

ROSA 20

Nyanländas språkinläring

Fem delstudier om nyanländas lärande i
olika kontexter

Sofie Johansson (red.)



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

ROSA (Rapporter Om Svenska som Andraspråk) ges ut av Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. Serien omfattar vetenskapliga arbeten av olika slag inom fältet svenska som andraspråk. Frågor och synpunkter är välkomna, och kan riktas direkt till författaren eller till redaktörerna: ROSA, Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet, Box 200, 405 30 Göteborg eller på e-post: rosa@svenska.gu.se. Hit kan också bidrag för publicering skickas.

TIDIGARE UTGIVNA RAPPORTER:

12. Julia Prentice (2010) *Käppen i hjulen. Behärskning av svenska konventionaliserade uttryck bland gymnasieelever med varierande språklig bakgrund*
13. Ninni Sirén (2012) *Språk och samspel med Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK). En interventionsstudie i gymnasieskolan*
14. Anna-Lena Godhe (2012) *Creating multimodal texts in language education*
15. Eva Olsson (2012) "Everything I read on the Internet is in English". *On the impact of extramural English on Swedish 16-year-old pupils' writing proficiency*
16. Ann-Christin Randahl (2012) "Oftast är vi ganska fria" *Elever, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser*
17. Katrin Ahlgren (2013) *Narrativ identitet i ett andraspråksperspektiv – Sticka ut eller smälta in?*
18. Tore Otterup, Sören Andersson och Ann-Marie Wahlström (2013). *Forskningscirkeln – en arena för kunskapsutveckling och förändringsarbete*
19. Marie Rydenvald (2014) "eftersom jag har två språk" *Språkbruk bland svensktalande ungdomar i Europa*
20. Sofie Johansson (red.) (2018) *Nyanländas språkinläring. Fem delstudier om nyanländas lärande i olika kontexter*

ROSA nr 11 och senare nummer finns tillgängliga via Göteborgs universitetsbibliotek genom länken: <http://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/19158>

© Författarna och Institutionen för svenska språket.

Institutionen för svenska språket
Göteborgs universitet
Box 200, 405 30 GÖTEBORG

ISSN: 1403-1353

OMSLAGSFOTO: Sofie Johansson

SÄTTNING: Sven Lindström

TRYCK: Reprocentralen, Humanisten, Göteborgs universitet

Sammanfattning

Denna volym tillägnas redovisning av en satsning på fem forskningsprojekt om nyanländas lärande vid institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. I samband med en fördjupning i och av studier om nyanländas lärande deltog universitetsadjunkter, universitetslektorer, doktorander och forskare i projekt i meriterings- och kompetensutvecklingssyfte. Även om satsningens fokus var gemensamt så var spridningen på projektens enskilda inriktningar varierande. Resultatet blev ett projekt som behandlade undervisning i svenska för nyanlända på Mammaforum. En användarstudie analyserade nyanlända studenters användning av Lexin i undervisning i svenska för akademiker. En tredje studie ägde rum i en grundskola med högre andel elever med utländsk bakgrund än riksgenomsnittet där genrepedagogik tillämpades. I projektet analyserades grammatiska strategier i svensk-undervisningen. Det fjärde projektet handlade om en uppföljning av fortbildningssatsningen "Nyanlända i skolan" och hur den implementerades av lärare och skolledare i skolan. Det femte projektet behandlade en modul i läslýftet, grundläggande litteracitet för nyanlända elever. I denna rapport beskrivs projektarbetet som pågick under våren 2017.

Sofie Johansson
Projektsamordnare



Några ord i förväg

Svenska som andraspråk är ett expansivt ämne. I Göteborg har ämnet utvecklats kraftigt under flera år och vår undervisning på grund- och lärarutbildning sköts i stor utsträckning av mycket kompetenta adjunkter, eftersom det är svårt att rekrytera lektorer. Vi eftersträvar dock starka kompletta akademiska miljöer där forskning, undervisning och samverkan förenas och utvecklas i samspel, och projektet om nyanländas språkinlärning har varit en del i strategin att skapa en starkare miljö inom ämnet svenska som andraspråk.

Den grundläggande tanken bakom projektet om nyanländas språkinlärning var att det skulle utgöras av små projekt som icke-disputerad personal genomförde inom sin tjänstgöring, i normalfallet 20 % av arbetstiden, och att projektdeltagarna skulle handledas av disputerade forskare. Syftet har varit att deltagarna dels ska få fördjupning i något ämnesområde som utvecklar vår verksamhet, dels kunna lägga projektet till grund för en fortsatt utveckling i t.ex. en ansökan till forskarutbildningen. Projektet i sig har inte fått utgöra själva ansökan, utan ska vara ett projekt som står på egna ben men som kan utvecklas inom en forskarutbildning. Man har t.ex. kunnat genomföra en pilotundersökning där ett visst material eller ett metodiskt tillvägagångssätt kunnat testas för att sedan utvecklas vidare i en ansökan.

Idén om projektet om nyanländas språkinlärning lanserades hösten 2015, och tankarna tog fart under våren 2016. Den ursprungliga tanken var att delprojekten tillsammans skulle mynna ut i en större ansökan – därav namnet – men denna ambition har inte kunnat fullföljas (ännu), mycket på grund av brist på tid. Satsningar av detta slag är välbehövliga men ibland lite problematiska eftersom de både erbjuder ökad kompetens i lärarkåren, samtidigt som de minskar den tillgängliga arbetstiden i undervisningen – en ekvation som ibland varit svår att lösa. Trots förändrade ambitioner för projektet har slutresultatet varit bra, och det presenteras i denna bok. Två av deltagarna har kommit in

på forskarutbildning, en tredje tänker söka till forskarutbildning inom en snar framtid, och alla deltagare har höjt sin kompetens och kunnat utveckla det material som vi skaffat oss i våra uppdragsutbildningar i samverkan med skolan.

Projektet är därmed ett bra exempel på hur man kan höja kompetensen inom lärarkåren med befintliga resurser, och alla deltagare ska ha ett stort tack för väl genomfört arbete.

Lena Rogström

Prefekt

Innehåll

Studenter möter Mammaforum – ett undervisningsprojekt i lärarutbildningen.....	1
Lexin – ett stöd i språkutvecklingen hos nyanlända?	11
Grammatiska strategier i svensk-undervisningen – en undersökning av arbetet med förklarande genre i årskurs 4	31
Uppdragskursen ”Nyanlända i skolan – förutsättningar, lärande och skolframgång”	55
Grundläggande litteracitet för nyanlända elever – en modul i Läsluftet	73



Studenter möter Mammaforum – ett undervisningsprojekt i lärarutbildningen

Carina Carlund & Sofia Tingsell

1. Inledning

Under hösten 2014 inleddes ett samarbete mellan Mammaforum, studenter och personal vid Institutet för svenska som andraspråk på Göteborgs universitet för undervisning i svenska för nyligen invandrade kvinnor. Projektet syftade till att ge människor som inte nås av samhällets gängse former för undervisning i svenska, t.ex. svenska för invandrare, sfi, (Skolverket 2017) tillgång till grundläggande språkutbildning. Projektet utformades också för att vara till gagn för de deltagande studenterna och för akademien.

2. Bakgrund

Inom en del vetenskapliga discipliners utbildningar har det under lång tid varit tradition att låta studenterna arbeta i ”verkligheten”, med ”riktiga fall”, under en del av sin utbildning. Så är fallet framför allt i den anglosaxiska världen, och framförallt för utbildningar i juridik och medicin, där så kallade kliniker, law clinics and medicine clinics, bedrivits. (se t.ex. Scott & Long 2007, samt Karin & Runge nedan).

Erfarenheter från de här områdena visar (se t.ex. Karin & Runge 2010) att arbetet på ”klinikerna” inte bara gör studenterna bättre rustade för sin framtida yrkesutövning, utan också gynnar dem i studierna.

Samtidigt gynnas människor som skulle stå utan medicinsk och juridisk hjälp; typiskt för dessa kliniker är att de vänder sig till grupper som av olika skäl inte har tillgång till alla delar av samhället.

Som språkvetare inom flerspråkighetsfältet har vi alltid varit övertygade om att våra kunskaper, vår undervisning och forskning kan komma många människor till godo. Det är emellertid inte alltid vi ser en påtaglig nytta av vårt arbete. Avståndet mellan forskningsrapporterna och undervisningen av nyanlända är stort.

I samband med den senaste invandringsvågen från bl.a. Syrien blev det uppenbart för oss att våra kunskaper skulle kunna omsättas snabbare och till gagn för människor som behövde lära sig svenska för att komma in på arbetsmarknaden och för att över huvud taget ges en möjlighet att höra till sitt nya sammanhang. Här fanns människor som behövde lära sig svenska – och det borde vi rimligen kunna hjälpa till med. En av förutsättningarna för vårt engagemang i frågan var bl.a. att asylsökande under den tid deras ärende utreds av Migrationsverket inte har rätt till svenskundervisning inom ramen för den svenskundervisning för invandrade (sfi) som kommunerna är skyldiga att anordna. Den tiden kan användas till arbete, om personen kan få ett, vilket naturligtvis underlättas av åtminstone grundläggande svenskkunskaper. De förutsättningarna gäller också många andra flyktinggrupper och invandrade, som av olika skäl inte kan delta i de gängse formerna för utbildning i svenska. Där såg vi ett behov som vi ville svara mot.

Huruvida det uppdraget kunde rymmas inom våra tjänster på Institutionen för svenska språket var kanske inte helt klart från början. Vi utnyttjade den s.k. tredje uppgiften (Kasperowski & Bragesjö 2011) eller samverkan med det omgivande samhället som ram för arbetet. Denna samverkan brukar vanligen antas gälla samverkan med näringslivet, eller offentlig förvaltning, men den tolkningen utesluter inte andra möjligheter. Vidare tog vi avstamp i GU:s vision 2020, som går längre än andra svenska universitet i formuleringen av vad man förväntar sig av medarbetarnas intresse för samhällsfrågor: ”Ett starkt samhällsengagemang ger energi att möta förändringar i verkligheten och söka gränsöverskridande lösningar” (GU 2017). Vi menar att projektet med undervisning för dem som inte kan lära sig svenska på andra sätt är uttryck för just ett starkt samhällsengagemang och vi tror att det också är ett exempel på en gränsöverskridande lösning. I nästa avsnitt

förklarar vi hur vi lade upp arbetet praktiskt, och i avsnitt 3 hur vi sedan formaliserade detta arbete till förmån för såväl inblandade studenter som den verksamhet som ska gynnas av projektet. I avsnitt 4 berättar vi om vilka vinster av projektet vi ser för lärarutbildningen och i avsnitt 5 nämner vi kort något om akademins vinster vid samverkansprojekt av den här typen, utöver vinsterna för undervisningen som vi redan diskuterat. Vi avslutar med några förslag om hur projektet skulle kunna utvecklas i framtiden.

3. Studenter som resurs för samhället – och samhället som resurs för studenterna

Institutionen för svenska språket på Göteborgs universitet har 300 studenter i ämnet Svenska som andraspråk (SVA) och knappt 200 lärarstudenter inom samma ämne. När vi bestämt oss för att inleda ett projekt för att nå ut till invandrare som behövde få ta del av svenskundervisning, vände vi oss till studenterna med ett önskemål och ett erbjudande: om de undervisade en utvald grupp individer som ville lära sig svenska, men som inte platsade i de former för svenskundervisning som erbjuds, så skulle vi sköta kontakten med huvudmän och fortlöpande följa projektet och tillhandahålla handledning och fortbildning.

För att nå ut till människor i behov av svenskundervisning vände vi oss till flera NGO:er, bland annat Röda Korset. Genom dem fick vi kontakt med Födelsehuset, en stiftelse som driver Mammaforum, en daglig mötesplats i en förort till Göteborg för gravida och nyblivna mödrar som har ett begränsat nätverk i Sverige (se Mammaforum 2017). På Mammaforum arbetar en barnmorska och flera doulor, som fungerar som framförallt kulturtolkar inför, under och efter förlossningen. Mammorna träffas, på frivillig basis och utan anmälan eller liknande, i Mammaforums lokaler flera timmar varje vecka och får, förutom information om spädbarnsvård, nutrition och liknande också möjlighet att gå kurser och umgås med andra föräldrar. Önskemålet om att få lära sig svenska inom Mammaforums ram kom från mammorna själva. Många av mammorna har uppehållstillstånd och skulle därför

vara kandidater för sfi, men eftersom de är föräldralediga och ibland får många barn tätt, har de ingen praktisk möjlighet att delta i sfi-undervisningen, som inte lämnar möjlighet för att ta med sig ammande bebisar. Det betyder också att många av de här kvinnorna bor i Sverige i många år utan att få möjlighet att lära sig svenska och deras kontakter med majoritetssamhället blir därför mycket begränsade.

De studenter som anmält intresse för att arbeta i vårt undervisningsprojekt började med att arbeta på Mammaforum vid två tillfällen i veckan. Förutsättningarna för undervisningen på Mammaforum styrdes helt av kvinnornas situation och de omständigheter som i övrigt rådde. Det var ont om lokaler i lämplig storlek, kvinnorna hade svårt att följa undervisningen vid varje tillfälle, eftersom de ibland var hemma med sjuka barn eller liknande, barnen skulle ges plats i klassrummet och barnens behov fick gå först. Ofta skulle små barn ammas under lektionerna, blöjor skulle bytas, äldre syskon skulle ges uppgifter eller uppmärksamhet. Dessutom hade kvinnorna mycket olika förutsättningar för språkstudier; det fanns högutbildade kvinnor, som också talade engelska, liksom lågutbildade kvinnor med begränsad litteracitet.

Studenterna har kontinuerligt arbetat med att skapa undervisningsformer som ska passa dessa deltagare och situationer. Den utbildning som lärarutbildningen har försett studenterna med ger naturligtvis goda grunder för arbetet, men den praktiska didaktiken skiljer sig mycket åt från den man som student möter på lärarutbildningarna.

Till dessa specifika omständigheter har studenterna anpassat undervisningen på många nivåer. Som ett smakprov på utmaningar, resurser och lösningar kan nämnas följande. Mycket av undervisningen styrs av mammornas egna önskemål. Kvinnorna väljer själva teman och har i stor utsträckning intresserat sig för att bygga upp en språklig repertoar som rör de egna barnens behov. Kvinnorna vill kunna kommunicera med förskola, BVC och liknade institutioner. Det faktum att många av kvinnorna har begränsad litteracitet, och inte kan lita på egna anteckningar som stöd vid inläring och repetition har gjort att undervisningen i högre utsträckning bedrivits muntligt, snarare med stöd av inspelningar på mobiler än med papper och penna. Barnens närvaro i rummet har också möjliggjort inläring av grundläggande vokabulär med hjälp av leksaker och barnramsor, resurser som man kanske annars undviker i grupper med vuxna deltagare. Här har de emellertid fungerat

som ett kitt mellan barnen och de vuxna och som effektiva redskap för inläringen.

Den undervisning som studenterna bedriver på Mammaforum förbereder dem på ett utmärkt sätt för arbete utanför ungdomsskolan (och naturligtvis delvis också för den). Studenterna kommer regelbundet till oss med frågor och andra typer av underlag, och vi har i görligaste mån slussat dem vidare till kolleger med stor vana inom fältet. Men det råder inga tvivel om att de här studenterna själva håller på att utveckla en expertis, som inte finns representerad på högskolorna, och knappast heller på andra ställen. Kombinationen av studenternas teoretiska och praktiska intresse är i alla händelser unik och bidrar med kunskap också till akademien. Den typ av inlärare och inläringssituationer som finns på Mammaforum är underbeforskade, dels för att de är svårtillgängliga (ett problem som vi har löst – vi har tillgång till den miljön nu), dels av strukturella orsaker (se Carlsson 2002); den här gruppen icke-svensktalande, ibland papperslösa, nyinvandrade, ekonomiskt utsatta och ofta lågutbildade kvinnor är marginaliserade. Icke desto mindre framgår det tydligt av studenternas arbete med kvinnorna att de i högsta grad är motiverade att lära sig svenska. Undervisningen är inte obligatorisk och de följer den, gör hemuppgifter och förbereder sig av egen drivkraft och vilja att kunna hantera vardagliga situationer i huvudsak i föräldrarollen.

4. Formalisering av arbetet på Mammaforum

Ju mer studenternas arbete på Mammaforum etablerades och fick fasta former, och nya studenter skolades in i arbetet av de första som började arbeta där, desto mer ökade behovet av att skapa fastare former för studenternas verksamhet inom ramen för utbildningen. Vårt ansvar för verksamheten ökade också med tiden; Mammaforum förlitade sig på att vi försåg dem med lärare. För att möta det behovet, och kunna utöka verksamheten och för att studenternas kunskaper skulle synliggöras tog vi fram en kursplan (SSA199) och startade därefter en kurs, där praktik på Mammaforum (eller framtida beslättrade verksamheter) utgör det huvudsakliga kursinnehållet. Kursen ska kunna sökas av såväl studenter i SVA som i ämnet Svenska. Att också studenter som läser ämnet svenska är aktuella för kursen har att göra med det faktum att

alla lärarstudenter i framtiden kommer att möta flerspråkiga elever. Med den brist på SVA-lärare som råder, är det också rimligt att förvänta sig att också lärare i ämnet svenska på gymnasiet kommer att undervisa andraspråkstalande (L2-talande) elever i större utsträckning än vad som är önskvärt. Förhoppningsvis stärker också kursen på Mammaforum (eller motsvarande verksamhet) de här studenternas intresse att lära sig mer om flerspråkighet.

De studenter som arbetat tidigare på Mammaforum fungerar som mentorer vad gäller didaktiska infallsvinklar, men framförallt genom att förbereda nya studenter, så att de förstår och respekterar de speciella förutsättningar som råder på Mammaforum och liknande NGO:er. Utifrån den förståelsen kan sedan nya studenter utveckla egna förhållningssätt och ta fram studiematerial som passar gruppen.

Vi insåg efter ett års arbete att de unika erfarenheter som studenterna gjort på Mammaforum och som vi gjort genom att möta studenternas frågor borde dokumenteras. Genom deltagande i vetenskapliga konferenser (NordAnd 2015) har såväl studenterna som vi själva spridit våra erfarenheter av språkliniker vidare till andra lärosäten. Vi har därigenom också fått ta del av erfarenheter av liknande arbeten, trots att de är få, runt om i Norden. Nu pågår ett arbete med att dokumentera såväl undervisningsformer som förhållningssätt hos studenter och akademi i bokform.

5. Vinst för lärarutbildningen

I samhällsdebatten framställs med jämna mellanrum lärarstudenter som dåligt förberedda för studier och senare undervisning. De anses ibland sakna grundläggande förutsättningar för universitetsstudier (Puskás 2017). Det här projektet pekar på att många lärarstudenter i praktiken snarare befinner sig på andra änden av skalan; de har utmärkta förutsättningar för att inte bara klara av utbildningen, utan också förnya och förbättra den på eget initiativ. Det är en vinst för lärarutbildningen i stort och för vårt ämne, att ha studenter som kan bidra med så mycket material under pågående utbildning.

Vidare kan SVA inom lärarutbildningen läsas som första- eller andraämne. De studenter som läser SVA som andraämne får ingen praktik

i ämnet. I flera fall har de gjort verksamhetsförlagd utbildning (VFU) i sitt förstaämne på skolor som varit språkligt homogena och där de flesta elever haft svenska som sitt L1. Det har inte kunnat förbereda de här studenterna för undervisning i svenska som andraspråk. Att få tillfälle att möta L2-talare i denna extra kurs, skulle ge studenterna möjlighet att sätta sig in i det flerspråkiga klassrummets speciella förutsättningar.

Även för studenter som läser SVA som sitt förstaämne är en kurs av det här slaget en vinst. Under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) inom lärarutbildningen ska studenterna följa en särskild kursplan och fokusera på bestämda uppgifter och det är inte ovanligt att studenterna snarare auskulterar än prövar självständig undervisning. De har dessutom alltid en annan lärares, handledarens, planering och pensum att ta hänsyn till. Det ger ofta få tillfällen till eget ansvar och möjlighet att prova material från lärarutbildningen.

Genom att få möjlighet att direkt omsätta utbildningens material i klassrummet och ta med sig erfarenheter från det tillbaka till utbildningen blir studenterna själva aktörer i den egna utbildningen. Dessa erfarenheter redovisar studenterna också för studenter på grundläggande kurser i litteracitet och erfarenheterna kommer därför också andra studenter, utanför lärarutbildningen till godo.

6. Vinster för akademien

Vi har tidigare nämnt att den grupp av inlärare som finns på Mammaforum inte ofta beforskas, och att bristen på tillgänglighet till sådana grupper kan vara en bidragande orsak. För integrationsprocessen och för enskildas möjlighet att delta i samhället är dock insatser för den här gruppen viktig. Ett sätt att synliggöra det behovet är att beforska det, i allt från studentuppsatser till vetenskapliga artiklar. Genom att materialet nu finns tillgängligt hos oss finns också den möjligheten. Några studenter påbörjat arbetet med kandidatuppsatser på materialet inom ramen för lärarutbildningen.

Denna typ av lärande, ett mer organiskt lärande, är inte i grunden inte heller att betrakta som marginellt. Att lära sig språk utifrån för individen kända behov bär vara ett av de vanligaste sätten för språktillägnande i världen, en process den mer (av begripliga skäl) learnin-

ginriktade forskningstraditionen går miste om att dokumentera och analysera. Projektet på Mammaforum tillför alltså inte bara nya grupper för forskningen, utan i hög grad också andra inlärningsgångar att ta del av.

7. Slutord

När vi startade det här projektet var det första målet att ge något av den kunskap vi fått ta del av tillbaka till samhället. Projektet växte sedan och gynnade också lärestudenter, lärarutbildning och slutligen också vårt eget forskningsområde. Få projekt har fått sådan uppmärksamhet hos allmänheten som det här (SVT 2015); vi ser det som et tecken på att behovet för den här typen av verksamhet finns och att den är värd att utveckla. Andra NGO:er har kontaktat oss efter att ha hört talas om detta projekt och önskat sig liknande samarbeten. Genom att en ny kurs startas för denna typ av studentundervisning hoppas vi kunna utöka verksamheten i en snar framtid för att nå ytterligare grupper av människor i behov av språkundervisning i svenska.

