



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Grundlärarutbildning åk F-3, 240 hp

EXAMENSARBETE



Hur får jag eleven till att tala?

- En kvalitativ intervjustudie om flerspråkiga elevers talutrymme.

Paulinn Nilsson Grans och Alisar Shehadeh

Examensarbete 2 15 hp

Halmstad 2017-06-28

Titel Hur får jag eleven till att tala? - En kvalitativ intervjustudie om flerspråkiga elevers talutrymme.

Författare Alisar Shehadeh och Paulinn Nilsson Grans

Sektion Lärande, humaniora och samhälle

Handledare Bo Nurmi och Ing-Marie Svantesson

Examinator Claes Malmberg

Tid Vårterminen 2017

Nyckelord Flerspråkighet, Grupparbete, Talutrymme, Språkutveckling, Stöttning, kvalitativ intervju

Abstrakt Vi lever i Sverige, ett land där det talas ungefär 206 språk och antalet flerspråkiga elever i den svenska skolan ökar. För att lära sig det nya språket krävs det att pedagogen skapar goda förutsättningar och stötningsstrukturer för elevernas inläring i skolan. Brister inläringen av andraspråket svenska, kan det bidra till sämre studieresultat. Dessvärre upplever omkring tre fjärdedelar av lärarna i Sverige att de inte har tillräckligt med kunskap för att stötta och möta olika kulturer. Syftet med studien var att undersöka hur verksamma lärare uppfattar och utformar arbetet med att stötta flerspråkiga elever till att i undervisningssituationer ta sig an talutrymmet i det svenska språket. I denna studie har empiri samlats in genom semistrukturerade intervjuer med sex verksamma lärare i grundskolans tidigare år F-3. Den empiriska studiens resultat visar att samtliga informanter arbetar med olika stötningsstrukturer för att eleverna ska ta sig an talutrymmet. Utifrån studiens resultat dras slutsatsen att lärarna främst arbetar med olika gruppkonstellationer, med stöd av redskap, i sin undervisning eftersom de personligen uppmärksammat hur flerspråkiga elever utvecklar sitt andraspråk i svenska i sociala interaktioner med andra elever. Vidare forskning kan därmed vara att observera hur lärare arbetar med att stötta flerspråkiga elever till mer talutrymme.

Förord

Efter fyra tuffa och lärorika år på Halmstad Högskola är det nu dags att ta steget ut i verksamheten, som nyblivna lärare. Genom vår studie har vi blivit ännu mer uppmärksammade på hur man som lärare kan stötta flerspråkiga elever till att ta sig an talutrymmet i olika undervisningssituationer. Vi tar med oss dessa kunskaper ut till vårt kommande arbete som lärare.

Vi vill tacka våra handledare Bo Nurmi och Ing-Marie Svantesson samt vår handledningsgrupp som har varit ett bra stöd och som hjälpt oss under dessa veckor. Vi vill även tacka lärarna som medverkat i intervjuerna för den empiriska studien.

Alisar Shehadeh och Paulinn Nilsson Grans

Innehåll

1. Inledning.....	1
2. Problemformulering.....	2
3. Syfte.....	2
4. Frågeställning	2
5. Bakgrund	3
5.1. Definition av begrepp	3
5.2. Sociokulturellt teoriperspektiv	4
5.2.1. Stöttning	4
5.2.2. Mediering	4
5.3. Kommunikation i styrdokumentet	4
6. Tidigare forskning	6
6.1. Talutrymme	6
6.2. Gruppkonstellationer	7
7. Metod.....	8
7.1. Datainsamling.....	8
7.2. Urval	9
7.3. Etiska aspekter.....	10
7.4. Databearbetning.....	10
8. Resultat.....	12
8.1. Skapar tillåtande klassrum och lika rätt till talutrymme.....	12
8.2. Skapar olika gruppkonstellationer från EPA till halvklass.....	13
8.3. Användning	15
8.4. Strategier för delaktighet	16
8.5. Sammanfattning av resultat	17
9. Diskussion	18
9.1. Metoddiskussion.....	18
9.2. Resultatdiskussion	19
10. Slutsats	21
Referenslista	22
Bilagor.....	26
Bilaga 1	26
Bilaga 2.....	27

1. Inledning

Vi använder dagligen vårt språk för att kommunicera, lära och verka i vårt samhälle. Genom språket uttrycker vi känslor och skapar förståelse för hur andra tänker (Skolverket, 2016). Vi lever i Sverige, ett land där det talas ungefär 206 språk (Lindberg, 2008). Samtidigt ökar antalet flerspråkiga elever i den svenska skolan, av vilken en tänkbar anledning kan vara den nuvarande flyktingkrisen som sker. Enligt Migrationsverket (2017) sökte 10 909 barn asyl i Sverige under år 2016. Skolorna i Sverige varierar i andelen flerspråkiga elever, där vissa skolor har en andel på 90–100% (Wedin, 2009).

Ladberg (2003) menar på att flerspråkighet är lika förekommande som enspråkighet och att elevens modersmål inte är ett hinder för inläring av ett nytt språk. Det som är av betydelse för att lära sig det nya språket är de förutsättningar som skapas för inläringen. Lorentz (2009) påtalar att oavsett elevens sociala, kulturella eller etniska bakgrund, är det viktigt att pedagogen skapar förutsättningar för fungerande kommunikation elever emellan men även med pedagog. Därmed är det av stor vikt att lärarutbildningen undervisar om flerspråkighet och hur man stöttar eleverna vidare i sin språkutveckling, dock är lärarutbildningen till stor del inte anpassad för att utbilda blivande lärare till att undervisa eller stötta flerspråkiga elever (Carlson, 2009). Ekstrand och Nadarevic (2010) lyfter att lärarna behöver ha en kompetens inom andraspråkutveckling samt om flerspråkiga elevers inlärningsbehov. Dessvärre upplever omkring tre fjärdedelar av lärarna i Sverige att de inte har tillräckligt med kunskap för att stötta och möta olika kulturer. Vygotskij (Strandberg, 2008) framhåller att det är av stor betydelse att läraren ger eleverna den stöttning de behöver i klassrummet, så att de kan utföra sina uppgifter och utvecklas på bästa möjliga sätt.

I Skolverket (2016) står det skrivet att läraren ska skapa en undervisning som främjar alla elevers utveckling. Granstedt (2010) talar om hur språk konstant möts i mångkulturella sammanhang genom kommunikation, och därmed hur betydelsefullt det är att ständigt arbeta med språket. Otillräckliga kunskaper i språket, i detta fall svenska, kan leda till sämre studieresultat i skolan (Fredriksson & Taube, 2001; Granstedt, 2010). Geva och Limbos (2001) lyfter att flerspråkiga elever som fått möjlighet till att arbeta muntligt med sitt andraspråk, har visat positiva resultat i både språkutveckling och övriga skolämnen. Ett tillvägagångssätt för att stötta flerspråkiga elever i deras språkutveckling enligt Sellgren (2011) är att låta eleverna arbeta i mindre grupper, vilket är av betydelse eftersom dialogen utgör en viktig del i att flerspråkiga elever ska kunna utvecklas i sitt andraspråk. I situationer där läraren bedömer att en diskussion bland elever pågått i klassrummet, visar Liljestrands (2002) studier på att läraren själv motsvarar majoriteten av talutrymmet. Flera andra forskare, som Evaldsson, Lindblad, Sverker och Bergqvist (2001) uttrycker även att läraren har det största talutrymmet i klassrummet och att två tredjedelar av tiden är det läraren som talar, vilket betyder att en tredjedel av taltiden fördelas på eleverna, även kallat tredjedelsregeln. Därmed är det av betydelse för språkutvecklingen, att låta flerspråkiga elever arbeta med språket genom att kommunicera muntligt i diskussioner. En prövad stöttningsstruktur är talpinnen, som vi använde oss av i aktionsforskningen (Nilsson Grans & Shehadeh, 2017) under den sista verksamhetsförlagda utbildningen. Talpinnen fungerade som ett redskap i gruppdiskussioner, för att stötta elever till att våga ta sig an talutrymmet när det var deras tur att hålla i den. Talpinnen gav eleverna möjlighet att delta i diskussionen utan avbrott, vilket bidrog till att eleverna fick längre betänketid att formulera sig. Sellgren (2011) betonar att om eleverna blir trygga i att ta talutrymme i gruppdiskussioner, kan det i efterhand bidra till att de upplever det naturligt att tala i helklass. Viktigt att även betona angående studien, är att det visade sig vara

ett svagt beforskat område vad det gäller forskning kring flerspråkiga elever och dess talutrymme.

2. Problemformulering

Då det i dagens skola förekommer en stor andel flerspråkiga elever, behöver lärare stötta, arbeta och vidareutveckla förutsättningar för flerspråkiga elever så att de utvecklas i sin andraspråksutveckling. Detta är ett viktigt problemområde i skolan och i dagens samhälle. Då det visat sig att de flerspråkiga eleverna inte alltid får den stöttning de behöver i det svenska språket i skolans undervisningssituationer. Omkring tre fjärdedelar av lärarna i Sverige upplever att de inte har tillräckligt med kunskap för att möta flerspråkiga elever, det är därför viktigt att de får kompetens inom andraspråksutveckling samt om flerspråkiga elevers inlärningsbehov, eftersom att de någon gång i sitt yrke kommer att möta och arbeta med flerspråkiga elever (Ekstrand & Nadarevic, 2010; Otterup, 2005). Forskning visar på att de flerspråkiga elever som får arbeta muntligt i sitt andra andraspråk visar goda resultat i både språkutveckling och övriga skolämnen (Geva & Limbos, 2001).

3. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur verksamma lärare uppfattar och utformar arbetet med att stötta flerspråkiga elever till att i undervisningssituationer ta sig an talutrymmet i det svenska språket.

