



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# **GRAMMATIK I SKRIVUNDERVISNINGEN FÖR NYANLÄNDA GYMNASIEELEVER**

En aktionsforskningsstudie

**Mikaela Eek**

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2019
Handledare:	Eva Olsson
Examinator:	Marianne Dovemark

# Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDA 162
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2019
Handledare:	Eva Olsson
Examinator:	Marianne Dovemark
Nyckelord:	Andraspråksutveckling, aktionsforskning, formativ undervisning, skrivundervisning, grammatik

---

- Syfte:** Studiens syfte är att undersöka om och hur formativ undervisning, för att stärka andraspråkslevers förmåga att skriva på svenska, kan baseras på deras grammatiska misstag i skriftlig produktion.
- Teori:** Grunden för studien utgörs av aktionsforskningsperspektivet, vars övergripande syfte är att utveckla och förbättra lärares praktik (Carr & Kemmis, 1986; Rönnerman, 2012). Studiens teoretiska bakgrund innefattar även teorier om andraspråksinläring, till exempel Housen och Pierrards (2005) teori om andraspråksinläring i tre makroprocesser och Williams (2012) om skrivande som faciliterande faktor i andraspråksutvecklingen. Andra utgångspunkter är att grammatikundervisning kan påverka elevers skrivande positivt (Norris & Ortega, 2001; Jones, Myhill & Bailey, 2012), samt forskning som visar att elevers misstag kan användas som resurser i undervisningen (Lee, 2004; Boaler, 2017).
- Metod:** Genom iscensättning av två aktioner undersöks i studien hur lärare kan utforma formativ undervisning med utgångspunkt i Regnbågsmodellen, där elevers språkliga misstag i skrivna texter markeras. Dessutom undersöks hur lärare och elever uppfattar denna undervisning och om undervisningens innehåll återspeglas i elevernas efterföljande texter. Det datamaterial som samlats in och analyserats består av inspelade gruppintervjuer med elever och lärare, elevtexter samt dokumentation i form av loggboksanteckningar.
- Resultat:** Studien visar att Regnbågsmodellen bidrar till tydlig systematik och struktur; för lärare när det gäller vad de behöver utveckla i undervisningen och för elever att få syn på vad de behöver utveckla i sina texter. Eleverna uttrycker nöjdhet över den tydlighet som den formativa undervisningen kring olika grammatiska moment innebär. Studien verifierar tidigare forskningsresultat som pekar på det gynnsamma i att arbeta med kollaborativa övningar; att träna tillsammans gör att eleverna får tillfälle att lära av varandra. Resultaten från elevtexterna visar dock att eleverna inte alltid behärskar de grammatiska momenten efter aktionernas förändrade undervisning, eftersom sådan utveckling tar tid. Studien pekar också på att det är framkomligt att utgå från elevernas misstag i grammatikundervisningen, samt att aktionsforskningen som metod kan användas för att förbättra undervisning i en vardagspraktik.

# Innehållsförteckning

Introduktion .....	5
Bakgrund Regnbågsmodellen.....	5
Syfte och forskningsfrågor .....	7
Teori och tidigare forskning .....	8
Teorier och begrepp inom andraspråksforskning och skrivande.....	8
Andraspråksskrivande i undervisning .....	9
Grammatikens roll i andraspråksutveckling.....	10
Undervisning utifrån elevers misstag .....	12
Aktionsforskningsperspektivet.....	13
Sammanfattande slutsatser av relevans för studien .....	14
Metod .....	16
Aktionsforskning som metod .....	16
Deltagare i studien.....	17
Datainsamlingsmetoder/verktyg.....	18
Gruppvjuer .....	18
Elevtexter .....	18
Strukturerad loggbok.....	19
Aktioner.....	20
Aktion 1: Undervisning om obestämd och bestämd form av substantiv.....	20
Aktion 2: Undervisning om adjektiv .....	21
Bearbetning och analys av data.....	22
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	23
Etiska överväganden.....	26
Resultat och analys.....	28
Resultatredovisning av Aktion 1 .....	28
Lärares och elevers beskrivningar av arbetet med Regnbågsmodellen .....	28
Fördelar med Regnbågsmodellen .....	28
Nackdelar med Regnbågsmodellen .....	29
Den formativa undervisningen i Aktion 1: Obestämd och bestämd form av substantiv .....	29
Skillnader i elevernas texter före och efter Aktion 1 .....	30
Analys av Aktion 1.....	30
Konsekvenser inför Aktion 2 .....	31
Resultatredovisning av Aktion 2 .....	31
Beskrivningar av Regnbågsmodellen efter Aktion 2.....	32
Den formativa undervisningen i Aktion 2: Adjektivfördjupning .....	32

Skillnader i elevernas texter före och efter Aktion 2.....	34
Analys av Aktion 2.....	34
Resultatsammanfattning.....	35
Tydlighet.....	35
Träning tillsammans.....	36
Tid.....	36
Diskussion.....	37
Regnbågsmodellen som redskap för grammatisk textbearbetning.....	37
Utveckling av undervisning utifrån Regnbågsmodellen.....	38
Förändringar i elevtexterna.....	39
Pedagogiska implikationer.....	40
Referenser.....	42
Bilaga 1. Regnbågsmodellen.....	47
1A. Färgnyckeln.....	47
1B. Elevexempel.....	47
Bilaga 2. Felmeningar.....	48
2A. Debattinlägg.....	48
2B. Adjektiv elevexempel.....	49
2C. Adjektiv grammatikboksexempel.....	49
Bilaga 3. Förfrågan om medverkan.....	50
Bilaga 4. Intervjuguide.....	51
4A. Elevintervju, Aktion 1.....	51
4B. Lärarintervju, Aktion 1.....	51
4C. Elev- och lärarintervju, Aktion 2.....	51
Vilka fördelar finns med det här sättet att arbeta?.....	51

# Introduktion

Inom forskningen i svenska som andraspråk finns en tradition av samarbete mellan forskare och utövande praktiker (Hyltenstam & Lindberg, 2013). Forskningsresultaten har påverkat undervisningen inom ämnet, men också vice versa - behov som uppkommit i undervisningen har påverkat forskningens inriktning. Hyltenstam och Lindberg (2013) framhåller att skolämnet svenska som andraspråk är en nyckel till skolframgång generellt för många elever och därmed viktigt för utvecklingen av ett demokratiskt och mångkulturellt samhälle. Att bedriva aktionsforskning i svenska som andraspråk kan vara ett sätt utveckla och stärka undervisningen i detta viktiga skolämne.

Mitt arbetslag undervisar nyanlända elever i svenska som andraspråk på språkintruktionsprogrammet på ett gymnasium. Samtliga elever har studentexamen från sina respektive hemländer. De är generellt starkt motiverade att lära sig svenska och har siktet inställt på olika universitets- och högskoleutbildningar. Ett område som särskilt intresserar mig är skrivspråksutvecklingen hos dessa elever. Många gånger har de tillägnat sig god muntlig förmåga och även god generell förståelse, men de kommer ibland inte vidare i systemet eftersom de har svårare att nå de språkliga mål som handlar om skriftlig produktion. Eleverna kan ofta ha väl utvecklade muntliga förmågor och vara reflekterande, analyserande och kommunikativa. Dessa egenskaper är högt värdesatta ute i arbetslivet, men eleverna riskerar att fastna i utbildningssystemens krav på skriftlig grammatisk färdighet.

På den gymnasieskola där jag arbetar har alla arbetslag under de senaste tre åren haft regelbundna träffar med en handledare från universitetet. Tanken är att arbetslagen med hjälp av kollegialt lärande ska driva skolutveckling genom så kallat aktionslärande. Arbetet utgår från ett gemensamt och konkret problem som lärarna vill arbeta för att lösa och därmed förbättra något i sin vardagspraktik. För att skolan ska kunna förbättra undervisningen i andraspråksutveckling och skrivande för nyanlända elever, bedriver vårt arbetslag ett utvecklingsarbete. Syftet är att utforma ett konkret sätt att arbeta med andraspråksskrivande i undervisningen. Arbetet har resulterat i en formativ bedömningsmodell för elevtexter, som vi valt att kalla Regnbågsmodellen.

I denna studie undersöks hur arbetslaget kan arbeta metodiskt utifrån Regnbågsmodellen för att hjälpa eleverna att utveckla sitt skrivande. Det övergripande syftet är således att försöka bidra till att utveckla undervisningen om skrivande för nyanlända elever på språkintruktionsprogrammet.

## Bakgrund Regnbågsmodellen

Bakgrunden till utvecklingsarbetet med Regnbågsmodellen var att arbetslaget hade noterat att eleverna på de skriftliga nationella proven generellt inte hade några problem med att klara innehålls- och dispositionskraven. Det var istället under ”språk och stil” som deras utvecklingsområden fanns. Lärarna ville därför hitta ett sätt att hjälpa dem att se var deras respektive utvecklingsområden fanns, konkretisera dem så att både lärare och elever visste vad de behövde arbeta vidare med för att nå kunskapskraven. Vi ville effektivisera arbetet med bedömningen och återkopplingen av språkliga aspekter i elevernas texter. Målet var dessutom att involvera och engagera eleverna i processen kring deras texter, genom att tydliggöra inom vilka områden eleverna måste fortsätta att utvecklas. I förlängningen var målet att öka elevernas måluppfyllelse.

Vår utgångspunkt var att undervisning om språkets grammatik och form bör utgå från elevernas tidigare kunskaper (Skolverket, 2011) och även vilka misstag eleverna gör. Därför utgick vi ifrån elevernas texter och identifierade vilka språkliga misstag som var vanligast. Sammantaget blev det sju kategorier, vilka gavs varsin färg (Bilaga 1A).

När eleverna lämnat in en skrivuppgift markerar vi lärare språket genom att färgmarkera i texten sådant som eleverna bör ändra (Bilaga 1B). Alla språkliga aspekter ryms förstås inte i denna modell,

utan ett kommentarsfält används också för att ge annan respons. Innehåll och disposition bedöms också i en separat kommentar i slutet av texterna. När samtliga texter är markerade, använder läraren exempelmeningar från elevernas texter och kopierar in dem i ett separat dokument (Bilaga 2A).

Återlämning av texterna sker vid ett gemensamt lektionstillfälle, lämpligen vid ett (minst) tvåtimmarspass. Eleverna vet i förväg att de ska få tillbaka sina texter och arbeta med språk och grammatik. Först går läraren igenom färgnyckeln och därefter får eleverna arbeta i par med att diskutera vilka språkliga ändringar som behövs i exempelmeningarna. Sedan sker en gemensam genomgång och samtal i helklass. Efter detta moment skickar läraren tillbaka de markerade texterna till var och en och återigen får eleverna sitta i par eller i grupper om tre för att gemensamt gå igenom sina texter och försöka lösa de olika färgmarkeringarna. På så sätt blir tillfället också en kollaborativ övning där eleverna både kan få nya kunskaper och befästa redan befintlig kunskap. Dessutom utnyttjas också de språkresurser som finns i klassrummet, när elever kan hjälpa varandra genom att förklara på sina förstaspråk. Läraren finns i klassrummet för stöttning under hela lektionspasset.

Sammanfattningsvis är Regnbågsmodellen alltså en konkret modell för att identifiera grammatiska utvecklingsområden. Eftersom den utgår från elevernas egen textproduktion är den en hjälp för lärarna att kunna utveckla just kontextuell grammatikundervisning. Det är elevernas utvecklingsområden som ska stå i fokus när undervisningen planeras och genomförs.

## Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka om och hur formativ undervisning, för att stärka andraspråkselevs förmåga att skriva på svenska, kan baseras på deras grammatiska misstag i skriftlig produktion. I studien undersöks hur lärarlag kan utforma sådan formativ undervisning med utgångspunkt i Regnbågsmodellen, hur eleverna uppfattar denna undervisning och om undervisningens innehåll återspeglas i deras efterföljande texter.

Detta syfte konkretiseras i följande forskningsfrågor:

1. Hur beskriver lärare och elever Regnbågsmodellens användbarhet för bearbetning av elevtexter? Vilka för- och nackdelar ser lärare och elever med Regnbågsmodellen?
2. Hur kan Regnbågsmodellen användas för att utveckla formativ undervisning om grammatik? Hur fungerar den förändrade undervisningen om grammatiska moment enligt lärare och elever?
3. Förändras elevernas texter efter aktionerna? I så fall hur?

## Teori och tidigare forskning

Denna genomgång av teori och tidigare forskning är uppdelad i sex avsnitt: Först presenteras några teorier och begrepp inom andraspråksforskning och skrivande av relevans för den föreliggande studien. Sedan följer ett avsnitt om andraspråksskrivande i undervisning och därefter två avsnitt om grammatikens roll i andraspråksutveckling respektive undervisning utifrån elevers misstag. Aktionsforskningsperspektivet som utvecklingsarbetet har sin grund i presenteras därefter och avslutningsvis sammanfattas genomgången av teorier och tidigare forskning i några slutsatser, som utgör utgångspunkter för studien.

### Teorier och begrepp inom andraspråksforskning och skrivande

Att utveckla ett andraspråk är en komplex och ofta tidskrävande process. Krashen (1985) menar med sin så kallade *inputhypotes* att människor tillägnar sig ett andraspråk genom att förstå meddelanden, det vill säga att ta emot förståelig input. Kontexten hjälper en människa att förstå språk som innehåller grammatik de ännu inte tillägnat sig. Dessutom hjälper tidigare kunskap om världen och tidigare språkliga kunskaper till. Det är nödvändigt men dock inte tillräckligt med förståelig input för att en inlärare ska kunna tillägna sig ett andraspråk, menar Krashen, inläraren måste dessutom vara öppen för denna input.