Som ett nästa steg tänker vi oss att också de studenter som fungerar som mentorer åt nya lärarstudenter i verksamheten på Mammaforum ska få sina insatser formellt validerade (genom högskolepoäng) samt handledning för att ytterligare underbygga verksamheten teoretiskt och möjliggöra självreflexion. Kunskaper inom mentorskap är värdefulla för skolan, både i samband med attlärare fungerar som handledare till lärarstudenter på VFU och i den vardagliga verksamheten där lärare ofta fungerar som mentorer för eleverna i olika sammanhang (Nordevall 2011). I förlängningen hoppas vi på att införa ett nytt pedagogiskt paradigm i lärarutbildningen som i högre grad tar avstamp i verksamheter och studenternas och deltagarnas egna behov i förhållande till dessa. Det skulle inte innebära ett mindre fokus på teoretiska studier, utan snarare ett fokus på att teoretiska studier ska omsättas i praktik och komma dem som behöver kunskapen till godo.

Vi förväntar oss också att de studenter som arbetat och studerat inom projekt av det här slaget håller tätare kontakt med universitetsmiljön och forskningen än andra studenter. De här studenterna har själva under sin lärarutbildning börjat efterfråga forskningsstudier som

ska hjälpa dem att lösa problem och finna argument för vilken typ den undervisning de vill bedriva. Den viljan kommer säkerligen inte att avta när studenterna är klara med sin utbildning. Dessutom har den här gruppen studenter tillsammans med oss byggt en infrastruktur för samverkan mellan skola, samhälle, studenter och forskare, som kommer att finnas tillgänglig för dem även i framtiden.

Referenser:

- Carlsson, Marie 2002: *Svenska för invandrare - brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom SFI-undervisningen*. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Göteborgs universitet 2017. *GU:s vision 2020*. <https://medarbetarportalen.gu.se/vision2020/>. Åtkomst 2017-12-01.
- Karin, Marcy L. & Robin R. Runge 2010. Toward integrated law clinics that train social change advocates. S 563-614. *Clinical Law Review* 17.
- Kasperowski, Dick & Fredrik Bragesjö 2011. *Bilda och samverka: om införandet, implementering och förändringen av universitetens tredje uppgift 1977-1997*. Institutionen för filosofi, lingvistik och vetenskapsteori, Göteborgs universitet.
- Kursplan SSA199 <https://kursplanegubas.gu.se/LukasWeb/faces/coursesyllabus/coursesyllabus.jsf>
- Mammaforum 2017. <https://www.doulakulturtolk.se/mammaforum/> Åtkomst 2017-12-06
- Nordand 2015. Konferensen Nordens språk som andraspråk 13. <https://www.hihm.no/index.php/prosjektsider/utdanning-og-diversitet/nordand-12/program> Åtkomst 2017-12-07
- Nordevall, Elisabeth 2011. *Gymnasielärarens uppdrag som mentor: En etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. School of Education and Communication, Jönköping University.
- Puskás, Tünde 2017. Lärarstudenter saknar läs- och skrivfärdigheter. DN Debatt 2017-11-28. <https://www.dn.se/debatt/lararstudenter-saknar-las-och-skrivfardigheter/>. Åtkomst 2017-12-05

Simpson, Scott A. & Judith A. Long 2007. Medical Student-Run Health Clinics: Important Contributors to Patient Care and Medical Education. S. 352-356. *Journal of General Internal Medicine*. Issue 3 2007, Volume 22.

Skolverket 2017. *Rätt till sfi*. <https://www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/kommunal-vuxenutbildning/utbildning-i-svenska-for-invandrare/ratt-till-sfi-1.236681> Åtkomst 2017-12-02

Lexin – ett stöd i språkutvecklingen hos nyanlända?

Ann-Kristin Hult, Richard LaBontee & Sofie Johansson

1. Introduktion

Språkinläring, i synnerhet uppbyggnaden av ett ordförråd, sker med utgångspunkt i omgivande muntlig eller skriftlig kontext, genom formaliserad undervisning eller med hjälp av ordböcker (Enström 1996:16, Enström 2013:4-8). Om det sistnämnda handlar denna rapport, närmare bestämt om den webbaserade ordboksportalen Lexins potentiella funktion som ett stöd i språkinläringen hos nyanlända. Nyanländas andraspråksinläring sker inte minst genom formaliserad språkundervisning inom grundskola och högre utbildning. Av den anledningen kan det vara intressant att få en inblick i hur Lexin används i just undervisningssammanhang.

Lexin riktar sig till inlärare av svenska på nybörjarnivå och innehåller en enspråkig svensk ordbok och ett tjugotal tvåspråkiga lexikon från svenska till vanliga minoritetsspråk i Sverige. I det följande redogörs för ett projekt som syftar till att undersöka användningen av Lexin hos nyanlända inlärare av svenska på nybörjarnivå, i första hand bruket av det enspråkiga lexikonet Lexins svenska lexikon (hädanefter LSL). Enligt webbsidans användarstatistik är Lexin, inklusive LSL, en mycket frekvent använd lexikografisk resurs (Lexinstatistik 2017). Mycket tyder också på att användarna till stor del utgörs av ordbokens målgrupp, dvs. inlärare på nybörjarnivå i svenska (Hult 2017:235–243). Men är Lexin en bra ordbok? Är den ett effektivt stöd för språkinläring hos nyanlända? Och utnyttjas webbsidans innehåll och funktioner fullt ut? Frågor av det här slaget är utgångspunkten för den studie som presenteras i föreliggande rapport.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med projektet är således dels att ta reda på vilken kännedom som finns bland lärare och nyanlända studenter om Lexin och LSL, dels att undersöka om LSL utgör ett effektivt stöd i situationer av språkinlärning. Projektets genomförande inriktas på följande frågeställningar:

1. Vilken kunskap har studenter och lärare om Lexin-portalens innehåll och funktioner?
2. Ger Lexin tillräckliga och tydliga upplysningar om sådana språkliga moment i svenskan som inlärare ofta finner svåra att lära sig?
3. På vilka områden har Lexin förbättringspotential?

Den undersökning som presenteras här är en pilotstudie och den kommer följaktligen inte att generera uttömmande och generaliserbara svar på de frågeställningar som ställts upp. Ett mål med projektet är att ta reda på hur Lexin-portalerna i framtiden kan användas på ett optimalt sätt och studien får ses som ett första led i en mer omfattande granskning av Lexin-portalens nuvarande och potentiellt maximala funktionalitet.

3. Bakgrund

I detta avsnitt ges en kortfattad beskrivning av språkinlärning med fokus på ordinlärning ur dels ett andraspråksperspektiv, dels ett lexikografiskt perspektiv. Därefter beskrivs kort projektet Lexin och framför allt ordboken *Lexins svenska lexikon*.

3.1. Ordinlärning ur ett andraspråksperspektiv

Språkinlärning omfattar inlärning av lexikonet och inlärning av regler (fonologiska, morfologiska, syntaktiska m.m.). Det är främst i undervisningssammanhang som dessa två brukar skiljas åt. Vid utvecklingen av modersmålet är inlärningen av lexikon och grammatik däremot en sammanflätad process. Inlärningsprocessen för en

andraspråkstalare kan beskrivas som dels tudelad (inom ramen för den formella undervisningen), dels sammanflätad (i målspråksmiljön).

Att lära sig ett språk handlar till stor del om att lära sig ord. Inom andraspråksinlärning har termen ordkunskap traditionellt sett definierats utifrån ett ords tre huvudsakliga egenskaper inom vilka alla aspekter av ett ords betydelse kan kategoriseras, nämligen *form*, *betydelse* och *användning* (Nation 2013). Den lexikala kompetensen inkluderar olika grader av kunskap om dessa tre egenskaper och inlärningen av dem sker inte isolerat utan innebär en komplex process.

Med *form* avses egenskaper hos ord i tal och skrift och ordens delar. 'Muntlig kunskap' omfattar hörförståelse och skriftlig produktion med avseende på fonetiska aspekter som uttal, betoning och tonfall. 'Skriftlig kunskap' inkluderar läsförståelse och textproduktion med avseende på stavning, vilket också är kopplat till fonologisk kunskap (Bradley & Huxford, 1994). 'Kunskap om orddelar' handlar om att ha kännedom om affix och ordstammar och vilka ordbildningsmönster de ingår i, i målspråket.

Lexikal kunskap i relation till *betydelse* omfattar i stroudsk mening bl.a. ordens semantiska uppbyggnad (dvs. vilka betydelsekomponenter som sammanfattas i ett visst ord), betydelserelationer mellan ord (t.ex. antonymi, synonymi, hypo- och hyperonymi) och betydelserelationer inom ord (t.ex. homonymi och homografi, dvs. hur de betydelser ett och samma ord har är relaterade till varandra) (Stroud 1979:174–175). Nation beskriver den lexikala betydelsen som sambandet mellan form och betydelse, begrepp och associationer (2013:73,76; se även Miller & Fellbaum 1991; Ruhl 1989).

Lexikal kunskap i relation till *användning* innefattar förståelse av grammatiska funktioner, kollokationer och användningsrestriktioner. Med kunskap om grammatiska funktioner avses ordklass och vilka grammatiska mönster en lexikal enhet kan ingå i. Kunskap om kollokationer innefattar medvetenhet om strukturen hos målspråkets flerordsenheter och hur de används för att öka "flytet" i språket och minska den kognitiva belastning det innebär att uppnå och förstå språklig output och input (Pawley & Syder, 1983). Lexikal kunskap i förhållande till användningsrestriktioner handlar om att vara medveten om det finns faktorer som begränsar när och var vissa ord kan användas. Restriktionerna kan ha sin förklaring i ordens användningsfrekvens,

stil och bruklighet eller sociokulturella acceptans (Nation, 2013:84).

Enström nämner i sin forskning om språkinläring att kontext, undervisning och ordböcker är tre huvudsakliga inlärningsmetoder (1996:16, se även Enström 2013:4–8 och 2016:25–34). Ordböcker är aktuella vid såväl ordinläring i kontext som vid ordinläring i undervisning. Detta leder oss in i avsnitt 3.2 om ordinläring ur ett lexikografiskt perspektiv.

3.2 Ordinläring ur ett lexikografiskt perspektiv

En språkbrukares kunskaper om ords egenskaper och användning, såsom den beskrivs i avsnitt 3.1, brukar kallas lexikal kompetens (Enström 1996:49, 2013:181). En allmän definitionsordbok skulle man kunna säga ger en kraftigt förenklad bild av en idealiserad språkbrukares mentala lexikon (se vidare Källström 2012:169). Nation (2013:428) gör t.ex. en uppställning av relationen mellan de informationskategorier som brukar ingå i en ordbok och de delar som innefattas i kunskapen om ett ord (se avsnitt 3.1). Form, betydelse och användning delas upp i receptiv och produktiv kunskap. Till receptiv ordkunskap förs bl.a. exempel, betydelse och illustrationer. Till produktiv ordkunskap räknas t.ex. uttal, böjning, synonymer och grammatiska mönster.

Ordboken utgör dels en källa till information, dels ett hjälpmedel vid inläring. I lexikografiska sammanhang brukar man beskriva det som att det finns två olika typer av användningssituationer, nämligen kommunikativa och kognitiva (Tarp 2008). De förra uppstår i behovssituationer av reception, produktion och översättning medan de senare uppstår när man är i behov av och har en önskan om (mer) kunskap om något.

I regel har ordböcker en huvudsaklig funktion och en primär målgrupp som den framför allt riktar sig till. Det kan t.ex. vara en ordbok för situationer av produktion för modersmålstalare. Ett svenskt exempel på en sådan är *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* (2009). Den ordbok som behandlas här, Lexins svenska lexikon, är en ordbok för i första hand reception och för inlärare av svenska på nybörjarnivå. Den beskrivs närmare i avsnitt 3.3.

Andraspråksinlärare och modersmålstalare skiljer sig inte så mycket åt i fråga om vilka ord de dagligen konfronteras med. I ordböcker har

emellertid inlärare, i jämförelse med modersmålstalare, behov av mer information och fler förklaringar om det aktuella språket. Det gäller framför allt kulturspecifika ord. En inlärare har förstås även större behov av grammatisk information och konstruktionsuppgifter.

Vid inläring på nybörjarnivå används gärna tvåspråkiga ordböcker men ju mer avancerade kunskaper som uppnås i målspråket desto större användning har inläraren av enspråkiga ordböcker (Svensén 2004:23–25). En enspråkig ordbok kan dock även på relativt tidiga stadier utgöra ett betydelsefullt komplement till den tvåspråkiga ordboken, förutsatt att definitionsspråket är möjligt att tillgodogöra sig.

3.3 Projektet Lexin och *Lexins svenska lexikon*

Lexins svenska lexikon (2011), LSL, är alltså en enspråkig ordbok för nybörjare och en del av det statligt finansierade projektet Lexin som sedan slutet av 1970-talet har tagit fram tvåspråkiga lexikon för nyanlända som ska lära sig svenska. Lexin-projektet var ett svar på det ökade behovet av inlärningsordböcker och tvåspråkiga ordböcker hos dessa grupper av människor. Lexikonerna finns med svenska som källspråk och ett tjugotal minoritetsspråk i Sverige som målspråk (Hult 2017:47ff).

Den fritt tillgängliga internetversionen av Lexin har funnits sedan 1995. Ett urval av lexikonens ordboksartiklar har också länkar till illustrationer i form av bilder eller korta filmsekvenser. Bild- och filmmaterialet finns också tillgängligt separat indelat efter olika teman.

LSL är varken ensidigt inriktad på produktion eller reception utan innehåller komponenter som ska stödja båda funktionerna. Behoven av produktion tillfredsställs t.ex. genom språkexempel och syntaxinformation och behoven av reception framför allt genom definitionerna. Den senaste, fjärde upplagan av LSL är från 2011 och innehåller ca 31 000 uppslagsord. Figur 1 är en skärmbild av Lexins webbsida där ordet *förutsättning* har slagits upp i LSL.

The screenshot shows the Lexin Swedish lexicon interface. At the top, there is a navigation bar with buttons for 'Slå upp', 'Bilder och filmer', 'Nätbokhandel', 'Om Lexin', 'Kontakt', and 'Andra nätlexikon'. Below this is a search box with radio buttons for 'Till', 'Från', and 'Båda', a dropdown menu set to 'svenska', and the search term 'förutsättning'. There are buttons for 'Slå upp!', 'Spara ordet "förutsättning"', and 'Inställningar'. To the right of the search box, the definition for 'förutsättning' is displayed. It includes the phonetic transcription [fö:ru:stet:nin], the part of speech 'LYSSNA subst.', and the plural forms '(för)sättningen, (för)sättningar, (för)sättningarna'. A sub-definition states 'omständighet som utgör ett nödvändigt villkor för något'. Under 'Sammansättningar:', there is a bullet point for 'grundförutsättning'. Under 'Exempel:', there is a bullet point: 'hårt arbete är en förutsättning för att projektet ska lyckas'. Under 'Uttryck:', there is a bullet point: 'under förutsättning att (inget oförutsett inträffar) om (inget oförutsett inträffar)'. At the bottom of the screenshot, a red banner contains the text: 'Det svenska materialet är sammanställt av Lexikaliska institutet, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.'

FIGUR 1. Resultatet av en uppslagning av ordet förutsättning i Lexins svenska lexikon. Hämtat 2017-10-04.

I samband med den senaste uppdateringen infördes även nya sökfunktioner på webbsidan. För det första blev många fler ordformer sökbara, inte bara de böjningsformer som anges i artiklarna utan även sådana former som inte anges explicit. Dessutom blev de sammansättningar och avledningar som återfinns i ordboksartiklarna sökbara. För det andra infördes en rullista med möjliga lemman som börjar på de bokstäver användaren har skrivit in i sökrutan. För det tredje är alla ord i artiklarna klickbara. Om en användare läser definitionen för ordet nyckel och undrar över ordet redskap kan hen enkelt slå upp det ordet genom att dubbelklicka på det.

4. Metod och material

Ett kvalitativt angreppssätt med deltagarintervjuer och -enkäter har använts för att besvara studiens huvudfrågor som gäller den kunskap studenter och lärare har om Lexin-portalen, funktionaliteten och eventuella behov av utveckling av portalen. Studiens genomförande och material beskrivs i avsnitt 4.1 och 4.2.

4.1 Genomförande

I projektets inledande skede genomfördes besök hos två klasser med nyanlända studenter som håller på att lära sig svenska, dels elever på en gymnasieskola som går ett s.k. språkintruktionsprogram, dels vuxna studenter med påbörjad akademisk utbildning i annat land som läser en ett och ett halvt år lång intensivkurs i svenska på universitetet. Syftet med dessa besök var att få en uppfattning om huruvida Lexin används av studenterna och om Lexin är en resurs som lärare känner till och utnyttjar i undervisningssammanhang.

Vid besöket på gymnasieskolan gavs en längre presentation av Lexins webbsida för lärare och elever. Besöket hos studenterna på universitetet ägde rum vid ett tillfälle då studenterna skulle lösa uppgifter med hjälp av just webbversionen av Lexin, <https://lexin.nada.kth.se/lexin/>.

Under dessa besök uppmärksammade eleverna och studenterna oss på vilken typ av uppgifter de önskar finna i en ordbok men som de många gånger har svårt att hitta där. Flera av dessa eftersökta uppgifter sammanfaller med erkänt svåra utmaningar som andraspråksinlärare av svenska ställs inför, framför allt att veta om ett substantiv är utrum eller neutrum och vilken preposition som används när. I anknytning till Nations (2013:428) uppställning av ett ords egenskaper i form, betydelse och användning hamnar dessa två aspekter av ordkunskap, dvs. genus och prepositioner, under användning och mer specifikt handlar det om grammatiska funktioner.

Mot bakgrund av de uppgifter som framkom under skol- och universitetsbesöken utformades en övning inriktad på i första hand prepositioner men även genus. Övningen bestod av tio meningar med tomma positioner eller flervalsoalternativ (se bilaga 2). Ett ord i varje mening stod i fetstil. Poängen med övningen var att deltagarna skulle slå upp de fetstilade orden i Lexin. I de aktuella ordboksartiklarna skulle de sedan lokalisera de upplysningar om orden i fråga som hjälper dem att fullgöra övningen.

Inför övningen fick (de potentiella) deltagarna fylla i en medgivandeblankett och svara på några bakgrundsfrågor. Dessa frågor berörde ålder, vistelsetid i Sverige, förstaspråk, utbildning (i annat land) och anledningen till att de läser den aktuella utbildningen. Deltagandet i studien var frivilligt och det fanns möjlighet att avstå från att del-

ta såväl innan och under som efter undersökningens genomförande. Inledningsvis var tanken att studien skulle genomföras på både gymnasieskolan och på universitetet, men den begränsades till att endast omfatta universitetsstudenterna.

Övningen genomfördes under en lektion à ca 60 minuter och spelades in med en mobiltelefon under det att deltagarna, en och en, ombads redovisa sina svar på en eller två av de meningar som ingick i övningen. Med något undantag tillfrågades studenterna om sina svar på en följande mening:

3. Biblioteket är en/ett viktig/viktigt **förutsättning** _____ demokrati.

I fallet med mening 3 skulle alltså deltagaren slå upp ordet *förutsättning* och använda informationen i ordboksartikeln till att avgöra om rätt val är 'en' eller 'ett' respektive 'viktig' eller 'viktigt' samt vilken preposition som ska anges i luckan i den aktuella meningen. I figur 2 återges innehållet i artikeln *förutsättning* i LSL med markeringar för var ledtrådarna till lösningen av mening 3 finns.

- ▣ **förut|sättning** [²fö:ru:tset:nin] LYSSNA subst.
(föru|sättningen, föru|sättningar, föru|sättningar|na)
- ▣ omständighet som utgör ett nödvändigt villkor för något
 - Sammansättningar:
 - grund|föru|sättning
 - Exempel:
 - hårt arbete är en föru|sättning för att projektet ska lyckas
 - Uttryck:
 - **under föru|sättning att (inget oföru|sett inträffar)** om (inget oföru|sett inträffar)

FIGUR 2. *Uppslagsordet förutsättning i Lexins svenska lexikon. Beskuren skärmbild. Ledtrådar till mening 3 har markerats. Hämtad 2017-09-27.*

Deltagarna tillfrågades sedan om var i en viss Lexin-artikel de funnit (ledtrådarna till) de svar de angett i den aktuella meningen. De ombads helt enkelt att peka ut var i artikeln de funnit relevanta upplysningar om ordets genus och bruk av preposition. I artikeln *förutsättning*

kan upplysning om genus antingen hämtas i böjningsinformationen eller från språkexemplet. Uppgift om rätt preposition återfinns i språkexemplet.

4.2 Material

Underlaget för studien består för det första av utfallet från de inledande och informella intervjuerna som genomfördes med lärare och studenter om vad de känner till om webbresursen Lexin (jfr frågeställning 1). Här ingår iakttagelser från mötena med lärare på både gymnasieskolan och universitetet. För det andra ingår ett inspelat material där universitetsstudenterna tillfrågas om hur de med hjälp av Lexin löst uppgiften de var satta att genomföra (jfr frågeställning 2). Det senare utgör huvudmaterial i resultatredovisningen. I det följande ges en presentation av de fjorton deltagarna.

Vid tidpunkten för undersökningens genomförande bestod klassen av sjutton studenter. Samtliga utom en gav sitt medgivande till att delta i studien. Vid själva övningstillfället närvarade fjorton studenter (N=14). Deltagarna fick till att börja med svara på några bakgrundsfrågor.