4. Frågeställning

- Hur beskriver lärare att de utformar stötningsstrukturer i gruppkonstellationer och klassrum för att få flerspråkiga elever att ta sig an mer talutrymme i svenska språket?

5. Bakgrund

Följande kapitel introduceras med en definition av de centrala begreppen för studien, för att tydliggöra begreppen för läsaren. Inledningsvis definieras begreppet EPA utifrån intervjuerna med verksamma lärare som genomförts för studien. Därefter beskrivs begreppen *flerspråkighet*, *grupparbete* och *kommunikation* utifrån relevant litteratur. Eftersom *talutrymme* i denna studie innefattar olika uppfattningar kring talutrymme, definieras även detta begrepp utifrån intervjuerna i denna studien. Därefter presenteras och beskrivs det sociokulturella teoriperspektivet, vilket studien grundar sig i. Slutligen beskrivs kommunikationens riktlinjer i läroplanen.

5.1. Definition av begrepp

EPA: Begreppet EPA betyder enskilt, par och alla. Det är ett kooperativt arbetssätt i klassrummet, vilket innebär att eleverna i samarbete med andra, lär av varandra. Eleverna lyssnar först på frågan eller genomgången av ett ämne, för att sedan tänka enskilt, följt av att diskutera frågan eller ämnet med en klasskamrat och slutligen diskutera tankar och åsikter i helklass.

Flerspråkighet: Flerspråkighet innebär att en individ talar och använder flera språk (Flerspråkighet, u.å). I den här studien innebär flerspråkiga elever de som har ett annat modersmål än i detta fall svenska, exempelvis arabiska, bosniska etc. Håkansson (2013) menar att flerspråkiga elever därmed lär sig svenska som sitt andraspråk, eftersom att de har ett annat modersmål än svenska. De personer som är flerspråkiga, är de som har ett behov av att använda flera olika språk i vardagen, vare sig de behärskar språket eller inte (a.a).

Grupparbete: Grupparbete innebär enligt Forslund Frykedal (2008) att två eller flera elever interagerar och ingår i ett samspel kring en gemensam uppgift. Samspelet i gruppen kan innebära olika strukturer, som skriftligt och muntligt, utöver detta kan kroppskommunikation även förekomma (ibid.). Grupparbete i skolan är alternativet för elevers samarbete och gemensamma insatser, till skillnad från de individuella prestationer som eleverna utför i skolan (Grupparbete, u.å). Vidare beskrivs det att syftet med grupparbete är att eleverna i samspel ska genomföra uppgiften, från planering till redovisning. Grupparbete i denna studie, beskrivs även som gruppkonstellationer, vilket innebär olika utformningar av grupper.

Kommunikation: Kommunikation kan innebära olika kommunikationsmodeller. I denna studie innebär det interaktionen som sker mellan människor. En interaktion mellan människor kan innebära fysiska och verbala kommunikationer, exempelvis kan det fysiska vara kroppsspråk och det verbala kan vara tal (Kommunikation, u.å). Kommunikationen beskrivs enligt Säljö (2010) vara förbindelsen mellan människors tankeverksamhet och kulturen.

Talutrymme: I denna studie förekommer begreppet talutrymme återkommande. Talutrymmet innebär utrymmet individen upplever att hen besitter för att lyfta sina tankar och kommunicera, med andra ord utrymmet som finns för att tala i undervisningssituationer.

5.2. Sociokulturellt teoriperspektiv

För tolkning av fenomenet i denna empiriska studie, har studien sin utgångspunkt i Vygotskijs teori om lärandet som sker i sociala sammanhang. Vygotskij som var forskare inom pedagogik och psykologi ansåg att kunskap genereras och utvecklas i sociala samspel med andra individer (Phillips & Soltis, 2014). Han menar på att barnet i social interaktion med andra kommunicerar och ses som aktiv i sin kunskapsutveckling, och inte som ensam utforskare och passiv mottagare av kunskap (Phillips & Soltis, 2014). Likaså beskriver Säljö (2010) att utveckling och lärande sker i samspel med andra, eftersom individen får en förståelse för omvärlden.

5.2.1. Stöttning

Gibbons (2009) förklarar innebörden av stöttning genom att man vid behov erbjuder elever stöd för att hjälpa dem vidare i sin utveckling. Med andra ord menar hon att läraren bör ge eleverna tillräckligt med stöd för att de med tiden ska kunna genomföra aktiviteten på egen hand. I den här studien innebär stöttning ett långsiktigt stöd eller tillfälligt stöd, som ska bidra till ny kunskapsinläring hos eleverna.

Ett centralt begrepp i det sociokulturella perspektivet är den proximala utvecklingszonen, även kallad "ZPD", som uppfanns av psykologen Lev Vygotskij och innebär att en elev befinner sig zonen mellan stöttning och svårighet (Säljö, 2010). Detta är utrymmet mellan det eleven klarar av självständigt och det hen klarar av med stöttning av exempelvis, lärare, andra elever eller hjälpmedel (Phillips & Soltis, 2014; Säljö, 2010). Vidare förklarar Säljö (2010) att det är av betydelse att individer samspelar med andra, eftersom det först då tillåter kunskapen att utvecklas.

5.2.2. Mediering

Mediering är ett begrepp som skapats av Vygotskij, och innebär att människan samspelar med kulturella redskap (Säljö, 2013). Vidare förklarar Säljö att kulturella redskap är av fysisk och språklig natur, som används i olika sammanhang för att mediera kunskap. De fysiska redskapen innebär artefakter som exempelvis datorer, böcker och bilder, vilket i interaktion med individer medierar kunskap. Det språkliga redskapet däremot, innebär människans språk, det som gör kommunikation och lärande möjligt i samtal med andra individer. Säljö förklarar att den medierande effekten i dessa sammanhang är att individerna blir resurser för varandra, då förklaringar, tolkningar och erfarenheter förmedlas.

5.3. Kommunikation i styrdokumentet

Läroplanen (Skolverket, 2016) lyfter under ämnet svenska att det är genom språket människan uttrycker känslor och får förståelse för hur andra tänker. Vi använder språket dagligen, för att kommunicera, lära av varandra och verka i samhället. Därmed är det av stor betydelse att individer utvecklar ett rikt ordförråd för att kunna verka i det mångkulturella samhället vi lever i. Vidare beskrivs att elever ska få goda möjligheter att delta i samtal och kommunicera med varandra i olika situationer, eftersom språket kopplat med identitetsutvecklingen (ibid.).

Ett av skolans uppdrag (Skolverket, 2016) är ansvaret för en likvärdig utbildning i skolan, vilket innebär att undervisningen ska utformas olika och resurser fördelas olika, beroende på elev. Undervisningen ska stödja elevernas kunskapsutveckling och behöver anpassas till varje elevs behov och förutsättningar för att stödja dem i sitt fortsatta lärande. Det innebär att undervisningen ska bidra med förutsättningar till att eleverna utvecklar sitt språk för att få tilltro för sin språkliga och kommunikativa förmåga, genom att exempelvis utveckla sitt tal i svenska språket och på sitt modersmål. Förmågan att samspele med andra är viktigt för livet som en medborgare i samhället (a.a).

6. Tidigare forskning

Under den här kategorin presenteras tidigare forskning som består av vetenskapliga studier. Den tidigare forskningen berör rubrikerna *Talutrymme* och *Gruppkonstellationer*.

6.1. Talutrymme

Hardman (2016) betonade i sin artikel om kommunikationens betydelsefulla roll i undervisningen och hur kommunikation behövdes för att elevernas aktiva lärande ska växa. Vidare påtalade han att det i klassrummet är viktigt att läraren skapar frågor som bjuder in alla elever till att tala, eftersom det finns elever som känner obehag för att tala inför andra. Wedin (2011) som gjorde en etnografisk fältstudie för att se på olika språkliga interaktionsmönster vid helklassundervisning med fokus på andraspråkselever, lyfte fram att den muntliga kommunikationen, framförallt i form av berättande och att uttrycka sina tankar och idéer, var av stor betydelse för att eleverna skulle kunna behärska ett mer utvecklat språk som behövs under senare skolår, men även för att verka i samhället.

Resultatet av Wedins (2010) etnografiska studie där hon följde två grundskoleklasser för att studera andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling, visade att vid tal i helklass var det till stor del läraren som talade. I en annan studie där Wedin (2009) gjorde en fältstudie i en förskoleklass och i årskurs 1 med fokus på språkutvecklingen hos andraspråkselever, belystes det att talturerna inte erbjudits i tillräckligt stor utsträckning hos eleverna, i synnerhet hos de flerspråkiga eleverna. Trots att det fanns god stämning i klassrummet och utrymme för eleverna att tala, valde många flerspråkiga elever att inte ta talutrymmet. Dessutom var det de eleverna som valde att ta talutrymmet mestadels samma elever. Espinosa (2005) utförde en studie om effektivt lärande gällande flerspråkiga elever i vilket han nämnde att en orsak till att eleverna inte talade i en del situationer, kunde bero på elevernas kulturella bakgrunder eller hur de uppfostras. Bosacki, Coplan, Rose-Krasnor och Hughes (2011) undersökte i sin studie lärares uppfattningar av blyga barn i klassrummet i grundskolans miljö och dess skolbetyg. Lärarna lyfte sina tankar om vad som kunde vara en bidragande faktor till att eleverna inte valde att ta talutrymmet i undervisningen. De tankar som framkom var att det möjligtvis kunde vara att eleven tog avstånd från större grupper och arbetade på egen hand eller i par, samt att det kunde förekomma en svaghet i den muntliga kommunikationen. Enligt Wedin (2011) kunde dessa orsaker påverka elevernas språkutveckling negativt, men hon lyfte även att en tydligt bidragande faktor kunde vara att många lärare la mer fokus på läs- och skrivundervisning och inte på muntlig kommunikation. Espinosa (2005) lyfte i sin studie fram att det är viktigt att undervisningen anpassas efter elevernas nivå och behov, eftersom eleverna lättare kan uppnå målen. Dessutom har kommunikation i kombination med skrift, enligt Geva och Limbos (2001) visat på positiva resultat hos flerspråkiga elever i både språkutveckling och övriga skolämnen.