Swain (1995) lanserar istället *outputhypotesen* och menar att förståelig input inte är tillräcklig för att en inlärare ska lära sig ett andraspråk. Snarare är det att få producera output som fördjupar lärandet menar hon. Swain identifierar tre viktiga funktioner för output:

1. Att upptäcka hål eller brister i sin andraspråkskunskap när man försöker producera språk.
2. Att testa olika sätt att uttrycka idéer.
3. Att uppmuntra reflektion över det språk man producerar.

Housen och Pierrard (2005) tar också upp betydelsen av input och output när de beskriver andraspråksinläring i tre makroprocesser, vilka överlappar och influerar varandra:

1. Införlivande av kunskap: Det initiala steget då inlärare processar utvald input genom att avkoda och ge mening/betydelse åt till exempel ett nytt ord.
2. Modifiering av kunskap: Genom ytterligare input och genom att svara på feedback fortsätter inlärare att utveckla och förfina form och betydelse av ny kunskap.
3. Befästande av kunskap: Inlärare stärker sin andraspråkskunskap genom upprepad återanvändning av och djupare processande, vilket ökar flytet i användningen av deras kunskaper och förmågan att använda den bredare.

Housen och Pierrard (2005) undersöker vidare hur språkinlärningsprocesserna på de olika stadierna kan underlättas av undervisning. De kommer fram till att undervisning kan underlätta för inlärare att:

1. internalisera ny andraspråkskunskap så att de blir mer utvecklade andraspråksanvändare, till exempel genom ett större ordförråd och mer komplex grammatik.
2. modifiera och rekonstruera andraspråket, så att deras kunskaper och det de producerar blir mer korrekt.
3. befästa deras kunskaper så att de kan använda andraspråket med mindre ansträngning och i fler uppgifter och funktioner, helt enkelt att de kan använda språket mer flytande.

På vilket sätt kan då skrivande underlätta dessa språkutvecklingsprocesser? Williams (2012) använder Housen och Pierrards modell för att beskriva hur skrivande kan vara en facilitator i andraspråksutvecklingen (jämfört med muntlig produktion). Tidigare har man sett skrivande som ett



resultat av att en inlärare förvärvat kunskap, men Williams anger två skäl till varför skrivande också kan vara en faciliterande faktor för att lära ett språk:

1. Skrivandet är bestående, vilket gör att kravet på precision ökar och därmed behovet av mer planering och uppföljning.
2. Skrivandet sker i långsammare takt (än tal), vilket gör att under skrivandet kan inläraren stanna upp för att fokusera på form och därmed få tillgång till och använda sig av explicit kunskap.

Dessa två skäl innebär att inläraren har behov av språk både före och efter produktionen, både i planeringsarbetet och i själva utförandet, det vill säga skrivandet.

Det är dock inte bara skrivandet i sig som kan vara faciliterande för språkutvecklingen. Det finns många fördelar med så kallat *kollaborativt skrivande*, det vill säga att inlärare får arbeta tillsammans uppgifter kring skrivande (Swain & Lapkin, 2001; Williams, 2012; Storch, 2016). Inlärare kan konstruera kunskap tillsammans när de deltar i kollaborativa uppgifter. Det är interaktionen och förhandlandet mellan skribenterna under textkonstruktionen som är faciliterande för språkutvecklingen.

Sammantaget menar Williams (2012) att skrivandet uppmuntrar inlärare att använda sina explicita kunskaper och att de kollaborativa skrivaktiviteterna dessutom uppmuntrar till analys av implicita kunskaper. I de kollaborativa övningarna i ett klassrum är det vanligt att eleverna använder både andraspråket, sitt modersmål och ibland även ett tredje språk, såsom engelska. Kring sådan flerspråkighet lanserar Cummins (1979, 1981, 2017) *interdependenshypotesen*, vilken innebär att en inlärares kunskaper om text, läsning och skrivande på förstaspråket, framförallt de så kallade skolrelaterade språket, kan utnyttjas också när man skriver på sitt andraspråk.

García och Seltzer (2016) breddar begreppet tvåspråkighet och menar att det inte bara handlar om att en tvåspråkig person växlar mellan två språk. Begreppet *translanguaging* är istället att gå bortom konceptet med namngivna språk och erkänna "the single language system of bilinguals" (2016, s. 23). García menar att begreppet translanguaging används för att försöka ge en bild av hur andraspråkstalare konstruerar och använder nya originella och komplexa sammanhängande språkpraktiker. Dessa praktiker kan inte alltid hänföras till traditionella definitioner av två separata språk, men ingår i andraspråkstalarens språkrepertoar (García & Wei, 2014). För att en lärare ska kunna utnyttja elevernas translanguaging i sin undervisning, föreslår García och Seltzer att man har tillit till andraspråkselevernas språkrepertoar och förstår att den inte är ett hot mot att lära det nya språket, utan att den tvärtom måste få inflytande för att eleverna ska kunna integrera nya funktioner (2016).

Enligt *processbarhetsteorin* lärs grammatiska strukturer in i en viss följd i olika utvecklingsstadier (Pienemann & Håkansson, 1999). När en inlärare använder en viss struktur betyder det att ett utvecklingsstadium är uppnått och att språket är på väg att utvecklas. Det behöver alltså inte föreligga fullständig korrekthet för att en inlärare ska nå upp till en nivå. Flyman Mattsson (2017) menar att processandet kan gynnas av explicit grammatikundervisning. Det är dock skillnad på att *processa* och att *automatisera* en viss grammatisk nivå. Att automatisera en grammatisk struktur, det vill säga att den ska komma spontant och av sig själv, tar ofta lång tid. Automatiseringsutvecklingen är heller inte lika linjär som processandet av en grammatisk nivå (Flyman Mattsson, 2017).

## Andraspråksskrivande i undervisning

Skrivutveckling på ett andraspråk beror delvis på den generella andraspråksnivån hos en inlärare, men den påverkas också av inlärares läs- och skrivförmåga på förstaspråket (Cummins 1979; 1981; 2017; Magnusson, 2013). Det finns därför forskare som uttrycker kritik över att andraspråksforskningen undersöker flerspråkighet med enspråkighet som norm. Canagarajah och Jerskey (2009) till exempel menar att förstaspråket kan hjälpa elever att utveckla en distans till andraspråkets normer och en

djupare medvetenhet om båda språken, vilket kan ge en kreativ frihet i förhållande till andraspråksskrivandet. De förordar därför att lärare inom flerspråkig skrivpedagogik ska bedriva en undervisning som ser tvåspråkighet som en resurs.

I en sammanställning av engelskspråkig forskning om skrivande på ett andraspråk (Leki, Cumming & Silva, 2008), slås fast att forskningen har lagt för lite kraft på att föreslå principer för att designa och undervisa i kurser i andraspråksskrivande. Författarna menar att framtida forskning måste fortsätta att undersöka de pedagogiska praktikerna och utvecklingen av lärares kunskaper inom detta fält eftersom nuvarande teorier inte i tillräckligt hög utsträckning ger svar på den mångfacetterade komplexitet som andraspråksskrivande innebär (Leki, Cumming & Silva, 2008; Cumming 2016). De skriver vidare att undervisningen för andraspråklärare för sällan tar upp skrivundervisning specifikt.

På samma linje är Manchón (2012), som i sin bok *L2 writing development: multiple perspectives* redogör för olika typer av befintliga teorier när det gäller skrivande på ett andraspråk, bland andra dynamisk systemteori, sociokulturell teori, genreteori och systemisk funktionell lingvistik. Manchón landar i den kritiska frågan om hur dessa teorier kan göras relevanta i ett undervisningssammanhang. Ingen av dem är i första hand tänkt att ligga till grund för undervisningsplanering även om så sker ibland, till exempel med genreteorin. Men eftersom andraspråksskrivande är så komplext, bör forskare istället för att täcka alla dessa aspekter, använda sin energi åt att fokusera de frågor om andraspråksskrivande som kan leda till genomförbar och meningsfull undervisning (Manchón, 2012; Polio & Park, 2016).

Manchón skriver vidare att all förståelse av andraspråksskrivande i verkliga undervisningssammanhang innehåller de tre huvudelementen lärare, inlärare och skrivinlärningskontexter (situationer). Forskare behöver därför undersöka vad lärare tror och gör, vad inlärare tror och gör och vad som behövs i kontexten för att uppnå språk- och skrivutveckling. Ett av de främsta målen för forskningen inom andraspråksskrivande bör vara att identifiera och formulera inlärningsvägar som hjälper inlärare att uppnå godkända språknivåer och skrivuppgifter (Manchón, 2012).

Vilka konkreta förslag på skrivundervisning ger då andraspråksforskningen? Trots fördelarna med stor erfarenhet av text och skrivande på förstaspråket, har sena inlärare ofta svårt med skolans specialiserade och skriftbaserade språkbruk, skriver Magnusson (2013) i sin genomgång av forskning om skrivande på ett andraspråk. Studier visar att det tar lång tid att tillägna sig ett skolrelaterat/akademiskt språkbruk på ett andraspråk, ibland så långt som åtta år (Collier, 1987). Magnusson (2013) drar slutsatsen att andraspråksundervisningen bör stötta både elevernas första- och andraspråksutveckling och landar i att denna stöttning bör innehålla modeller om genrer och genreskillnader. Stort genomslag för sådan genrebaserad undervisning har Gibbons (2006) beskrivning av den så kallade cirkelmodellen haft. Den går i korta drag ut på att läraren i fyra faser går igenom en specifik texttyp och låter eleverna arbeta med denna. Först får eleverna bygga upp kunskap om ett ämnesområde. Sedan får de identifiera genretypiska drag i en text. Därefter skriver de en gemensam text och avslutningsvis skriver alla en individuell text. Ett konkret exempel är Sellgrens (2011) forskning om hur man genom att använda den genrepedagogiska cirkelmodellen kan stötta andraspråkslevers skrivutveckling mot skolspråkliga drag i geografi. Cirkelmodellen är ett konkret arbetssätt som syftar till att hjälpa elever med att lära sig typiska drag för olika genrer, till exempel skillnaden mellan en argumenterande och en berättande text. Läraren tar också upp hur olika genrer har olika språkliga drag, till exempel åsiktsuttryck, sambandsord eller referatmarkeringar. Dock innehåller inte cirkelmodellen några konkreta undervisningsinstruktioner om hur elevernas språk i övrigt, t.ex. vad gäller språkriktighet, kan stärkas och utvecklas.

## Grammatikens roll i andraspråksutveckling

Språkundervisning och bedömning av språklig kompetens utgår i olika styrdokument både i Sverige och Europa från en kommunikativ, funktionell och handlingsinriktad språksyn. Grammatiken är viktig

för att sätta ihop meningar och göra sig förstådd, men den är endast en del av den övergripande kommunikativa kompetensen (Skolverket, 2009, 2018). I linje med detta förekommer dock problematisering av och kritik mot att språkundervisning och språkbedömning ibland enbart fokuserat elevers kommunikativa kompetens, eftersom man därmed riskerar att missa de grammatiska delarna av en inlärares språkkompetens. Flyman Mattsson (2016, 2017) visar hur en kommunikativ handlingsorienterad syn påverkat språkundervisningen sedan 1980-talet. Användningen av språket har stått i fokus och inte de formella grammatiska kunskaperna. Även *Den gemensamma europeiska referensramen för språk* (GERS) betonar vad inlärares kan göra med språket, enligt Flyman Mattsson (2017). Flyman Mattsson (2016) menar att det är vanligt att språkanvändning och det grammatiska språksystemet ställs mot varandra. Hon poängterar däremot att det är viktigt att ta hänsyn till båda: ”Det handlingsorienterade perspektivet riskerar att skapa godtycklighet i tolkningen av kursmålen genom bristen på samsyn kring inläring av grammatiska strukturer” (2016, s.71).

I denna studies kontext kan detta illustreras med följande utdrag ut kunskapskraven för betyg E i svenska som andraspråk 1 respektive 3 på gymnasiet:

SVA1: Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärsknigen är tillräckligt goda för att den skriftliga och muntliga kommunikationen **inte ska hindras annat än i undantagsfall**.

SVA3: Ordförrådet, uttalet och den grammatiska behärsknigen begränsar **endast i undantagsfall** den skriftliga och muntliga kommunikationen. (Skolverket, 2011)

För att nå godkända krav krävs alltså att den grammatiska behärsknigen är god och att brister i den endast i undantagsfall hindrar kommunikationen. Om elever ska ha en rättvis chans att nå dessa krav och lärare ha en möjlighet att undervisa dem mot dessa kunskapskrav, behöver därför grammatikundervisning diskuteras och utvecklas på lärarutbildningar och i arbetslag. Att ensidigt fokusera på att undervisa om texttypiska drag räcker alltså inte alltid: ”Konkret innebär det att en andraspråkstalare exempelvis kan skriva en bra argumenterande text men samtidigt inte behärskar korrekt placering av negation” (Flyman Mattsson, 2016, s. 72). De elever jag möter har ofta lätt att lära sig skriva utifrån genretypiska drag, medan kunskaperna i det svenska språkets grammatiska strukturer tar längre tid att tillägna sig.

Tidigare forskning har dock visat att det inte finns någon fördel med grammatikundervisning när det gäller elevers skrivutveckling (Andrews m.fl., 2006). Truscott (1996) föreslår att all korrigering av grammatik i andraspråksskrivundervisningen bör förbjudas, då den är ineffektiv och till och med kan få negativa konsekvenser. Senare har dock kritik riktats mot detta, bland annat av Ferris (1999) som anger tre skäl för varför grammatikkorrigering är viktig:

1. Utvärderingar visar att andraspråkselever önskar att få grammatikkorrigering av sina lärare. Att ta bort den skulle därför leda till stor frustration.
2. Universitetslärare upplever att andraspråksstudenters grammatiska misstag är bekymmersamma och att det även påverkar utvecklingen av studenternas skrivuppgifter.
3. Det är viktigt att elever blir mer självständiga i bearbetningen av sina texter. Att lära dem strategier för detta är därför en uppgift för lärarna.

