation. Hon ger exempel från ett arbete med en elev som endast skrev och samtalade om Main Craft (ett dataspel) där hon fick med honom i ett arbete på grund av att hon beslöt sig för att möta honom i samtal runt Main Craft.

” som med den här pojken då Fine då. Då får vi utgå från Mine Craft, då får vi göra det då får vi skriva texter om Mine Craft” (F 4).

”Man testar ju varje elev är ju väldigt speciell och då får man ju hitta olika saker till varje elev, och där är ju tiden också tyvärr. Jag vill jättemycket men jag hinner inte alltid och speciellt nu när jag har 25 elever” (F2).

Bilaga 5

Sökstrategier:

I sökningen av tidigare forskning har jag i huvudsak använt mig av 6 olika strategier.

- De böcker och den litteratur som vi använt under speciallärarprogrammet plus egen litteratur
- Supersök på Gunda efter de 10 senaste årens nummer av The Reading Teacher som hade bäring på Vocabulary Instruction och artiklar från vetenskapliga publikationer. Detta gav 501 träffar vilket avgränsades vidare med Vocabulary Development och Vocabulary Instruction och senare med Teaching Methods. Genom dessa avgränsningar blev 23 artiklar kvar varav de genomsöktes för att se vilka som hade bäring på det undersökta området
- En liknande sökning i Supersök på Gunda efter de senaste 10 åren av Annals av Dyslexia med avgränsning Vocabulary gav 8 träffar vilka undersöktes för att hitta relevanta texter.
- Genom sökmotorn Eric med avgränsningarna Peer Reviewed, 2004 – 2014, Journal Articles och Early Childhood Education så fick jag fram 23 artiklar som undersöktes på liknande sätt som de två tidigare sökningarna
- I de artiklar och böcker som jag läst kunde jag se referenser som jag ville titta djupare på och som jag då sökte upp med hjälp av Supersök på Gunda
- I några fall har jag inte funnit relevant litteratur för att möta de områden som jag ansåg var nödvändiga för denna uppsats. I dessa fall har jag via separata sökord hittat relevanta artiklar