I Bergöö och Evaldssons (2003) artikel framkom det att kommunikationen med andra människor är betydelsefull för att kunna utveckla elevernas personliga utveckling men även kunskapsutveckling. Liknande resultat framkom i Riley, Burrell och McCullums (2004) studie, där elever som fick möjlighet till undervisning som till största del bestod av kommunikation, utvecklade sin kommunikativa kunskap mer än elever som inte hade kommunikation som en stor del i sin undervisning. Deras studie genomfördes på tre olika skolor, med fokus på undersökningar och jämförelser av undervisningen. Bergöö och Evaldsson (2003) visade på att när eleverna använde sin kommunikativa kompetens i språkliga och kulturella sammanhang utvecklades även deras självbild och identitet, vilket var ett viktigt steg för att kunna känna

tilltro till sig själv. Vidare framhävde Bergöö och Ewaldsson (2003) att skolan ska sträva mot att varje elev ska få känna tilltro till sin egen kommunikativa kompetens, om inte riskerar det att eleven i vuxen ålder inte känner sig delaktig i det demokratiska samhället.

Enligt intervjuade pedagoger i Bosacki et al. (2011) studie beskrevs blyga elever som osäkra och observanta i sin omgivning, dessutom talade de om att elever som inte tog talutrymmet eller kommunicerar med andra, visade på att de hade svårt att stå i helklass och tala. När eleverna väljer att inte tala i klassrummet, kan det påverka elevernas språkutveckling till det negativa (Wedin, 2009). Detta kan enligt Bosacki et al. (2011) bidra till att eleverna blir osäkra och rädda för att uttrycka sig fel, vilket kan resultera i att eleverna får svagt självförtroende och förblir tysta för att undvika uppmärksamhet. Viktigt att belysa är att en tyst elev inte nödvändigtvis behöver betyda att eleven är blyg. En aspekt till varför en elev är blyg kan enligt Bosacki et al. (2011) vara elevens livsstil, både i skola och hemmiljö, däremot påtalade de att eleverna kan växa ifrån detta.

6.2. Gruppkonstellationer

Sellgren (2011) observerade i sin studie ett flerspråkigt klassrum, där fokus för studien var elevernas muntliga delaktighet. Ett tillvägagångssätt för att stötta andraspråkutvecklingen hos flerspråkiga elever var att enligt Sellgren (2011) och Riley et al. (2004) låta elever arbeta i grupper, eftersom dialogen är viktig för att de ska kunna utvecklas i sitt andraspråk. Däremot beskrev Granström (2003) i sin artikel, att det visade sig i forskning att många lärare väljer främst andra undervisningsformer än grupparbete och att enbart 10 % av skolans undervisningstid bestod av grupparbeten. Enligt Granström kan den rimliga orsaken ha sin grund i att det är besvärligt att organisera arbetet i grupp. Trots hinder, påtalade Sellgren (2011) och Wedin (2011), att elever fick mer tid för att arbeta med sitt språk när de arbetade i mindre grupper. Genom arbete på detta sätt får de flerspråkiga eleverna tillfälle att dra nytta av andra elevers språkliga resurser och vidga sin egen språkutveckling. Vidare påtalade Sellgren (2011) att elever som inte kommit långt i sin språkutveckling i svenska, kan uppleva att det är lättare att tala, ställa frågor och be om hjälp i mindre grupper.

Arbete i grupp bland elever visade på positiva resultat (Johnson & Johnson, 2007; Sellgren, 2011; Bosacki et al., 2011). Detta genom att gruppdiskussioner bidrog till att eleverna fick möjlighet att stötta varandra mer än i klassrummet, pedagogen kunde dessutom enklare och med mer utrymme stötta eleverna i mindre grupper. Riley et al. (2004) beskrev att ytterligare stöttning kan vara att läraren för in redskap som hjälpmedel i grupper för att bidra till mer kommunikation. Det är bland annat i grupparbeten som eleverna utvecklas i att ta hänsyn till andras åsikter och tankar, vilket kan leda till att eleverna vågar ta mer talutrymme (Johnson & Johnson, 2007; Wedin, 2008; 2009). Utöver detta framhävde Forslund Frykedal (2008) som utförde en studie med observationer för att se hur eleverna fördelade arbetet i grupparbeten och vad som diskuterades, att eleverna möjligen blev beroende av varandra i grupperna, och tilliten för varandra fick en betydelsefull roll. Att ha tillit för varandra är enligt Forslund Frykedal (2008) viktigt för att grupparbete ska fungera.

7. Metod

I detta kapitel beskrivs val av metod och tillvägagångssätt för denna kvalitativa intervjustudie som inspirerades av den fenomenografiska metoden. Intervjuer genomfördes för att samla in empiriskt material kring lärares uppfattningar och erfarenheter. Fenomenografi innebär utifrån Kihlströms (2016b) beskrivning, att forskaren vill få kunskap om människors uppfattningar och erfarenheter kring ett fenomen. Under rubriken datainsamling, beskrivs insamlingen av empirin och genomförandet. Därefter redovisas urval av intervjupersoner, databearbetning där den empiriska undersökningen framkommer och sist de estetiska aspekter som har tagits i beaktande vid intervjuerna.

7.1. Datainsamling

I denna studie har empiri samlats in genom semistrukturerade intervjuer med verksamma lärare. Semistrukturerad intervju innebär att frågorna förberetts på förhand, och enligt Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015) kan ordningen på frågorna variera under intervjuerna och olika följdfrågor kan uppkomma utifrån svaren, till skillnad från strukturerade intervjuer. Enligt Bryman (2011) uppfattas de flesta semistrukturerade intervjuer som en variant av kvalitativa intervjuer. Den kvalitativa intervjun berör intervjuer med personer som har kunskaper och erfarenheter inom det berörda området (Kihlström, 2016a). Eftersom intresset i denna studie ligger på lärares uppfattningar och ståndpunkter, är kvalitativa intervjuer mer gynnsamma än kvantitativa intervjuer, då de tillåter svaren att vara mer utförliga (Bryman, 2011).

Intervjuguiden (Bilaga 2) med frågor konstruerades utifrån studiens problemformulering, syfte och frågeställning. Bryman (2011) poängterar att frågorna i en intervjuguide ska utformas så att frågor inom samma tema efterträder varandra, vilket togs hänsyn till. Frågorna låg till grund för intervjuerna, men eftersom svaren och följdfrågorna kunde variera, bidrog det till att intervjuerna till viss mängd kunde skilja sig åt. Alvesson (2011) betonar att öppna frågor ger utrymme för erfarenheter, idéer, kunskaper och intryck. Därmed valde vi att utforma öppna frågor där vissa frågor inte endast pekade mot flerspråkiga elever, detta för att undvika att göra frågorna allt för ledande samt för att inte missa värdefull information om stöttningsstrukturer för talutrymme överlag. För att få en hänvisning om att intervjufrågorna fungerade och för att samtalen med lärarna skulle bli lärorika, genomfördes pilotintervjuer med tre lärarstudenter. Pilotintervjuer ger möjlighet till att omarbeta och förbättra intervjufrågorna (Kvale & Brinkmann, 2009). Trost (2010) anser även att en intervju kan bli bättre och bidra till mer information och förståelse om det finns ett bra samspel mellan de som intervjuar. Vid intervjuerna för denna studie var därmed båda intervjuerna delaktiga.

Inför intervjuerna kontaktades verksamma lärare på olika skolor för ta reda på vilka som ville delta i intervjuerna. Därefter skickades ett mejl ut till dessa lärare, innehållandes ett informationsbrev med samtyckesformulär (bilaga 1) och intervjufrågorna (bilaga 2). Intervjufrågorna skickades ut i förhand för att ge tid till förberedelse inom området, men även för att respondenterna skulle känna sig bekväma vid intervjun. Intervjuerna genomfördes enskilt med respondenterna på deras arbetsplatser, i avgränsat rum eller i klassrum efter att eleverna slutat. Vid intervjutillfället gick vi igenom informationsbrevet och samtyckeskravet ytterligare en gång till med läraren, och samtyckesformuläret skrevs även på när läraren godkänt sitt deltagande. Intervjun inleddes med bakgrundsfrågor som exempelvis namn, antal år inom yrket samt antal flerspråkiga elever i deras respektive klass. När dessa frågor besvarats övergick vi till de frågor som var av betydelse för att besvara frågeställningen i studien. Frågorna

besvarades detaljerat, vilket även gav oss möjlighet till att ställa följdfrågor och få en diskussion mellan båda parter. Efter att sista frågan besvarats, fick respondenterna möjlighet att delge tankar som möjligtvis inte framkommit under intervjun.

Sammanlagt intervjuades sex lärare och intervjuerna tog mellan 20–35 minuter. Inga anteckningar fördes under intervjuerna, vilket var ett medvetet val eftersom både (Trost, 2010) och Bryman (2011) menar på att intervjuaren kan missa viktiga tillfällen för exempelvis en följdfråga, på grund av att intervjuaren inte koncentrerar sig på samtalet. Intervjuerna dokumenterades genom ljudinspelning med hjälp av mobil och transkriberades därefter. Ljudinspelning vid intervjuer har många fördelar enligt Trost (2010), som lyfter exempelvis att man i efterhand kan spela upp intervjun flera gånger.

7.2. Urval

Empirin för studien består av sex intervjuer med verksamma klassföreståndare i F-3, både män och kvinnor, på skolor belägna i en kommun i södra Sverige. Lärarna som intervjuats för denna empiriska studie har varit verksamma mellan knappt ett år till arton år och undervisar i samtliga ämnen, eftersom de är utbildade lågstadielärare. Nedan syns en tabell som innehåller respektive lärares fiktiva namn, årskursen de arbetar i och antal verksamma år de arbetat som lärare.