Kritiken riktar också in sig på att forskning oftast endast mätt effekten av isolerade grammatiklektioner, exempelvis med drillövningar, i texter producerade oberoende av den konkreta undervisningskontexten (Jones, Myhill & Bailey, 2012). Senare forskning har därför undersökt sambandet mellan så kallad kontextuell grammatikundervisning och elevers skrivande (Jones, Myhill & Bailey, 2012). Resultaten visar i motsats till tidigare studier, att det finns en positiv relation mellan kontextuell grammatikundervisning och skrivutveckling, framförallt för de kunniga och mer kapabla eleverna. Även Norris och Ortega (2001) visar att explicit andraspråksundervisning som visar på specifika former av språket har god effekt.

## Undervisning utifrån elevers misstag

Ofta betonas att man som lärare bör lyfta fram vad eleverna kan och klarar av snarare än deras misstag. Det kan dock finnas skäl att inte alltför ensidigt snäva in perspektiven, utan att också betrakta misstagens utvecklingspotential.

I USA har en grupp forskare studerat mekanismer i hjärnan kopplade till misstag (Moser m.fl., 2011). Forskningen visar att vår hjärnaktivitet ökar när vi gör misstag. Matematikprofessorn Jo Boaler (2017) menar därför att misstagen kan ses som möjligheter till inläring och förbättring. Att låta eleverna reflektera över sina misstag är viktigt då många elever blir uppgivna när de räknar fel. Boaler hänvisar till en matematiklektion i Shanghai där eleverna uppvisar de bästa matematikresultaten i hela världen. Läraren valde ut de elever som hade lämnat in felaktiga svar och eleverna var stolta över att dela med sig av sina misstag eftersom det var något som deras lärare värderade. Genom att skapa aktiviteter i klassrummet där misstagen används, till exempel genom att läraren plockar ut sina 'favoritfel' (2017, s. 34) kan eleverna inleda en diskussion om vad som är fel och varför de har gjort just dessa fel. Eleverna lyssnar på varandras förslag och löser till slut problemet tillsammans. Då visar läraren samtidigt att det är tillåtet och till och med positivt att eleverna gör misstag, eftersom det betyder att de är inne i en kognitiv process då deras hjärnor utvecklas. Boaler (2017) menar att det leder till att eleverna vågar ta sig an svårare uppgifter, göra ännu fler misstag och gå vidare.

Hur kan då perspektivet att uppmärksamma elevernas misstag användas i andraspråksundervisningen? Att ge skriftlig korrigerande respons, framförallt genom att rätta grammatiska fel i elevers texter, är en vanlig pedagogisk strategi för lärare att hjälpa andraspråks elever att förbättra sitt skrivande. Det råder dock ingen konsensus bland forskarna om vilken slags respons som är den mest gynnsamma och åsikterna går isär om huruvida sådan respons faktiskt bidrar till andraspråksinlärares grammatiska utveckling (Ferris, 2010, 2012). Dock menar Ferris (2012) att det är belagt i de senaste forskningsresultaten att skriftlig korrigerande respons kan bidra till skriv- och språkutveckling och att den viktiga frågan därför istället är hur man kan förbättra denna respons. I Nederländerna har van Beuningen, de Jong och Kuiken (2008) jämfört gymnasieelevers resultat efter direkt korrigerande återkoppling, indirekt återkoppling och utan korrigerande respons. Med indirekt återkoppling avses när läraren endast markerar misstagen, medan direkt återkoppling både markerar och även ger den korrekta formen. Deras studie visar att endast direkt återkoppling hade signifikant och positiv långtidseffekt på korrekthet, vilket i så fall skulle tala emot Regnbågsmodellen. I en metaanalys över effektiviteten i skriftlig korrigerande respons på andraspråksskrivande, visar Kang och Han (2015) att sådan återkoppling kan leda till större grammatisk korrekthet i andraspråksskrivande, men att effekten också beror på andra variabler, såsom inlärares skicklighet, kontext och miljö samt vilken genre skrivuppgiften tillhör.

Forskning visar vidare att elever har olika attityder till lärares skriftliga respons (Goldstein, 2016). Medan vissa elever tycker att kommentarer hjälper och motiverar dem, tycker andra att kommentarerna är förvirrande och att det varierar hur mycket de förstår. Det är framförallt tre faktorer som påverkar elevernas tillämpning av respons: lärarresponsens kvalitet, elevernas motivation och elevernas språkfärdighetsnivå (Lee, 2008). Ferris, Liu, Sinha och Senna (2013) undersöker varför skriftlig korrigerande respons fungerar olika för olika andraspråksinlärare. Deras resultat visar att lärare behöver överväga hur de kan finjustera sin återkoppling så att den blir mer fokuserad och explicit och att lärare framförallt bör skapa tillfällen för eleverna att ställa frågor. Deras studie visar också att fokuserad respons, det vill säga till exempel korrigerande utifrån ett specifikt grammatiskt område, tillsammans med aktiviteter där eleverna får diskutera just de problem som de har just vid det specifika tillfället, har god förutsättning att vara framgångsrik av följande tre anledningar:

1. Den är relevant eftersom det är kopplat till elevernas egna texter.
2. Den är tydlig eftersom den är specifik och eftersom eleverna får möjlighet att ställa frågor och ta emot förklaringar.

3. Den är motiverande eftersom den faktiskt ger eleverna praktisk insikt om deras egna skrivutmaningar och kunskap som kan hjälpa dem att lösa dessa problem.

Hur kan då lärare planera sin skriv- och grammatikundervisning utifrån elevernas misstag? Ferris m.fl. (2013) menar att det är viktigt för lärare att ha i åtanke att eleverna har olika attityder till kursen och om sig själva som skribenter och språkinlärare och att dessa attityder kan påverka hur inlärare responderar på återkopplingen. Lärare bör därför tänka på att strukturera alla skrivövningar på ett sätt som bygger motivation och minskar oro (Ferris m.fl., 2013). Lee (2004) hävdar att det är avgörande att lärare hjälper sina elever att bli oberoende skribenter och att har tydliga förväntningar. Dessutom bör lärare integrera korrigerings av misstag i lärandet i klassrummet, så att eleverna inte ser undervisningen utifrån deras misstag som banal och icke relevant för deras skrivutveckling:

When correcting errors [...] teachers should abandon a get-the-job-done attitude. Instead, they should consider the long-term significance of error correction, how to link it to pre- and post-writing grammar instruction, and to help students take on greater responsibility for learning. (Lee 2004, s. 303).

I linje med det avser denna studie därför att utveckla och undersöka sådan typ av undervisning.

## Aktionsforskningsperspektivet

Aktionsforskarna Carr och Kemmis (1986) argumenterar i *Becoming Critical* för en skolforskning för utbildning snarare än om utbildning. Forskningen ska vara deltagarstyrd och kollaborativ, det vill säga att den ska utgå från dem som tillsammans arbetar med utbildning i en viss praktik. Forskningsobjektet ska utgå från något som deltagarna själva definierar som ett problem i det vardagliga arbetet och syfta till att lösa det. Carr och Kemmis (1986) hävdar vidare att teori och praktik måste hänga ihop. Teorier uppstår inte i ett praktiskt vakuum och undervisning är inte en mekanisk robotverksamhet som finns utan teoretisk reflektion. Carr (2005) menar till och med att alla utbildningspraktiker är teoretiska i sig själva eftersom de består av tyst kunskap och så kallad ”know-how”. Dessa teorier kan inte förvärfvas genom studier utan lärs ut i professionella kulturer som utvecklats och utvecklas över tid. Att minska gapet mellan teori och praktik är därför skolforskningens syfte (Carr & Kemmis, 1986). Dessutom bidrar aktionsforskning till skolutveckling genom att frigöra lärare från sina traditioner och vanor genom att ge dem möjlighet att kritiskt undersöka och reflektera över sin verksamhet.

Sedan 1980-talet har aktionsforskningen dock i allt högre utsträckning använts och beskrivits som en forskningsmetod. Dels för att göra lärares implicita kunskap mindre subjektiv, dels för att implementera skolutveckling/-förändring eller helt enkelt bara som en metod för empirisk forskning för lärare (Carr, 2005). I linje med detta menar Somekh (2006) att aktionsforskning är en metod. Hon riktar kritik mot den trend hon ser, att utbildningsvetenskapen i den engelskspråkiga världen förväntas kunna lösa samhällsvetenskapliga problem med naturvetenskapliga metoder. Somekh vill motverka risken att lärare engagerar sig i ”bevisbaserad praktik” och försöker finna enkla generaliserbara lösningar på komplexa praktiska problem. Hon presenterar därför åtta metodologiska principer för aktionsforskning (2006, s. 6ff). Bland annat menar hon att aktionsforskning ska bedrivas tillsammans med andra, att den syftar till att utveckla förståelsen av en unik kunskap och att den har en vision om större social rättvisa för alla. Genom att använda sig av och förhålla sig kritisk till redan existerande kunskap, menar Somekh att aktionsforskningen bidrar till ackumulerad kunskap och vishet. Den används för att sprida ljus över data i en specifik studie. Hon menar vidare att den kunskap som man får från en kvalitativ studie kan överföras till liknande kontexter. Hon skriver också att kunskap som man kommer fram till i kollaborativ forskning ofta snabbt tillägnas av andra i liknande miljöer, som ser dess omedelbara värde (Somekh, 2006).

Mot Somekhs (2006) syn på aktionsforskning som metod, argumenterar Carr (2006) istället för att man kan se aktionsforskning som en modern manifestation av Aristoteles praktiska filosofi. Han

hävdar till och med det omvända – att praktisk filosofi ”is nothing other than a pre-modern version of twentieth century action research” (2006, s. 428). Carr framhåller tre likheter mellan praktisk filosofi och aktionsforskning:

1. Båda har etiska mänskliga praktiker som sina objekt;
2. Båda kan definieras som reflekterande undersökningar som utförs av praktiker för att förstå och förbättra sina respektive praktiker och
3. Båda menar att den kunskap som styr praktiken är kontextualiserad och därför omöjlig att separera från sin kontext (Carr, 2006).

I den föreläsning Carr gav på Aktionsforskningskollegiets seminarium vid Göteborgs universitet i mars 2016, redogjorde han för sin tolkning av aktionsforskning som en praktisk filosofi i Aristoteles anda. Aktionsforskaren ska sysselsätta sig med att genom dialog och samtal söka besvara följande filosofiska fråga utifrån den kunskap han/hon har: ”What is the right thing to do?” (Carr, personlig kommunikation, 2 mars 2016).

Vad är då det rätta att göra? Hirsch (2017) visar att forskningen om formativ bedömning framförallt fokuserat på att undersöka vilka effekter olika bedömningsmetoder och -tekniker får. Forskning om själva undervisningen har kommit i skymundan: ”Frågor om *hur* lärare analyserar och (om)formar sin undervisning när bedömningar visar att elevers förståelse är otillräcklig eller att elever skulle kunna nå ännu längre borde utifrån definitionen vara högtintressanta, men faktum är att frågorna knappt ens ställs” (2017, s. 9). Hirsch lanserar begreppet *formativ undervisning*, som hon menar ställer ”synliggörandet, analysen och formandet av lärarens undervisning i förgrunden” (s. 9). Formativ undervisning definieras som ”ett begrepp som sätter fokus på hur undervisning utforskas, utvecklas och formas utifrån vad lärare vet om eleverna” (s. 9).

På liknande sätt beskriver Rönnerman (2012) hur aktionsforskning riskerar att bli en teknisk metod som stannar vid att beskriva praktiken. Istället bör aktionsforskningsstudierna leda till att lärare använder sina insikter till att förändra praktiken och fördjupa lärandet och se det som ett fortsatt arbetssätt.

Det övergripande syftet med denna studie är att utveckla undervisningen om skrivande för nyanlända elever på språkintröduktionsprogrammet. I ett sådant utvecklingsarbete passar aktionsforskningen väl som utgångspunkt, eftersom aktionsforskningens huvudfokus rör just frågor som hur klyftan mellan teori och praktik kan överbryggas och kopplas ihop. Inom aktionsforskningen förenas alltså teori och praktik, kritisk vetenskap och beprövad erfarenhet, och blir redskap för pedagogisk utvärdering och utveckling.

## Sammanfattande slutsatser av relevans för studien

1. **Forskning bör fokusera på utformningen av konkret undervisning.** Leki, Cumming och Silva, (2008) liksom Manchón (2012) menar att forskningen bör fokusera hur teorierna om språkutveckling kan kopplas till konkreta undervisningssituationer och ägna kraft åt att undersöka vad som gör skrivspråksundervisningen genomförbar och meningsfull. Även Hirsch (2017) menar att forskning om undervisning kommit i skymundan och lanserar begreppet *formativ undervisning* som ett sätt att utforska hur undervisningen utvecklas och formas efter vad lärarna vet om sina elever. Också inom aktionsforskningen är det övergripande syftet att utveckla och förbättra något i lärares praktik (Carr & Kemmis, 1986; Rönnerman, 2012).
2. **Nyttan av kollaborativa övningar för att utveckla skrivande.** Williams (2012) menar att skrivande uppmuntrar inlärare att använda sina explicita kunskaper och att kollaborativa aktiviteter uppmuntrar till analys av implicita kunskaper. Även Ferris, Liu, Sinha och Sennas

(2013) resultat visar att aktiviteter där elever får diskutera sina skriftliga utvecklingsområden tillsammans, har goda förutsättningar att vara framgångsrika och motiverande.