Deltagarna var vid tillfället mellan åldrarna 21 till 39 år. De hade då varit i Sverige mellan 1,5 och 3 år. De flesta av dem, tolv av fjorton, har arabiska som sitt förstaspråk. De övriga två har grekiska respektive persiska som sitt förstaspråk. Alla utom två har en påbörjad eller avslutad akademisk utbildning, t.ex. läkare, tandläkare, språkvetare, apotekare och ingenjör. Anledningen till att de går denna intensivutbildning i svenska är i stort sett densamma för samtliga deltagare. De vill lära sig svenska för att påbörja eller fullfölja sina universitetsstudier i Sverige. Att kunna tala svenska och ha en bra utbildning ökar möjligheten att få jobb och därmed ökar de sina chanser att få (permanent) uppehållstillstånd i Sverige.

5. Resultat

Det finns olika typer av resultat och de presenteras i det följande under tre rubriker och anknyter till studiens tre frågeställningar: 5.1. Kännedom om Lexinportalen, 5.2. Deltagarnas användningsstrategier och 5.3. Lexinportalens förbättringspotential.

5.1 Kännedom om Lexin-portalen

I den första kontakten med lärare och studenter framkom flera viktiga iakttagelser i fråga om deras kunskap om Lexin-portalen, dess innehåll och funktioner. Det blev t.ex. tydligt att om än lärarna är mycket väl medvetna om Lexins existens och vilken funktion ordboken fyller så förefaller förbindelsen stanna vid denna ytliga kontakt. Lärarna påpekar att de är medvetna om att studenterna använder Lexin under lektionerna men att de för egen del inte använder sig av denna resurs i undervisningen. De kände t.ex. inte till att den enspråkiga svenska ordboken nyligen uppdaterats och att utseendet och innehållet i denna skiljer sig ganska markant jämfört med de ännu så länge uppdaterade tvåspråkiga ordböckerna. De kände inte heller till att det finns länkar till bilder och filmer i vissa enskilda ordboksartiklar eller att detta material också återfinns separat indelat efter teman. Slutligen var de också ovetande om de sökfunktioner som Lexin erbjuder, t.ex. att det går att slå upp vilket ord som helst i en ordboksartikel genom att dubbelklicka på dem.

Förvånande nog hade inte heller studenterna, som ju faktiskt använder Lexin, kännedom om Lexin-portalens fullständiga innehåll och alla sökfunktioner. De använder Lexinportalen och slår då upp i både de tvåspråkiga lexikonerna och den enspråkiga ordboken, men ger intryck av att inta ha någon djupare kännedom om de olika sätt varpå man kan komma åt innehållet i Lexin. Av mötet med studenterna framkommer också att Lexin konkurrerar med andra språkliga hjälpmedel, inte minst andra webbaserade lexikografiska resurser som *tyda.se*, *synonymer.se* och *exempelmeningar.se* men även webbläsare som sådana och översättningsverktyg som *Google translate*.

5.2 Deltagarnas användningsstrategier

Syftet med övningen var att undersöka om Lexin, främst LSL, ger tillräckliga och tydliga upplysningar om sådana språkliga moment i svenskan som inlärare ofta finner svåra att lära sig. Studien inriktades som redan beskrivits på prepositioner och genus.

I det följande presenteras underlaget från tre av deltagarna. De representerar tre olika strategier som har framkommit i analysen av underlaget från samtliga deltagare. Urvalet baseras således inte på förhållanden som rör deltagarnas bakgrundsinformation.

5.2.1 Den idealiska användaren

Till att börja med presenteras deltagare 02. Hon är 30 år och har varit i Sverige i 16 månader. Hennes förstaspråk är grekiska och hon har en kandidatexamen i filologi och lingvistik. Hon har skrivit följande förklaring till att hon går en intensivutbildning i svenska: "Jag vill lära mig svenska på akademisk nivå och ta TISUS test så jag kan fortsätta med studier eller med att arbeta". Hon har kompletterat mening 3, innehållande ordet *förutsättning*, på följande sätt:

Biblioteket är *en viktig förutsättning för* demokrati.

Deltagare 02 är representant för de deltagare som har funnit information om preposition och genus på de platser i artikeln där det är tänkt att man ska finna dessa upplysningar. Hon har slutit sig till ordets genus med hjälp av artikelns böjningsinformation och funnit prepositionen i artikelns språkexempel. Hon ger dessutom uttryck för att det finns ett "rätt" sätt att hitta information på. Hon fick responsen att alla sätt som leder fram till rätt svar, är de rätta sätten.

5.2.2 Den ofokuserade användaren

Deltagare 01 är 38 år och har varit i Sverige i 19 månader. Hans förstaspråk är arabiska och han är utbildad läkare. Han har skrivit följande förklaring till att han går den här intensivutbildningen i svenska: "För att jag vill bo och jobba här i Sverige." Hans kompletta mening med ordet *förutsättning* lyder:

Biblioteket är *ett viktigt förutsättning* om demokrati.

När deltagare 01 slår upp ordet *förutsättning* för att visa var i artikeln han har funnit information om genus pekar han på böjningsinformationen och säger sedan ”från här... aha, det är fel”. Han har vidare angett prepositionen *om* och har kommit fram till detta val genom att ”jag bara läsa meningar” och har sett denna preposition i förklaringen till uttrycket/idiomet längst ner i ordboksartikeln. När han sedan ombes att läsa språkexemplet upptäcker han genast att han skrivit fel preposition och det rätta valet är *för*.

Deltagare 01 får representera de deltagare som förefaller vara en aning ofokuserade, antingen när det gäller att ta till sig instruktionerna för hur övningen skulle utföras och/eller i användningssituationen när de ska leta efter information i de aktuella ordboksartiklarna. De förefaller t.ex. vara helt införstådda med att upplysning om genus framgår av artikelns böjningsinformation, även om de har angett fel genus i övningen. Anledningen till att de svarar fel kan vara att de tror sig kunna svaret utan att slå upp ordet i LSL. Och om de slår upp ordet i LSL så sveper de kanske med blicken över artikeln och sluter sig till ett rimligt svar utan större reflektion.

5.2.3 Den tursamma användaren

Deltagare 03 är 21 år gammal och har varit i Sverige i 18 månader. Hon har arabiska som förstaspråk. Hon har ingen akademisk utbildning. Hon läser den här utbildningen ”därför att den här kursen tror jag att det är mer akademi för elever som vill gå på univiresilit”. Hennes fullständiga mening med ordet *förutsättning* lyder.

Biblioteket är *en viktig förutsättning* i demokrati.

Intressant nog har deltagare 03 slagit upp adjektivet *viktig* för att ta reda på vilket genus som styr valet av ’en’ eller ’ett’ samt ’viktig’ eller ’viktigt’. Om man låter sig vägledas av de två språkexemplen i artikeln *viktig* så svarar man faktiskt rätt. När hon sedan slår upp *förutsättning* så pekar hon ut språkexemplet som den position där hon finner rätt svar. Hon får förklarat för sig att man också kan upplysas om det aktuella ordets

genus i artikelns böjningsinformation och hon svarar då ”ja, ja, just det”. Prepositionen *i* verkar hon ha fyllt i utan att först ha tittat i LSL eftersom hon genast ändrar sig när hon läser i artikeln *förutsättning*. Då pekar hon först på språkexemplet, vilket är en bra strategi, men sedan pekar hon även på ordets definition. Där återfinns prepositionen *för* i frasen ’villkor för’. Det senare är självklart inte en givande strategi att använda för att finna korrekt preposition, även om det i det här fallet turligt nog leder till rätt svar.

5.3 Lexinportalens förbättringspotential

Svaret på den tredje och sista frågeställningen förutsätter en sammanfattning av resultaten som presenterats i avsnitten 5.1 och 5.2. Det har för det första visat sig att varken lärare eller studenter har mer än ytlig kännedom om Lexinportalens innehåll och sökfunktioner. Man skulle därför kunna uttrycka det som att det föreligger en förbättringspotential hos webbsidan från ett användarperspektiv. Lärare och studenter kan dra mycket större nytta av webbsidan så som den ser ut idag, dvs. i befintligt skick. Nyckeln till framgång är att bli mer van att använda ordböcker i allmänhet och LSL i synnerhet. Ju mer man använder ett visst verktyg, desto bättre blir man på att utnyttja dess fulla potential.

För det andra uppvisar deltagarna mer eller mindre framgångsrika användningsstrategier i sökandet efter upplysningar om, i det här fallet, substantivens genus och användningen av prepositioner. Även här kan användarna bli bättre och lära sig mer om hur (innehållet i) en ordboksartikel ska tydas. Men det finns också utrymme för LSL att bli en bättre ordbok. Upplysning om substantivens genus skulle t.ex. kunna framgå mycket tydligare. Man skulle här kunna ta efter *Natur och Kulturs Svenska ordbok* (2001) och helt enkelt skriva ut *en* respektive *ett* framför de uppslagsord där det är aktuellt. När det gäller prepositioner skulle möjliga sådana kunna framgå genom att antalet språkexempel utökas rejält.

6. Diskussion

I Hult (2016) undersöks användningen av internetversionen av LSL. Författaren använder en kombination av metoder, dels loggfilsanalys, dels webbenkätundersökning. Undersökningen genererar intressanta resultat om användarna och användningen av LSL. Informanterna är dock i stort sett anonyma och studien ger inga djupgående resultat om orsaken till användningen eller i vilka specifika användningssituationer brukarna befinner sig eller hur de faktiskt tolkar den information som står att finna i ordboksartiklarna. Den sistnämnda frågan har varit utgångspunkten för det projekt som redovisas i denna rapport.

Projektet syftade dels till att ta reda på vilken kännedom lärare och nyanlända studenter har om Lexin och LSL, dels till att undersöka om LSL utgör ett effektivt stöd i situationer av språkinläring. Syftet konkretiserades i tre frågeställningar.: 1) Vilken kunskap har studenter och lärare om Lexin-portalens innehåll och funktioner? 2) Ger Lexin tillräckliga och tydliga upplysningar om sådana språkliga moment i svenskan som inlärare ofta finner svåra att lära sig? och 3) På vilka områden har Lexin förbättringspotential? För att besvara dessa frågor genomfördes dels kvalitativa intervjuer med lärare och studenter, dels en Lexinövning där studenter skulle komplettera ofullständiga meningar med hjälp av LSL.

Som redan framgått har i synnerhet lärarna men även studenterna begränsad kunskap om Lexinportalen och LSL. Lärarna vittnar om studenternas bruk av Lexin det används inte aktivt i undervisningen, t.ex. som ett språkligt verktyg som kan implementeras i olika moment av språkinläringen.

Deltagarna i Lexinövningen uppvisar mer eller mindre framgångsrika användningsstrategier i sökandet efter specifika informationskategorier i LSL. Tre typer av ordboksanvändare presenterades: den idealiska, den ofokuserade och den tursamma. Den idealiska användaren är oproblematisks på så sätt hen läser ordboksartiklarna så som lexikograferna tänkt sig att de ska läsas. Den ofokuserade användaren skulle man kunna ta större hänsyn till genom att utforma ordboksartiklar som reducerar tolkningsutrymmet, t.ex. låta substantivens genus framgå på ett mer explicit sätt. Slutligen har vi den tursamma användaren. Hen slog upp ordet *viktig* för att få reda på om det heter *en* viktig förutsättning

eller *ett* viktigt förutsättning och i just det här fallet gick denna strategin hem. Den tursamma användaren är svårare att hjälpa men hans framtida strategi kommer troligen att bli mer idealisk allteftersom hans progression i språkinläringen.

7. Slutsatser

Enligt den undersökning som presenteras här har lärare och studenter begränsade kunskaper om LSL och Lexin-portalens innehåll och sökfunktioner. Vidare kan man dra slutsen att LSL å ena sidan ofta ger *tillräckliga upplysningar* om sådana språkliga moment som många svenskinlärare finner besvärligt att lära sig. Å andra sidan framgår dessa uppgifter *inte tillräckligt tydligt* alla gånger. Här finns således förbättringspotential. Med detta sagt råder det också en potential hos användarna, nämligen att bli bättre på att utnyttja Lexinportalens nuvarande innehåll och sökfunktioner. Både ordböckerna och ordbooksanvändarna kan alltså bli ”bättre” (jfr Svensén 2004:542).

Resultaten från denna undersökning grundar sig på ett mycket begränsat underlag. Det skulle således vara av intresse att upprepa studien men med ett större urval av deltagare och dra mer solida slutsatser. För det andra är det högst intressant att få en mer heltäckande uppfattning om hur Lexin används i kombination med andra språkliga hjälpmedel i syfte att lösa lexikografiskt relevanta problem.

Referenser

- Bradley, L. & Huxford, L. (1994). Organising sound and letter patterns for spelling. I: Brown, G.D.A. and N.C. Ellis (eds.), *Handbook of Spelling*. Chichester: John Wiley and Sons, s. 425-39.
- Enström, I. (1996). *Klara verba. Andraspråkslärares verbanvändning i svenskan*. (Nordistica Gothoburgensia 18.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Enström, I. (2013). *Att undervisa om ord. En studie av lärares behov, förutsättningar och kunskapsutveckling*. (GU-ISS Forskningsrapporter

- från Institutionen för svenska språket.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Enström, I. (2016). *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inlärning*. 2 uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hult, A. (2017). *Ordboksanvändning på nätet. En undersökning om användningen av Lexins svenska lexikon*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 27.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Lexinstatistik 2017. *Statistik för användning av Lexin*. <<http://lexin.nada.kth.se/lexin/statistik.html>>. Hämtat 27 september 2017.
- Lexins svenska lexikon* [Svenska ord] (2011). 4 uppl. <<http://lexin.nada.kth.se/lexin/>>.
- Miller, G.A. & C. Fellbaum (1991). Semantic networks in English. *Cognition* 41, s. 197-229.
- Nation, I.S.P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Natur och Kulturs Svenska Ordbok* (2001). Köhler, Per-Olof, Birgitta Hene & Ulla Messelius (red.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Pawley, A. & Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. I: Richards, J.C. and R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. London: Longman, s. 191–225.
- Ruhl, C. (1989). *On Monosemy: A Study in Linguistic Semantics*. Albany: State University of New York Press.
- Stroud, C. (1979). Kontrastiv lexikologi. I: Hyltenstam, Kenneth (red.), *Svenska i invandarperspektiv*. Lund: Gleerups, s. 174–218.
- Svensén, B. (2004) [1987]. *Handbok i lexikografi. Ordböcker och ordboksarbete i teori och praktik*. 2 uppl. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* (2009). Stockholm: Norstedts, distr.
- Tarp, S. (2008). Kan brugerundersøgelser overhoved afdække brugerens leksikografiske behov? *LexicoNordica* 15, s. 5–32.

Bilaga 1. Medgivandeblankett

Bilaga 2. Lexinövning

BILAGA 1: Medgivandeblankett

Dear Participant,

Thank you for choosing to take part in this research study performed by Ann-Kristin Hult at the Department of Swedish Language, Institute for Swedish as a Second Language, at the University of Gothenburg.

This study will be investigating Swedish second language learners' use of the online dictionary platform, "Lexin". The aim is to collect data on learner interaction with Lexin in order to determine the effectiveness of the platform for language learning. Data will be collected from a short demographic survey concerning educational and language background, and recorded discourse between the researcher and learners during a task in which learners interface with the Lexin platform.

All participants involved in any part of this study will remain anonymous both in data storage and in subsequent publications resulting from data gathered. Participants involved in the study are doing so voluntarily, and may decline from participation at any time for any reason. By taking part in this study and checking that you "agree" with terms stated here prior to participation, you are indicating that you understand the information presented here and consent to the access of your provided data for academic purposes. If you do not wish to participate in the study, please indicate this by checking the "I do not consent" box below.

Thank you for your time and attention, and welcome any questions, comments or feedback on anything you encounter with it. Contact information is listed below.

Many thanks and best wishes,

Ann-Kristin Hult

Department of Swedish Language,
Institute for Swedish as a Second Language,
University of Gothenburg
ann-kristin.hult@svenska.gu.se, hult.annkristin@gmail.com

I consent to the access of my provided information for academic purposes, understanding that my information will be kept anonymous.

I do not consent to the access of my provided information for academic purposes, understanding that my information will be kept anonymous.

(Continue to next page to fill out demographic survey)

Lexinstudie Bakgrundsfrågor

1. Vilket år är du född?

2. Hur många månader har du varit i Sverige?

3. Vilket/vilka är ditt/dina modersmål?

4. Har du en påbörjad eller avslutad akademisk utbildning? Om ja, vilken utbildning är det?

5. Varför går du den här utbildningen i svenska?

BILAGA 2: Lexinövning

Lexin-studie

2017-06-13

Test

Det här testet innebär att du ska slå upp ord i Lexin på nätet (lexin.nada.kth.se). De ord du ska slå upp står i fetstil i meningarna 1 till 10. Med hjälp av Lexin ska du sedan fylla i rätt preposition/partikel i meningarna och, i några fall, ringa in ett av två möjliga alternativ.

1. **Resan** _____ Spanien avbokades eftersom den/det blev för dyr.
2. _____ **skolan** är lunchen gratis för eleverna men lärarna måste betala.
3. Biblioteket är en/ett viktig/viktigt **förutsättning** _____ demokrati.
4. Ungdomarna stod _____ en/ett **led** utanför ingången till Liseberg.
5. Han känner stor/stort **sympati** _____ barnens skolprojekt.
6. **Tror** du verkligen _____ det som står i tidningarna?
7. Jackorna låg slängda på golvet, ingen hade orkat **hänga** _____ dem.
8. Domaren blev så **irriterad** _____ föräldrarnas gap och skrik att han blåste av matchen.
9. Får jag **byta** jackan _____ ett annat klädesplagg?
10. Om ni har några frågor – tveka inte att **be** _____ hjälp!



Grammatiska strategier i svensk- undervisningen – en undersökning av arbetet med förklarande genre i årskurs 4

Camilla Håkansson

1. Inledning

Den svenska grundskolan har idag en stor andel flerspråkiga elever, ca 25 % (Skolverket 2017a). En stor del räknas som nyanlända enligt Skolverkets definition, d.v.s. har mindre än fyra års skolgång i Sverige. Den största delen av de flerspråkiga eleverna är dock elever som är födda i Sverige och som alltså får hela sin skolgång i Sverige. I Skolverkets statistik över antalet elever som inte når upp till godkända betyg när de avslutar den obligatoriska skolan dominerar gruppen flerspråkiga elever (Skolverket 2017a).

Olika insatser görs för att öka måluppfyllelsen för de flerspråkiga eleverna. I Göteborg har en mellanstor skola med ca 80 % flerspråkiga elever valt att kompetensutbilda hela skolans personal inom systemisk funktionell grammatik (SFG) och mer specifikt med den genrepedagogiska metoden *Cirkelmodellen* för att öka andelen godkända elever.

Under vårterminen 2017 genomfördes en studie med fokus på språkliga resurser i undervisningen med cirkelmodellen. Undervisningen som studerades handlade om vattnets kretslopp vilket för eleverna mynnade ut i en text med sekventiell förklaring. Syftet var att undersöka hur undervisningens upplägg beträffande grammatik och textstruktur återspeglas i elevernas texter.

1.2 Forskningsfrågor

För att uppnå syftet med undersökningen valdes forskningsfrågorna nedan. Den första huvudfrågan gäller undervisningen och den andra huvudfrågan elevtexterna.

- Vilka grammatiska strategier förmedlas i undervisningen om den sekventiella förklaringsstexten?
 - Vilken grammatik fokuseras?
 - Vilka genretypiska drag lyfts fram?
- Vilka grammatiska strategier av de som förmedlats i undervisningen realiseras i elevernas texter?

2. Bakgrund

Genom läroplanen, Lgr 11, har genrekompetens fått en allt större betydelse i skolan. I centralt innehåll för årskurs 4-6, i svenska och i svenska som andraspråk, uttrycks tydligt att eleverna ska få kunskaper om olika typer av text. Att skriva både berättande text och sakprosa, i det här fallet betyder sakprosa beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterade text, ska ingå i undervisningen. Fokus ska ligga på såväl innehåll, texternas uppbyggnad som typiska språkliga drag (Skolverket 2017b: 255, 257). Kunskaper om hur texter konstrueras språkligt och hur de skiljer sig åt är alltså något som ska ingå i utbildningen. Ett perspektiv som betonar arbetet med att medvetandegöra elever om texters språkliga mönster är genrepedagogiken (Johansson & Sandell Ring 2015:25). I följande avsnitt beskrivs kortfattat genrepedagogiken och den modell för lärande som är aktuell för studien. Till sist redogörs för den genre som är aktuell för undersökningen, förklarande genre, samt för de begrepp som används för att beskriva genrens utmärkande språkliga drag.

2.1 Genrepedagogik

Genrepedagogiken har sitt ursprung i den s.k. Sydneyskolan vilken utvecklades ur ett forskningsprojekt om elevers skrivande i Australien under 1980-talet (Martin & Rose 2013: 13). Inom Sydneyskolan utarbetades en ny definition av ordet *genre* för att kunna beskriva vad som utmärker skolans olika texttyper. Ordet *genre* täcker därmed inte bara skönlitterära texter utan även andra typer av texter som skrivs i skolan, exv. reflekterande och förklarande texter (Kuyumcu 2013: 605). I den svenska läroplanen nämns dock inte ordet *genre* utan här används *texter* eller olika *typer av texter* vilket innefattar en vidare definition av ordet *genre* än vad genrepedagogiken står för (Skolverket 2011: 20).

Inom genrepedagogiken betonas språkets och litteracitetens betydelse för att elever ska lyckas i skolan. Pedagogiken vilar på en tredelad teoretisk grund bestående av systemisk funktionell lingvistik (SFL), Vygotskiljs sociala utvecklingsteori samt Basil Bernsteins forskning om språkets sociala koder och interaktionsmönster i skolan (Kuyumcu 2013: 610). Från SFL hämtar genrepedagogiken ett ”funktionellt förhållningssätt till grammatik” (Johansson & Sandell Ring 2015: 226). Detta innebär bl.a. ett fokus på hur olika delar av språket kan användas för att skapa betydelse i en text. Betydelse och funktion står i centrum för textarbetet men också att språket är en social konstruktion som utvecklats genom vårt behov av att kommunicera. Språket utgörs av en mängd omedvetna val som styrs utifrån syfte, situation och kultur. Valen skapar i sin tur olika genremönster där den sociala och kulturella kontexten blir viktig. Genrer är visserligen till viss mån förutsägbara i en kultur men är inte statiska utan förändras över tiden (Johansson & Sandell Ring 2015: 226).