Fiktiva namn	Årskurs	År som verksam lärare
<i>Anna</i>	Åk. 2	9 år
<i>Ibrahim</i>	Åk. 2	5 år
<i>Jenny</i>	Förskoleklass	> 1 år
<i>Malin</i>	Åk. 3	11 år
<i>Marcelo</i>	Åk. 2	18 år
<i>Sigrid</i>	Åk. 1	> 1 år

För att studiens frågeställningar skulle bli väl besvarade, valdes dessa lärare ut genom ett styrt urval (Bryman, 2011), vilket innebär att valet av intervju personer baseras på att de har en koppling till frågeställningen i studien och bidrar till att frågeställning ska kunna bli besvarad. I detta urval togs även hänsyn till antalet flerspråkiga elever i klassrummet, för att intervjuerna skulle lyfta fram hur flerspråkiga elever ges förutsättningar till att ta sig an talutrymmet. Kihlström (2016a) påtalar betydelsen av att intervju personerna i en kvalitativ studie har erfarenhet av området som behandlas. För att bestämma antalet intervjuer som skulle genomföras utgick vi från vad vi ville ha besvarat med studien samt Trosts (2010) råd kring hur materialet från för många intervjuer kan bli ohanterbart och det kan bli svårt att få en överblick. Enligt Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015) är intervjuer med sex till åtta personer tillräckligt för att få en grund. Under intervjuernas gång upplevdes en teoretisk mättnad, vilket betyder att

tillräckligt svar uppnåtts eftersom svaren börjar likna varandra och att materialet därmed ej tillför mer (Bryman, 2011).

7.3. Etiska aspekter

I studien har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets (2002) fyra etiska krav, vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylldes genom att de tillfrågade lärarna fick ett informationsbrev (bilaga 1) med information om studiens syfte och genomförande, utskickat via mejl inför intervjuerna. I informationsbrevet vävdades även samtyckeskravet in, vilket framkom i slutet av brevet med information om att intervjun sker med ljudinspelning och att materialet endast används till denna studie, samt en förklaring om att läraren när som helst kan avbryta sin medverkan. I Samtyckesformuläret (bilaga 1) behövdes en underskrift innan intervjun fick utgöra en del i studien.

Deltagande lärare fick även information om att materialet som samlats in endast var till för forskning i denna studie och att materialet efter användning i studien kommer att raderas permanent, vilket uppfyllde nyttjandekravet. Konfidentialitetskravet motsvarar hur all insamlad empiri för studien avidentifierats genom fiktiva namn.

7.4. Databearbetning

Efter att intervjuerna genomförts, transkriberades ljudinspelningarna för att kunna föra en tydlig analys av resultatet. Bryman (2002) förklarar att forskarens fokus vid kvalitativa intervjuer ligger på intervjupersonernas uttryck och svar, och därmed utgör transkriberingen en central del i kvalitativa intervjuer. Transkriberingarna utfördes efter varje inspelning, där vi först valde att lyssna på inspelningen och samtidigt skriva ned det som sagts, för att därefter lyssna igenom inspelningen ännu en gång för att granska att allt kommit med. Samtalet mellan oss som intervjuat och respondenterna har transkriberats ordagrant. Det som har uteslutits i transkriberingarna är pauser, betoningar, uttryck, suckar och annat som inte bidrar till studiens syfte. Genom att utesluta delar av det insamlade materialet som inte berör syftet, ges det mer tid för en djupgående analys (Kvale & Brinkmann, 2009). Syftet med transkriberingen har varit att utifrån syfte och frågeställningar få kännedom om intervjupersonernas uppfattningar.

För analysering av intervjuerna i studien förhöll vi oss till en induktiv metod, vilket enligt Bryman (2011) innebär ett tillvägagångssätt för att beskriva kopplingen mellan forskning och teori. Vid induktiv metod utgår forskaren från datainsamlingen för att utforma en teori. För att få en tydlig struktur i vårt analysarbete, valdes utifrån den induktiva metoden en fenomenografisk analysmodell utifrån Dahlgren och Johansson (2009) beskrivning. Analysmodellen innefattar sju steg från läsning av transkriberingar till färdiga kategorier. Nedan följer en förklaring av hur vi bearbetat materialet utifrån de sju stegen (Dahlgren & Johansson, 2009).

I det första steget i analysen menar Dahlgren och Johansson (2009) att forskaren ska bekanta sig med det insamlade materialet, genom att utgå från det transkriberade materialet och anteckningar. Utifrån transkriberingarna som granskades ett flertal gånger, fördes anteckningar och samtal mellan de delaktiga forskarna. Transkriberingarna lästes även igenom med fokus på syfte och frågeställning. I det andra steget påbörjas enligt Dahlgren och Johansson (2009)

analysen av anteckningar och transkriberingar med utgångspunkt i syfte och frågeställningar, detta för att urskilja betydelsefulla beskrivningar. I transkriberingarna markerades svaren i olika färger utifrån syftet och frågeställningen. Därefter placerades materialet efter de olika färgerna. Dahlgren och Johansson (2009) menar att *tredje steget* tar grund i fenomenografins utgångspunkt, vilket handlar om att hitta variationer i människors uppfattningar och erfarenheter kring ett fenomen. När tredje steget inleddes hade vi fått en tydlig bild kring det sammanlagda materialet, men likheter och skillnader behövde urskiljas utifrån respondenternas uppfattningar och erfarenheter. Materialet fick bearbetas några gånger tills likheter och olikheter tydligt framgick. Dahlgren och Johansson (2009) beskriver att det *fjärde steget* innebär att likheter och skillnader är identifierade och ska samlas i grupper för att forskaren ska kunna se anknytningen mellan dem. Under fjärde steget valde vi att intervjufrågorna skulle symbolisera de olika grupperna som innefattade likheter och skillnader. När man analyserar en intervju på detta sätt kan man använda sig av öppen kodning, även kallat tematisk analys, vilket innebär att man djupgående granskar intervjun och kategoriserar innehållet efter teman (Bryman, 2011).

I det *femte steget* beskriver Dahlgren och Johansson (2009) att kategorier för resultatet ska skapas. I kategorierna ska likheter föras samman, för att skapa en specifik inriktning i varje kategori som är olik de andra kategorierna. Under detta steg skapades olika kategorier, där varje enskild kategori innehöll en variation mellan uppfattningar och erfarenheter. När man söker efter teman för att sedan formulera lämpliga kategorier, benämns det enligt Bryman (2011) som kvalitativ innehållsanalys. Vid det *sjätte steget* är det enligt Dahlgren och Johansson (2009) av betydelse att kategorierna som ska namnges inför resultatet, får en kortare rubrik som tydligt lyfter fram det betydelsefulla kring fenomenet. Fyra kategorier skapades och namngavs *skapar tillåtande klassrum och lika rätt till talutrymme, skapar olika gruppkonstellationer från EPA till halvklass, användning av redskap och använder strategier för delaktighet*. Slutligen beskriver Dahlgren och Johansson (2009) hur *sjunde steget* handlar om att säkerställa att kategorierna inte är för likartade. Kategoriernas innehåll granskades för att urskilja tillräckliga kontraster mellan dem.

8. Resultat

Resultatet här nedan, har tagit form efter att det empiriska materialet har analyserats och kategoriserats. Kategorierna presenteras i relation till studiens syfte och frågeställningar. De sex intervjuade lärarna som nämns i resultatet är verksamma klassföreståndare i årskurs F-3, och som vi tidigare nämnt har de fiktiva namn. Kategorierna utmynnade i *Skapar tillåtande klassrum och lika rätt till talutrymme*, *Skapar olika gruppkonstellationer från EPA till halvklass*, *Användning av redskap* samt *Använder strategier för delaktighet*.

8.1. Skapar tillåtande klassrum och lika rätt till talutrymme

Flertalet av informanterna beskriver hur de arbetar med elevernas talutrymme, vilket leder till att de skapar ett tillåtande, tryggt och flerstämmigt klassrum.

Ibrahim: *”Talutrymme innebär för mig att det för det första ska vara ett tillåtande klimat i klassrummet, att du ska kunna våga säga det du tycker och att dessutom ska få chansen att säga det.”*

Det här citatet uttrycker Ibrahim när talutrymme kom upp i intervjun. Han berättar att eleverna ska få förutsättningar för att våga ta talutrymmet utan att de ska vara rädda för att bli utskrattade och att det därmed behövs ett klassrumsklimat där man respekterar varandra. Många av de andra informanterna har liknande tankar som Ibrahim, om att eleverna ska få komma till tals men också att de ska bli hörda.

Jenny: *”Alla barnen ska få säga vad de tycker, utrymmet överlag, mycket att man ska se barnen, att de ska känna sig behövda.”*

Sigrid: *”Det är jättesuperviktigt, det är så jag ser på själva lärandet, att man måste få komma till tals och uttrycka sig, och lyssna och höra.”*

Både Jenny och Sigrid beskriver att det är viktigt att eleverna ska få talutrymme till att våga uttrycka sina tankar och åsikter. Jenny talar även om att eleverna ska känna sig behövda och att man som lärare ska ge dem utrymmet till att våga ta talutrymmet om de vill säga eller fråga något. Sigrid beskriver att hennes sätt att se på lärandet är att eleverna ska få komma till tals och att de ska bli hörda. Hon talar även om att eleverna måste få känna de kan påverka undervisningen genom att man som lärare och elev lyssnar på varandra, det är bland annat det som gör att det finns ett intresse hos eleverna till att vilja komma till skolan. Vidare berättar Sigrid att för de flerspråkiga eleverna är det speciellt viktigt att de får känna att läraren och klasskamraterna lyssnar, eftersom att det kan leda till att de vill tala och lyssnar på språket mer.