3. **Fokus på språkets grammatik och form bör utgå från elevernas tidigare kunskaper och egen textproduktion.** Flyman Mattsson (2016) menar att ett alltför starkt fokus på andraspråkets funktion gör att de grammatiska strukturerna riskerar att behandlas godtyckligt i undervisningen och utan koppling till elevernas språkutvecklingsnivå. Forskning visar dock att grammatikundervisning kan påverka elevers skrivande positivt (Norris & Ortega, 2001; Jones, Myhill & Bailey, 2012). Forskning visar dessutom att elevers misstag kan användas som resurser i undervisningen (Lee, 2004; Boaler, 2017). Genom att använda misstagen i klassrummet, till exempel genom att låta eleverna tillsammans reflektera över och lösa dem, uppmuntras eleverna att se på sina misstag som möjligheter till inläring och vidare utveckling.

# Metod

## Aktionsforskning som metod

Skolämnet svenska som andraspråk är en nyckel till skolframgång för många elever och därför viktigt för det demokratiska och mångkulturella samhälle (Hyltenstam & Lindberg, 2013). Att applicera aktionsforskning på svenska som andraspråk är ett sätt att utveckla ämnet. Denna studie har därför aktionsforskning som metodologisk ansats.

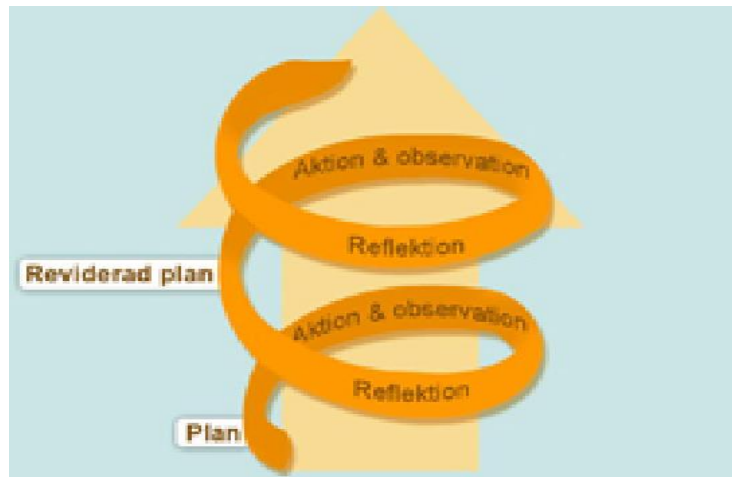
I *Aktionsforskning i praktiken* (2012) skriver Rönnerman att aktionsforskning syftar till att förändra och utveckla aspekter i den egna praktiken, förståelsen av den egna praktiken samt förståelsen för de sammanhang i vilken praktiken ingår. Genom att använda sig av olika verktyg, till exempel loggboksskrivande, observation eller intervju, får forskaren nödvändig distans till sin verksamhet. Därmed kan han/hon följa forskningsprocessen som går från det kända, via prövandet av nya tillvägagångssätt till att teoretiskt analysera den egna praktiken och erfarenheten (2012).

Rönnerman (2012) visar också hur aktionsforskning lämpar sig väl när det gäller Skollagens (SFS 2010:800) formulering om att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Aktionsforskning tar sitt avstamp i en konkret vardagspraktik samtidigt som den använder verktyg för att ge distans och möjlighet att teoretiskt analysera resultaten och uppnå förändring/förbättring. Också Skolforskningsinstitutet (2015) skriver om praktikinära forskning; den som utgår ifrån professionens frågor och kännetecknas av ett kunskapsintresse som syftar till att utveckla och förbättra undervisningen och elevernas lärande.

Huvudsyftet med aktionsforskning är alltså att förbättra skolpraktiken och undervisningssituationerna genom att lärare kritiskt undersöker, förändrar och utvecklar något i sin egen verksamhet. I linje med detta visar Kalleberg (1993) att aktionsforskning bidragit till att vidga vetenskapen mot att inte bara tolka och förklara verkligheten, utan också konstruktivt förändra den. Han menar att aktionsforskning bör förstås som ett forskningsupplägg av konstruktiv karaktär, ”där forskaren intervenerar i den studerade verkligheten med avseende på att förbättra den” (1993, s. 43). Även Aagaard Nielsen (2007) beskriver aktionsforskning som en praktisk samarbetsprocess mellan forskaren och deltagarna/medarbetarna för att genom löpande dialog förstå och utveckla kunskap om den gemensamma praktiken. Slutligen kännetecknas aktionsforskning av ett så kallat *bottom-up-perspektiv*, vilket innebär att forskningsfrågorna kommer underifrån, ur vardagspraktiken, med syfte att pröva nya vägar för att förändra och förbättra verksamheten (Rönnerman, 2012).

Almqvist, Hamza och Olin (2017) konkretiserar genom att beskriva hur aktionsforskning i en klassrumsstudie kan fungera. En didaktisk idé eller modell prövas genom att valda undervisningsmoment dokumenteras och observeras. Aktion är ett alltså begrepp som används för en handling inom den egna praktiken som ska iscensättas och prövas (Rönnerman, 2012). Efter det analyserar lärarna det empiriska materialet genom att reflektera utifrån passande teorier. Till sist dokumenteras och presenteras slutsatserna inför övriga kolleger för ytterligare kritisk granskning. I processen synliggörs lärarnas erfarenheter och kompetenser, samtidigt som dessa kunskaper utmanas (Rönnerman, 2012). Tydligast kanske detta arbete illustreras med hjälp av den så kallade aktionsforskningsspiralen:





**Figur 1.** Aktionsforskningsspiralen<sup>1</sup>

Föreliggande studie genomfördes i ett arbetslag på språkintruktionsprogrammet på en gymnasieskola. Genom att följa aktionsforskningsspiralen olika stadier; planera, agera, observera, reflektera, revidera och analysera utformades två aktioner, som iscensattes i arbetslaget och med eleverna under oktober-december 2018 respektive januari-februari 2019. Syftet med aktionerna var att utveckla undervisning baserad på Regnbågsmodellen för att stärka elevernas förmåga att skriva språkligt korrekta texter. Nedan beskrivs deltagarna i studien, datainsamlingsmetoder/verktyg och aktionerna som genomfördes i denna studie.

## Deltagare i studien

Arbetslaget består av tre lärare som undervisar heltid i svenska som andraspråk i tre språkintruktionsklasser. Eleverna i dessa klasser har samtliga färdiga gymnasieexamina från sina respektive hemländer och går på skolan för att komplettera med gymnasiekurserna i svenska som andraspråk 1-3, för att så småningom kunna söka in på svenska universitet och högskolor. Arbetslagets tre klasser, en nybörjarklass och två fortsättningsklasser, består av ett fyrtiotal elever. Då studiens deltagare ingick i mitt eget arbetslag var urvalet ett slags bekvämlighetsurval. För en översikt av studiens deltagare se Tabell 1. Jag valde att avgränsa mig till de klasser och lärare som ingår i min vardagspraktik.

Samtliga arbetslag på skolan har sedan några år tillbaka arbetat med så kallat aktionslärande i de olika lärarlagen. Därmed fanns ingen egentlig frihet för lärarna när det gällde att delta i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Att delta i denna studie var däremot frivilligt, för både lärare och elever. Frivilligheten framhölls muntligt och även skriftligt i en blankett med förfrågan om medverkan och samtyckesformulär (Bilaga 3) som lämnades ut till alla lärare och elever i arbetslaget. Samtliga lärare och elever skrev under samtyckesformuläret (två lärare och 39 elever). Eleverna fick dessutom möjlighet att anmäla intresse för att delta i intervjuer. Av eleverna anmälde 22 stycken intresse av att också delta i gruppintervju, utöver att bidra med sina texter.

För att försäkra mig om att eleverna skulle förstå syftet med undersökningen skrev jag ett "följebrev", ett så kallat *missiv* (Bilaga 3), en instruktion till deltagarna i undersökningen som de fick i samband med förfrågan om deras medverkan. I den förklarade jag att jag gjorde en undersökning i samband

<sup>1</sup> Figuren är hämtad från: [https://www.researchgate.net/figure/Figur-3-Aktionsforskningsspiralen-http-wwwufnguse-samverkan-vara-verktyg\\_fig2\\_315520911](https://www.researchgate.net/figure/Figur-3-Aktionsforskningsspiralen-http-wwwufnguse-samverkan-vara-verktyg_fig2_315520911) (16 april 2019)

med mina masterstudier, att deltagandet var frivilligt och att svaren var anonyma. Eftersom samtliga elever var myndiga behövdes inte någon information till målsmän (Björkdahl Ordell, 2007).

Bland annat användes intervjuer som datainsamlingsmetod/verktyg (se nedan). I intervjuerna efter Aktion 1 deltog de elever som anmält sitt intresse för medverkan och som var närvarande dagen då intervjuerna skulle genomföras: totalt 11 elever. Dessa var fördelade i de två fortsättningsklasserna och hade olika lärare under Aktion 1.

Vid intervjuerna efter Aktion 2 intervjuades fjorton elever: tio av de elva eleverna från Aktion 1 (den elfte eleven var inte närvarande den aktuella dagen), samt fyra elever som inte deltagit i de tidigare intervjuerna. Eleverna var också denna gång fördelade på de två fortsättningsklasserna och hade olika lärare under aktionen. Inga elever från nybörjargruppen deltog alltså i intervjuerna. Efter Aktion 1 hade inga av nybörjareleverna möjlighet att delta vid intervjutillfället. Under Aktion 2 var en av arbetslagets lärare frånvarande, vilket medförde att endast de två fortsättningsklasserna deltog i studien. I lärarintervjuerna deltog efter Aktion 1 två lärare, efter Aktion 2 endast en lärare.

Sammantaget gjordes efter Aktion 1 en gruppintervju med två lärare och tre gruppintervjuer med fyra, tre respektive fyra (sammanlagt elva) elever. Efter Aktion 2 genomfördes en lärarintervju och fyra elevintervjuer med fyra, fyra, tre respektive tre (totalt fjorton) elever. Antalet är i linje med det som är brukligt i vanliga intervjustudier, nämligen 15 +/- 10 (Kvale & Brinkmann, 2014).

## Datainsamlingsmetoder/verktyg

För att dokumentera och analysera forskningsprocessen har jag använt tre verktyg:

1. Gruppintervjuer med lärare och elever
2. Elevtexter
3. Strukturerad loggbok över arbetslagets arbete med Regnbågsmodellen och undervisningsmoment

### Gruppintervjuer

För att undersöka lärarnas och elevernas uppfattningar om Regnbågsmodellen och den formativa undervisningen valde jag att göra intervjuer med elever och lärare om deras upplevelser. Intervjuerna var strukturerade samtalsintervjuer med hjälp av intervjuguide bestående av öppna frågor (Bilaga 4), vilket passar för gruppintervjuer där syftet är att få fram så rik information som möjligt om frågorna (Bjørndahl, 2005).

Intervjuerna var mellan tio och drygt tjugo minuter långa. För att säkerställa att få med allt och för att kunna lyssna flera gånger på lärarnas och eleverna tankar och svar, valde jag dessutom att spela in dem. Jag använde min egen mobiltelefon för att få en så liten påverkan på situationen som möjligt. Jag gjorde också stödanteckningar på ett papper under tiden. Efteråt transkriberade jag materialet för att lättare kunna få syn på vad som verkligen sagts. I dessa transkriptioner var deltagarnas namn kodade. Efter studiens genomförande raderades ljudfilerna från mobiltelefonen.

### Elevtexter

Elevtexter användes också för att undersöka om man kunde se några förbättringar i elevernas texter, till följd av den förändrade undervisningen. Elevernas texter analyserades under arbetslagsmöten före respektive efter varje aktion. I Aktion 1 jämfördes 22 texter skrivna före aktionen med 29 texter efter densamma. Under Aktion 2 jämfördes de 29 texterna skrivna före aktionen med 17 som var skrivna efter. Syftet var att se om något eller några av de utvecklingsområden som fanns i elevernas första texter hade förbättrats. Här gavs alltså möjligheten att observera delar av elevernas skrivutveckling.

Eftersom eleverna tillhörde olika klasser och hade kommit olika långt i sin språkutveckling, var det olika skrivuppgifter som jämfördes. Nybörjareleverna skrev en sammanfattning av en bok och en

nyhetsartikel, medan fortsättningseleverna skrev en debattartikel, en text om uppfinningar, ett referat och en utredande text. Att antalet elevtexter som jämfördes varierade, berodde på att olika antal elever lämnat in texter vid de olika tillfällena. På grund av lärarfrånvaro minskade dessutom antalet jämförda texter ytterligare efter Aktion 2.

Samtliga elevtexter förvarades i ett låst arbetsrum dit ingen obehörig hade tillträde.

### Strukturerad loggbok

Inom aktionsforskning är loggboksskrivandet ett verktyg för att kunna följa sin egen process, förändring och utveckling (Rönnerman, 2012). Den strukturerade loggboken (Bjørndahl, 2005) användes för kontinuerlig beskrivning av händelser och reflektioner i forskningsprocessen. På så sätt synliggjordes både tankar om problem samt förslag på tolkning och analys löpande. Jag gjorde även loggboksanteckningar i anslutning till de arbetslagsmöten som användes för att planera aktionerna och diskutera elevtexterna. Loggboken var strukturerad på så vis att jag på ena sidan beskrev händelsen ("Så här gjorde vi") och på den andra formulerade mina tankar och kommentarer över vad som hänt ("Mina tankar"). Genom att anteckna kontinuerligt och löpande blir processen tydlig när man läser loggboken i efterhand och anteckningarna föder också nya idéer. I loggboken finns hela processen dokumenterad – aktionerna, verktygen och analysen. Även loggboken förvarades inlåst i ett arbetsrum.