Vygotskiljs utvecklingsteori och dess tankar om att elever genom stöttning och interaktion med lärare och andra elever kan utvecklas längre är nästa viktiga del av den teoretiska bakgrunden. Inom genrepedagogiken läggs stor vikt vid en explicit undervisning där noggrant planerad stöttning är ett viktigt inslag. Stöttning sker inte bara från lärarens sida utan även elevers samarbete är en viktig del av detta (Kuyumcu 2013: 610).

Genrepedagogikens explicita undervisning syftar även till att skapa tillgång till skolans interaktionsmönster för alla elever. Basil Bernstein visade med sin forskning om språkets sociala koder att elever från so-

cioekonomiskt svaga miljöer kan missgynnas i skolan eftersom de inte behärskar de interaktionsmönster som råder (Kuyumcu 2013: 610). Genrepedagogiken vill överbrygga detta glapp genom att demokratisera interaktionen mellan lärare och elever så att alla elever kan bli aktiva deltagare (Martin & Rose 2013: 18).

Genom åren har viss kritik mot genrepedagogiken framkommit. Den gäller exempelvis att metoden riskerar att bli alltför instrumentell om undervisande lärare inte har tillräckliga kunskaper om den komplexitet som metoden står för. Framför allt krävs kunskaper i systemisk funktionell lingvistik vilket för många innebär ett nytt sätt att tala om språk och även ett nytt metaspråk. Utan en förankring i teorin bakom metoden är risken stor att den undervisande läraren endast fokuserar på de språkliga momenten utan att efterfråga varför metoden används (Gannå 2015: 248, Sellgren 2011:15).

2.1.1 Cirkelmodellen

Den pedagogiska modell som står i centrum för undersökningen kallas Cirkelmodellen för undervisning och lärande (Kuyumcu 2013: 617) eller ibland Cykeln för undervisning och lärande (Hedeboe & Polias 2008: 15). Modellen består av fyra faser med fokus på ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Språket används för att bygga upp kunskaper om ett ämnesområde men också som ett verktyg för att reflektera över kunskaperna och över hur språket fungerar i olika genrer. I första fasen byggs kunskap om ämnesområdet upp. Förkunskaper aktiveras och ämnesspecifika ord och begrepp förklaras. I den undervisning som ligger till grund för undersökningen genomfördes fas 1 i samarbete med NO-läraren. I NO-undervisningen fokuserades faktakunskaper om ämnesområdet *Vattnets kretslopp* medan svenskundervisningen tog fasta på de språkliga drag som utmärker förklarande text. Under fas 2 läses och dekonstrueras modelltexter. Arbetet sker i interaktion mellan lärare och elever och i fokus står utmärkande språkliga drag för den genre som studeras. Fas 3 innebär en gemensam konstruktion av en text där modelltexten får stå som förebild. Även i denna fas är interaktionen mellan lärare och elever viktig. I den sista fasen slutligen ska eleverna skriva en egen text inom genren och ämnesområdet (Kuyumcu 2013: 616-617).

2.1.2 Förklarande genre

Enligt genrepedagogiken kan skolans texter delas in i tre genrefamiljer; den engagerande, den informerande och den värderande genren. Inom varje genrefamilj är det sedan möjligt att göra ytterligare en indelning. I denna studie skrev eleverna sekventiella förklarings-texter som ingår i den informerande genren. För en översikt över den genrepedagogiska indelningen av skolans genrer hänvisas till Martin och Rose (2013: 147).

En sekventiell förklaring beskriver det som händer i ett flöde där en händelse leder till nästa i en bestämd ordningsföljd. Exempel på en sekventiell förklaring är en text som förklarar och beskriver vattnets kretslopp eller kroppens matsmältning. Genren förklarar framför allt hur något händer och beskriver inte skeendet på djupet (Sellgren 2011: 13). Utmärkande språkliga drag för den sekventiella förklaringen som är relevanta för denna studie och som behöver beskrivas närmare är *aktionsprocesser*, *relationella processer*, *allmänna deltagare* och *temaprogession*.

Aktionsprocesser är verb som uttrycker skeenden som kan iakttas exempelvis *stiger*, *faller*, *hoppas* och som refererar till ett verkligt sammanhang (Johansson & Sandell Ring 2015: 270). De betecknar att någon *gör* något. Aktionsprocesser är den vanligaste processtypen och är central för den sekventiella förklaringen. I studien används begreppet aktionsprocesser eftersom detta begrepp användes i det klassrum där undersökningen ägde rum. Holmberg och Karlsson använder i stället begreppet *materiella processer* för denna typ av processer (Holmberg & Karlsson 2009: 80). *Relationella processer* syftar på verb som beskriver deltagare i relation till varandra, t.ex. verben *är* och *har*. Relationella processer är vanliga i informerande genrer som beskriver och klassificerar (Johansson & Sandell Ring 2015: 282).

En *deltagare* är den person eller det ting som deltar i processen och som ofta påverkar en annan deltagare genom processen. Deltagarna är substantiv, pronomen eller adjektiv och kan realiserats genom utbyggda fraser. I den sekventiella förklaringen finns ofta allmänna deltagare vilket ska skiljas från specifika deltagare. En allmän deltagare syftar på en generell företeelse exv vatten i vattnets kretslopp. En specifik deltagare däremot syftar, som benämningen uttrycker, på något specifikt i

en text, exv. *vattnet i vår damm på tomten* (Johansson & Sandell Ring 2015: 271).

Temaproggression är ett utmärkande drag för den sekventiella förklaringen. Detta innebär att en sats rema, d.v.s. den nya informationen, blir till nästa sats tema, den kända informationen. På detta sätt får informationsflödet i texten en tydlig progression. Ett enkelt exempel på detta är: *Solen värmer upp vattnet. Vattnet avdunstar och blir till moln.* Vattnet är den första satsens rema. I nästa sats inleder samma ord satsen och blir temat i denna sats. På så sätt leder den nya informationen läsaren framåt i texten.

3. Metod och material

I följande avsnitt presenteras studiens genomförande. För att uppnå syftet med undersökningen och besvara forskningsfrågorna har såväl en kvalitativ som kvantitativ metod med observationer, ljudinspelningar och analys av elevtexter använts.

3.1 Datainsamling och analyskategorier

Studiens metod bestod av datalinsamling och kategorisering av materialet. Datainsamlingen gjordes genom observationer och ljudinspelningar i klassrummet samt genom insamling av elevtexter. Observationerna var öppna observationer d.v.s. det fanns inget fast schema som observationerna utgick ifrån utan anteckningar fördes löpande utifrån aktiviteten i klassrummet (Friedman 2012: 186-187). Sammanlagt genomfördes observationer under nio lektioner i två olika klasser i årskurs fyra. Varje lektion var i genomsnitt 60 minuter lång. Det är samma lärare som undervisar båda klasserna och undervisningen i de två klasserna följer ett identiskt upplägg. Ljudinspelningarna innehåller framför allt lärarens tal vilket också är det material som har undersökts. Elevernas röster finns delvis med men är ofta svåra att uppfatta. Alla elever i klassen har inte lämnat in medgivande till ljudinspelning och därför har inte heller elevernas svar i klassrummet använts i undersökningen. För att begränsa materialet och öka

genomförbarheten valdes att göra transkriptioner endast av lektionerna i en av klasserna. Sammanlagt transkriberades därför sex lektioner. I analysen har transkriptionerna och anteckningarna jämförts för att få en så fullständig bild som möjligt.

Analysen av materialet har genomförts i två steg. Den första analysen har gjorts av transkriptionerna och observationerna i klassrummet för att utkristalliera och koda vilka grammatiska strategier som förmedlas i undervisningen. Här beskrivs följaktligen lärarens perspektiv.

Tre olika kategorier som i sig innehåller grammatiska strategier har identifierats. Den första analyskategorin innefattar tre underkategorier inom verbanvändningen i förklarande text. Den andra analyskategorin beskriver betydelsen av temaprogession i den förklarande texten och slutligen den tredje kategorin kan sammanfattas i den förklarande textens struktur. Ytterligare kategorier skulle vara möjligt att analysera, exempelvis nominalgrupper och villkorsord, men dessa kategorier får litet utrymme i materialet och en större studie skulle vara nödvändig för att täcka in även dessa.

De tre kategorierna har sedan bildat utgångspunkt för analysen av elevtexterna och utgör därmed steg två av analysen. I analysen undersöks i vilken utsträckning dessa kategorier använts som verktyg för att kunna skriva en förklarande text. Här har en delvis kvantitativ metod använts. För att kunna jämföra texterna och för att kunna ge en bild av verbanvändningen har antalet verbprocesser räknats. Detsamma gäller passivformerna och motsatsverben i materialet. Varje elevtext har analyserats utifrån förekomsten av temaprogession och om texten innehåller de utmärkande genrestegen för en sekventiell förklaring. Vid genreanalysen har jag utgått från beskrivningen av sekventiell förklaring som finns hos Johansson och Sandell Ring (Johansson & Sandell Ring 2015: 132-133).

3.2 Material

16 elevtexter har använts i studien. De flesta av eleverna är flerspråkiga elever och har bott flera år i Sverige. Endast ett fåtal nyanlända elever deltog i svenskundervisningen och av dessa har två inkluderats i materialet. Fyra av eleverna i materialet har svenska som modersmål och 12 har ett annat modersmål än svenska. Följande modersmål

finns representerade i materialet: turkiska, arabiska, lingala, bosniska, spanska, svenska och vietnamesiska. Av de sexton elever som ingår i undersökningen är nio födda i Sverige, fem har bott i Sverige 7-10 år och två av eleverna har bott i Sverige ca 4 år.

Elevertexterna skrevs som ett individuellt prov under den sista lektionen som studien omfattar. Till sin hjälp fick eleverna utdelat ett dokument med aktionsprocesser och relationella processer, sammanlagt 22 verb. I instruktionen fanns även 24 deltagare angivna. Eleverna uppmanades att använda de flesta av orden som fanns med i det bifogade dokumentet för att förklara vattnets kretslopp. I instruktionen fanns även en stödjande bild av kretsloppet. I provet markerades textstrukturen med hjälp av orden rubrik, definition och förklaring.

4. Resultat

Avsnittets upplägg börjar med en presentation av undervisningen, därefter följer en redovisning av de grammatiska strategier som blir synliga i lärarens undervisning och till sist redovisas analysen av elevtexterna. I texten finns transkriberade exempel där L för lärare och E för elev. Elevernas svar skrivs inte ut i transkription.

4.1 Undervisningens upplägg

Undersökningen följer undervisningen under cirkelmodellens fas 2-4, d.v.s. dekonstruktion av en modelltext (fas 2), gemensam konstruktion av en text (fas 3) och individuellt skrivande (fas 4). Fas 2 upptar den största delen av materialet, sammanlagt fyra lektioner, fas 3 och fas 4 omfattar båda varsin lektion. Tabell 1 ger en översikt över undervisningens upplägg och innehåll. I arbetet med förklarande text ingick även läxor men dessa ingår inte i undersökningen.

Arbetet med förklarande text i svenskundervisningen sker i samarbete med NO-läraren. Under NO-lektionerna arbetar eleverna med ämnet *Vattnets kretslopp* och under svensklektionerna fokuseras textstruktur, grammatik samt ordförråd i förklarande text.

Det grammatiska metaspråket är en betydande del av undervisningen. Framför allt används begrepp som tillhör SFG exempelvis aktionsprocesser, relationella processer, villkorsord och deltagare. Metaspråket förklaras men eleverna förväntas inte använda begreppen.

TABELL 1. *Lektionsöversikt över arbetet med förklarande text*

Lektion	Fas i cirkelmodellen	Lektionens innehåll
1	2	Återkoppling till verb i instruerande texter och i faktatexter. Verb i förklarande texter introduceras
2	2	Verb i förklarande texter Passiv introduceras
3	2	Processer i förklarande text Deltagare i förklarande text
4	2	Temaprogession Deltagarnas position
5	3	Gemensamt textskrivande i helklass Textens struktur
6	4	Individuellt skrivande

4.2 Analys av grammatiska strategier i undervisningen

I följande avsnitt beskrivs de kategorier som har observerats i materialet. I analysen av undervisningen har framför allt ljudinspelningarna och transkriptionerna använts för att kunna kategorisera materialet. Anteckningarna från observationerna har använts för jämförelse och stöd.

4.2.1 Verb

I tre av lektionerna står verb i fokus vilket betyder att verbet och dess betydelse i texten blir en viktig del för eleverna att förstå. Inom genrepdagogen är processerna ett viktigt steg för att kunna förstå genren (Hedeboe & Polias 2008: 92). Tidigare under läsåret har eleverna skrivit instruerande texter och faktatexter. Fas 2 inleds med

en återkoppling till dessa tidigare genrer. Läraren inleder med att återkoppla till verben i texterna och eleverna uppmanas att hitta verben. På så sätt repeteras för eleverna vad ett verb är och att olika genrer har olika typer av verb. Genom att uppmana eleverna att finna ett mönster av verben fokuseras utmärkande drag. I exempel 1 visas två kännetecken för verben i instruerande texter; betydelse och position.

EXEMPEL 1. *Instruerande text*

L: Kan man se något mönster här? Av verben? Finns det någonting som gör det lätt att hitta verben i den här texten?

E: -----

L: A, precis. Det är någonting man ska göra. De beordrar en att göra någonting. Vilken plats är de på?

E: -----

L: Ja, först i meningen.

I exempel 1 visas hur läraren först fokuserar verbens betydelse i den intruerande texten genom att bekräfta elevsvaret och sedan utveckla betydelsen i sitt svar. Därefter preciserar hon verbets position i satsen genom att fråga och bekräfta rätt svar. På samma sätt som ovan uppmärksammas de utmärkande dragen för verben i faktatexten och i den förklarande texten. Det konstateras att relationella verb är vanliga i faktatexten, att verben är beskrivande och att tempus ofta är presens. Verben i den förklarande texten kännetecknas av en större variation än faktatexten. Relationella verb finns men är inte lika vanliga. Utmärkande drag som förmedlas är att verben beskriver ett skeende, att de uttrycker ett motsatsförhållande och att passiv är en vanlig form, se exempel 2.

Återkommande i undervisningen är skillnaden mellan de relationella processerna och aktionsprocesserna. Eleverna uppmärksammas på skillnaden mellan dessa två olika typer av processer. Relationella processer har eleverna redan stött på i faktatexten och de vet att verben är och *har* är relationella processer. Aktionsprocesserna beskrivs som något som visar vad som händer och som är konkreta.

EXEMPEL 2. *Beskrivning av verben i förklarande text*

L: Så om vi då tittar på de verben vi har så finns det vissa är-verb men de är inte så jättevanliga i förklarade text - håller ni med mig om det? Jag skulle inte säga att är och har är de viktiga gaste verben utan många av de här beskriver saker som händer, att det cirkulerar, drivs, det värms, någonting lyser, och sen avdunstar, det stiger, det kyls ner och om ni tittar också värms och sen har vi motsatsordet kyls. Eller hur? Stiger - sjunker, kondenseras - det är motsatsordet till avdunsta, faller, det mättats, det förändras, det bildas. Och det som också är särskilt med förklarande text det är att vi har verb som är skrivna i passiv form.

Den förklarande textens verb uttrycker delvis ett motsatsförhållande exv. stiger – sjunker, värms upp- kyls ner, avdunstar – kondenseras. Motsatserna markeras i dekonstruktionen av modelltexten och uppmärksammas i interaktionen mellan läraren och eleverna.

Passivformen har eleverna troligen inte mött tidigare. Passiv betydelse beskrivs i jämförelse med aktiv betydelse men förklaras endast kortfattat. Utgångspunkten är att eleverna ska lära sig att känna igen s-formen. Det som framhävs tydligt i dekonstruktionen av modelltexten är konstruktionen av den passiva satsen med två deltagare. Eleverna uppmärksammas på hur betydelsefullt det är att förstå vilken deltagare som är aktiv och vilken som är passiv i satsen. I övningen får eleverna meningar där orden är omkastade och tillsammans i helklass skapar eleverna och läraren i interaktion de korrekta meningarna genom att konstatera vilken deltagare som är aktiv och vilken som är passiv, se exempel 3.

EXEMPEL 3. Förklaring av deltagare i passiva satser

L: Så då har vi den första meningen, Värms upp av havet solen - och det som är klurigt är att när vi har jobbat med deltagarna i faktatexterna eller beskrivande texter på engelska så har vi en deltagare men i förklarande texter så kan det finnas två deltagare i en mening. Och den ena deltagaren är den som gör något, det kallas att den är aktiv och den andra det är den som påverkas av handlingen och den är passiv. Så vi ska börja med att bara sätta orden i rätt ordning. Vem är det som värms upp och vem är det som värmer?

Centralt i undervisningen är den interaktion som hela tiden finns mellan lärare och elever. Läraren dekonstruerar texterna tillsammans med eleverna och synliggör verben på olika sätt för att få eleverna att förstå verbens betydelse för genren. Fyra lektioner används för dekonstruktionsfasen vilket gör att eleverna får många möjligheter för att förstå genrens utmärkande drag.

4.2.2 Temaprogession

Temaprogession är en viktig del av den sekventiella förklaringsstexten eftersom ett skeende knyts ihop med nästa i en bestämd följd exempelvis i ett flödesschema eller ett cirkeldiagram (Johansson & Sandell Ring 2015:143). I intervjun med läraren framhålls också temaprogession som ett viktigt steg för eleverna att förstå.

I den lektion om temaprogession som observerades gjorde eleverna övningen *Pussla med text* som innebar att eleverna i par fick pappersremсор med meningar som skulle ordnas till en text. Vid genomgången av övningen löste läraren i interaktion med eleverna uppgiften och förklarade hur faserna av förklaringen utvecklades i texten.

Flera olika delar av temaprogession förklarades av läraren. Framför allt betonades deltagarnas rörelse i texten vilket även illutrerades med pilar i texten på tavlan. Temaprogession utgörs av att den avslutande deltagaren i en mening blir den deltagare som finns i början av nästa mening.

EXEMPEL 4. *Deltagarnas rörelse i texten*

L: Ja så slutet av förra meningen solen, alltså värms upp av solen, blir början på nästa mening. Den som var den avslutande deltagaren blir den startande deltagaren i nästa mening. Och den här meningen den slutar med avdunstar vattnet i gas form dvs vattenånga så vilket förklaringssteg bör bli nästa? Vilken papperslapp borde vara nästa då? Så solen avslutade förra meningen och så påbörjar den nästa mening och den här meningen slutar med vattenånga vilken meningen bör vara nästa mening då?

Eleverna uppmärksammades på att det inte måste vara exakt samma ord som blir den kända deltagaren i nästa mening utan att det är ordets betydelse som fortsätter progressionen. Exempelvis kan ordet *gasform* användas som avslutande deltagare i satsen och ordet *vattenånga* användas som första deltagare i nästa sats, d.v.s. som känd information. Här används inte samma ord men temaproggressionen finns trots detta i texten genom att betydelsen är samma i *gasform* och *vattenånga*. Genom temaproggressionen förbereder texten läsaren på vad som ska komma.

EXEMPEL 5. *Textens förberedelse på två förklaringar*

L: Ja och här sker två viktiga saker. Varför ritar jag två pilar här längst ner och inte bara en pil? Så vattnet tar olika vägar så varför ritar jag två pilar och inte bara en då?

E: -----

L: Ja, det är två olika vägar så här förbereder texten oss på att det kommer två förklaringar.

Som avslutande del i dekonstruktionen av temaproggressionen i texten förklarade läraren hur slutet av texten återkopplar till början av texten. Texten avslutas med meningen *Cirkeln är slut* vilket återknyter till den inledande meningen *Vattnets kretslopp drivs av solens energi och cirkulerar ständigt*.

4.2.3 Den förklarande textens struktur

Under fas 4, gemensam konstruktion av text, arbetar klassen med textens struktur. Den förklarande textens delar, rubrik, definition och förklaringssteg, tydliggörs i början av lektionen. I interaktion med eleverna bestäms rubriken och tre olika typer av rubriker diskuteras och exemplifieras; en fråga, ett påstående och en nominalfras.

Nästa steg beskrivs av Johansson och Sandell Ring som *Identifikation av fenomen* (Johansson & Sandell Ring 2015: 132). I undervisningen kallas detta steg definition och tillsammans med eleverna beskrivs detta steg och en definition utarbetas.

EXEMPEL 5. *Definition*

L: Och efter det så ska vi börja skriva den här definitionen och när man skriver en definition så kan man tänka sig att man liksom ska berätta om den här saken för nån som aldrig har hört talas om det. Vi sa igår att man skulle berätta hur en cykel ser ut för någon som aldrig har sett en cykel. Så hur ska vi definiera vattnets kretslopp?

Definitionssteget är alltså något beskrivande till skillnad från förklaringssteget. Eleverna har övat på att skriva en definition tidigare men här finns en viss osäkerhet och läraren får driva resonemanget framåt med hjälp av explicita frågor.

Även förklaringssteget visar sig vara svårt att konstruera tillsammans i klassen. Här krävs flera följdfrågor av läraren för att textskrivandet ska gå framåt. I förklaringssteget betonas temaprogession som verktyg för att kunna skriva texten och läraren ger eleverna den inledande och avslutande deltagaren så att de kan formulera mening. I undervisningen blir det tydligt att det är svårare för eleverna att konstruera meningar än att exemplvis hitta aktionsprocesser i en färdig text.