En del av informanterna talar även om att det är läraren som ska visa eleverna att de har lika rätt till att ta talutrymmet. Det är både lärarens och elevernas talutrymme som är av lika stor betydelse, men att de som lärare automatiskt tar mer talutrymme till deras förfogande än vad eleverna gör.

Malin: *”I en klass ska alla ha lika stort talutrymme, det är inte någon som ska få höras mer än någon annan.”*

Malin menar på att likvärdigt talutrymme inte behöver innebära lika mycket talutrymme för varje elev. Hon talar som de andra informanterna om att alla elever i klassrummet inte alltid önskar att få lika mycket talutrymme som någon annan. Det kan skilja sig åt bland elever, hur de upplever hur det är att tala framför andra, vissa elever känner sig inte bekväma i det och vissa flerspråkiga elever känner sig osäkra gällande sin språkförmåga. Dessa elever blir inte tvingade till att tala i sådana fall. Dock är det enligt Malin viktigt att läraren tydligt visar att alla elever har rätt till lika mycket talutrymme.

Marcelo: "Jag har väldigt stort, eller väldigt och väldigt, jag har ju mitt talutrymme. Eleverna ska få sitt talutrymme också, svårt och få det rättvist ibland."

Marcelo talar om att både lärarens och elevernas talutrymme är av lika stor betydelse, men att han som lärare tar mer talutrymme till sitt förfogande än eleverna. Detta talutrymme används för presentation i början av varje lektion, genomgångar, förklaringar och avslutningar på lektionerna. Enligt Marcelo och de andra informanterna räcker många elever upp handen för att svara, samtidigt som många väljer att inte räkna upp handen. De upplever en svårighet med att alltid lyckas få med de tystare eleverna, eller de flerspråkiga eleverna som är osäkra.

8.2. Skapar olika gruppkonstellationer från EPA till halvklass

Samtliga informanter arbetar i sin undervisning med olika gruppkonstellationer, för att stötta eleverna till att ta sig an talutrymmet i större omfattning. Att arbeta i grupp med andra elever innebär att elevernas lärande sker i social kontext. Två av informanterna delger att de arbetar med EPA i sin undervisning. EPA står för enskilt, par och alla och det innebär att eleverna först lyssnar på frågan eller ett ämne, sedan tänker enskilt, följt av att diskutera frågan eller ämnet med en klasskamrat för att slutligen diskutera och dela med sig av sin diskussion i helklass.

Ibrahim: "Vi kör mycket med EPA. Att man först får tänka enskilt, sedan i par, sen i grupp för att tänka själv, dela med sig, kunna ta del av andras tankar."

Sigrid: "EPA använder jag. Att man först pratar enskilt två och två, eller först tänker man själv, sen två och två och sen diskuterar man gemensamt. Det blir också ett stöd och en trygghet att faktiskt våga räkna upp handen och att vilja ta talutrymmet."

Både Ibrahim och Sigrid framhåller att EPA är ett bra sätt att arbeta med för att stötta och uppmuntra eleverna till att våga tala mer i undervisningen. De båda informanterna ser fördelar med att använda sig av EPA, såsom att eleverna får tänka enskilt för att sedan kunna dela med sig och ta del av en annan klasskamrats tankar. Vidare beskriver Sigrid att arbetssättet även stöttar flerspråkiga elever till att faktiskt våga ta talutrymmet, eftersom de känner en trygghet i att de redan har fått diskutera ämnet med en annan elev. De båda informanterna berättar att de annars arbetar mycket i grupper för att stötta och utveckla de flerspråkiga elever till att tala mer, vilket de övriga informanterna även också påtalar.

En fördel med att arbeta i grupper, menar Jenny är att eleverna inte är lika många som i klassrummet. Detta underlättar när det kommer till elevernas tålmod, speciellt de för de flerspråkiga eleverna, då de inte behöver vänta länge på sin tur att tala.

Jenny: *"En fördel är ju att man inte behöver vänta på varandra i smågrupper, det är ofta problemet för flerspråkiga elever, att när de inte förstår så tappar de intresset mycket fortare."*

Jenny berättar att hon har lagt märke till, utifrån hennes erfarenheter, att flerspråkiga elever enkelt kan förlora intresset för det läraren och klasskamraterna talar om ifall de inte förstår. Hon förklarar att det tydligt visar sig till största del i klassrummet eftersom det är både lärare och flera klasskamrater som ska tala och dela med sig av tankar och åsikter. När eleverna däremot arbetar i grupp hinner och vågar flerspråkiga elever få ordet eller möjlighet till att fråga resterande elever om de inte förstår vad som sägs.

Ibrahim: *"Jag tror mycket på att arbeta i grupp, speciellt för flerspråkiga elever och för de nyanlända. De är ju svårare för dem att ta en större grupp än en mindre grupp."*

Ibrahim menar på att det är enklare för de flerspråkiga eleverna och för de nyanlända eleverna att arbeta i grupp då det är färre personer att lyssna på och att tala inför. Han förklarar hur vissa flerspråkiga elever känner sig obekväma när de ska tala i större grupper, på grund av osäkerhet över sin språkförmåga. Eleverna känner sig därmed mer trygga i mindre grupper. Fatos berättar att detta tydligt visar sig när eleverna sitter i grupper, eftersom de vågar tala mer än när de är i helklass.

Malin uppfattar att ännu mindre grupper, exempelvis arbete i par kan bidra till ytterligare kommunikation.

Malin: *"Det är bra att jobba i mindre grupper, och då gärna kanske bara två och två för då måste båda hjälpa till."*

Malin uttrycker sig om hur tydligt den sociala interaktionen visar sig vid arbeten i par, eftersom båda eleverna behöver delta på lika villkor. Den ena eleven kan inte luta sig tillbaka och låta den andra klasskamraten i gruppen ta talutrymmet åt hen. Detta arbetssätt bidrar till att kommunikationen blir mer givande för flerspråkiga elever. En annan gruppkonstellation som flera av informanterna använder sig av är att arbeta i halvklass.

Sigrid: *"Vi brukar dela upp oss i halvgrupper, så att det blir en mer trygg miljö för dem att vilja tala och lyssna och delge varandra."*

Anna: *"Vi arbetar oftast i halvklass, trygg miljö, mer tid för diskussion och arbete. Eleverna vågar uttrycka sig mer när det är mindre antal elever."*

De båda informanterna uttrycker att i halvklass vågar eleverna ta talutrymmet mer än i helklass, då det är en trygg miljö att arbeta i, eftersom det är mindre antal elever att tala inför. Anna talar även om fördelar med att arbeta i olika gruppkonstellationer.

Anna: *"Fördelen är att arbeta i olika grupper är att de lär sig av varandra, de får komma till tals mycket mer, de får chans till utbyte av information och kunskap."*

Anna visar sig positiv till att arbeta med olika gruppkonstellationer, vilket även framkom hos de andra informanterna under intervjuerna. Hon beskriver hur hon mestadels låter eleverna arbeta och diskutera i grupper, eftersom de får använda språket i sociala sammanhang och tillåts

inta språket tillsammans för att vidareutvecklas. Flera av informanterna beskriver att de ser fördelar med att flerspråkiga men även enspråkiga elever får möjlighet att arbeta i grupper, eftersom det ger eleverna en chans att lära av varandra genom social interaktion.

8.3. Användning av redskap

Majoriteten av informanterna beskriver att de använder sig av redskap i sin undervisning. Dessa redskap är som ett hjälpmedel som stöttar eleverna till att ta talutrymme. Informanten Jenny berättar att hon använder sig av många redskap i sin undervisning, där hon främst använder spel, sagor, bilder, trådrulle och talsten.

Jenny: *"Vi har en uppgift där vi berättar sagor, där man har en trådrulle och så är det ett visst antal cm som är i olika färger, så om jag börjar berätta något så rullar man tråden samtidigt och när tråden är slut och ska börja på en ny färg så är min del av sagan slut."*

Jenny beskriver sin undervisning mer som att de arbetar med att de elever som vill ska få ta talutrymme. Hon berättar att när hon arbetar med sagor använder hon sig av en trådrulle som representerar det talutrymme som eleverna får till förfogande. Eleven som har trådrullen bestämmer själv hur mycket talutrymme hen vill använda sig av, vill eleven inte tala mycket kan hen snurra fort på tråden och vice versa. Jenny belyser att det är ett bra redskap att använda sig av för att få eleverna att utveckla sitt talutrymme, även om en del elever sa mindre ord än andra så berättade de ändå sin del av tråden och därmed kanske de vågar ta större talutrymme en annan gång.

Jenny: *"Vi har talstenar som går runt, där de ska vänta på sin tur och så vet de när de får ta talutrymme."*

Vidare berättar Jenny att de även arbetar med en talsten som används vid olika situationer när eleverna ska öva på att ta talutrymme samt vänta på sin tur. När en elev håller i talstenen har eleven möjlighet att välja om den vill ta talutrymme eller inte, om inte skickas talstenen vidare till en annan elev. De som inte har talstenen är tysta och lyssnar. Jenny tillägger att för de flerspråkiga eleverna blir talstenen ett visuellt redskap som bidrar till att eleverna får ett tydligt sammanhang och en ökad förståelse samt uppfattning kring upplägget. Detta bidrar till liknande effekt som vid användning av bilder under genomgång, där flerspråkiga elever eller nyanlända får en trygghet i det visuella om de inte förstår allt muntligt.

Malin berättar att hon har testat att använda ett redskap som hon ser som en bra förutsättning för att stötta elever överlag till talutrymme. Denna stöttning liknas vid en tårta gjord av papper eller kartong, och är uppdelad efter antalet elever i klassen.