**Tabell 1.** Deltagare och datainsamlingsmetoder/verktyg under Aktion 1 och 2

Aktion 1 Undervisning om obestämd och bestämd form oktober-december 2018		Aktion 2 Undervisning om adjektiv januari-februari 2019	
Verktyg	Insamlad data	Verktyg	Insamlad data
Lärarytelse 1 (n = 2)	Ljudinspelning 21 min	Lärarytelse 2 (n = 1)	Ljudinspelning 11 min
Elevintervju 1a (n = 4)	Ljudinspelning 22 min	Elevintervju 2a (n = 4)	Ljudinspelning 18 min
Elevintervju 1b (n = 3)	Ljudinspelning 19 min	Elevintervju 2b (n = 4)	Ljudinspelning 21 min
Elevintervju 1c (n = 4)	Ljudinspelning 24 min	Elevintervju 2c (n = 3)	Ljudinspelning 10 min
-	-	Elevintervju 2d (n = 3)	Ljudinspelning 14 min
Elevtexter	22 st	Elevtexter	29 st
Elevtexter	29 st	Elevtexter	17 st
Egen loggbok	Löpande anteckningar från bland annat arbetslagsmöten	Egen loggbok	Löpande anteckningar från bland annat arbetslagsmöten

## Aktioner

Nedan följer en beskrivning av de två aktioner som genomfördes. Syftet med dem var att utveckla och testa undervisningen kring två grammatiska moment som arbetslaget identifierat utifrån bedömningen av elevernas texter. I arbetet med aktionerna används begreppen ”fel” och ”misstag” synonymt.

### Aktion 1: Undervisning om obestämd och bestämd form av substantiv

Den första aktionen inleddes med att samtliga lärare i arbetslaget lät eleverna utföra en skrivuppgift. Uppgifterna var olika i de olika klasserna. Nybörjarna skrev en sammanfattning av ett bokkapitel, medan fortsättningsklasserna skrev debattartiklar och recensioner. Texterna markerades därefter utifrån Regnbågsmodellens färgmarkeringar. Vid ett arbetslagsmöte utgick lärarna från de markerade texterna för att identifiera ett grammatiskt område som ett flertal av eleverna behövde utveckla. Vi såg att det framför allt var substantiven som var markerade (grönt). Vi ritade upp en frekvenstabell på tavlan (se Tabell 2) och förde in hur många av markeringarna som handlade om genus (*en barn*), numerus (*tre kriminalpolis*), bestämdhet (*efter många försöken*) respektive genitiv (*Marit pojkvän*). Av tabellen kunde vi utläsa att det i majoriteten av fallen rörde sig om problem med obestämd och bestämd form. Till exempel:

- ”Huvudkaraktär heter Ingemar Johansson.”
- ”[...]speciellt tonåringarna som har problemen med andra studenter.”
- ”243 av 290 kommuner rapporterar att de har bostadsbristen.”

Nästa steg i aktionen innebar därför att tillsammans utveckla ett undervisningsmoment kring just obestämd och bestämd form. Vi sammanställde en presentation, som var tänkt att visas för eleverna. Vi utgick dels från olika grammatikor som fanns till hands på skolan, dels egna exempel. Presentationen inleddes med en förklaring av vad ett substantiv är och hur man bildar bestämd form. Därefter tog vi upp regler för när man använder obestämd respektive bestämd form och avslutningsvis om vad dubbel bestämdhet är. Varje regel exemplifierades med meningar från elevernas egna texter, till exempel:

#### Dubbel bestämdhet

I svenska ska **artikel + adjektiv + substantiv** stå i samma form:

Exempel: *Den gula bilen, Det röda huset, De vackra dagarna*

Eleve exempel:

- *Total rikedom i Sverige är större än någonsin.*
- *Det kan skapa fattigdom i svensk samhälle.*
- *Första mening som han skrev på arabiska.*

**Figur 2.** Exempel ur presentationen om obestämd och bestämd form.

Vi visade presentationen i våra respektive klasser och lät eleverna komma med egna exempel. Därefter fick de arbeta med att hitta alla substantiv i en nyhetsartikel och markera om de stod i obestämd eller bestämd form. Eleverna resonerade och diskuterade tillsammans i par. Detta gick vi sedan igenom i helklass och eleverna fick ge förklaringar till varför det skulle vara det ena eller andra. Vi lät också eleverna arbeta vidare i sina grammatikböcker med de avsnitt som berörde obestämd och bestämd form. Vi plockade sedan ut ”felmeningar” från deras texter (Bilaga 2A) som de fick arbeta med

tillsammans i par eller om tre och hjälpas åt att komma fram till vilka ändringar som behövdes göras och varför.

I slutet av Aktion 1 fick eleverna en ny individuell skrivuppgift. Nybörjarna skrev en nyhetsartikel och fortsättningseleverna skrev en text om en uppfinning, vilken ingick som en del av ett avslutande prov i ett projekt om uppfinningar som förändrar världen. Återigen ritade vi upp en frekvenstabell på tavlan (se Tabell 2) och förde in hur många av markeringarna som handlade om genus, numerus, bestämdhet respektive genitiv. Avslutningsvis jämförde vi texterna före aktionen med texterna efter densamma avseende hur användningen av obestämd/bestämd form såg ut.

## Aktion 2: Undervisning om adjektiv

Under Aktion 2 ville arbetslaget fokusera på undervisning om adjektiv, eftersom vi under Aktion 1 utifrån elevernas texter kunde konstatera att de behövde förbättra sina kunskaper och färdigheter om hela nominalfrasen, det vill säga substantivet och dess bestämmningar. Vi använde några arbetslagsmöten till att sammanställa ett undervisningsmoment i form av en presentation som skulle konkretisera både adjektivens komparation och kongruens. Presentationen inleddes med en förklaring av vad ett adjektiv är och tog förutom komparation och kongruens också upp bestämd form av adjektiv samt vanliga adjektivsuffix. Vi försökte tänka ut så tydliga och förklarande exempel som möjligt, till exempel:

**Komparation:** *Min bror är stark, men jag är starkare. Mamma är starkast.*

**Kongruens** (det vill säga att adjektivets form påverkas av substantivets form):

*En ny bok*      *Ett nytt tv-program*      *Två nya uppgifter* (plural slutar nästan alltid på -a)

Observera att bestämd form av adjektiv slutar på **-a** (samma som i pluralformen).

*Den (här) snälla flickan*      *Min trevliga lärare*      *Peters fina hus*

Observera att efter ”den här” är både adjektiv och substantiv bestämda. Men, efter possessivt pronomen (”men”) och genitiv (”Peters”) är adjektivet bestämt men inte substantivet.

**Figur 3.** Exempel ur presentationen om adjektiv.

För att ytterligare förtydliga och skapa en röd tråd i undervisningen, kopplades också presentationen till sidor i elevernas grammatikböcker, som de därefter fick arbeta tillsammans med i par och i grupper. I sammansättningen av grupperna försökte lärarna aktivt förbereda och tänka efter vilka elever som kunde passa att arbeta tillsammans, eftersom elever under Aktion 1 uttryckt att de hade olika åsikter om nyttan av att arbeta tillsammans. En möjlig förklaring kunde vara att de elever som uttryckt sig negativt om samarbetet inte upplevt att de fått chans att utvecklas med den eller de personerna som de arbetat ihop med, eventuellt för att de befunnit sig på alltför olika språknivåer. Genom att ha en plan för vilka som skulle samarbeta, blev därför lärarnas styrning av de kollaborativa undervisningsmomenten tydligare i Aktion 2. Arbetet pågick under några veckor och vi hade kontinuerliga genomgångar där eleverna fick motivera och diskutera varför de valt en specifik form av adjektivet i de olika övningsexemplen. Vi lät också eleverna identifiera och diskutera böjningen av adjektiv i autentiska texter (en GP-artikel och två romanutdrag) som passade till det tema vi just då arbetade med (Vägar till yrkeslivet). Slutligen fick eleverna arbeta i par eller tre och tre med ”felmeningar” (Bilaga 2B), utifrån de texter de själva hade skrivit. Eftersom eleverna efterfrågat fler felmeningsövningar innehöll Aktion 2 också en övning där vi ställt samman typmeningar utifrån de avsnitt de hade arbetat med i grammatikböckerna (Bilaga 2C). På så sätt blev övningen ett slags repetition av reglerna kring just adjektivens olika böjningar. Avslutningsvis fick eleverna individuellt

skriva en ny text, denna gång ett referat respektive en utredande text (PM), och vi kunde därefter jämföra med de tidigare elevtexterna hur användningen av adjektiv såg ut.

I följande avsnitt beskrivs hur data, insamlad i samband med aktionerna, bearbetades och analyserades.

## Bearbetning och analys av data

Att analysera innebär att man separerar en helhet i delar eller element. Ett vanligt sätt att analysera är att koda intervjuuttalanden (Kvale & Brinkmann, 2014). Det betyder att man försöker att hitta förutbestämda kategorier som beskriver det som framkommer i till exempel intervjuerna, för att få en överblick över det insamlade materialet. Meningskoncentrering å andra sidan, är när intervjupersonernas långa uttalanden kortas ner till koncentrerade formuleringar som inte framträder direkt i uttalandena (Kvale & Brinkmann, 2014).

Mina intervjufrågor låg relativt nära mina forskningsfrågor, vilket innebar att kopplingen var tydlig redan från början. Efter intervjuerna transkriberade jag dem för att få en tydligare överblick. Efter en övergripande genomläsning gjordes flera fördjupande närläsningar (även högläsning!) av svaren, både för att hitta saker som upprepades och svar som stack ut och var motsägelsefulla. Jag gjorde därför understrykningar av det jag uppfattade som nyckelord i utsagorna. Både det som ofta återkom i svaren och det som var unikt.

Efter flera genomläsningar sammanfattades det som elever respektive lärare upplevde var positivt och negativt med arbetet med Regnbågsmodellen. Därefter delades intervju svaren upp i kategorier utifrån de teman som framkom. Ord som till exempel ”underlätta”, ”synliggöra”, ”tydliggöra”, ”översiktlig”, ”fler exempel”, ”behöver förklaring”, ”samma system”, ”konkret” mynnade ut i en kategori som fick den övergripande rubriken ”Tydlighet”. På samma sätt kategoriserades övriga intervju svar.

Citat från intervjuerna har använts för att belysa och förtydliga de resultat jag tyckte mig se i materialet. Vid direkta citat från lärares och elevers svar var ambitionen att återge dessa ordagrant. Kvale och Brinkmann (2014) menar dock att det finns risker med att försöka göra ordagranna transkriberingar, eftersom tonfall och kroppsspråk försvinner och att det finns risk att en slags hybrider eller artificiella konstruktioner som varken är talspråkliga eller formellt skriftspråkliga, skapas. Även Løkensgard Hoel (2000) framhäver att det är viktigt att hålla i minnet att transkriptioner inte är en rekonstruktion, utan en ny skriftlig konstruktion av den muntliga interaktionen. Processen att skriva ner levande tal innebär tolkningar och värderingar av etisk karaktär. I min studie intervjuas eleverna dessutom på ett andraspråk, vilket gör att en del av deras utsagor ytterligare riskerar att framstå/ge intryck av att vara osammanhängande och svårlästa. Trots detta har jag valt att låta utsagorna stå så orörda som möjligt för att få så liten påverkan och tolkning som möjligt. På detta sätt strävar jag efter att låta mitt datamaterial komma till tals och vara så nära min empiri som möjligt. Eftersom jag känner alla intervju personerna från undervisningen innebär det också att jag inte har några svårigheter med att förstå vad de menar, och vid de tillfällen där oklarheter uppstod försökte jag att under intervjuens gång ställa följdfrågor och be eleverna förklara ytterligare hur de menade.

När det gällde elevtexterna användes blandade metoder, det vill säga både kvalitativ och kvantitativ metod. Kvale och Brinkmann (2014) menar att de båda metoderna används för att besvara delvis olika frågor; kvalitativa metoder används för att beskriva *hur* något upplevs eller sker, medan kvantitativa metoder används för att beskriva *hur mycket* av ett visst slag. Att kombinera olika metoder kan göra att fördelarna och nackdelarna uppväger varandra och även resultera i en mer nyanserad bild av det som studeras (Bjørndahl, 2005). Lärarnas diskussion om de bedömda elevtexterna kompletterar därför de frekvenstabeller (se Tabell 2 och 3) över markerade korrekt respektive inkorrekt grammatik som sammanställdes.

Loggboken användes löpande efter varje moment i studien. Anteckningarna i loggboken bidrog därmed också till att tydliggöra resultaten, eftersom reflektionerna nedtecknades i direkt anslutning till exempel genomläsning av de transkriberade intervjuerna. I loggboken finns på så sätt hela forskningsprocessen beskriven. Även anteckningarna i den strukturerade loggboken lästes igenom flera gånger för att fånga upp mönster. Jag gjorde också understrykningar av likheter och skillnader mellan intervjuutsagorna och mina egna reflektioner. En del av anteckningarna utgjorde senare grunden för en del av både de etiska övervägandena, resultatanalysen och diskussionen.

## Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

För att säkerställa studiens *reliabilitet* har jag strävat efter att vara så noggrann som möjligt i både i forskningsprocessen och i rapporteringen av dess resultat. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, (2012) menar att brister i reliabilitet kan handla om slarv och fel i insamlingen av empiri och i bearbetningen av den, till exempel svårtydda anteckningar eller skrivfel. Det gäller därför att vara så noggrann som möjligt i hanteringen av det insamlade materialet. Genom att så tydligt som möjligt redovisa både forskningsprocess och resultat var målet att rapporteringen skulle bli förståelig för mina kolleger och för dem som tar del av studien.