Sammanfattningsvis kan konstateras att läraren ger eleverna strategier att förstå och använda verb som är typiska för den förklarande texten genom en noggrann dekonstruktion av förklarande texter under fas 2. Eleverna får strategier för att känna igen aktionsprocesser och relationella processer och får även se i vilka texter dessa processer är

vanligast. De får även strategier för att känna igen passivformer och får lära sig passivkonstruktionen med två deltagare i meningen. I samband med textkonstruktionen visar läraren hur temaprogession används och varför det finns ett samband mellan temaprogessionen och strukturen i en sekventiell förklaring. Även den förklarande textens struktur med rubrik, definition, d.v.s. identifikation av fenomen och förklarande sekvens bearbetas i undervisningen och blir därmed en strategi för eleverna att använda vid konstruktionen av den individuella texten.

4.3 Analys av elevtexterna

Analysen av elevtexterna har gjorts enligt de kategorier av grammatiska strategier som fastställts genom analysen av undervisningen. För att illustrera hur strategierna realiseras i elevtexterna ges i följande avsnitt exempel från en av texterna; text 2. Därefter görs en kvantitativ jämförelse mellan alla texter.

4.3.1 Grammatiska strategier i text 2

De sexton elevtexterna varierar i hög grad gällande längd. I genomsnitt innehåller texterna 94 ord men det finns en variation från den kortaste texten, åtta ord, till den längsta med 169 ord. Text 2 ligger med 140 ord i det övre spannet. Text 2 har valts ut eftersom den är skriven av en elev med kort vistelsetid i Sverige och för att den tydligt illustrerar grammatiska strategier. Eleven har varit 4-5 år i Sverige. Som modersmål anges att eleven kommer från Balkan.

EXEMPEL 7: *Text 2*

Genresteg	Rubrik: Vattnets kretslopp
Identifikation av fenomenet	Vatten finns över allt på jorden. Vatten är något man dricker. Det finns saltvatten och sötvatten över hela jorden. Kretslopp är något som cirkulerar runt och kommer till samma plats som den började på.
Förklaringssteg	Solen värmer <u>hav eller sjöar</u> . <u>Hav eller sjöar</u> blir varmt och avdunstar från flytandeform till <u>gasform</u> . <u>Vattenångan</u> stiger upp och kyls ned desto högre upp i atmosfären och det bildas <u>måln</u> . <u>Målnen</u> åker vidare. När målnen mättats då blir det <u>nederbörd</u> . <u>Nederbörd</u> är regn, snö och hagel. Då regnar det ner regn, snö eller hagel och det beror på hur temperaturen är om det är kallt så <u>haglar</u> det men om det är varmt så <u>regnar</u> det och om det är jätte kallt så <u>snöar</u> det. Sedan <u>rinner</u> det ner för åar, bäckar eller genom marken till hav eller sjöar och cirken är slut.

I texten finns två tydliga genresteg, anpassade till den förklarande texten. Den börjar med en identifikation av fenomenet *Vattnets kretslopp*. Detta första genresteg ska innehålla en beskrivning av fenomenet (Johansson & Sandell Ring 2015: 132). I undervisningen förmedlades att de skulle berätta om fenomenet för någon som inte känner till det. I en beskrivande text används framför allt relationella processer vilket skribenten i text 2 gör genom att använda verben *finns* och *är*.

Nästa genresteg är förklaringssteget där skribenten genom temaprogession i texten visar hur flödet hänger ihop. På flera ställen i texten blir den avslutande deltagaren den deltagare som påbörjar nästa mening. Detta har markerats med understrykning i texten. Det finns även exempel på att skribenten kan använda sig av strategin att variera ordförrådet genom att inte låta exakt samma ord fortsätta progressionen utan i stället använda ett annat ord med samma innebörd. Ett exempel på detta finns i växlingen mellan *gasform* och *vattenångan*. I slutet av texten finns ytterligare exempel på temaprogession där betydelsen av ordet får visa progressionen. Verben *haglar*, *regnar* och *snöar* kan kopplas samman med verbet *rinner* i sista meningen. Till sist återkopplar skribenten till början av texten genom orden *hav eller sjöar* och har på så sätt slutit cirkeln. Även detta en strategi som behandlades i undervisningen.

Verben i texten visar en relativt god variation genom att skribenten använder 12 av de 19 aktionsprocesser som har presenterats i instruktionen till skrivuppgiften. Texten innehåller dock även 12 relationella processer där verbet är dominerat med åtta exempel. Detta tyder på att skribenten ännu inte fullt ut kan variera sitt ordförråd och sin meningsbyggnad. I texten finns endast ett exempel på aktionsprocesser med motsatser, värmer – kyls ner, vilket var en aspekt av utmärkande drag för aktionsprocesser i förklarande text som togs upp i undervisningen. I texten finns tre korrekt använda passivformer; *kyls ned*, *bildas* och *mättats*. Ett av verben, *bildas*, finns bara med som aktiv form i instruktionen och skribenten har alltså själv konstruerat passivformen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att text 2 följer flera av de strategier som presenterades i undervisningen. Texten är en sekventiell förklaring med de två genrestegen som till stor del är korrekta. Skribenten använder sig av temaprogession vilket gör att kretsloppet tydligt presenteras. I texten finns en variation av aktionsprocesser och skribenten använder passiv till viss del.

4.3.2 Jämförande resultat av verbanalysen i elevtexterna

I instruktionen till den individuella skrivuppgiften får eleverna 22 exempel på aktionsprocesser och relationella processer som de helst till större delen ska använda i sin text. Trots detta används inte alla verben i texterna. I 10 av texterna används färre än hälften av de angivna processerna. De elevtexter som innehåller flest olika verb innehåller 12-13 av de angivna aktionsprocesserna, se tabell 1.

Ett av de utmärkande dragen för sekventiella förklaringar är användningen av aktionsprocesser medan relationella processer däremot inte är lika vanliga. I instruktionen finns tre relationella processer; *är*, *finns* och *består*. Av dessa tre används framför allt verbet *är* av eleverna. I jämförelse mellan antalet använda aktionsprocesser och antalet använda *är* hos varje enskild elev kan konstateras att aktionsprocesserna används i högre grad. I en av texterna, text 5, finns dock fler *är* än antalet aktionsprocesser.

TABELL 1. *Analys av verben*

Text	Antal ord	Antal olika aktionsprocesser från instruktionen	Antal är	Antal motsatsverb	Korrekt Passiv/ Totalt antal passiv	Passiv, egen konstruktion
1	59	8	2	2	2/4	1
2	140	12	8	1	3/3	1
3	115	13	4	2	3/4	1
4	8	2	0	0	0	0
5	102	6	7	0	1/2	0
6	22	3	1	0	1/2	0
7	72	7	1	0	0/2	1
8	110	8	5	1	2/2	1
9	67	4	0	1	1/1	0
10	113	8	4	2	4/4	1
11	122	12	7	2	5/5	3
12	86	6	2	0	2/2	2
13	92	11	6	1	2/3	0
14	113	12	6	2	3/4	2
15	169	10	8	2	3/3	2
16	114	6	5	0	3/4	1

Ytterligare ett utmärkande drag för sekventiella förklaringar är användningen av passiv vilket undervisningen också förmedlade. I elevtexterna är förekomsten av antalet passiva former liten. Analysen visar dock att passiv förekommer i nästan alla elevtexterna. Endast i två av de sexton texterna finns ingen korrekt användning av passiv. Elevtexterna uppvisar även egen konstruktion av passiv d.v.s. att eleven självständigt har böjt ett verb i passiv som finns angivet i aktiv form. I elva av texterna finns exempel på detta. Antal motsatsverb i texterna har räknats men finns endast i liten grad i texterna.

4.3.2 Jämförande resultat av temaprogession och struktur i elevtexterna

Analysen av elevtexterna visar att nio av eleverna har använt sig av temaprogession i sin text, se tabell 2. I sju av texterna finns en genomgående temaprogession medan två av texterna har en delvis fungerande temaprogession. I texterna med delvis fungerande

progression saknas något led i förklaringssteget. En fungerande temaprogession exemplifieras i exempel 7 ovan.

Sju av texterna har inte temaprogession. Två av texterna är för korta för att kunna utveckla en progression och i fem av texterna finns inte följden med en avslutande deltagare som blir nästa menings första deltagare. Sambanden i en text med välfungerande temaprogession gör att flödet i processen tydliggörs vilket också är en av de faktorer som utgör den sekventiella förklaringen. Om temaprogessionen saknas blir inte flödesprocessen tydlig, se exempel 8. I exemplet använder skribenten inte samma deltagare på sista och första position i satserna förutom mellan mening 1 och 2.

EXEMPEL 8. *Text 13*

Solen värmer upp vattnet. Vattnet avdunstar till gasform. Vattnet kyls ner och blir till fastform. Molnen mättats och det blir regn. Så högre man går man upp sjunker temperaturen. Nederbörd är regn snö hagel. Vattnet tar olika vägar.

Hälften av texterna har en helt eller delvis fungerande textstruktur. I fem av texterna finns en fungerande textstruktur med rubrik, en beskrivande definition och en förklaring där faserna av vattens kretslopp följer varandra i en logisk följd och avslutas med en återkoppling till början av texten. Tre av texterna har en delvis fungerande textstruktur d.v.s att ett eller två av genrestegen inte fungerar fullt ut. Exempelvis kan en fas i förklaringssteget saknas eller definitionen är inte en beskrivning. I de åtta texter som inte uppfyller kravet på en sekventiell förklaring saknas till övervägande del temaprogession och eleven har inte heller följt genrestegen. I analysen av textstrukturen har jag utgått från Johansson och Sandell Rings beskrivning av sekventiell förklaring (Johansson & Sandell Ring 2015: 132-133). I tabell 2 visas en översikt över temaprogession och textstruktur i elevtexterna.

TABELL 2. *Rubrik, genresteg och temaprogession*

Teckenförklaring: + finns, - finns ej, +/- finns delvis

Text	Rubrik	Definition	Förklaring	Temaprogession	Svenska som L1 eller L2	Antal år i Sverige
1	+	-	-	-	L2	3,5
2	+	+	+	+	L2	4-5
3	+	+	+	+	L1	Född i Sv
4	+	-	-	-	L1	10
5	+	+/-	-	-	-	-
6	+	+	-	-	L2	10
7	+	+/-	-	-	L2	7
8	+	-	+	+	L2	Född i Sv
9	+	+/-	+/-	+/-	L2	Född i Sv
10	+	+	+/-	+/-	L2	Född i Sv
11	+	+	+	+	L2	8
12	+	-	-	-	L2	Född i sv
13	+	-	-	-	L2	-
14	+	+/-	+	+	L1	Född i Sv
15	+	+	+	+	L2	11
16	+	+	+	+	L1	Född i Sv

Vid jämförelse mellan tabell 1 och 2 kan konstateras att fyra av de fem texter som innehåller en helt fungerande textstruktur enligt mönstret för den sekventiella förklaringen samt har en bra temaprogession, också har en hög andel olika aktionsprocesser i texten. Valet av verb verkar alltså samverka med en väl fungerande textstruktur. Det omvända förhållandet gäller för de texter som inte kan betecknas som sekventiella förklaringar. Dessa texter har en låg andel olika aktionsprocesser.

Texterna har även jämförts med elevernas bakgrund. Av de åtta texter som helt eller delvis är en sekventiell förklaring är sju av eleverna antingen födda i Sverige eller har bott här i minst 8 år. I tabellen har

angivits det svar som föräldrarna skrev i medgivandet vilket innebär att 10 eller 11 år i Sverige mycket väl kan betyda ”född i Sverige”. En text, text 2, är skriven av en elev med kortare tid i Sverige.

Av de åtta texter som inte är en helt eller delvis fungerande sekventiell förklaring är fem skrivna av elever som antingen är födda i Sverige eller som har bott här mer än sju år. För tre av texterna saknas information om när eleven kom till Sverige och en text är skriven av en elev som har varit 3,5 år i Sverige. Sex av eleverna har svenska som L2, för en text saknas uppgifter om L1 eller L2 och en en text är skriven av en elev med svenska som L1.

Slutsatser

Det övergripande syftet med studien har varit att undersöka hur undervisningens upplägg beträffande grammatik och textstruktur återspeglas i elevernas texter. Resultatet visar att undervisningen förmedlar en rad olika grammatiska strategier för att skapa en sekventiell förklaring. I början av fas 2 läggs fokus på verbanvändningen och eleverna får strategier för att känna igen utmärkande drag för den förklarande textens verb. Ett metaspråk kopplat till SFL används genomgående i undervisningen, exv förklaras de typiska verben i den förklarande texten utifrån begreppen aktionsprocesser och relationella processer. Temaprogession och den förklarande textens genresteg är ytterligare språkliga drag som betonas i undervisningen. Genom att förmedla dessa strategier tydliggör läraren hur språket kan användas för att skriva en sekventiell förklaring vilket också måste ses som målet med undervisningen.

Undersökningen bygger på ett litet material och det går naturligtvis inte att dra generella slutsatser men det är ändå möjligt att se vissa tendenser utifrån studiens resultat. Det kan finnas ett samband mellan en frekvent användning av de genretypiska drag som förmedlas i undervisningen och de elevtexter som kan klassificeras som sekventiella förklaringar. De genretypiska dragen blir de strategier som eleverna kan använda för att kunna förklara vattnets kretslopp. Hälften av elevtexterna (8/16) lyckas med detta helt eller delvis. Texterna är skrivna enligt de två genrestegen, definition och förklaring och de har genomgående

temaproggression. Det är också i dessa texter som flest antal av de givna aktionsprocesserna har använts.

Resultatet visar också att de aktionsprocesser och relationella processer som eleverna fick som instruktion inte används i särskilt hög grad trots undervisningens fokus på verbens funktion och betydelse. I 10 av de 16 elevtexterna används färre än hälften av de verb som eleverna fick som stöd inför den individuella skrivuppgiften. Av de sex elevtexter som har flest olika aktionsprocesser har fem texter en helt fungerande sekventiell genrestruktur. Att kunna variera sin text och använda olika aktionsprocesser blir nödvändigt i den sekventiella förklaringen där olika steg i ett kretslopp ska förklaras. Här blir kopplingen till hur språket används för att skapa betydelse i texten tydlig (Johansson & Sandell Ring 2015: 226). För att kunna förklara de olika stegen av vattnets kretslopp, d.v.s. från vatten till ånga och därefter till nederbörd, måste olika aktionsprocesser exempelvis *stiger, faller, avdunstar* användas. I några av elevtexterna används däremot relationella processer övervägande, framför allt sker en överanvändning av verbet är. I dessa texter fungerar inte förklaringen av kretsloppet.

De flesta av eleverna i undersökningen är födda eller har bott större delen av sitt liv i Sverige. De allra flesta är flerspråkiga och har svenska som sitt andraspråk. Vid jämförelsen mellan de som har skrivit en sekventiell förklaring och de som inte har producerat en text enligt genremönstret finns inga tydliga skillnader när det gäller språklig bakgrund eller vistelsetid i Sverige. Av de fyra elever som har svenska som L1 återfinns tre av dem i gruppen som har klarat uppgiften och en elev i den andra gruppen. En av eleverna med kort vistelsetid i Sverige, text 2 (exempel 7), har skrivit en text som uppfyller genrekraven och har en hög andel olika aktionsprocesser. I materialet finns ytterligare en text som är skriven av en elev med kort vistelsetid i Sverige och denna text återfinns i gruppen av texter som inte uppfyller kraven för en sekventiell förklaring. Slutsatsen blir att materialet är för litet för att kunna dra någon slutsats om i vilken mån språklig bakgrund och vistelsetid i Sverige påverkar hur väl eleven lyckas med uppgiften. Resultatet visar dock att de elever som har tagit till sig av undervisningens verktyg är de som kan klara uppgiften. Även en elev med kort vistelsetid i Sverige har möjlighet att lyckas med att skriva en förklarande text.

Avslutningsvis kan konstateras att den explicita undervisningen verkar ge resultat men också att flera av eleverna inte riktigt når fram. Eleverna i undersökningen går i årskurs 4 och har lång tid kvar i grundskolan och därmed många möjligheter att tillägna sig kunskaper och förmågor att utveckla sitt skrivande. Med en undervisning som lyfter fram genretypiska grammatiska strukturer samt utmärkande textuella drag för genren får eleverna strategier för sitt skrivande och därmed även goda möjligheter att utvecklas. Ytterligare forskning på området behövs dock. Med ett större material skulle det vara intressant att undersöka vilka faktorer som påverkar och avgör i vilken mån eleverna kan ta till sig undervisningen. Det skulle även vara intressant att studera elevernas samtal för att undersöka hur grammatiska strategier kan användas i interaktion.

Referenslista

- Friedman, Debra A. 2012. How to Collect and Analyze Qualitative Data. I: Mackey, Alison & Susan M. Gass 2012. *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gannå, Lisa 2016. Ett kritiskt granskande samtal om genrepädagogik. I: Kindenberg, Björn (RED.) 2016. *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber.
- Hedeboe, Bodil & John Polias 2008. *Genrebyrån. En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson 2009. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring 2015. *Låt språket bära – genrepädagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kuyumcu, Eija 2013. Genrepädagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (RED.) 2013. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Martin, J.R. & David Rose 2013. *Skriva läsa lära. Genre, kunskap och pedagogik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Sellgren, Mariana 2011. *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Lic. Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket 2011. *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2017a. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-arskurs-9-lasar-2015-16-1.253354>. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2017b. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Uppdragskursen ”Nyanlända i skolan – förutsättningar, lärande och skolframgång”

Kursens inverkan på kursdeltagarnas undervisning, samarbete och syn på nyanländas lärande.

Gunilla Wallin Nyman & Marie Rydenvald

1. Inledning

Under de senaste åren har Skolverket riktat många av sina satsningar mot nyanlända barn och ungdomar för att skapa bättre förutsättningar för deras skolgång. En del av satsningarna har bestått av stöd till kommuner för kompetensutveckling av lärare, och som ett led i denna satsning har Göteborgs Universitet sedan vårterminen 2014 gett uppdragskursen ”Nyanlända i skolan – förutsättningar, lärande och skolframgång” (NYS). Kursen vänder sig till skolteam som består av olika yrkeskategorier av skolpersonal, t.ex. lärare i olika ämnen, bibliotekarier och elevhälsopersonal. För att få delta i utbildningen måste emellertid en rektor eller annan skolledare också ingå i respektive team.

Nyanlända barn och ungdomar står inför utmaningen att utveckla det svenska språket samtidigt som de ska utveckla sina ämneskunskaper, vilket ställer mycket stora krav på dem. Ett av kursens huvudsyften är att förmedla kunskaper till de deltagande skolteamen om hur ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan utformas för att gynna de nyanlända elevernas skolframgång och ge ökade kunskaper och insikter i nyanlända elevers lärande. En ökad kunskap om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i undervisningen kan antas stärka deras förutsättningar att nå de nationella målen i de olika ämnena (jfr Skolinspektionens rapport 2010).

Den undersökning som presenteras i denna artikel har sin grund i mitt intresse som undervisande lärare på NYS-kurser för hur kursdeltagarna tillägnar sig och omsätter det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet på sina respektive skolor, både under kursens gång och efter avslutad kurs. Sker det någon förändring? Blir undervisningen mer språk- och kunskapsutvecklande? Ges eleverna bättre förutsättningar för att utvecklas mot kurs- och läroplaners mål?

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med projektstudien är att få inblick i huruvida kursen har någon inverkan på det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet på skolorna och hur samarbetet, liksom det kollegiala lärandet, påverkas. Utveckling av samarbete avser samarbete mellan olika yrkeskategorier, inom ämnen samt över ämnesgränser. Syftet konkretiseras i följande frågeställningar:

1. Leder kursen till utveckling av undervisnings- och arbetssätt på skolorna? I så fall på vilket sätt?
2. Påverkas samarbetet på skolorna? I så fall hur och inom vilket område/vilka områden?
3. Ges kursdeltagarna möjlighet att få sprida kursinnehållet till övrig skolpersonal? När och hur?
4. Hur talas det om nyanlända och deras lärande på skolorna och har det skett några förändringar i diskursen under kursens gång? Vilka, i så fall?
5. Kan utvecklingsprocessen fortsätta efter avslutad kurs? Vilka förutsättningar respektive hinder finns för ett fortsatt arbete?

3. Bakgrund

Vikten av att varje elev får möjlighet att tillägna sig det svenska språket poängteras både i läroplanen för grundskolan och för gymnasieskolan. I läroplanen för grundskolan står det att ”Skolan ska ansvara för att varje

elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Lgr 2016:13). I läroplanen för gymnasieskolan lyder skrivningen: ”Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar färdigheter i och kunskaper om det svenska språket. Eleverna ska också ges möjlighet att reflektera över sin egen flerspråkighet och sina förutsättningar att erövra och utveckla ett funktionellt och rikt andraspråk i det svenska samhället” (Lgy11:182).

I Skolverkets (2012) kommentarmaterialet *Få syn på språket - Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen* synliggörs det språkliga perspektivet i all verksamhet, från förskola till vuxenutbildning. I materialet framhävs de språkliga aspekterna i alla ämnen, även i ämnen där språket traditionellt sett inte har uppfattats som en del av ämnesinnehållet, till exempel i NO-ämnen, vilket tydligt understryker vikten av att alla lärare har ett ansvar för elevernas språkliga utveckling.

Språkutveckling kan ske genom olika inlärningsprocesser. Interaktion är en process som ökar möjligheterna att kunna fokusera på språket likväl som andra strukturer i olika slags texter. Gibbons (2015b:47-69) samt Hajer och Meestringa (2015:97-101) betonar just vikten av interaktion i andraspråksundervisningen. Hajer och Meestringa (2015) menar att språkinriktad undervisning ska ge möjlighet till lärande i kontext liksom ge tillfällen till interaktion. De betonar också vikten av språklig stöttning i den språk- och kunskapsutvecklande undervisningen (2015:30). *Stöttning* är ett begrepp som Gibbons (2015a) presenterar och det innebär att inläraren genom samarbete kan utveckla färdigheter. Stöttningens samarbete kännetecknas av att stödet till inläraren ges av en lärare eller av en annan elev. Redan Vygotskij (1896-1934) menade att lärande sker i samspel med omgivningen, i interaktion. Han talade om *zonen för närmaste utveckling (ZPD)* och när inläraren har tillägnat sig ny kunskap flyttas den närmaste utvecklingszonen ett steg (Vygotsky 1978:86).