Malin: *"Ibland har vi delat ut en tårtbit när vi har testat, och så har de fått en tårtbit och så ska de sätta tillbaka den, blir som en pizza och så har vi delat den i 24 bitar."*

Hon beskriver att eleverna får en varsin bit inför varje undervisning, tårtbiten symboliserar varje elevs talutrymme i klassrummet. När eleven har tilldelats talutrymme och valt att tala, har eleven sedan använt sitt talutrymme och lägger således tillbaka sin bit i tårtan. Malin anser att

detta redskap har fungerat positivt, då hon får syn på vilka som väljer att ta talutrymmet men också att hon kan utvärdera vilka hon ger talutrymmet till.

Ibrahim arbetar en del med begreppslistor som en del i att stötta flerspråkiga eleverna till att tala mer.

Ibrahim: *"Man måste ge dem utrymme till att tala, ge dem färdiga begrepp, som begreppslistor, som vi ska beröra för den undervisningen."*

Ibrahim berättar att han brukar ge eleverna begreppslistor för att de ska veta vilka ord eller ämnen som kommer att beröras under undervisningen. När han introducerar eleverna för nya undervisningssituationer eller ämnen är oftast eleverna mer osäkra eller rädda inför att prata för att de är rädda för att säga fel. Ibrahim menar att med hjälp av begreppslistor kan de flerspråkiga eleverna känna sig lite mer trygga inför vad som ska behandlas under lektionen och därmed kan de våga att ta talutrymmet.

8.4. Strategier för delaktighet

Informanterna använder olika strategier för att eleverna muntligt ska bli delaktiga i undervisningen. Enligt Marcelo är det av stor betydelse att få alla elever delaktiga, främst när de arbetar i halvklass.

Marcelo: *"Försöker att få alla delaktig, framförallt är jag observant när det är halvklass, att de inte alltid behöver räcka upp handen, utan att de får svara eller säga någonting utan att de räckt upp handen."*

Han förklarar att delaktighet för honom innebär att eleverna är aktiva och att de känner sig inkluderade i undervisningen. För att få eleverna mer delaktiga när de arbetar i halvklass, har eleverna möjligheten att ta talutrymmet utan att räcka upp handen, men han försöker också, liksom Sigrid, att ge alla elever möjligheten att svara, genom att slumpmässigt välja ut en elev. Marcelo poängterar att han tänker på att aldrig utsätta eleverna för besvärliga situationer och eleverna får därmed själv välja om de vill ta talutrymmet eller inte. Marcelo talar även om betydelsen av att eleverna är delaktiga under lektionstid.

Marcelo: *"Att sitta och småprata med en kompis, hur man löser en uppgift eller sånt, tycker jag bara positivt. Det behöver inte vara knäpptyst i ett klassrum."*

Han menar på att lärandet sker genom sociala interaktioner och att det därmed inte behöver vara tyst i klassrummet när eleverna exempelvis arbetar enskilt, men han poängterar att det däremot ska vara relevanta diskussioner kring undervisningens innehåll. Marcelo, likväl de andra informanterna, tillåter en viss ljudnivå i klassrummet för att eleverna ska kunna diskutera, ta hjälp av varandra och för att hålla motivationen för fortsatt arbete.

Flera av informanterna berättar att de arbetar med namnpinnar för att göra eleverna mer delaktiga i undervisningen. Namnpinnarna är gjorda av exempelvis glasspinnar med elevernas namn på. När talutrymmet sedan ska fördelas vid exempelvis frågor tar läraren slumpmässigt en namnpinne och ber den valda eleven att svara på frågan.

Marcelo: *“Det är en strategi för att alla verkligen måste vara med och lyssna och vara observanta, för de vet inte vems namn som jag drar.”*

Ibrahim: *“Ett tag körde jag med glasspinnar med namnen på för att behövde lära sig att vänta på sin tur och att alla var tvungna att tänka till också.”*

Sigrid: *“Jag har pinnar med namn som jag använder ibland, där vem som helst kan få säga. Oftast drar jag dem bara på sådant som jag vet att de kan svara på.”*

Informanterna beskriver att eleverna blir mer uppmärksamma och delaktiga i undervisningen eftersom att de inte vet vilken namnpinne läraren tar. De betonar även att eleven sedan själv väljer om den vill ta talutrymme eller inte. Sigrid nämner att hon oftast använder namnpinnarna när hon vet att eleverna kan svara på en fråga, vid exempelvis vardagsrelaterade frågor som, vad gör dig glad? Hon berättar att anledningen till att hon använder namnpinnarna på detta arbetssätt är för att målet är att få eleverna mer trygga i att våga tala inför sina klasskamrater.

8.5. Sammanfattning av resultat

Resultatet visade att samtliga sex informanter stöttar flerspråkiga elever till att ta sig an talutrymme, i såväl gruppdiskussioner som i klassrummet. De lyfter även hur viktigt det sociokulturella arbetssättet är för att flerspråkiga elever ska utvecklas i sitt andraspråk i svenska, vilket innebär arbete i grupp. Däremot skiljer det sig bland informanterna när det kommer till användandet och utförandet av grupparbeten och gruppdiskussioner i undervisningen. Användandet av redskap är något som informanterna ser som en stor tillgång, gällande elevernas stöttning till talutrymme. Informanterna utformar stötningsstrukturer för att eleverna ska ta talutrymme genom tillåtande klassrum och lika rätt till talutrymme, olika gruppkonstellationer, användning av redskap samt strategier för delaktighet.

9. Diskussion

Under denna rubrik har två underrubriker skapats, metoddiskussion och resultatdiskussion. Under metoddiskussion diskuteras val av metoder, men även svagheter och styrkor med valen. I resultatdiskussionen diskuteras resultaten som framkommit i studien och knyts an till tidigare forskning.

9.1. Metoddiskussion

I vår studie ville vi få fram verksamma lärares uppfattningar och erfarenheter om fenomenet talutrymme. För att få svar på detta valde vi kvalitativ undersökning som metodansats, med intervjuer som insamlingsmetod. Enligt Bryman (2011) är kvalitativa intervjuer den insamlingsmetod som främst får fram människors tankar och åsikter om fenomen, likaså lyfter Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015) kvalitativa intervjuer som den mest givande metoden. Dock finns det både styrkor och svagheter med insamlingsmetoden (Bryman, 2011). En av styrkorna med användningen av intervjuer i denna studie är att intervjupersonerna, verksamma lärare, arbetar med flerspråkiga elever. Formuleringen av frågorna utformades till att vara tillräckligt öppna för att förhoppningsvis få mer innehållsrika svar och för att kunna ha följdfrågor utifrån svaren. Däremot upplever vi att en svaghet med intervjuer är att vi får förlita oss på empirin utifrån svaren och inte se det i praktiken. Hade svaren i intervjuerna kombinerats med observationer, skulle lärarnas svar kunnat verifieras. Bryman (2011) lyfter att skillnaden mellan kvalitativa intervjuer och observationer, är att observatören till skillnad från intervjuaren får en djupgående kontakt med människor. Med andra ord blir intervjutillfället mer yttligt än vid observationer. Kihlström (2016b) anser att dessa insamlingsmetoder kombinerat, med annat ord triangulering, kan garantera en hög validitet eftersom forskaren granskar samma fenomen genom olika metoder. Dock spelades intervjuerna in för att öka tillförlitligheten på den empiriska studien, eftersom vi kunde lyssna igenom intervjuerna flera gånger. Bryman (2002) lyfter ljudupptagningar som ett tillvägagångssätt att öka studiens tillförlitlighet, eftersom en noggrann analys kan utföras. Bjereld, Demker och Hinnfors (2009) förklarar att ett sätt att stärka reliabiliteten, är att låta andra forskare utföra undersökningen på nytt för att undersöka om resultaten blir densamma. Blir resultatet likartat, bidrar det till en hög reliabilitet. Bryman (2002) lyfter svårigheten med att generalisera kvalitativa forskningar, eftersom de antingen baseras på deltagande observationer eller intervjuer med litet bestämt urval. Resultatet i studien är inte applicerbart i större sammanhang, eftersom den grundas på intervjuer med sex lärare om deras uppfattningar kring stötningsstrukturer för att stötta flerspråkiga elever till att ta sig an talutrymmet i större utsträckning.

En svårighet som kan uppkomma vid intervjuer enligt Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015) är att hitta passande intervjutider, vilket vi upplevde när vi tillsammans med respondenterna skulle bestämma en lämplig tid. Det som blev en svårighet vid bestämmelse av tid, var att tillgodose allas scheman, speciellt då en av oss forskare bor i en annan stad. Kihlström (2016b) förklarar att om två personer är närvarande vid intervjun, förstärks reliabiliteten i studien. Som tur är kunde båda forskarna vara närvarande vid alla intervjuer. Vid intervjumötet med respondenten, försökte vi skapa en trygg atmosfär för att respondenten skulle känna sig bekväm, vilket vi upplevde uppnått. Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015) menar på att relationen mellan intervjuare och respondent är betydelsefull för en bra intervju. Den trygga atmosfären bidrog till att respondenterna svarade detaljerat på frågorna och kortare diskussioner fördes utöver intervjuerna.

Databearbetningen krävde flera timmar att utföra, i avseende till den stora mängd datainsamling som först skulle lyssnas igenom för att sedan transkriberas. För varje intervju tog transkribering ungefär tre timmar att skriva. Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2015) framhäver att transkriberingarna är av betydelse, eftersom det ger forskaren möjlighet till att redan där bekanta sig med materialet för vidare tolkning, även om det är tidskrävande. Med kunskapsbristen som fanns kring fenomenografi och tidsbristen för skrivandet av studien, upplevdes analysen vara väldigt ansträngande. Vid påbörjandet av utformningen av de olika kategorierna i resultatdelen var det svårt att veta hur mycket variation det skulle vara, och kategoriernas innehåll var till mindre utsträckning överlappande. Utöver detta uppkom komplikationer med att hitta tidigare forskning, bestående av vetenskapliga artiklar, eftersom vi i sökningarna märkte att detta område inte ännu innehåller mycket forskning. Eftersom denna komplikation uppkom, bidrog det till att det tog oväntat lång tid att få fram forskning som talar om hur stötningen sker hos flerspråkiga elever till att ta sig an mer talutrymme i klassrummet.