Reliabilitet innebär att forskningsresultat ska vara tillförlitliga och att ett resultat ska gå att reproducera vid en annan tidpunkt och av en annan forskare (Esaiasson m.fl., 2012; Kvale & Brinkmann, 2014). Tydlighet i rapporteringen av denna studie innebar därför också en ambition att säkerställa att det skulle vara möjligt att replikera studien, det vill säga göra om samma undersökning. Graden av reliabilitet kan bland annat mätas om man jämför två undersökningar som använder samma metoder (Esaiasson m.fl., 2012). Det faktum att denna studie genomförde två olika aktioner där delvis olika elever intervjuades vid de båda tillfällena innebar därför ett slags reliabilitetskontroll. Trots delvis olika deltagare rådde det en hög grad av överensstämmelse mellan de båda intervjuerna, svaren liknar varandra och är i vissa fall desamma, vilket ökar tillförlitligheten i studiens resultat.

Denna studie syftade till att undersöka om och hur formativ undervisning för att stärka andraspråkslevers förmåga att skriva på svenska kan baseras på deras grammatiska misstag i skriftlig produktion. Utifrån frågan om *validitet*, det vill säga en studies giltighet och att faktiskt undersöka det som den säger sig undersöka (Esaiasson, m.fl., 2012; Kvale & Brinkmann, 2014), beskrivs här hur syftet kopplas till forskningsprocessen. Med formativ undervisning avsågs de två aktioner som iscensattes i arbetslaget utifrån elevernas grammatiska misstag. Upplevelserna av den formativa undervisningen utifrån Regnbågsmodellen, samt huruvida andraspråkslevers förmåga att skriva på svenska förändrades genom aktionerna, undersöktes med hjälp av de tre verktygen intervjuer, elevtexter och loggbok.

Vidare beskriver Kvale och Brinkmann (2014) *validitet som hantverksskicklighet* och menar att det inte bara är begreppsbildning, metoder och slutprodukt som avgör en studies validitet. Validiteten beror också mycket på forskarens trovärdighet och hantverksskicklighet under forskningsprocessen. De beskriver att det finns olika typer av validitet. För en intervjuundersökning beskriver de validitet på sju stadier:

1. Tematisering: Hur logisk härledningen är mellan teori och forskningsfrågor.
2. Planering: Hur adekvata intervjumetoderna och frågorna är för studiens ämne och syfte.
3. Intervju: Hur kvaliteten är på själva intervjuerna (utfrågning om meningen i det som sägs och kontroll av den information man får)
4. Utskrift: Hur en valid översättning från talat till skrivet språk ser ut (se diskussion ovan)
5. Analys: Om frågorna som ställs är valida och logiken i tolkningarna hållbar.
6. Validering: Vilken form av validering som passar i en viss studie.
7. Rapportering: Om rapporten ger en valid redogörelse för studiens huvudresultat.

När det gäller tematisering, planering, intervju och utskrift upplevde jag att studien uppnådde god validitet, då det praktiktäna forskningsupplägget gjorde att jag från första början hade stor insikt och kunskap om forskningsområdet, både teoretiskt och praktiskt. Beträffande analys, validering och rapportering fanns en större osäkerhet, då det var nya och ovana områden för mig som praktiker. Ett validitetsproblem när man forskar i sin egen praktik kan till exempel vara att man frestas att tolka resultaten ur ett perspektiv som tenderar att gynna den egna praktiken. Å andra sidan kan validiteten också öka när man forskar i egen praktik, eftersom det innebär att man har god kännedom och kunskap om verksamheten.

För att uppnå validitet krävs därför att man som forskare förhåller sig kritisk till sitt perspektiv, sin analys och sina tolkningar, menar Kvale och Brinkmann (2014). Ett sätt att uppnå sådan validitet och kritisk distans till den egna kontexten och forskningen är genom *reflexivitet*. Reflexivitet innebär en vetenskaplig självvransakan där man som forskare riktar en kritisk blick mot sig själv och sin forskning och ställer sig frågande till vad man ser, tror sig förstå och sina tolkningar (Steen-Olsen, 2010). I denna studie är det framförallt loggboken som har fungerat som och möjliggjort en sådan plats för reflexivitet. Ett exempel var min loggboksreflektion efter att lärarlaget konstaterat att eleverna inte gjorde färre misstag i sina texter efter Aktion 1: ”Blev ev. lite besviken att det fortf. var så många fel...” (17 december 2018). Även efter de första transkriberingarna av elevintervjuerna återfinns en självkritisk reflektion i loggboken: ”Eleverna kom ibland ifrån ämnet och jag förstod inte alltid exakt vad alla menade [...] Så inne i mitt eget arbete att det finns en risk att man tappar de kritiska glasögonen. Ev. kanske äv. risk att bli för kritisk” (2 januari 2019).

Ett annat sätt att öka validiteten är genom så kallad *triangulering* (Løkensgard Hoel, 2000), det vill säga att undersöka något ur flera perspektiv eller vinklingar. I denna studie har jag använt mig av mina lärarkolleger i arbetslaget för att löpande tolka resultaten av bland annat elevtexterna. På så sätt minskar risken för partisk subjektivitet, helhetsförståelsen och validiteten ökar.

*Generaliserbarhet* följer på reliabilitet och validitet. Efter att en studies resultat bedöms ha god reliabilitet och validitet ökar också möjligheten att resultaten är generaliserbara och därmed applicerbara också på andra grupper och i andra kontexter (Kvale & Brinkmann, 2014). Frågan är dock om all vetenskap är generaliserbar. Det finns till exempel konstruktivistiska och diskursiva forskningsansatser som istället menar att kunskap är historiskt och socialt kontextuellt bunden (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag uppfattar att aktionsforskningens utgångspunkt är delvis i linje med detta, eftersom den inte alltid gör anspråk på att vara replikerbar utan från början är uttalat kontextuell och situationsbunden. Detta ska dock inte tolkas så att kraven på reliabilitet och validitet spelar underordnad roll, eller att generaliserbarhet är ointressant, bara kanske inte ett huvudmål i denna typ av forskning. Somekh (2006) menar dock att den kunskap som en aktionsforskningsstudie ger går att överföra till liknande kontexter. Hon skriver vidare att kunskap som man kommer fram till i kollaborativ forskning ofta snabbt tillägnas av andra i liknande miljöer, som ser dess omedelbara värde.

Att forska i egen praktik rymmer alltså både för- och nackdelar. Alm Andreassen (1998) frågar sig hur man som forskare i egen praktik ska förhålla sig till att ens subjektivitet påverkar ens forskning. För att subjektiviteten ska bli en tillgång måste forskaren skriva fram sin förförståelse. Målet med fältforskning är emellertid att fånga något som är externt i förhållande till forskaren själv. Det är i kärnan av det subjektiva som det allmänna finns, skriver Alm Andreassen och hänvisar till Bourdieu: det handlar om att ”oppdage [...] det universelle som ligger nedgravd dypest i det særegne” (1998, s. 54). I denna studie har jag därför försökt att skriva fram arbetslagets arbete med andraspråkslevers skrivande. Å ena sidan är resultaten i första hand intressanta och viktiga för oss som arbetar i den konkreta praktiken vari studien bedrivits. Å andra sidan är min förhoppning att också fler ska tycka att studien är relevant trots att den är praktiktäna och kontextuell. Att utveckla undervisning som stärker andraspråkslevers skrivande är en angelägen uppgift för skolan.



## Metoddiskussion och studiens begränsningar

I studien undersöks hur lärarlag kan utforma formativ undervisning med utgångspunkt i Regnbågsmodellen, hur eleverna uppfattar denna undervisning och om undervisningens innehåll återspeglas i deras efterföljande texter. Gruppintervjuer och elevtexter har använts för att samla in data. Eftersom inte alla elevers röster kommer till tals i intervjuerna finns en risk att delar av den totala bilden faller bort, vilket väcker frågor om både reliabilitet och validitet. Hade jag istället valt att genomföra enkäter med eleverna hade jag kunnat nå fler elever, men med ett ännu trubbigare verktyg än gruppintervjuer, utan möjlighet att ställa följdfrågor och få lika detaljerade svar. En annan väg att gå kunde ha varit att göra djupintervjuer med enskilda elever. Då hade jag kunnat få djupare samtal, bättre möjligheter att se individuella skillnader, sluppit gruppens möjliga påverkan på enskilda svarande, men jag hade också nått betydligt färre elever.

Valet föll därför på gruppintervjuer för att kunna samla in flera röster från elevgruppen med ett inte alltför trubbigt verktyg. En ambition var också att försöka avdramatisera intervjusituationen genom att låta eleverna intervjuas tillsammans. En annan vinst var att eleverna skulle kunna inspirera varandra till nya associationer och tankar under intervjuernas gång.

Det finns dock en risk vid gruppintervjuer att gruppen hämmar den enskilde, till exempel genom att en elev som har högre status i gruppen alternativt är bättre på att uttrycka sig, tar talutrymme från mer talängsliga elever. Genom att rikta mig direkt till de olika eleverna i gruppintervjuerna och genom att ställa följdfrågor eller kommentarer som ”Det var intressant, kan du utveckla det...”, försökte jag dock att undvika denna risk.

I min loggbok finns en anteckning om att intervjuerna liknade ett samtal och att jag hade en mer aktiv roll än jag först tänkt: ”eftersom det är mina elever och jag är van att samtala med dem och stötta [...] Hoppas att jag inte styr dem med mina frågor” (2 januari 2019). Løkensgard Hoel (2000) menar dock att en intervju är en kommunikativ handling där parterna tillsammans skapar mening genom interaktion. Samtalet och den språkliga aktiviteten blir ett medium för tankeutveckling och klagörande.

Elevtexterna skulle också ha kunnat vara fler och tydligare planerade och strukturerade från början, till exempel genom att låta alla elever skriva samma typ av text. Dock är studien utförd i en konkret skolvardagskontext, där det förekommer att elever inte lämnar in uppgifter och att lärare av olika anledningar behöver ställa in arbetslagsmöten. För ytterligare validitet och ännu tydligare resultat hade det varit önskvärt med mer omfattande analyser av samtliga elevers texter och ytterligare djupintervjuer med elever efter aktionernas olika moment. Tidsfaktorn är också en brist. Eftersom aktionerna följde de projekt som eleverna arbetade i under oktober-december 2018 och januari-februari 2019 blev tiden ibland snäv och effekterna hann inte observeras som om studien hade löpt över ett helt läsår (eller ännu längre) till exempel. I loggboken skriver jag: ”Svårt att bedriva forskning i egen praktik. TIDEN äts upp av annat (jobbmässa, studiebesök, föreläsningar) [...] olika krav på undervisningen och vetenskapen” (3 februari 2019). Fler aktioner hade sannolikt också kunnat bidra till att stärka studiens resultat och reliabilitet.

Vidare kan det vara svårt att bedöma resultaten av studien då det inte finns andra material att jämföra med. Hur ska man tolka elevernas och lärarnas svar? Sådana tolkningssvårigheter är gemensamma för många studier. Det första steget är att göra upprepade analyser (Esaïsson m.fl., 2012). Det vore således intressant att göra om undersökningen nästa år med nya elever, samt att göra ytterligare aktioner med samma elever (se vidare: Diskussion). På så sätt byggs referensramar upp som man kan ha att jämföra sina resultat med.

## Etiska överväganden

För all forskning gäller Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravets*. I denna studie ville jag därför så långt som möjligt säkerställa att dessa principer följs genom att lämna ett missivbrev med information om att undersökningen var frivillig, anonym och att resultaten skulle användas i föreliggande studie.

Informerat samtycke innebär att man ger information om det övergripande syftet med undersökningen och att de personer som deltar i undersökningen deltar frivilligt och kan avsluta sin medverkan när som helst (Kvale & Brinkmann, 2014). I min studie innebar det att jag informerade muntligt i de klasser som skulle delta och att eleverna fick fylla i samtyckesblanketter (Bilaga 3) där de också fick information om att alla intervju svar skulle komma att användas konfidentiellt, det vill säga att varken deras svar eller texter skulle gå att identifiera och kopplas ihop med dem. Eftersom samtliga elever var myndiga behövdes inte någon information till målsmän, vilket annars är nödvändigt (Björkdahl Ordell, 2007).

Trost och Hultåker (2016) beskriver det etiska dilemma som uppstår då en undersökning utförs av den som är uppdragsgivare eller chef, eller som i denna studie, undervisande lärare: Kan man verkligen lita på honom/henne/dem? Relationen mellan den som utför undersökningen och de som ska svara måste präglas av att de svarande känner tillit, positivitet och att de anser att uppdragsgivaren gör ett bra jobb. Även Björkdahl Ordell (2007) diskuterar det problematiska med att sitta på två stolar samtidigt, i mitt fall som undervisande lärare och forskare i min egen praktik.

Min roll som undervisande lärare kan ha påverkat upplevelsen av frivillighet att delta för eleverna. Trots att de fick information om att de hade möjlighet att avstå kan det ha varit svårt för dem eftersom aktionerna var en del i deras ordinarie undervisning.

I studien kan det även ha funnits elever som tvivlat på anonymitetslöftet (konfidentialitetskravet) och därmed inte svarat helt ärligt. Eftersom jag samtidigt är bedömande lärare finns det en risk att några av de intervjuade eleverna valt att lämna mer positiva svar än om undersökningen gjorts av någon för dem främmande och oberoende. Det motsatta kan också vara möjligt, det vill säga att elever som haft en mindre god relation till mig sett intervjun som ett tillfälle att framföra kritik mot undervisningen och läraren. Sammantaget riskerar detta att också påverka undersökningens validitet. I loggboken återfinns ett par reflektioner kring just detta: "Hoppas att jag inte styr dem med mina frågor. Etiskt dilemma att de är mina elever och betygssätts av mig. Hur ska de 'våga' framföra negativ kritik av RM?" (2 januari 2019). "Svårt att få eleverna att säga något negativt - inga nackdelar med RM [...] DILEMMA när man forskar i egen praktik." (7 februari 2019).