Gibbons (2015b:103-111) redogör för *cirkelmodellen*, som är en pedagogisk modell inom genrepedagogiken. Den består av fyra faser vilka har som mål att eleven, på egen hand, ska kunna producera text efter att ha följt och arbetat utifrån de olika faserna. De fyra faserna är indelade i 1) uppbyggnad av kunskap inom ett ämnesområde, 2) textstudier av

aktuell genre, 3) gemensam textproduktion och slutligen 4) individuell textproduktion. Innan eleverna skriver på egen hand har de fått mycket stöttning vid de gemensamma genomgångarna. Som jag framhållit tidigare sker inläring bäst i ett socialt sammanhang (Vygotsky 1978) och genom samtal om innehåll, språk, uttrycksformer och struktur får eleverna vägledning och kunskap om olika texttypers utformning. Arbetsgången resulterar i att eleverna kan producera egna texter inom aktuell genre. Även om cirkelmodellen ibland anses vara tidskrävande, är den mycket användbar då fler elever förefaller att lyckas med sitt skrivande genom att använda den (Gibbons 2015b:112; Kuyumcu 2013; Lücke & Wennberg 2013). Gibbons (Gibbons 2015a:223ff) menar att språk- och ämneskunskaper utvecklas bäst om eleven utmanas kognitivt samtidigt som kontextuellt och språkligt stöd ges genom lämplig stöttning. För att lärarens information ska kunna förmedlas till och förstås av inläraren är det viktigt att läraren inte förenklar för den som inte förstår, utan istället förstärker ämnesinnehållet.

Hur samarbetet mellan olika yrkeskategorier ska kunna förbättras och leda till ett utvecklat arbetssätt, där språk- och kunskapsutveckling är i fokus, är en central fråga i NYS-kursen. Att ett gott samarbete är eleverna till gagn, och då inte bara vad språk- och kunskapsutveckling beträffar utan även vad det gäller interkulturalitet, är majoriteten av NYS-deltagarna eniga om. Att få till stånd ett samarbete, där alla läraryrkeskategorier kan involveras, kan däremot vara svårt. Modersmållärarna fyller en viktig funktion i fråga om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt samt interkulturalitet och därför är det angeläget att de inkluderas i samarbetet. Svårigheten med att involvera modersmållärarna har delvis sin förklaring i att de har många olika skolor som arbetsplats och kan därför ha svårigheter att avsätta den tid som vore önskvärd på respektive skola. Lahdenperä (2003:32-33) betonar vikten av att inkludera modersmållärare, och även lärare i svenska som andraspråk i läroplanen. Hon menar också att modersmålsundervisningen bör rymmas inom ordinarie undervisningstid för att modersmållärares kompetens, inklusive deras kulturkompetens, ska kunna tillvaratas.

4. Projektets genomförande

Under läsåret 2016/17 genomfördes den fjärde omgången av NYS-kurserna (NYS 4). Under detta läsår följde jag de fyra grupper som jag var lärare för i NYS 4 och iakttog hur deras utvecklingsarbeten fortskred. Totalt omfattade NYS 4 sex fysiska heldagsträffar i form av campusträffar med föreläsningar och seminarier som ägde rum på Humanisten på Göteborgs universitet (bilaga 1). Kursen avslutades den 30 maj 2017. Mellan träffarna arbetade varje team utifrån sin egen skolas utvecklingsprocess med uppgifter som rört nyanländas lärande. Vid den sista träffen i maj redovisade alla skolor sitt utvecklingsarbete (bilaga 2).

Den utvecklingsprocess som legat till grund för arbetet i kursen har varit inspirerad av Skolverkets (2015) stödmaterial *Kvalitetsarbete i praktiken*. Detta stödmaterial är avsett för all personal som arbetar i skolan och förskolan, med syftet att underlätta arbetet med en praktisk kvalitetssäkring av verksamheten. Figur 1 nedan illustrerar de faser i vilket stödmaterialiet är indelat, vilka också har utgjort grovstrukturen för NYS 4.



FIGUR 1. Utvecklingsprocess som legat till grund för NYS 4 (Skolverket 2015:6)

Arbetet i NYS 4 började med frågan i modellen i Figur 1 som lyder Var är vi nu? Denna första fråga fick de respektive teamen diskutera och sedan ha som utgångspunkt för utvecklingsarbetet. I det andra steget diskuterade sig de respektive teamen fram till ett mål att arbeta mot genom den andra frågan "Vart ska vi?" Frågan Hur gör vi? Syftade till att de respektive teamen arbetade fram flera förslag på tillvägagångssätt för att nå det mål de hade formulerat. Slutligen presenterade de respektive teamen resultaten genom en posterpresentation (se Bilaga 2) som svarade på frågan Hur blev det?

De olika teamen i den grupp i NYS 4 där jag under läsåret 2016/17 var lärare representerades av följande verksamheter, som alla kom från Göteborgs kommun:

1. En grupp med representanter från Göteborgs alla stadsdelar, grundskola och gymnasium. Kursdeltagare: 1 enhetschef + 7 pedagoger (studiehandledare och modersmålslärare).
2. Grundskola, ca 160 elever, förskoleklass – år 9, ca 30 pedagoger totalt på skolan. Kursdeltagare: 1 skolledare + 3 pedagoger (behörighet i följande ämnen: engelska, matematik, NO, svenska, svenska som andraspråk (SVA)).
3. Grundskola, ca 390 elever, förskoleklass – år 9, ca 50 pedagoger totalt på skolan. Kursdeltagare: 1 skolledare + 4 pedagoger (3 av pedagogerna är behöriga i SVA, andra ämnen i vilka behörighet finns är engelska, matematik, hemkunskap, NO, SO, specialpedagogik ochsvenska).
4. Grundskola, ca 670 elever, förskoleklass – år 9, ca 100 pedagoger. Kursdeltagare: 1 skolledare + 2 pedagoger (behörighet i ämnena bild, matematik, NO och SVA). I denna grupp fanns vid kursstart deltagare som representerade undervisning för olika åldersgrupper, men på grund av olika skäl kunde några av de deltagare som undervisande yngre åldrar inte fullfölja kursen varför de förändringar av till exempel arbetssätt och samarbete som beskrivs i rapporten framför allt gäller verksamhetens högstadium. Det finns dock förutsättningar och en önskan om att undervisningssätt och samarbete skall komma att innefatta hela verksamheten

Under läsåret 2016/2017 besökte jag de team som ingick i den NYS-grupp där jag undervisade. Under dessa besök träffade jag majoriteten av deltagarna på respektive skola och fick därigenom en inblick i utvecklingsarbetena. Då deltagarna i ett av teamen inte har en och samma skola som arbetsplats träffades vi på en för deltagarna gemensam samlingsplats.

Jag besökte varje team minst en gång. För att undersöka utvecklingen av arbetssätt, kollegialt lärande och förändringar vad samarbetet beträffar har förde jag anteckningar i form av loggbok samt genomförde intervjuer med majoriteten av deltagarna. Loggbok fördes vid de sex campusträffarna, efter varje intervju och även i samband med att handledning ägde rum. Intervjuer genomfördes vid fyra tillfällen, i grupp med de olika teamen. Jag spelade in intervjuerna och transkriberade dem. En av de sex deltagare som inte kunde närvara vid intervjuerna besvarade skriftligen intervjufrågorna (se Bilaga 3) och med två av dessa sex deltagare genomförde jag individuella intervjuer. Tre av de sex frånvarande deltagarna har inte lämnat några svar. För intervjuerna har jag valt att ha öppna frågor för att i största möjligaste mån undvika att styra deltagarnas svar. Frågorna berör utveckling av undervisnings- och arbetssätt, samarbete och kollegialt lärande (se Bilaga 3).

Genom intervjuerna har jag fått veta hur deltagarna arbetar, vilka möten som har ägt rum och vilka som har varit delaktiga i processen. Personalens uppfattning och inställning till arbetet har framkommit vid intervjuerna, men även vid campusträffarna då jag har diskuterat utvecklingsarbetena och processen med kursdeltagarna. Skolbesöken och de första intervjuerna av kursdeltagarna gjordes i februari månad 2017 och de sista i maj 2017.

Att jag oftast inte skiljer mellan modersmållärare och studiehandledare beror på att de flesta pedagoger som representerar dessa yrkesgrupper arbetar både som modersmållärare och studiehandledare.

Jag vill även tillägga att det inte funnits tid till att utföra observationer vare sig under lektionstid eller utanför lektionstid, vilket dock hade varit av stort intresse och högst relevant för min undersökning.

5. Resultat

I följande avsnitt redovisar jag resultaten från undersökningen. Utifrån frågeställningar i avsnitt 2 har jag skapat fyra kategorier som resultaten redovisas under. De fyra kategorierna är: undervisningssätt, samarbete, spridning av kursinnehåll samt inställning till nyanlända och deras lärande. Avslutningsvis följer en kommentar angående det fortsatta arbetet med utvecklingsprocessen.

5.1 Undervisningssätt

Vad undervisningssättet beträffar framgår det tydligt av intervjuerna och av mina egna loggboksanteckningar att olika arbetssätt och aktiviteter som tagits upp i kursen prövas. Stöttning, diskussioner av ord och begrepps betydelse, respons, förförståelse och arbete med matriser kännetecknar de fyra teamens arbetssätt. De fyra teamen påpekar också att medvetandet om olika arbetssätts betydelse har medvetandegjorts för kursdeltagarna i och med kursen.

Tre av de fyra teamen har utvecklat ett arbetssätt som karaktäriseras av en språk- och kunskapsutvecklande undervisning under kursens gång, och som följande citat illustrerar upplever de utvecklingen som positiv:

”F-eleverna har förbättrats och flera av C/D-eleverna närmar sig nu B. Vårt nya arbetssätt ger redan resultat.”

”Eleverna har utvecklats mycket, både språkligt men också ämnesmässigt. De tar till sig ämneskunskaperna bättre.”

”SVA-läraren propsade på att rektor och NO-lärare skulle gå teamutbildningen på grund av att hon kände sig så ensam i sitt arbete, att undervisa i SVA. Nu har förändringar och förbättringar skett.”

”Vi använder läromedel som är uppbyggda efter cirkelmodellen.”

Det fjärde teamet upplever att de redan före kursens början, sedan ca tio år tillbaka, har arbetat språk- och kunskapsutvecklande på ett medvetet sätt.

Två av teamen arbetar tack vare kursen mer med att försöka engagera vårdnadshavare i skolarbetet, eftersom hemmets betydelse liksom skolkapitalet samt det sociala och det kulturella arvet har satts i fokus under kursens gång. Dessa team poängterar modersmålsundervisningens betydelse för ett lyckat studieresultat och att eleverna nu i största möjliga mån får lära och läsa på både förstaspråket och andraspråket. Samma team menar också att medvetandet om skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk har lett till ett uppvaknande hos majoriteten av pedagogerna, ett medvetande om att olika språk används i olika situationer. Den språkliga medvetenheten illustreras genom följande citat:

”Eleverna ser tydligt att språk finns i alla ämnen.”

”Mina elever har blivit medvetna om olika inlärningsstrategier.”

”Jag lägger mycket större vikt vid förståelsen nu och försöker förklara svår ord och begrepp. IT är till stor hjälp.”

Det team som inte ändrat sitt arbetssätt nämnvärt menar att vissa lärarkategorier alltid arbetat språk- och kunskapsutvecklande, medan andra inte gjort det. De önskar att alla pedagoger kommer att arbeta språk- och kunskapsutvecklande inom en snar framtid. Att det ännu inte har skett någon synbar förändring av arbetssättet förklarar kursdeltagarna beror på att de upplever sig inte ha fått möjlighet att sprida och förmedla kursinnehållet till skolans personal, vilket de menar grundar sig i tidsbrist. Pedagogerna uttrycker en önskan om att få arbeta mer tematiskt och därmed över ämnesgränserna. Det är planerat att kursdeltagarna ska få delge övrig skolpersonal kursinnehållet under höstterminen 2017 och därefter kan eventuellt det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet spridas till hela skolan. Majoriteten av kursdeltagarna i detta team är utbildade i och har behörighet att undervisa i svenska som andraspråk, vilket kan förklara att flera pedagoger redan arbetar språk- och kunskapsutvecklande till viss del. Skolans alla pedagoger har jobbat mycket med Skolverkets *Greppa språket-ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* (2012), som bla annat tar upp inlärningsprocesser och olika arbetssätt som bidrar till en god kunskapsutveckling för framför allt flerspråkiga elever.

5.2 Samarbete

Samtliga fyra team påpekar att samarbete sker på de olika skolorna. Det gäller framför allt samarbete mellan modersmållärare/studiehandledare och övriga pedagoger. Annat samarbete varierar på skolorna och olika typer av samarbeten förekommer. Modersmållärarna/studiehandledarna menar att samarbetet med klasslärare, ämneslärare, lärare i svenska som andraspråk och specialpedagoger har förbättrats, i synnerhet då det gäller val av läromedel, uppgifters utformning, diskussioner av elevers behov och vilka ämnesområden som bör sättas i fokus.

Att elever flyttar försvårar hanteringen av eleverna och även samarbetet med andra pedagoger. Modersmållärarna/studiehandledarna önskar att samarbetet med de olika skolornas bibliotekarier kunde förbättras. Något som försvårar samarbetet med övrig skolpersonal är att modersmållärarna/studiehandledarna oftast tjänstgör på många olika skolor. Det samarbete som äger rum sker därför vanligtvis via mejl. Ett av teamen har de flesta av sina modersmållärare på sin egen skola, vilket ses som positivt då det underlättar samarbetet. På denna skola sköter även modersmållärarna kontakten med hemmen, vilket är nödvändigt, eftersom majoriteten av eleverna har annat modersmål än svenska. Enligt Skolverket (Svensson 2017) är ca 95 % av eleverna, alternativt båda föräldrarna, födda utomlands. Dock finns det en önskan bland deltagarna om att utveckla samarbetet ytterligare, vilket följande citat illustrerar:

”Samarbetet mellan modersmållärarna/studiehandledarna och övriga pedagoger måste bli bättre och få mer tid.”

Ett av teamen menar att fler ämneslärare samarbetar tack vare kursen och därför sker nu mer ämnesövergripande arbeten, t ex mellan SO och SVA samt mellan NO och SVA. Samma skola påpekar att samarbetet med skolans specialpedagog är under utveckling.

Ett annat team betonar att samarbetet som gäller olika arbetssätt fungerar väl liksom samarbetet med olika genrer, texttyper. Ämnesövergripande samarbete sker till viss del, men en önskan om att detta samarbete ska utvecklas uttrycks.

Gemensamt för tre av de fyra teamen är att samarbetet inom olika områden behöver utvecklas. Det gäller samarbetet över ämnesgränserna, samarbetet med skolbibliotekarie, samarbetet med specialpedagog och samarbetet med elevhälsoteamet (EHT). Ett av teamen påpekar att EHT:s sekretess försvårar samarbetet med denna yrkeskategori. Även här finns det ett önskemål bland deltagarna om ett fortsatt utvecklingsarbete:

”Vi skulle vilja samarbeta mer med skolbibliotekarien. Vi behöver tid!”

Majoriteten av teamen anser att de som pedagoger blivit medvetna om vikten av hemmets, vårdnadshavarnas, engagemang i skolarbetet för en god språk- och kunskapsutveckling hos eleverna.

”Ja, vi förstår att det är viktigt att föräldrarna får ha kontakt med skolan och oss lärare och att vi ska försöka engagera dem. Vi måste få till föräldramöten för våra nyanländas föräldrar. De måste förstå att det är viktigt att de kommer. Vi kan ju samarbeta på ett annat sätt med föräldrarna.”

Ett av teamen har, som tidigare nämnts, fast anställda modersmåls lärare och i detta team är samarbetet med hemmen väl utvecklat. Modersmåls lärarna informerar ofta vårdnadshavarna om viktiga händelser som rör skolarbetet. Det kan till exempel gälla läxor och prov, men även information som gäller föräldramöten, studiedagar. Modersmåls lärarna fungerar som en bro mellan skolan och hemmen, vilket möjliggörs då dessa modersmåls lärare, som arbetar på den skola som till 95 % består av elever med annat modersmål än svenska, är anställda på skolan och således bara undervisar på en enda skola.

5.3 Spridning av kursinnehåll

Tre av de fyra teamen har getts möjlighet att vid olika tillfällen, såsom under arbetsplatsträffar (APT) och studiedagar, få delge övrig skolpersonal kursinnehållet, vilket har uppskattas och tagits emot positivt, enligt kursdeltagarna. Utifrån kursdeltagarnas föreläsningar har skolpersonalen sedan fått diskutera olika språk- och

kunskapsutvecklande arbetssätt samt behandla diverse ord och begrepp som förknippas med olika genrer. Dessutom har ett team låtit olika ämnesgrupper (matematik/NO, språk/SO och praktiska ämnen/estetiska ämnen) göra lektionsplaneringar och/eller mer omfattande planeringar för att sedan redovisa dessa för sina kolleger och eventuellt även genomföra dem med sina elever och därefter redogöra för resultatet. Intressanta och givande diskussioner om hur man kan arbeta språk- och kunskapsutvecklande tillsammans har uppstått. Detta arbete, menar kursdelatagna, har även haft en positiv effekt på samarbetet mellan olika ämneslärare.

5.4 Inställning till nyanlända och deras lärande

I det team där ca 95 % av eleverna har utländsk bakgrund talas det inte mycket om nyanlända och deras lärande, eftersom personalen är van vid att handskas med denna elevkategori och jobbar på olika sätt med flerspråkiga elevers lärande. Dessutom är majoriteteten av pedagogerna utbildade i SVA.

De övriga teamen upplever däremot att det skett en förändring i och med kursdeltagandet, då kursdeltagarna blivit medvetna om modersmålets betydelse och därmed modersmålsundervisning och studiehandledning, vårdnadshavarnas skolengagemang för ett lyckat resultat för eleven och vikten av att skolan ska kunna nå alla vårdnadshavare. Vidare har deras medvetenhet ökat i fråga om att eleven måste vara intresserad och engagerad för ett optimalt lärande, att förståelsen för kulturkrockar spelar roll. Slutligen finns det en medvetenhet om att kartläggningen har stor betydelse, att mentorn har många viktiga roller i arbetet med nyanlända och att nyanlända elever kan ha särskilda behov och svårigheter. De framhåller också att schemalagningen måste ses över, och t.ex. modersmålsundervisningen bör läggas under ordinarie skoltid). Dessa ämnen har diskuterats mycket under kursens gång.

Nedan följer några kommentarer från kursdeltagarna som illustrerar deras inställning till nyanlända och synen på deras lärande:

”Vikten av en gemensam språkpolicy har lyfts på skolan.”

”Det gäller att vi informerar föräldrarna till våra nyanlända så att de förstår vikten av att gå i skolan och att skolan är obligatorisk.”

”Bättre föräldrakontakt och engagemang är nödvändigt för att våra invandrarelever ska lyckas.”

”Uppföljningen av kartläggningen måste förbättras.”

”Modersmålsundervisningen måste få bättre schemapositioner för att visa att modersmålet är viktigt.”

Som citaten belyser visar resultaten att det finns en hög medvetenhet bland deltagarna om vikten av strukturell utveckling för främja nyanländas lärande.

Kan utvecklingsprocessen fortsätta efter avslutad kurs? Vilka förutsättningar respektive hinder finns för ett fortsatt arbete?

Samtliga team hoppas på en fortsatt utvecklingsprocess under de kommande åren. Det som anges som ett möjligt hinder för ett fortsatt arbete är tidsbrist, menar ett av teamen. Resterande team menar att arbetet genererar så mycket positivt i lärande och kunskapsutveckling att de håller för självklart att det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet kommer att fortsätta. Hur samarbetet kommer att utvecklas kan dock vara avhängigt av den tid som kommer att avsättas för utvecklingsarbete, menar majoriteten av kursdeltagarna.

6. Slutsatser

Samtal vid campusträffar, intervjuer av kursdeltagarna och mina egna loggboksanteckningar visar att kursen ”Nyanländas lärande – förutsättningar, lärande och skolframgång” (NYS 4), har bidragit till ett utvecklat undervisningssätt för framför allt tre av de fyra teamen. Dessa tre team upplever att de numera arbetar medvetet parallellt med språket och ämneskunskaperna, vilket underlättar elevernas lärande och kunskapsinhämtning. Olika metoder som diskuteras i kurslitteraturen och under campusträffarna testas och har testats. *Förförståelse, stöttning, matriser, interaktion, diskussioner om ord och begrepp, cirkelmodellen* beskriver olika tillvägagångssätt som har satts i fokus i kursdeltagarnas undervisning.

Samarbetet har också förbättrats för tre av teamen, men där finns fortfarande en hel del att göra. Ett utökat samarbete med skolans

elevhälsoteam (EHT), skolbibliotekarie, specialpedagog, samarbete över ämnesgränserna och med hemmen är några områden där deltagarna önskar att förbättringar sker. Att samarbete med hemmen kan vara svårt att få till stånd tenderar ofta att bero på språksvårigheter, t.ex. när mentorn inte kan vårdnadshavarnas språk, utan måste ha tillgång till tolk eller modersmållärare/studiehandledare. Det team som har fast anställda modersmållärare har god kontakt med hemmen. En önskvärd utveckling vore att skolor i allmänhet kunde ha fast anställda modersmållärare och studiehandledare.

Tre av de fyra teamen har under kursens gång fått möjlighet att delge sina kolleger kursinnehållet. För att kursdeltagarna ska kunna sprida och delge övrig personal kursens innehåll är det en förutsättning att ledningen ger tid till denna spridning av kursinnehållet. De kursdeltagare som fått möjlighet att föreläsa för övrig personal och leda diskussioner om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt har fått positiv respons av sina kolleger, som de också upplever har varit öppna för att testa olika arbetssätt och metoder. Denna öppenhet förefaller starkt bidragande till att det sker en utveckling av undervisningen.