9.2. Resultatdiskussion

Informanterna i den empiriska studien uttrycker att elevernas och lärarens talutrymme är av lika stor betydelse. Informanterna beskriver även att de, som lärare, tar mer talutrymme än eleverna i helklass, då de exempelvis har genomgångar. Wedins (2009; 2010) resultat visar att det till stor del är läraren som talar i helklass och att eleverna inte erbjuds att ta talutrymmet i tillräckligt stor utsträckning. Det visade sig även att främst de flerspråkiga eleverna inte fick tillräckligt med talutrymme, vilket gjorde att de inte vågade ta talutrymmet även om det fanns en god stämning i klassrummet. Bosacki et al. (2011) och Wedin (2009) förklarar att om eleverna känner sig osäkra och rädda för att uttrycka sig fel i helklass kan det leda till att eleverna får svagt självförtroende och förblir tysta för att undvika uppmärksamhet, samt åsidosätts de flerspråkiga elevernas språkutveckling. I resultatet av denna studie framkommer det att informanterna arbetar mycket för ett bra klassrumsklimat, genom att stötta och uppmuntra eleverna till att ta talutrymme i helklassundervisning. I enlighet med informanterna och forskarna anser även vi att ett tryggt klassrumsklimat är grunden till att elever utvecklas och vågar ta talutrymmet i såväl klassrummet som i gruppkonstellationer. Väljer eleverna att inte ta talutrymmet kan det, enligt Wedin (2009), resultera i att elevernas språkutveckling försummas. Informanterna lyfter dessutom hur viktigt det är att man som lärare vägleder eleverna i inledningar, genomgångar, förklaringar i undervisningen och att man därmed få ha överseende med att läraren tar talutrymmet mer till sitt förfogande i helklass. Informanterna i den empiriska studien uttrycker att de vill skapa ett gott klassrumsklimat där eleverna ska våga ta talutrymmet och uttrycka sina åsikter och tankar.

Wedin (2011) lyfter fram i sin studie att lärare i större mängd arbetar med läs- och skrivundervisning än kommunikation. Detta framkommer dock inte i vår empiri. I resultatet uttrycker informanterna att de arbetar med kommunikation i stor utsträckning. Dessutom lyfter Granström (2003) att det har visat sig i forskning att många lärare väljer främst andra undervisningsformer än grupparbete och att enbart 10 % av skolans undervisningstid består av grupparbeten. Däremot visar den empiriska studiens resultat att samtliga informanter arbetar med olika stöttningsstrukturer till att tala i både klassrum och gruppkonstellationer för att skapa möjligheter för flerspråkiga elever att utvecklas i att kommunicera med sitt andraspråk, som i denna studie är svenska. Detta framkommer även i Bergöö och Evaldssons (2003) artikel, där de talar om att när elever får möjlighet till att använda sin kommunikativa kompetens i språkliga och kulturella sammanhang, bidrar det till att deras självbild och identitet utvecklas. Detta anser både författare och informanter vara ett viktigt steg för att elever ska känna tilltro till sig själv

och sin egen förmåga. Vi upplever även att anledningen till att man arbetar med gruppkonstellationer i de olika årskurserna är för att det är användbart i alla årskurser, men främst för att det gynnar eleverna i deras språkutveckling, speciellt hos de flerspråkiga eleverna. När eleverna arbetar i mindre grupper får de enligt Sellgren (2011) och Wedin (2011) mer tid till att arbeta med sitt språk. Sellgren (2011) och Riley et al. (2004) påtalar även att det är av stor betydelse att stötta andraspråkutvecklingen hos flerspråkiga elever genom att låta dem arbeta i grupper, då dialogen och andra elevers språkliga resurser är viktiga för deras språkutveckling. Enligt de intervjuade pedagogerna i Bosacki et al. (2011) studie, har eleverna som inte kommunicerade med andra eller tog talutrymme, svårt för att tala i helklass. Även informanterna i vår empiriska studie förklarade hur vissa flerspråkiga elever känner sig obekväma när de ska tala i större grupper, på grund av osäkerhet över sin språkförmåga. De beskriver att det i mindre grupper är enklare för de flerspråkiga eleverna att våga tala och använda det svenska språket inför andra elever, och att de dessutom får utbyte av information och kunskap. När eleverna även arbetar i grupp har positiva resultat visat sig i form av att eleverna får möjlighet att stötta varandra mer än de kan i helklass (Johnson & Johnson, 2007; Geva & Limbos, 2001; Bosacki et al., 2011). Forslund Frykedal (2008) förklarar att för att grupparbete ska fungera krävs det att eleverna har förtroende för varandra. I resultatet framkommer det att informanterna arbetar med att eleverna ska respektera och stötta varandra, vilket vi enlighet med informanterna anser är grunden för att de ska utveckla tillit för varandra. Får eleverna tillit för varandra kan det underlätta för flerspråkiga elever, som vanligtvis inte tar talutrymme, att våga tala inför gruppen. Vidare påtalar Johnson & Johnson (2007) och Wedin (2008;2009) att i grupparbeten utvecklas även eleverna i att ta hänsyn till andra elevers tankar och åsikter. Detta kan då resultera i att eleverna väljer och vågar ta mer talutrymme. Vi tänker att alla elever, främst de flerspråkiga, behöver arbeta i mindre grupper för att bygga upp sitt förtroende för sitt andraspråk, men även för att få möjlighet till mer talutrymme för att kunna utveckla sitt andraspråk.

I resultatet av denna studie lyfte flera av informanterna att de även använder redskap som stöttningsstruktur för att få eleverna att ta talutrymme i undervisningen. Detta framkommer även i Riley et al. (2004) studie, där de beskriver att ytterligare stöttningsstruktur kan vara införandet av redskap i undervisningen, för att bidra som ett hjälpmedel för att kommunicera. Redskap som framkommer i det empiriska resultatet är exempelvis begreppslistor, som används som stöttningsstruktur för flerspråkiga elever inför undervisningen. En av informanterna arbetar med listan för att skapa trygghet hos de flerspråkiga eleverna, i form av förståelse inför vad som ska behandlas. Informanten anpassar därmed sin undervisning efter elevernas förutsättningar, vilket även framkommer i Espinosas (2005) studie, då han talar om att eleverna lättare kan nå målen om undervisningen anpassas. Hardman (2016) förklarar att kommunikation behövs i undervisningen för att utveckla elevernas lärande. Här framkommer i vårt resultat kommunikativa redskap som namnpinnar och tårta. Namnpinnarna används i exempelvis situationer med vardagsrelaterade frågor, för att göra eleverna mer delaktiga i undervisningen. Vidare talar Hardman (2016) om att det är betydelsefullt att lärarna bjuder in elever till att svara på frågor och tala inför andra. Vi anser att det är viktigt att eleverna känner sig delaktiga i undervisningen, där även elever som känner obehag för att tala inför andra, kan känna en trygghet i det som diskuteras. Tårtan är ytterligare ett redskap som bjuder in eleverna till att tala. Vi håller med informanten gällande möjligheterna som finns med redskapet, där eleverna får möjlighet till att välja när de vill ta talutrymme, men den blir även en tillgång till läraren, då hen får en överblick kring vilka elever som behöver stöttningsstruktur för att ta sig an mer talutrymme. Den muntliga kommunikationen i form av berättande är enligt Wedin (2011) av vikt för att bidra till elevers språkutveckling. Ett redskap i resultatet som tydligt visar på berättande, är trådrullen. Detta eftersom trådrullen erbjuder eleverna möjlighet till att uttrycka sig och berätta efter sin

egen förmåga. Vi anser att redskapet är väldigt individanpassat eftersom eleverna själva får välja hur länge de vill ha talutrymmet.

10. Slutsats

Syftet för studien var att undersöka hur verksamma lärare uppfattar och utformar arbetet med att stötta flerspråkiga elever till att i undervisningssituationer ta sig an talutrymmet i det svenska språket. Efter den insamlade empirin dras slutsatsen i denna studie att lärare i största mån arbetar med en rad olika stötningsstrukturer för att stötta flerspråkiga elever, men även enspråkiga elever till att våga ta sig an talutrymmet i undervisningen. Det framkommer även att lärarna främst arbetar med olika gruppkonstellationer i sin undervisning, eftersom de personligen uppmärksammat hur flerspråkiga elever i sociala interaktioner med andra elever utvecklar sitt andraspråk i svenska märkbart. Att kommunicera med andra människor är även enligt oss betydelsefullt för elevernas personliga utveckling.

I empirin visar sig även lärarna positiva till stötningsstrukturer och vi har under vår empiriska studie fått en inblick i att talutrymmet inte endast brister hos flerspråkiga. Lärarna anser även att dessa stötningsstrukturer inte endast ska användas i syfte till att stötta flerspråkiga elever, utan de applicerar detta arbetssätt på alla elever i klassrummet. Detta är vi glada för, då vi personligen anser att lärare aktivt ska arbeta med att stötta flerspråkiga elever till att ta sig an talutrymmet, men även andra elever som känner obehag för att tala inför andra.

Vi har under insamlingen av denna empiri fått upp ögonen för de olika stötningsstrukturer som framkommit, men framförallt tar vi med oss de stötningsredskap som uppenbarade sig vid intervjuerna. Det vill säga trådrullen, talstenen, begreppslistan, tårtan och namnpinnarna. Detta eftersom de är användbara för vår yrkesroll, för att få eleverna att ta sig an talutrymmet i större utsträckning. Vi kom även i kontakt med dessa redskap för första gången under intervjuerna. Dock har vi tidigare kommit i kontakt med redskapen begreppslista och namnpinnar, men inte genom detta arbetssätt, där redskapen utgör en viktig faktor i stöttningen till att våga tala mer. Vi har kommit fram till att vi anser att redskap bör utgöra en stor del i undervisningen när det kommer till att stötta flerspråkiga elever i sitt andraspråk, eftersom eleverna får möjlighet att se förklaringen visuellt. Med andra ord innebär det att de flerspråkiga elever som möjligtvis inte förstår lärarens genomgång, med hjälp av exempelvis en begreppslista i förväg, kan få se begrepp som kommer att beröras under genomgången. De elever som inte förstår lärarens instruktioner, kan med hjälp av exempelvis trådrullen, få uppleva instruktionerna visuellt när de ser hur de andra eleverna använder redskapet.