Jag övervägde huruvida det var lämpligt att låta mina egna elever vara med i studien. En risk skulle kunna vara att de kände sig tvingade att vara mer positiva än de verkligen var, i tron att deras inställning till undervisningen också påverkade min bedömning. Dock var arbetslaget redan i första läget litet (tre lärare) och decimerades ytterligare vid tillfället för Aktion 2 (två lärare). För att försöka minimera risken med att intervjua mina egna elever, betonade jag under intervjuerna att det var viktigt att de svarade ärligt och att ambitionen med studien var att förbättra undervisningen framöver och att deras svar därför var viktiga.

Løkensgard Hoel (2000) menar att den viktigaste etiska frågan en lärare som forskar i sin egen praktik bör ställa sig är just hur forskningsprojektet kommer att inverka på eleverna och att målet med forskningen bör vara att göra undervisning och lärande bättre. Hon menar vidare att ett sätt att inte låta sig styras av egna förgivettaganden är just att inkludera eleverna i studien. I linje med detta har den här studien haft som övergripande syfte att försöka bidra till att utveckla undervisningen om skrivande för nyanlända elever, samt att inkludera eleverna själva i studien. Därmed bör studien också kunna anses vara forskningsetiskt försvarbar.

Reflexivitet är en form av vetenskaplig självvransakan som innebär att man som forskare har en etisk plikt att försöka höja sig över sina omedelbara observationer och erfarenheter och rikta en kritisk blick mot sig själv, sina egna föreställningar och mot sin egen praktik och forskning (Steen-Olsen, 2010). Reflexivitet rör dock mer än etik och blir ytterst en fråga om validitet (se ovan).

# Resultat och analys

## Resultatredovisning av Aktion 1

Syftet med Aktion 1 var att utveckla och pröva undervisning om obestämd och bestämd form av substantiv. Nedan redovisas de resultat som framkom under aktionerna, i intervjuerna med lärarna och eleverna efter Aktion 1, i analysen av elevtexter skrivna före och efter aktionen samt av loggboksanteckningar förda i anslutning till aktionen. Resultaten redovisas under fem rubriker, vilka är kopplade till forskningsfrågorna:

1. Hur beskriver lärare och elever Regnbågsmodellens användbarhet för bearbetning av elevtexter? Vilka för- och nackdelar ser lärare och elever med Regnbågsmodellen?
2. Hur kan Regnbågsmodellen användas för att utveckla formativ undervisning om grammatik? Hur fungerar den förändrade undervisningen om grammatiska moment enligt lärare och elever?
3. Förändras elevernas texter efter aktionerna? I så fall hur?

### Lärares och elevers beskrivningar av arbetet med Regnbågsmodellen

Regnbågsmodellen beskrivs av lärarna som en modell de använder för att markera och identifiera lexikala och grammatiska fel och misstag, som eleverna därefter ska analysera och korrigera. Lärarna poängterar att Regnbågsmodellen är en del av en större bedömningsprocess. Det är språket i elevtexterna som rättas med Regnbågsmodellen, inte innehåll och disposition: ”Det är ju inte bara grammatiken vi rättar [...] Skriver man en argumenterande text [...] då tittar man ju på innehållet också, tes, argument, inledning, avslutning, hur hänger delarna ihop [...] och språket är ju då Regnbågsmodellen kan man säga.” En lärare säger att hen insett att modellens färgmarkeringar inte alltid räcker utan att det behövs kompletterande förklaringar, särskilt då eleverna är nybörjare. Lärarna upplever att arbetet med Regnbågsmodellen underlättar för dem själva jämfört med hur arbetet med språkbedömningen av elevernas texter var tidigare: ”Våra elever producerar så mycket texter och vi drunknar ju liksom i rättningsarbete [...] där vi tidigare gick in och petade i saker som vi nu bara färgkodar.” Dessutom synliggör modellen språkliga utvecklingsområden och aktiverar eleverna att själva analysera dem: ”Det blir alltså mycket tydligare för eleven. För annars har jag ju gått in och rättat [...] och korrigerat och skrivit vid sidan [...] och där kanske de slapp att tänka själva.”

Eleverna beskriver att Regnbågsmodellen är en grammatisk färgmarkering som gör det lättare för dem att veta vilka språkliga misstag de gör: ”Jag tycker det är mycket lättare att jobba med Regnbågsmodellen för till exempel om det fanns inte någon färg ni som lärare skulle rätta ordet eller rätta det som är fel och vi skulle inte jobba med efter det.” På så sätt vet alltså eleverna också vad de behöver fokusera på till nästa skrivuppgift: ”Det hjälper oss att veta för nästa gång hur kan vi skriva bättre.” ”När du kommer skriva en annan text så vi försöker att fokusera på vårt fel alltså för att inte göra samma fel en gång till.” Eleverna nämner att de i syfte att lära sig av tidigare misstag till exempel arbetar i grammatikboken eller tittar på en förklarande video (google) på svenska eller deras starkaste språk.

### Fördelar med Regnbågsmodellen

Lärarna upplever att Regnbågsmodellen är en överskådlig modell som synliggör och tydliggör både för dem och för eleverna var problematiken finns. De uppger också att det tidigare var mer arbete för lärarna och mindre för eleverna. Intressant är också upptäckten att eleverna gör andra fel än de förväntade:

En aha-upplevelse för mig [...] jag har alltid trott att det är [...] ordföljden som har varit det svåraste att hantera för eleverna [...] Men när jag rättade och fick se [...] det var så mycket grönt och turkost [...] alltså substantivet och dess bestämningar [...] det bara blev aha, är det detta?

Lärarna lyfter också fram arbetssättet med att plocka ut meningar från texterna som eleverna får arbeta med i smågrupper som väl fungerande; de diskuterar, resonerar och hjälper varandra. En annan aspekt som är positiv, är också att lärarna i arbetslaget använder samma system, vilket gör att eleverna redan är bekanta med modellen när de går vidare till nästa grupp (nybörjare till fortsättare).

Även eleverna uppger Regnbågsmodellens tydlighet som fördelaktig och att färgerna hjälper dem att förstå vad de behöver ändra. De upplever att det går snabbare att korrigera sina texter och att det är lättare att förstå vad de ska fokusera på: ”Så vi vet vad vi ska jobba med och tänka vidare, inte blanda med något annat.” En elev gillar att Regnbågsmodellen inte berättar exakt vilket fel man gjort utan bara vilken typ av fel: ”så du kan förstå det själv, eftersom du måste fixa det själv, du lär”. En annan elev tycker också att det är bra att själv först försöka ta reda på vad som är fel och sedan prata med läraren.

Eleverna menar vidare att det är positivt att få sitta tillsammans med andra elever och hjälpas åt att komma fram till varför ändringar behöver göras i texten och hur man ska formulera sig istället. Det är bra eftersom de kan olika saker: ”kanske om hon vet någon bättre än jag hon kan förklara till mig och samma sak jag kan göra det till henne”, ”om vi gör det tillsammans det kommer att bli bättre”. De tycker också att det är bra att tvingas prata svenska men även bra att kunna få hjälp på modersmålet eller via engelska. Slutligen uppger eleverna att Regnbågsmodellen hjälper dem att förstå ”att det finns mer grammatik [...] så det finns verb, det finns substantiv, det finns pronomen [...] vi måste veta var kan lägga varje ord.” Regnbågsmodellen verkar alltså bidra till att eleverna får en djupare och mer generell förståelse för det grammatiska systemet.

### **Nackdelar med Regnbågsmodellen**

Lärarna ser framförallt två risker med Regnbågsmodellen. Dels finns det en risk att modellen blir för smal om man glömmer att sätta in den i en större bedömningsprocess: ”Hade man bara använt Regnbågsnyckeln utan att sätta in det i en genre och titta på de olika delarna [...] då tror jag att det hade blivit en nackdel för eleverna.” Det är alltså viktigt att bedöma elevtexterna även utifrån genre, innehåll och disposition. Dessutom är Regnbågsmodellen ett ganska avancerat system och det finns en risk att eleverna som redan är ansträngda med att förstå allt som händer, inte riktigt förstår eller att informationen går dem förbi, säger en lärare: ”Vad är det här för massa färger? [...] Det är inte så svårt när man förklarar det hoppas jag men innan så är det ju jättekonstigt kanske.”

Några elever uppger att de bara gissar när de ska rätta sina texter utan att faktiskt förstå hur man ska göra. Eleverna menar att de behöver ytterligare förklaring. En del önskar att arbeta oftare med ”felmeningar” och ”rättmeningar” och föreslår en lektion i veckan för grammatik. Ett par elever tycker inte att samarbetet med andra klasskamrater hjälper dem: ”skit samma för det som jag inte kan de andra vet inte heller”. Ett par elever säger också att just bestämd och obestämd form är lite lättare och att de framförallt har svårt att förstå och saknar förklaringar på adjektiv: ”det är bara adjektiven som är lite svårt att förstå”.

### **Den formativa undervisningen i Aktion 1: Obestämd och bestämd form av substantiv**

Lärarna uppger att arbetet med Aktion 1 hjälpt dem att konkretisera bra förklaringar kring användningen av obestämd och bestämd form som man alltid kan komma tillbaka till: ”Det är ett nedslag på något sätt [...] Nu har vi planterat det och då kan man alltid gå tillbaka till det”. De upplever att arbetssättet i Aktion 1 med att utveckla undervisningen om ett grammatiskt moment är konkret och också att de vill fortsätta med fler moment: ”Det är så fruktansvärt konkret så att man vill ta fler sådana här moment för att konkretisera det, för sedan så finns de ju där.” De uttrycker att det har varit roligt och intressant och tror att det blir ännu bättre nästa gång. De säger vidare att det kan ta lång tid för eleverna att ta in informationen, internalisera och automatisera den samtidigt som det kan ge eleverna självförtroende när de förstår något: ”Det blir en psykologisk skjuts att ah! man känner att nu

fattade jag någonting och då kan det få en att växa lite kanske”. En lärare var särskilt positiv till att använda en nyhetsartikel för att analysera substantiven. Genom att se hur komplex en utbyggd nominalfras kan vara, får eleverna insikt om nya konstruktioner som de kanske aldrig tänkt på eller skulle ha skrivit själva, menade hen.

Eleverna uppger att de fick hjälp att förstå genom undervisningen. En elev säger också att hon trodde att hon kunde, men upptäckte att hon behövde arbeta mer med det. Det var positivt att lösa uppgifter och prata om varför det ska vara obestämd eller bestämd form. Vidare menar eleverna att det är bra att läraren förklarar eftersom det är svårt att förstå när man bara läser i böckerna.

### **Skillnader i elevernas texter före och efter Aktion 1**

Vid en jämförelse av 22 elevtexter skrivna före och 29 texter efter Aktion 1, kan lärarna inte se att eleverna gör färre fel, vilket framgår av Tabell 2.

**Tabell 2.** Tabell över inkorrekta substantiv i elevernas texter före Aktion 1 (totalt 22 texter) och efter Aktion 1 (totalt 29 texter)

	Genus	Numerus	Bestämmdhet	Genitiv	Oklara
Aktion 1 (före)	4	6	35	1	2
Aktion 1 (efter)	2	28	74	1	6

Samtidigt tyckte lärarna likafullt att eleverna klarade av att använda fler korrekta substantiv än i de första texterna.

Jag skriver i min loggbok:

Föreslog att vi skulle göra en frekvenstabell igen. Blev så många fel på just bestämdhet. Tyckte dock att fler även klarat av just det momentet [...] Vi diskuterar att man behöver analysera även vad som är rätt (kan ju ha ökat p g a ökad användning). Finns många potentiella förklaringar (15 december 2018).

Utifrån frekvenstabellens resultat att misstagen vad gäller bestämdhet ökar i elevtexterna efter Aktion 1 jämfört med texterna före aktionen, resonerar arbetslaget om det kan bero på att eleverna nu också vågar använda fler ord, skriver längre texter och tar fler risker. Vidare konstaterar lärarna att nybörjareleverna gör färre fel på substantiven än fortsättarna, och menar att det kan bero på att de tar färre risker/är mindre riskbenägna än elever som kommit längre i språkutvecklingen. Lärarna konstaterar vidare att det är hela nominalfrasen (det vill säga substantiven/pronomen och dess bestämningar, framförallt adjektiven, till exempel *Det är farlig, en hållbart konsumtion, den här gammal mobiltelefonen, en 100% förnybart energi, många ganska stor problem* eller *flera uppfinningsrik företag*.) de behöver titta vidare på. Att nybörjarna gör färre fel kan bero på att de inte lärt sig att bygga ut nominalfraserna ännu, menar lärarna.

### **Analys av Aktion 1**

Att arbeta med Regnbågsmodellen verkar bidra till systematik och struktur. Modellen ger eleverna konkreta redskap att fundera utifrån. Färgerna underlättar för både lärare och elever att upptäcka och förstå vad som är problematiskt i elevtexterna. Att sedan lyfta ut så kallade felmeningar och låta eleverna i blandade grupper resonera sig fram till lösningar upplevs av de flesta som positivt.