Som tidigare nämnts tjänstgör ett av teamen på en skola där drygt 95 % av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Kursdeltagarna från denna skola har inte fått möjlighet att sprida kursens innehåll till skolans övriga personal, vilket kan utgöra en orsak till att undervisningen inte i någon större utsträckning präglas av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Kursdeltagarna i det aktuella teamet uttrycker en önskan om att få arbeta mer språk- och kunskapsutvecklande och menar att behovet av att få sprida kursinnehållet är stort. De har en förhoppning om att tid för spridning av kursinnehållet kommer att ges hösten 2017. Det skulle kunna resultera i ett tematiskt arbetssätt över ämnesgränserna, vilket är ett arbetssätt som enligt teamet bör prägla skolan, men som de anser har kommit i skymundan under de senaste åren.

Majoriteten av kursdeltagarna konstaterar att genom kursen har medvetandet tydliggjorts om att modersmålet spelar en stor roll för en god språkutveckling och en god kunskapsinhämtning, att kartläggningen och dess uppföljning är av stor vikt, att studiehandledarna fyller en viktig funktion, att vårdnadshavarnas engagemang i skolarbetet är av stor betydelse för ett gott studieresultat och att lärarna måste samarbeta för att eleverna ska kunna utvecklas optimalt.

Samtliga team hoppas på en fortsatt utvecklingsprocess under de kommande åren. Brist på tid skulle kunna vara det enda hindret för ett fortsatt arbete, menar ett av teamen. Eftersom processen resulterar i en god kunskapsutveckling och ett positivt lärande är ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt en självklarhet, menar övriga team. Förbättringar som rör samarbetet är önskvärda, men då är kravet på avsatt tid för utveckling av samarbetet en förutsättning. Majoriteten av kursdeltagarna uttrycker en förhoppning om att samarbetet med skolbibliotekarier och elevhälsoteam ska utvecklas och förbättras. Varken skolbibliotekarier eller elevhälsoteamet har haft någon representant i NYS-utbildning, vilket hade varit önskvärt för att tydliggöra vikten av deras deltagande i samarbeten på respektive skola.

Skolinspektionens rapport (2010) visar efter sin granskning av 21 förskolor och 21 grundskolor i 12 kommuner att skolpersonal ofta saknar kunskap om barns/elevs erfarenheter och intressen, vilket resulterar i att personalen inte kan knyta an till barnens/elevnas erfarenheter och upplevelser. I det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet är det betydelsefullt att kunna göra kopplingar till elevernas erfarenheter och upplevelser. Vidare framgår det av Skolinspektionens rapport att många pedagoger saknar kompetens för att kunna arbeta språk- och kunskapsutvecklande. Ett annat område som enligt rapporten måste utvecklas är samarbetet mellan modersmålsundervisningen och undervisningen i övriga ämnen samt samarbetet mellan SVA och övriga ämnen. Vikten av en fungerande kartläggning och studiehandledarnas betonas också.

Kursen "Nyanlända i skolan – förutsättningar, lärande och skolframgång" (NYS) har berört samtliga områden som tas upp och kritiserats i Skolinspektionens rapport (2010). Förhoppningsvis har kursen bidragit till att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt utvecklas på skolorna, att samarbetet ökar, att modersmålsundervisningen prioriteras, att elever som är i behov av studiehandledning erbjuds det, att vårdnadshavarna blir mer engagerade i skolarbetet och att kartläggningen blir bättre.

Referenser

- Gibbons, Pauline (2015a). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. 2 uppl. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Gibbons, Pauline (2015b). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 3 uppl. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Hajer, Maaïke och Theun Meestringa (2015). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kursplan (2016). *Nyanlända i skolan – förutsättningar, lärande och skolframgång*. <<https://gul.gu.se/courseId/75566/node.do?id=33944407>>.
- Kuyumcu, Eija (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I : Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund : Studentlitteratur, s. 605-631.
- Lahdenperä, Pirjo (2004). Goda interkulturella miljöer för elevers språk- och kunskapsutveckling. I: Olofsson, Mikael (red.), *Symposium 2003. Arena andraspråk*. Stockholm: HLS Förlag, s. 27-41.
- Lücke, Pia och Emma Wennberg (2013). *Cirkelmodellen i praktiken*. Examensarbete inom läraprogrammet. Borås: Borås högskola. <http://bada.hb.se/bitstream/2320/12328/1/Lucke_Wennberg130418.pdf>. Hämtat 8 januari 2018.
- Skolinspektionen (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. <<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/sprakutveckling-annat-modersmal/kvalgr-sprakutv-slutrapport.pdf>>. Hämtat 8 oktober 2017.
- Skolverket (2012). *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. <<https://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>>. Hämtat 15 november 2017.
- Skolverket (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. <<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kvalitetsarbete/i-praktiken>>. Hämtat 29 december 2017.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-urser/grundskoleutbildning>>. Hämtat 8 oktober 2017.

Svensson 2017 = Privat korrespondens i form av telefonsamtal med Helena Svensson, Utbildningsråd på Skolverket, 14 december 2017.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



Grundläggande litteracitet för nyanlända elever – en modul i Läslyftet

Anna Winlund & Qarin Franker

1. Inledning

I den här artikeln presenteras en uppföljning av implementeringen av en modul i *Läslyftet*, en av Skolverkets satsningar på kompetensutveckling för lärarlag. Satsningen syftar till ”att öka elevers läsförståelse och skrivförmåga genom att stärka och utveckla kvaliteten i undervisningen” (Skolverket 2016). Under 2015 inleddes arbetet med att ta fram moduler som kan användas i kompetensutveckling om språk-, läs- och skrivutveckling för lärarlag, under ledning av en handledare. Modulerna består av åtta delar med olika fokus som samtliga består av moment A-D. I moment A ingår individuell förberedelse genom att läsa texter, se filmer och/eller lyssna på ljudfiler. I moment B träffas lärarna i arbetslaget och diskuterar innehållet i A och planerar en undervisningsaktivitet, som sedan genomförs individuellt i moment C. I det sista moment D diskuteras slutligen utfallet av undervisningsaktiviteten och sammanfattas deltagarnas reflektioner inför framtida undervisning. En del i modulen förväntas ta två veckor att genomföra och en hel modul således en termin (8x2 veckor). Skolor kan söka statsbidrag för att genomföra läslyftet och lärare kan då få nedsättning i tjänst med 10 eller 20% för att vara handledare för en grupp (Skolverket 2016).

En av de elevgrupper vars undervisning bedöms ha behov av kvalitetsutveckling är nyanlända ungdomar med kort eller ingen skolbakgrund, på högstadiet eller gymnasieskolan, och som behöver utveckla grundläggande litteracitet på svenska. Vårterminen 2016 fick Institutionen för svenska språket på Göteborgs universitet därför uppdraget att i

ledning av Qarin Franker sammanställa en modul som riktar sig till SVA-lärare, modersmåslärare och studiehandledare för dessa grupper. Modulen färdigställdes och finns att ladda ner på Skolverkets webbsida *Lärportalen* sedan januari 2017 och började användas av skolteam under vårterminen. Syftet med studien som presenteras i denna artikel var att undersöka hur modulens innehåll implementerades i några lärarlag.

2. Tidigare undersökningar om Läslyftet

En nationell utvärdering av läslyftets första moduler har genomförts och redovisats i två rapporter. I Roe och Tengberg (2016) utvärderas de 13 första modulerna med avseende på innehållet för att undersöka om de skapar förutsättningar att ”låta lärare få möta vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt, stimulera till kollegiala diskussioner där lärare lär av och med varandra liksom till gemensam planering och att lärare tillsammans utvecklar elevernas språk-, läs- och skrivförmåga” (Roe & Tengberg 2016:61). Forskarna drar slutsatsen att relevant innehåll presenteras i modulerna, medan forskningsperspektiven har tonvikt på sociokulturella teorier och literacyteorier och få empiriska belägg för undervisningens effekter redovisas. De påpekar också att några aspekter behöver belysas mer i Läslyftet, såsom den första läs- och skrivundervisningen, undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter samt undervisning för elever med annat modersmål än svenska.

Den andra rapporten ”redovisar och analyserar huvudmäns, rektorers, handledares och lärares erfarenheter och bedömningar av effekter av Läslyftet under läsåret 2015/16.” (Carlbaum, Andersson & Carlberger 2016). Några resultat som gäller lärarnas respons beskrivs här. Svaren visar att Läslyftet har varit en uppskattad kompetensutbildning för de flesta deltagarna i undersökningen. Majoriteten av lärarna var också nöjda med de moduler de arbetade med, men många ansåg att det var svårt att hinna med alla moment (2016:76). Svaren varierade när det gällde det stöd man kunde få av handledaren, men när det gällde stödet inom läslyftsgruppen var svaren övervägande positiva: ”åtta av tio lärare uppgav att de ”i stor utsträckning” lärt sig av och med varandra. Det tyder på att Läslyftet fungerade bra i att stimulera och stödja

kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte.” (s.76). Andra resultat visar att en majoritet av lärarna menar att deras intresse för literacyfrågor ökat och hälften av lärarna svarar att de förändrat sin undervisning. De positiva svaren gäller framför allt lärarnas egen utveckling och deras uppfattningar om Läsluftet. När det gäller påverkan på elevernas prestationer är svaren vagare eller mer negativa, vilket inte är förvånande då inga utvärderingar av deras prestationer i samband med lärarnas fortbildning har utförts och det kan vara svårt att bedöma effekten redan nu. Carlbaum m.fl. skriver att den tidigare undervisningskulturen på skolan också hade betydelse för effekterna av Läsluftet. De lärare som redan tidigare diskuterade arbetssätt i lärargruppen uppgav att fortbildningen hade stor effekt:

Läsluftet tycks alltså ha haft en mer förstärkande effekt på undervisningskulturen än en förändrande. Samtidigt poängterade flera lärare i öppna svarsfält att de redan arbetade i enlighet med det som förespråkas i Läsluftets moduler och att de därför inte kan tillskriva Läsluftet de förbättringar de såg i elevernas språkutveckling eller att det förändrat deras undervisning i större utsträckning eller bidragit till nya kunskaper och kompetenser. (Carlbaum m.fl.2016:79)

Slutligen visade resultaten att statsbidraget var en förutsättning för att genomföra Läsluftet för de flesta skolor under första läsåret. De flesta huvudmän uppger också att de har fortsatt behov av statsbidrag för att kunna fortsätta med Läsluftet (s.81).

Randahl har i sin undersökning (2017) fokuserat på de kollegiala samtal som förutsätts i Läsluftet. Som Randahl skriver förväntas nämligen en stor del av lärarnas lärande ske just i de kollegiala samtalen. I de 20 samtal som undersöktes visade det sig att lärarna orienterade sig mot fyra olika lärandemål eller lärandeobjekt, vilka framträdde genom en innehållsanalys:

- Att tillägna sig gemensamma normer och värderingar
- Att tillägna sig metoder och modeller för undervisning
- Att tillägna sig begrepp
- Att tillägna sig en modell för utvecklingsarbete

Att tillägna sig gemensamma normer och värderingar har enligt Randahl i tidigare studier visat sig vara centralt för framgångsrika lärarpraktiker

(2017:292). Det innebär att lärarna tillägnar sig gemensamma normer och värderingar om ”vad som utmärker god undervisning” (s.292). Men det handlar också om återkommande samtalsteman, som t.ex. rör lärares villkor och förutsättningar i sitt arbete. I den andra kategorin handlar samtalen om att tillägna sig metoder och modeller för undervisning. Fokus ligger då mer på ”vad och hur än på varför, när det gäller undervisningsaktiviteterna” (Randahl 2017:294). Man reflekterar också över hur de olika undervisningsaktiviteterna kan utvecklas vidare och anpassas för olika situationer. Inom den tredje kategorin, att tillägna sig begrepp, ryms diskussioner om nya begrepp i relation till undervisningen. En del begrepp återkommer och ”rekontextualiseras” i flera samtal. Det innebär att lärarna tillsammans i arbetslaget och med respektive elever erövrar begreppen och kan använda dem och att de också kan ”hjälpa dem att se nya saker i sin praktik” (2017:295). En lärare menar också ”att begreppen kan hjälpa lärare att få en annan röst, till exempel i diskussioner med skolledningen” (s.295). I den fjärde och sista kategorin, att tillägna sig en modell för utvecklingsarbete, fokuseras just läslyftet som modell för fortbildning i vilken man alltså varvar diskussioner om teoretiska begrepp och modeller med undervisning och utvärdering av denna. Randahl påpekar att Läslyftet enligt Skolverket (2015) har dubbla syften: både att utveckla elevers läs- och skrivförmåga och att implementera en metod för fortsatt skolutveckling. Det är det andra syftet som aktualiseras i diskussionerna inom denna sista kategori.

Randahl visar hur resultaten i hennes fallstudie kan kopplas till tidigare studier av kollegialt lärande. Lärarna följer gemensamma värderingar för undervisningen, de har ett delat ansvar för elevers lärande och de utforskar gemensamt praktiken. Samtalen präglas också av samarbete och gemensamt kunskapsbygge. I den avslutande utvärderingen av arbetet lyfter lärarna fram bristen på tid, liksom i Carlbaum m.fl. (2016). Det har också i vissa grupper funnits konflikter mellan kollegor. Randahl påpekar att en svaghet i fortbildningsmodellen möjligen kan vara att lärarna inte själva har identifierat problem i undervisningen och formulerat målen för fortbildningen (2017:297). Liksom i de tidigare undersökningarna saknas också analysen av hur eleven utvecklas. Om det tydliggörs att elevers lärande påverkas av lärarnas fortbildning kan det nämligen utgöra incitament för lärare att utvecklas. I Läslyftet är

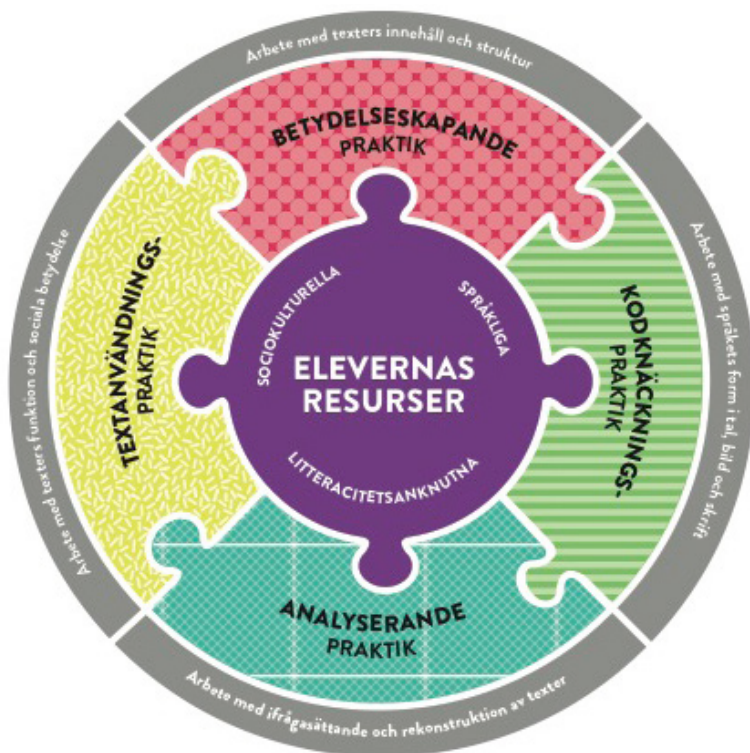
det emellertid lärarnas kunskapsutveckling som står i fokus. Sammanfattningsvis menar Randahl (2017) att lärarna i den här studien säger sig ha fått nya redskap för att arbeta med skolans texter och också utvecklat ett metaspråk.

3. Modulen Grundläggande litteracitet för nyanlända elever

Den här modulen har fokus på några av de områden som efterlysts i Roe och Tengbergs undersökning (2016), nämligen den första läs- och skrivundervisningen och undervisning för elever med annat modersmål än svenska. Modulen består av åtta delar som handlar om olika aspekter av läs- och skrivutveckling för nyanlända ungdomar. En av delarna handlar exempelvis om muntlig språkundervisning som grund för skriftspråksutveckling, en annan om användning av digitala resurser i undervisningen och ytterligare en del om kritisk litteracitet. Varje del består av en nyskriven artikel, diskussionsfrågor och förslag på undervisningsaktiviteter att genomföra under ett lektionspass. Modulen togs fram i nära samarbete mellan lärare på tre olika lärosäten och verksamma lärare på Språkintröduktion i två storstäder. Filmerna spelades in i de verksamma lärarnas undervisningsgrupper och dessa lärare stod också för produktionen av det skriftliga materialet i två av modulens delar. Under arbetet med modulen utprovades diskussionsfrågor och aktiviteter i de verksamma lärarnas team och de olika delarna kunde på så vis revideras efter hand med utgångspunkt i teamens kommentarer. Roe och Tengberg (2016) invänder mot att det i de 13 första modulerna saknas empiriska belägg för de teorier och metoder som förespråkas i artiklarna och att de flesta bygger på sociokulturella teorier eller literacy-teorier. Inte heller inom det här området finns mycket forskning, särskilt inte kvantitativa effektstudier att hänvisa till. Modulen bygger däremot på tidigare forskning om litteracitet i kombination med lärares beprövade erfarenhet.

Som teoretisk utgångspunkt för arbetet med modulen valdes Luke och Freebodys *Four Resources Model for Literacy*, med några tillägg (se figur 1). I den ursprungliga modellen beskrivs fyra olika dimensioner

som samspelar och tillsammans anses nödvändiga för att utveckla litteracitet (Freebody & Luke 1990). En av dimensionerna handlar om det betydelskapande arbetet som krävs för att läsa och förstå text. I mötet med texten kan läsaren använda sina förkunskaper om språk och om världen, eller sin förmåga att utnyttja bilder och annan information för att tolka den skrivna texten. En annan dimension handlar om att knäcka den skriftliga koden, det vill säga att använda sina kunskaper om skriftsystemet för att läsa text, att utveckla förståelse för sambandet mellan ljud och skrivtecken, skrivriktning eller olika skriftkonventioner. En tredje dimension rör förmågan att använda text på det sätt som den sociala situationen kräver, exempelvis genom att läsa och skriva texter i olika genrer. Den fjärde dimensionen handlar om att analysera och läsa texter kritiskt och att förstå att textens innehåll och utformning beror på vem som har författat texten och syftet med den.



FIGUR 1. Resursmodellen

Under arbetet med modellen lyfte vi fram ytterligare en aspekt, elevernas egna resurser, som vi placerade centralt i mittten för att visa hur de kan användas för att utveckla litteracitet inom samtliga dessa fyra dimensioner (Franker 2016). Elevernas resurser är både språkliga, litteracitetsanknutna och sociokulturella. Det innebär att de olika erfarenheter eleverna tar med sig in i undervisningen blir utgångspunkt för utvecklandet av deras litteracitet. Till exempel kan elevernas befintliga kunskaper om språk och andra skriftsystem användas som jämförelse för att utveckla det svenska. Elevernas tidigare användning av skriftspråk i olika situationer kan aktualiseras i undervisningen för att t.ex. arbeta med avkodning, exempelvis erfarenheter av att lära sig texter utantill eller att använda en mobiltelefon.

Den bearbetade resursmodellen användes som ramverk för modulens samtliga delar inom vilka dessa olika dimensioner kunde beskrivas, förankras i forskning och kopplas till konkreta undervisningssituationer, hela tiden med elevernas resurser i fokus.

4. Undersökningen

Efter att modulen färdigställts ville vi följa upp hur den fungerade i praktiken och planerade därför en undersökning för att ta reda på hur modulens innehåll implementerades i några lärarlag. Vi utgick från de lärandeobjekt som utgjorde de kategorier som Randahl funnit i sin undersökning (2017) och som beskrevs ovan, eftersom dessa aspekter tycktes relevanta för lärares lärande under arbetet med Läslyftet.

I ljuset av dessa lärandeobjekt formulerade vi tre frågor som vi genom vår undersökning sökte svar på:

1. Hur rekontextualiseras resursmodellen i lärarnas uppfattningar?
2. Påverkar modellen undervisningspraktiken och i så fall hur?
3. Hur utvecklas samarbetet mellan lärare med olika kompetens under modulararbetet?

Vi behövde för vår undersökning hitta skolor som under vårterminen arbetade med modulen i lärarlag och bestämde oss för att koncentrera

urvalet till tre skolor som vi kommit i kontakt med: en gymnasieskola i Norrland (Nordskolan), en gymnasieskola i Skåne (Sydskolan) och en skola som enbart har Språkintröduktion i västra Sverige (Västsolan). Skolorna presenteras närmare i nästa avsnitt. Vi valde metod med utgångspunkten att undersökningen skulle kunna genomföras under den vårtermin vi hade till vårt förfogande, och med tanken att den i minsta möjliga mån skulle påverka lärolagens redan ansträngda arbetsituation. Vi bestämde oss för att i början av terminen intervjua handledarna för vår läslyftsmodul på de respektive tre skolorna och i slutet av terminen be handledarna dela ut skriftliga enkäter till lärarna i arbetslagen, som då skulle ha hunnit arbeta med de flesta delarna i modulen.