Vidare forskning kan vara att observera hur lärare arbetar med att stötta flerspråkiga elever till mer talutrymme, eftersom vi i denna studie endast fått förlita oss på intervjuavaren. Utifrån studien tar vi med oss olika strategier i arbetet med flerspråkiga elever och elever som upplever obehag med att tala inför helklass.

Referenslista

Empiriska källor:

Intervju med Anna, genomförd 20170424.

Intervju med Ibrahim, genomförd 20170427.

Intervju med Jenny, genomförd 20170427.

Intervju med Malin, genomförd 20170424.

Intervju med Marcelo, genomförd 20170421.

Intervju med Sigrid, genomförd 20170504.

Alvesson, Mats (2011). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber AB.

Bergöö, K. & Ewald, A. (2003). Liv, identitet, kultur: Om utredningen att lämna skolan med rak rygg och svenska som ett demokratiämne. *Utbildning Och Demokrati*, 12(2), 31. Hämtad från <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:291430/FULLTEXT01.pdf>

Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap?: om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. (3., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Bosacki, S.L., Coplan, R.J., Rose-Krasnor, L. & Hughes, K. (2011). Elementary School Teachers' Reflections on Shy Children in the Classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(3), 273–287.

Carlson, M. (2009). Flerspråkighet inom lärarutbildningen – ett perspektiv som saknas. *Utbildning & demokrati*, 18(2), 39–66.

Dahlgren, L-O. & Johansson, K. (2009) Fenomenografi. I B. Fejes, A. & Thornberg, R. (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 122-135) (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Ekstrand, B. & Nadarevic, S. (2010). Mångkulturalism i lärarutbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 15(4), 257–276.

Eriksson-Zetterqvist, U. & Ahrne, G. (2015) Intervjuer. I B. Ahrne, G. & Svensson, P. *Handbok i kvalitativa metoder*. (2. uppl.) (34-55) Malmö: Liber.

Espinosa, L. M. (2005). Curriculum and assessment considerations for young children from culturally, linguistically, and economically diverse backgrounds. *Psychology in the Schools*, 42(8), 837-853

Evaldsson, Ann-Carita; Lindblad, Sverker; Sahlström, Fritjof & Bergqvist, Kerstin (2001): Introduktion och forskningsöversikt. I Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström, red: *Interaktion i pedagogiska sammanhang*, s 9-35. Stockholm: Liber.

Flerspråkighet. (u.å). I *Nationalencyklopedin*.
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/flerspråkighet>

Fredriksson, U. & Taube, K. (2001). Läsning bland elever med invandrarbakgrund: en undersökning av läsförmåga och bakgrundsfaktorer hos elever i årskurs 3 i Stockholm 1993-96. *Stockholm: Univ., Institutionen för internationell pedagogik*.

Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete [Elektronisk resurs]: Om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2008. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-11341>

Geva, E. & Limbos, M. M. (2001). Accuracy of Teacher Assessments of SecondLanguage Students at Risk for Reading Disability. *Journal of learning disabilities*, 32(2), 136-151

Gibbons, P. (2009). *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Granstedt, L. (2010). *Synsätt, teman och strategier: några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2010. Umeå

Granström, Kjell (2003). Ensamt arbete i stora klasser. *Forskning & Framsteg*, 7, 30-33

Grupparbete. (u.å). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2017-05-15.
<http://www.ne.se.ezproxy.bib.hh.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/grupparbete>

Hardman, J. (2016). Opening-up classroom discourse to promote and enhance active, collaborative and cognitively-engaging student learning experiences. In C. Gorla, O. Speicher, & S. Stollhans (Eds), *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration* (pp. 5-16). Dublin: Research-publishing.net.
<http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2016.000400>

Håkansson, G. (2013). Att lära sig svenska i Malmö, Jyväskylä eller Melbourne. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 152-164). Förlagsort: Stockholms universitets förlag.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.

Kihlström, S. (2016a) Att genomföra en intervju. I B. Dimenäs, J. (red), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (s. 47-57) (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Kihlström, S. (2016b) Fenomenografi som forskningsansats. I B. Dimenäs, J. (red), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 157-171) (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Kommunikation. (u.å). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2017-05-23.
<http://www.ne.se.ezproxy.bib.hh.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/kommunikation>

- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. (3. uppl.) Stockholm: Liber
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Diss. Örebro: Univ., 2002. Örebro.
- Lindberg, I. (2008) *Några myter om tvåspråkighet*. Alba.nu. Om kultur, vetenskap och samhälle. Tillgänglig:
http://www.spraknamnden.se/sprakvard/innehallsfor-teckning/4_02/lindberg_4_02.htm
 (Hämtad: 2017-03-19)
- Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats: att tillämpa interkulturell pedagogik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Migrationsverket. (2017). *Inkomna ansökningar om asyl*. Hämtad 2017-03-19, från
<https://www.migrationsverket.se/download/18.2d998ffc151ac3871592560/1485556054299/Inkomna+ans%C3%B6kningar+om+asyl+2016+-+Applications+for+asylum+received+2016.pdf>
- Nilsson, G & Shehadeh, A. (2017). *Det är min tur att tala - En aktionsforskning om kommunikation och talutrymme hos andraspråkselever*. (Studie under process).
- Otterup, T. (2005). *"Jag känner mej begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2005. Göteborg.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Riley, J., Burrell, A., & McCallum, B. (2004). Developing the spoken language skills of reception class children in two multicultural, inner-city primary schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 657-672. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192042000234638>
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. (Licentiatavhandling) Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (3. Uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wedin, Å. (2008) Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(4), 241–257

Wedin, Å. (2009) Monologen som resurs för språkutveckling i klassrummet i förskola och skola. *ASLAs skriftserie*, 22, 57-69

Wedin, Å. (2010). A restricted curriculum for second language learners – a self-fulfilling teacher strategy? *Language and Education*, 24(3), 171–183.

Wedin, Å. (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: Flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 210–225.

Bilagor

Bilaga 1 Informationsbrev

Hej!

Vi är två lärarstudenter som läser sista terminen på Grundlärarutbildningen F-3 på Halmstad Högskola. Vi håller nu på med att skriva vårt examensarbete som handlar om hur lärare arbetar med att stötta flerspråkiga elever till att ta mer talutrymme i undervisningen. Till detta arbete behöver vi intervjua verksamma lärare om talutrymmet hos elever. Intervjun består av 17 frågor med reservation för uppföljningsfrågor. För att ge examensarbetet hög trovärdighet är vi tacksamma för ärliga och uppriktiga svar. Intervjun kommer även att spelas in. Vid oklarheter kan vi behöva komplettera intervjun i efterhand.

Resultatet av intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt och endast användas för detta ändamål. Arbetet kommer sedan att publiceras på databasen *Diva portal* och finnas tillgänglig att läsa för allmänhet.

Det är helt frivilligt att delta i intervjun och du kan avbryta när som helst. Om du har några funderingar så får du gärna höra av dig till oss.

Med vänlig hälsning

Alisar Shehadeh och Paulinn Nilsson Grans

Mail: alish13@student.hh.se, paugra13@student.hh.se

☞-----

- JA, jag godkänner att mitt deltagande i intervjun som dokumenteras
- NEJ, jag godkänner inte att mitt deltagande i intervjun dokumenteras

Datum

.....
Intervjupersonens namnteckning

Bilaga 2

Frågor till de verksamma lärarna

Bakgrundsfrågor/yrkesfrågor

1. Vad heter du?
2. Vilken skola arbetar du på?
3. Hur länge har du arbetat som lärare?
4. Vilken årskurs arbetar du i?
5. Hur ser elevgruppen ut, fördelningen på flerspråkiga och enspråkiga eleverna?

Stöttning

1. Vad innebär begreppet stöttning för dig i din roll som lärare?
2. Hur arbetar du för att stötta och uppmuntra flerspråkiga elever till att tala mer i undervisningen?
3. Vilka fördelar eller nackdelar kan du se med att låta eleverna arbeta tillsammans i grupper, som en del av stöttningen i flerspråkiga elevers språkutveckling?

Talutrymme

1. Vad innebär begreppet talutrymme för dig i din roll som lärare?
2. Vid vilka undervisningssituationer märker du att talutrymmet kan skilja sig åt bland elever?
 - 2a. Vad kan det bero på?
3. Hur kan strategier för att säkra såväl "enspråkiga" elever (svenska som modersmål) som flerspråkiga elevernas talutrymme, utvecklas i undervisningssituationer samt vid samarbetslärande i grupp?
4. Hur bemöter du elever som tar talutrymmet utan din tillåtelse?
5. Hur gör du för att eleverna ska få likvärdigt talutrymme?
6. Vilka faktorer kan möjligtvis påverka din fördelning av talutrymmet?
7. Hur planerar du för att ge eleverna tillfällen att kommunicera?
8. Hur ser du som lärare på betydelsen av att elever "kommer till tals", samtalar med varandra i undervisningssituationer?

Övrigt:

1. Är det något du anser att du skulle vilja lära dig mer om, gällande stöttning för flerspråkiga elever till att utvecklas i sitt andraspråk?
 - 1a. Om ja, isåfall vad?
 - 1b. Om nej, hur kommer det sig?

Alisar Shehadeh

Paulinn Nilsson Grans



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se