Telefonintervjuer på 45 minuter vardera genomfördes i februari 2017 med handledarna på Nordskolan och Sydskolan, medan handledaren på Västsolan intervjuaades vid två tillfällen, i februari och april, och då på skolan. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades. I mitten av maj 2017 kunde teamen ha förväntats hinna med de flesta av modulens delar och vi kunde då skicka ut 10 enkätfrågor, som knöt an till våra tre forskningsfrågor, till de deltagande lärarna (inklusive handledaren) på varje skola. För att minimera tidsåtgången att besvara frågorna begränsade vi svarsalternativen till tre: Stor utsträckning – Viss utsträckning – Inte alls. Vi insåg vid bearbetningen av enkäterna att ett fjärde svarsalternativ förmodligen hade kunnat nyansera de svar vi fick. Vår analys av materialet underlättades dock av att de flesta deltagarna också skrev kommentarer till sina svar. Vi fick tillbaka åtta ifyllda enkäter av Sydskolan och sju av Nordskolan. Det visade sig att Västsolan vid tidpunkten för insamlandet inte hade hunnit arbeta med modulen i samma utsträckning som de andra skolorna och vi valde därför att i sammanställningen utesluta de svar som vi trots allt fick in av dem. Vi läste däremot kommentarerna i de fyra enkäter som skickades in och bedömde att de var samstämmiga med svaren från de andra skolorna.

5. Presentation av skolorna

Genom intervjuerna fick vi en bild av skolornas verksamhet, organisationen av läslyftsarbetet på skolan och också vilka förväntningar som funnits inför modularbetet.

5.1 Organisation

Nordskolan och Sydskolan är stora gymnasieskolor (ca 1200 elever) och med Språkintröduktion som ett av flera program. Språkintröduktionsprogrammet på Nordskolan har 240 elever indelade i sex nivåer, med en alfabetiseringsgrupp. På Sydskolan har man istället fem grupper med 20 elever i varje, varav tre-fem elever beskrivs som "analfabeter". Västskolan är däremot en mottagningskola som enbart anordnar språkintröduktion för sina runt 300 elever, varav ca 70-80 stycken går i alfabetiseringsgrupp. De största språkgrupperna på samtliga tre skolor är enligt handledarna dari/farsi, tigrinja, somaliska och arabiska, men också andra språk finns representerade. På Nordskolan har flera lärare behörighet i svenska som andraspråk (18 stycken) och arbetar tillsammans med ämneslärarna. Två studiehandledare ansvarar för kartläggningen av eleverna men handledaren uppger att modersmålslärare saknas i undervisningen. På Sydskolan arbetar sex SVA-lärare i samverkan med ämnesläraren och det finns flera modersmålslärare och studiehandledare. På Västskolan arbetar 30-35 lärare på skolan, varav sex sva-lärare i sex alfagrunder, med 12-14 elever i varje grupp. Här arbetar också fyra modersmålslärare.

5.2 Modularbetet

På Nordskolan deltar 18 lärare för de lägre gruppniåerna i läslifftet, uppdelade i två lag. På Sydskolan är det också två arbetslag och på Västskolan ett arbetslag som ska arbeta med modulen. På samtliga skolor har kompetensutvecklingen ålagts av rektor och lärarlagen förväntas alltså delta i modularbetet om grundläggande litteracitet. På Sydskolan har arbetslaget själva fått välja modul och fastnade då för den aktuella.

Under intervjuerna framkommer att de olika teamen har haft olika förutsättningar för att arbeta med modulen, framför allt skiljer sig Västskolans villkor från de båda andra skolornas. Handledarna på Nord- och Sydskolan har genomgått Skolverkets handledarutbildning, medan försteläraren som leder arbetet på Västskolan inte har gjort det. På Nord- och Sydskolan har lagen fått den tid som krävs för att få stats-

bidrag i Läsllyftet, det vill säga en eftermiddag i veckan. På Västkolan har tiden krympt eftersom det finns många andra ärenden som måste hanteras under arbetslagstiden. Handledaren berättar att de förhandlar med ledningen för att få mer tid för modulen till hösten. Alla tre skolor har rektorer som lägger vikt vid att kompetensutvecklingen genomförs. Handledaren på Nordskolan säger att:

Rektor stödjer arbetet och är med i det som görs men i övrigt sköter vi oss själva.

medan handledaren på Sydkolan säger att:

Rektor stödjer lagen i processen och är intresserad av hur det går men har varit tydlig med att definiera roller och förväntningar.”

5.3 Förväntningar

Alla tre skolor har alltså ålagts arbetet med modulen av skolledningen, men de uttrycker också att det här arbetet är någonting som de själva vill genomföra:

Vi kände direkt att den här modulen var som gjord för oss (Nordskolan)

Rektorn ville gärna att lärarna på Takt 1 skulle ta del av modulen och lärarna själva ville läsa kursen. (Västkolan)

Man står inför något nytt och man kan också se att det börjar växa fram väldigt mycket kring eller ett stort intresse av att engagera sig i den här typen av undervisning och hur den skulle kunna se ut framåt. (Sydkolan)

Handledarna på Sydkolan och Nordskolan uttrycker ett stort behov av kompetensutveckling för att kunna ta hand om den här specifika elevgruppen:

Vi har jättemånga lågutbildade... inte lätta att undervisa. Vi behöver bli bättre på det. Vi sliter vårt hår. Det är inte lätt att organisera och inte heller att metodiskt veta hur man ska göra. (Nordskolan)

Man känner att man står inför ett akut behov av att forma den typen av miljö som är nödvändig och att en ensam lärare fixar inte det själv (...). Tillsammans kan man hitta lösningar med stöd i teorin. (Sydskolan)

När vi frågar vad handledarna och teamen har för förväntningar på den specifika modulen svarar Nordskolan:

...att vi ska få fler verktyg för att kunna undervisa nyanlända lågutbildade. Nya metoder, tanke sätt och organisation.

Västskolan har sedan tidigare stor erfarenhet av att undervisa och ta emot den här elevgruppen, men också de uttrycker förväntningar på läsliftnsmodulen:

Det finns så lite om elever som har lite skolbakgrund varken från Skolverket eller andra fortbildningar och det är svårt att hitta bra texter om dessa elevers villkor.

Vi behövde få mer bakgrund och mer praktiska idéer. (Västskolan)

6. Resultat

Resultaten som presenteras i detta avsnitt bygger på de svar vi fått på enkätfrågorna av Nord- och Sydskolan, men också i viss mån på kompletterande information som vi kunnat ta del av genom intervjuerna. Resultatet presenteras under studiens tre frågeställningar (se avsnitt Undersökningen).

Hur rekontextualiseras resursmodellen i deltagarnas uppfattningar?

Den första frågan handlar om hur teamen uppfattar och använder begreppen som presenteras genom resursmodellen. Kan modellen påverka deltagarna att lyfta fram elevernas resurser som utgångspunkt i arbetet eller att tala om litteracitet på det vis som beskrivs i modellen? Dessutom undrar vi om de begrepp som vi introducerar kan bidra till

ett gemensamt språk inom teamen när de diskuterar litteracitet. Svaren på våra enkätfrågor fördelas på följande vis:

TABELL 1. *Modulens påverkan på deltagarnas synsätt och begrepps-användning*

	Stor utsträckning	Viss utsträckning	Inte alls
Har modularbetet påverkat din syn på elevernas resurser?	2	12	-
Har modularbetet påverkat din syn på vad litteracitet innebär?	3	10	2
Har modularbetet förändrat ditt sätt att se på din roll som lärare i grundläggande litteracitet för nyanlända elever?	3	7	5
Använder ni centrala begrepp från modulen i diskussionerna kollegor emellan?	3	10	1
Upplever du att du har tillägnat dig nya begrepp för att kunna tala med andra om din profession som lärare för denna elevgrupp?	-	11	3

I tabellen ovan visas fördelningen av enkätsvaren. Som nämndes inledningsvis har de flesta deltagare valt mittalternativet, vilket visar att modularbetet i någon grad har påverkat synen på elevernas resurser, synen på litteracitet och deras roll som lärare i grundläggande litteracitet. Dessutom svarar de flesta att arbetet med modulen har bidragit med en begreppsapparat som används inom läraryrket eller utåt. Det är svårt att utifrån dessa siffror bedöma i vilken grad detta har skett, men de medföljande kommentarerna ger en fingervisning om olika deltagares uppfattningar. Flera deltagare skriver att modularbetet har synliggjort elevernas resurser för dem i arbetet:

Ja, jag har på ett helt annat sätt letat efter elevernas språkkunskaper och andra erfarenheter. Det är den stora skillnaden. Det har gett perspektiv på elevernas inläring och gett en del input då jag inte tidigare jobbat med denna typ av undervisning.

Det tycker jag. Jag känner att det är något jag kan utveckla hos mig själv, dvs bli bättre på att lyfta fram elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper och ”ta avstamp” i det i min planering och undervisning.

Andra skriver att de redan tidigare försökte ta vara på elevernas resurser i arbetet, men menade att modulen påminde dem om hur viktigt det här synsättet är. Andra lyfter fram att de påmints om att litteracitet inte bara handlar om det skriftliga språket utan också måste bygga på det muntliga:

Jag har utmanats till att bli mer muntlig i min undervisning, vilket har varit en utmaning då man gärna vill få en paus under lektionen när eleverna kopierar texter.

Den här deltagaren lyfter det faktum att muntlig undervisning kräver mycket av läraren i form av engagemang och energi i klassrummet, vilket inte minst tydliggörs i modulens filmer av det praktiska arbetet i klassrummet. Andra skriver att de insett att de borde ta med eleverna mer ut i verkligheten, vilket kan tyda på att de nu blivit uppmärksammade på eller påmints om att litteracitetsutveckling kan bygga på erfarenheter som man gör tillsammans, både utanför och i klassrummet. Flera deltagare skriver alltså att de har påverkats av arbetssättet och den syn på litteracitet som presenteras i modulen. Några lärare skriver dock att de inte alls påverkats. I kommentarsfältet till de frågorna visade det sig att de som svarar ”inte alls” är SVA-lärare som anger att de redan tidigare arbetat på det här viset, och alltså inte har förändrat sitt arbete. En deltagare skriver till exempel att:

Vi SVA-lärare gjorde det redan innan modulen, men jag upplever att även de övriga lärarna som deltagit i modulen har tagit till sig begrepp och termer från litteraturen. Det har på så sätt ökat vårt gemensamma språk och vår samsyn kring våra elever.

Sammanfattningsvis tyder svaren i enkäterna på att modulens innehåll har varit användbart för lärarna för att tillägna sig gemensamma normer och värderingar om hur undervisningen ska bedrivas och hur man ser på elevernas erfarenheter som resurser i undervisningen, vilket varit en viktig del av resursmodellen. Lärarna har också tillägnat sig begrepp för att diskutera grundläggande litteracitet.

Påverkar modellen undervisningspraktiken och i så fall hur?

Studiens första frågeställningen handlade om huruvida innehållet i modulen hade påverkat deltagarnas syn på eleverna, på litteracitet och sättet att diskutera litteracitet. Genom nästa fråga ville vi undersöka om arbetet med modulen också hade påverkat deltagarnas sätt att arbeta med undervisning i praktiken. Enkätfrågorna besvarades på följande vis:

TABELL 2. *Modulens påverkan på deltagarnas didaktiska och praktiska arbete*

	Stor utsträckning	Viss utsträckning	Inte alls
Tycker du att modulen kunde stötta dig i arbetet med att omsätta teori i praktik. (Tänk på texterna, filmerna, ljudfilerna, frågorna och uppgifterna.)	4	10	-
Har resursmodellen förändrat din egen undervisningspraktik, det vill säga ditt sätt att <u>planera</u> , <u>genomföra</u> eller <u>utvärdera</u> undervisningen?	-	12	2
Tror du att arbetet med modulen kommer att förändra arbetet med den här elevgruppen på din skola nästa läsår?	2	12	1

Liksom i tidigare svar har majoriteten valt mittenkategorin, vilket skulle tyda på att deras undervisningspraktik i någon grad har påverkats av arbetet med modulen. Flera personer lyfter fram filmernas betydelse för att konkretisera texter och teorier och göra dem mer begripliga och användbara. Även de föreslagna aktiviteterna i moment C tydliggör de teorier och arbetssätt som beskrivs i texterna:

Filmerna har inspirerat mycket och gjort teorin konkret. Även planeringsdokumenten har innehållit mycket matnyttigt, där man kunnat plocka bra tankar och idéer för att gemensamt kunna anpassa det till våra grupper.

Flera lärare lyfter också betydelsen av att samtala om teorierna och omsätta dem till användbara undervisningsaktiviteter:

En av de viktigaste aspekterna av läslýftet för mig har varit just de konkreta kopplingarna mellan teori och praktik, och att få möjlighet att samtala med kollegor om hur vi jobbar i klassrummet. Några "aha!"-upplevelser och en rad bra idéer tar jag med mig.

En av de viktigaste poängerna med läslýftet anses vara att man tillåter saker att ta tid, vilket ofta inte ges utrymme för i den stressade skolvardagen med alla dess arbetsuppgifter. Innehållet i modulen har varit viktigt, men således också arbetssättet i sig då man medvetet kunnat ge utrymme för diskussioner och reflektion. Lärare på Sydskolan poängterar att de redan tidigare brukade arbeta med diskussioner inom lärarlaget, men menar att läslýftsarbetet har gett dem en struktur och stadga i det arbete som redan påbörjats.

Flera deltagare skriver alltså att modulens innehåll har påverkat deras arbetssätt, men det finns också invändningar. Några av deltagarna på Nordskolan poängterar att arbetssättet kräver tillgång till studiehandledning på modersmålet, vilket de har i mycket begränsad omfattning, en uppgift som styrks i samtalet med handledaren. I intervjun framkommer att just denna faktor gör att några av moduldelarna av dem närmast betraktas som skrivbordsprodukter som inte har med deras verklighet att göra. Majoriteten menar att de genom modulen i viss eller stor utsträckning har tillägnat sig metoder och modeller för undervisning och att de tillägnat sig (eller förstärkt) en modell för utvecklingsarbete

Hur utvecklas samarbetet mellan lärare med olika kompetens under modularbetet?

Den fråga som fått störst andel svar i kategorin "stor utsträckning" är den som handlar om samarbete mellan olika lärare.

TABELL 3. Modulens påverkan på samarbetet mellan de olika lärarna

	Stor utsträckning	Viss utsträckning	Inte alls
Tycker du att samarbetet mellan olika lärare och/eller lärarkategorier utvecklades genom det här modularbetet?	9	4	2

Den här frågan inbjuder dock till olika tolkningar, varför vi måste söka förtydliganden i kommentarsfälten. Frågan kan handla om samarbetet inom lärolaget och/eller med lärare utanför laget. Flera deltagare lyfter fram att samarbetet har ökat mellan de som arbetat med modulen:

Jag upplever ett ökat samarbete mellan lärarna som medverkat och att vi är mer öppna och orädda att dela med oss av våra idéer och planeringar.

Andra poängterar också att samarbetet mellan lärare i olika ämnen har utvecklats till följd av arbetet med modulen:

Lärare har samarbetat över ämnesgränserna i större utsträckning. Likaså har modet att våga prova och lära nytt stärkts

Andra svar tyder emellertid på att man uppfattar att samarbetet mellan de lärare som har samma kompetens i svenska som andraspråk har fungerat bra, men inte med andra lärarkategorier, då det till exempel inte finns studiehandledare på skolan.

Visst har samarbetet i vår grupp fungerat bra, men inte mot övriga.

Den här modellen för utvecklingsarbete har alltså fungerat bra för att stimulera samarbete mellan lärare, men inte alltid mellan olika lärarkategorier.

7. Diskussion

I den här studien ville vi följa upp arbetet med den läslyftsmodul som vi konstruerat och undersöka hur den användes och fungerade i skolpraktiken. Syftet var inte att göra en heltäckande utvärdering av själva modulen på det vis som genomförts med andra moduler (jfr Roe & Tengberg 2016; Carlbaum, Andersson & Hanberger 2016). Det skulle kräva mer tid, fler lärolag i undersökningen, andra undersökningsmetoder och inte minst att någon annan än vi själva genomförde undersökningen. Det faktum att vi författare intervjuar handledarna om den modul vi har skapat kan också i den här studien ha påverkat vilka svar som ges. Enkäterna har dock besvarats anonymt

och utan att vi medverkat under ifyllandet. Vår uppfattning är därför att intervju svaren i kombination med enkätsvaren kunnat ge oss några indikationer på hur modulen tagits emot av praktiserade lärare som deltagit i fortbildningen. Som nämndes tidigare kunde fler svarsalternativ erbjudits för att ge större möjligheter att nyansera svaren, men å andra sidan gav de många kommentarerna en tydlig bild av hur modulen uppfattades av en majoritet av deltagarna.

Den första frågan gällde hur resursmodellen rekontextualiseras i lärarnas uppfattningar. Påverkade den deras sätt att uppfatta och tala om elevernas resurser och om litteracitet? Kan den bidra till att lärarna tillägnar sig nya begrepp och gemensamma värderingar när det gäller synen på eleverna och på undervisning i grundläggande litteracitet? Resursmodellen tycks ha fungerat som en gemensam teoretisk utgångspunkt i lärlagen och flera deltagare skriver att den gett dem ett gemensamt språk för att tala om litteracitet, men också att modulen uppvisat exempel på ett arbete som utgår från elevernas resurser, erfarenheter och kunskaper. Några av de lärare som anger att de redan utformade arbetet enligt den principen tyckte att de påmindes om att detta var viktigt, och modellen kan alltså påverka sättet att förhålla sig både till elever och till litteracitet. För att de teorier som presenteras ska bli begripliga är det dock viktigt att det finns en tydlig koppling mellan filmer, texter och uppgifter. Flera svarar att teorin genom den konkreta exemplifieringen kunde bli begriplig och att det var särskilt användbart att titta på filmerna innan man tog sig an artiklarna.

Den andra frågan gällde om också undervisningspraktiken påverkades av arbetet med modellen. Flera svar tyder på att lärare påmindes om vikten av att utgå från elevens resurser i undervisningen, om att fokusera också på den muntliga språkutvecklingen och att i undervisningen knyta an till gemensamma upplevelser utanför skolmiljön. Tydligt är dock att villkoren på olika skolor kan se mycket olika ut. Lärarna på Nordskolan uppfattade särskilt de första delarna av modulen som "en skrivbordsprodukt" som inte hängde samman med deras skolverklighet eftersom de inte hade tillgång till modersmåslärare och studiehandledare på det sätt som förutsattes. Trots att vi alltså samarbetat tätt ihop med flera praktiserande lärare vid utformandet av modulen kan villkoren skilja sig mellan skolor i sådan grad att det som för vissa lärare uppfattas som en del av skolvardagen, för andra kan

uppfattas som verklighetsfrämmande. I framtida projekt kan det vara viktigt att säkerställa att samarbete sker också med skolor i delar av Sverige som inte har samma resurser som i storstäderna för att fortbildningsmaterialet ska kunna anpassas efter olika förutsättningar. Liksom i Carlbaum m.fl. (2016:79) svarar några lärare att deras undervisning inte alls påverkats, eftersom de anger att de redan arbetade på det sättet som beskrivs i modulen.

Den sista frågan gällde hur samarbetet mellan lärare med olika kompetens utvecklades under arbetet med modulen. Liksom i Carlbaum m.fl. (2016:76) ansåg många lärare att de lär sig av och med varandra. Vissa deltagare menar att samarbetet mellan SVA-lärarna stärkts i hög grad, men däremot inte med andra lärarkategorier. Andra skrev tvärt emot att det var just det samarbetet som hade stärkts under modularbetet. Oavsett vad som åsyftas är det tydligt att samarbetet inom den här kompetensutvecklingen leder till utveckling och att gruppen stärks. Detta faktum skulle kunna utnyttjas för att inkludera modersmåslärare och studiehandledare i ett utvecklingsarbete

Randahl påpekar i sin avslutande diskussion att det faktum att lärarna inte själva har satt upp målen för sin utveckling genom Läsluftet, kan påverka hur effektiv de anser fortbildningen vara (2017:297). I det här fallet kunde vi se att lärarlagen hade höga förväntningar på modulen och också hade formulerat mål som de ville uppnå, trots att modularbetet ålagts dem av rektor. De flesta verkar också nöjda med resultatet av arbetet.

Samarbeten av olika slag tycks alltså ha avgörande betydelse för utvecklingsarbetet. Men en annan faktor som återkommer i undersökningen är tiden, vilket lyfts fram också i tidigare studier (Carlbaum m.fl. 2016; Randahl 2017). Om lärarlagen får tid för att diskutera, planera tillsammans och besöka varandras lektioner leder det enligt lärarna till kvalitetsutveckling, även om också den tiden ofta uppfattas som begränsad. Om däremot inte tid ges minskar möjligheten att förändra sin praktik, vilket Västsolan vittnar om. Laget i Västsolan fick se sin läslyftstid krympa eftersom andra ärenden tog över arbetslagstiden och läslyftsarbetet inte hade formaliserats. Västsolan hann därför inte genomföra delarna enligt plan, varför deras svar också lyftes ut ur enkäten. En satsning på kompetensutveckling kräver att tid avsätts och att det finns en struktur för arbetet. Det visar sig också i Carlbaum m.fl.

att rektorerna såg att statsbidraget var viktigt för att Läsllyftet skulle kunna genomföras (2016:81). Det tycks vara avgörande att planera väl för kompetensutvecklingsåtgärder, inte minst för skolledare som vill se en förändring i verksamheten.

Referenser:

- Carlbaum, S., Andersson, E., Hanberger, A., Lundström, U. (2015). *Utvärdering av läsllyftets utvärderingsomgång*. Umeå: Umeå center för Evaluation Research. (UCER)
- Franker, Qarin (2016). Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar. I: Skolverket. *Grundläggande litteracitet för nyanlända elever*. <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_01/>
- Freebody, Peter & Luke, Allen (1990). 'Literacies' programs: Debates and Demands in Cultural Context. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*. Vol 11, s. 7-16.
- Randahl, Ann-Christin (2017). Läsllyftet och lärarnas lärande. En studie av de kollegiala samtalen I: *Svenskans beskrivning 35*. s. 287-300
- Roe Astrid och Tengberg Michael (2016). *Utvärdering av Läsllyftet delrapport 1: de 13 första modulerna*. Umeå: Umeå center för Evaluation Research. (UCER)
- Skolverket (2016). <www.skolverket.se/polopoly_fs/1.227769!/AnsokningsbroschyrLäsllyftet141217.pdf>