När det gäller de kollaborativa övningarna som innebär att arbeta med texterna tillsammans med en klasskamrat, framkom delvis olika åsikter i elevintervjuerna. Det mesta i resultaten tyder på att det kollaborativa arbetssättet bidrar till att eleverna aktiverar både sina svenskkunskaper när de ska förklara för klasskamraterna, samtidigt som de kan använda sig av alla sina språkkunskaper om de sitter tillsammans med någon som har samma modersmål, alternativt kan engelska. Svaren visar också att Regnbågsmodellen kan hjälpa eleverna att få en mer djupgående bild av språkssystemet, att språket är en helhet som hänger ihop.

En möjlig förklaring till att somliga inte upplevde någon nytta skulle kunna vara att de elever som kommit lite längre i sin språkutveckling inte är lika betjänta av samarbetet, medan elever som inte så högpresterande kan få bättre hjälp. Detta skulle dock behöva undersökas närmare.

Det är tydligt att Regnbågsmodellen är en process som tar tid. Det finns en risk att det blir för mycket information. Eleverna önskar och behöver mer förklaring från oss lärare för att förstå. Det är också viktigt att inte glömma att Regnbågsmodellen är en del av en större bedömningsprocess där också innehåll och disposition i texterna ingår. Sammanfattningsvis kan man därför se att aktion 1 är en del av ett mer långsiktigt arbete. Det går inte att förvänta sig att eleverna ska behärska momentet efter ett par veckors arbete, men genom att repetera och referera till A1 kan kunskaperna förhoppningsvis befästas både hos lärare och elever. Longitudinella studier behövs för att undersöka elevers språkutveckling på sikt.

För lärarna innebär aktionen ett lustfyllt och praktiktäna arbetssätt, som gör att de själva får syn på vad de behöver utveckla i undervisningen och därefter bygga upp ett slags informations- och kunskapsbank. Eleverna är nöjda med tydligheten som de gemensamma genomgångarna innebär och att det aktuella momentet har en koppling till deras grammatikböcker. Det är också bra att de tvingas resonera om varför det ska vara obestämd eller obestämd form av ett visst substantiv. De kan även upptäcka att de har utvecklingsområden som de inte trodde att de hade.

## **Konsekvenser inför Aktion 2**

Eftersom det framkom i intervjuerna både att elever ville ha hjälp med adjektiv och att lärarna konstaterade adjektivens betydelse i nominalfrasen, bestämdes efter arbetslagets analys av Aktion 1 att adjektiv skulle bli nästa fördjupningsmoment.

Inför arbetet med Aktion 2 var tydlighet ett nyckelord. Vi noterade att vi skulle behöva fokusera på att hitta ännu fler konkreta förklaringar både i våra presentationer och när vi lyfter ut felmeningar för att belysa det specifika grammatiska området. Eftersom arbetet med felmeningar upplevdes positivt av eleverna och de även uttryckt önskemål om fler tillfällen med den typen av övningar var det ett viktigt moment att fokusera i A2.

Slutligen behövde vi lärare också vara ännu tydligare i vår styrning av de kollaborativa momenten, det vill säga de tillfällen då eleverna arbetar i par eller i grupper om tre med att antingen skriva text gemensamt, korrigera felmeningar eller hjälper varandra att förklara varför ändringar behöver göras i deras färgmarkerade texter. Vi konstaterade att vi behövde både bli tydligare i våra instruktioner om vad som ska göras och styra mer vem som ska arbeta med vem. På så sätt skulle vi bättre kunna säkerställa att elever som kommit längre i sin språkutveckling också skulle få hjälp och att alla elevers språkkunskaper aktiverades och användes.

## **Resultatredovisning av Aktion 2**

Syftet med Aktion 2 var att utveckla formativ undervisning om adjektiv. De resultat som här redovisas kommer från planeringsarbetet i lärolaget, intervjuer med lärare och elever efter Aktion 2, i analysen av elevtexter skrivna före och efter aktionen samt av loggboksanteckningar förda i anslutning till aktionen. Som nämnts i metodavsnittet tillkom delvis nya elever i intervjuerna jämfört med Aktion 1.

## Beskrivningar av Regnbågsmodellen efter Aktion 2

I intervjuerna efter Aktion 2 framkommer flera svar som liknar dem efter Aktion 1, detta trots att fyra elever tillkom i intervjuerna. Här redovisas därför de kompletterande upplevelser av Regnbågsmodellen som framkommer efter A2.

Ett par elever säger att de är nöjda med att läraren nu också har börjat skriva fler förklarande kommentarer i bedömningen av elevernas texter. Några av eleverna menar dock att det är en nackdel att man inte alltid kan den rätta lösningen på felet man gjort: ”Man vet att det är gul och man måste ändra verbet på nåt sätt men man vet inte egentligen vad det ska vara, preteritum eller presens eller nåt”. Ibland när de rättat sin text och skickat in den kan de få tillbaka den och det är fortfarande fel. Någon elev uttrycker att det kan vara svårt att komma ihåg exakt vad färgmarkeringarna betyder, men menar samtidigt att det inte är något stort problem eftersom läraren går igenom det varje gång. Det verkar således som att den förändring lärarlaget gjorde mellan A1 och A2 med att försöka hitta tydliga exempel noterats av vissa elever, men att det fortfarande efterfrågas fler och ännu tydligare förklaringar.

## Den formativa undervisningen i Aktion 2: Adjektiv fördjupning

I lärarintervjun framkommer att det är positivt att vi, i den formativa undervisningsprocessen i vilken Regnbågsmodellen är en del, har fått en fördjupad och förnyad kunskap när det gäller grammatik: ”Vi själva blir mer uppdaterade”. Arbetslaget pratar med varandra om grammatik på ett annat sätt och undervisar på ett mer effektivt sätt: ”Eftersom vi själva har gått in i det och tittat och har det helt aktuellt för oss så kan vi förklara det mycket snabbare och bättre”.

Att välja ut ett specifikt moment gör att fler grammatiska utvecklingsområden synliggörs, menar en lärare. Man får en bättre blick för att upptäcka vad eleverna behöver hjälp med när man ”klättrar [...] ner i detaljnivå”. Att vi lärare själva går in i detalj gör också att vi har ett moment helt aktuellt för oss och därmed kan förklara det mycket snabbare och bättre. Just adjektiv har varit ganska lätt att förklara, men en osäkerhet kring huruvida eleverna lärt sig framkommer i lärarintervjun: ”Okej nu har jag förklarat på två olika sätt, fattar du? Aa. Och sen så skriver de fel ändå”. I lärarintervjun uttrycks således en undran över om arbetssättet verkligen hjälper eleverna: ”Vissa verkar ha jättekoll när man gör det här, med sedan är det inte säkert att de skriver rätt bara för det”. I lärarintervjun konstateras också att olika arbetssätt passar olika personer, så det är inte säkert att Regnbågsmodellen passar alla elever. Vidare framkommer i lärarintervjun att arbetssättet måste vara långsiktigt. Man måste komma tillbaka till det, ”idag ska vi jobba med det här igen”, och göra lite mer av allt, både felmeningar och textstycken av olika längder. Att dyka ner på detaljnivå gör också att man upptäcker nya utvecklingsområden. Under Aktion 1 upptäckte vi att vi behövde gå vidare med adjektiv. På motsvarande sätt har under Aktion 2 nya utvecklingsområden dykt upp, till exempel den relativa bisatsinledaren ”som” och prepositioner.

När det gäller de kollaborativa övningarna försökte vi i Aktion 2 styra eleverna så att de fick arbeta både utifrån språklig nivå och utifrån vilka språk de behärskade, så att de inte alltid hamnade bredvid någon som talade samma förstaspråk. I lärarintervjun framkommer att det upplevdes ”jättebra” att styra eleverna så att de fick arbeta med olika personer. Läraren tror att hjärnan bli mer aktiv och eleven mer engagerad och koncentrerad när han/hon måste arbeta med en ny person. Vidare tror läraren att det är bra för eleverna eftersom de då lär sig att olika personer arbetar på olika sätt, vilket kan vara en förberedelse för universitetet och yrkeslivet. Till sist tycker läraren också att det är bra att eleverna tvingas prata svenska eller engelska. Dessa erfarenheter som framkommer i lärarintervjun bekräftas av en av mina loggboksanteckningar, förda efter en lektion då eleverna arbetat med felmeningar: ”Fungerade bra och eleverna verkade nöjda. [...] De gillar styrningen! Blir mindre pratigt när de sitter med någon de inte känner så väl” (4 februari 2019).

På frågan om hur eleverna upplever att det har varit att arbeta med Aktion 2 (adjektiv) svarar de att det har varit roligt och de uttrycker att träning ger färdighet: ”När du tränar och tränar det bli lättare för



dig och [...] sen när du vill att skriva en text det kommer i huvudet för att du tränat så mycket”. En annan elev säger: ”Man utvecklar sig när man till exempel jobbar på ett visst område liksom adjektiv och man jobbar en hel vecka sen man vet man känner sig till exempel jag själv utvecklade mig mycket under den här veckan.” En elev menar att det är bra att först arbeta med substantiv och sedan adjektiv, en sak i taget, vilket gör att man inte blandar ihop dem.

När de gäller aktionens olika delar tycker en elev att presentationen hjälpte henne mer och var lättare än arbetet i grammatikböckerna. Andra elever säger att träningen i grammatikböckerna hjälper dem när de sedan ska rätta felmeningar: ”Vi kommer ihåg att vi har redan läst den i boken”. ”Det kommer direkt automatiskt för att du tränar dig om det så mycket”. En elev säger att det visserligen är tråkigt men anser samtidigt att det är bra för eleverna. Han menar att fördelen med grammatikböckerna är att man repeterar samma sak hela tiden och blir sedan hundra procent perfekt på till exempel adjektiv: ”Repeterar hela tiden och sen det fastnar i huvudet”. En elev menar att det är lätt att förstå reglerna när man gör övningarna i grammatikböckerna, men problemet är ”när vi skriver vi kan inte komma ihåg, vi kan komma ihåg men det blir inte automatiskt” och även andra elever håller med om att de kan reglerna men när de skriver en egen text är de oftast mest fokuserade på innehållet och det gör att de tänker mindre på den grammatiska delen. Några elever säger att de tycker att det är ”jättebra” att arbeta med de autentiska texterna från olika källor, eftersom där finns många adjektiv och man lär sig lite fler ord samtidigt. Ett par elever tar också upp att de blivit bättre på att adjektiv av att få feedback på sina texter genom Regnbågsmodellen. Några elever säger att de tycker att det är bättre att få arbeta med felmeningar från sina egna texter än i grammatikböckerna, där det är många exempel men mest repetition av samma. De menar vidare att felmeningarna har hjälpt dem att förstå hur de ska använda ord. En elev tycker att det visserligen är bra att repetera i grammatikböckerna ”femtio gånger” men föreslår att det skulle vara bra med ”femtiofem” felmeningar också: ”Det ska vara bäst jag tror.”

Vad gäller de kollaborativa övningarna, till exempel det gemensamma arbetet med rättningen av felmeningarna, säger eleverna att det är positivt att få diskutera och prata med varandra. De har olika fel och även olika idéer och menar att de får en samlad kunskap och lär sig av att hjälpa varandra: ”liksom gratis hjälp att de andra tänker och idéer”. Ibland vet man inte om ens kompis kan det rätta svaret, men trots det är det bra att få diskutera i tillsammans om vad som är rätt eller fel, menar eleverna och jämfört med att bara sitta själv gör gruppen också att man kommer att tänka på det som man inte kan och känner till: ”Om du sitter själv [...] jag svara på dem bara som jag vet”. Eleverna tycker också att det är roligt att få prata med varandra och en vinst är att hela klassen lär känna varandra.

Eleverna menar att det spelar stor roll vem man sitter tillsammans med. En elev tycker att det är en fördel att sitta med någon som inte har exakt samma tankar och idéer som hon själv: ”Det är bra för mig för att hon vet något och jag vet något så tillsammans vi ge något bättre”. De tycker därför att det är bra att vi lärare har styrt mer den här gången kring vem som ska arbeta med vem: ”Om jag själv bestämmer så jag väljer min närmaste kompis istället att vi rättar meningarna”, ”Vi bara pratar”, ”Och ofta inte svensk”. En av eleverna som vid förra intervju menade att det inte var till någon hjälp att sitta bredvid sin kompis, är efter Aktion 2 mer nöjd med att ha fått samarbeta med någon som är mer på hennes språkliga nivå: ”Jag vill ändra mitt tal nu, jag håller inte med den längre för [...] ni ändrat den språknivå för grupperna [...] så det passar jättebra, så man kan hjälpa varandra från grammatiska grejer.”

På frågan om det inte är bra att få tala sitt modersmål visar elevsvaren att de flesta tycker att det är bra att arbeta tillsammans med någon där de tvingas att prata svenska. Då försöker de att hitta ord för att förklara på svenska, men om personen de arbetar med talar samma språk görs inte detta. Men det finns också några elever som säger att det är bra med någon som har samma språk och då kan förklara på modersmålet eller engelska: ”Ibland det finns någonting som är komplext du måste”. Sammanfattningsvis uttrycker eleverna att det ena inte utesluter det andra: ”Det kompletterar varandra kan man säga”, ”De är bra tillsammans”.

## Skillnader i elevernas texter före och efter Aktion 2

För att kunna jämföra elevernas texter och analysera om det går att se någon skillnad i texter som de skrivit före respektive efter undervisningen om adjektiv, markerade lärarna alla adjektiv i 29 texter skrivna före Aktion 2 och 17 texter skrivna efter. Vi sammanställde resultatet i en tabell.

**Tabell 3.** Tabell över korrekta respektive inkorrekta adjektiv i elevernas texter före Aktion 2 (totalt 29 texter) och efter Aktion 2 (totalt 17 texter)

	Korrekta adjektiv	Inkorrekta adjektiv
Aktion 2 (före)	134 (73%)	50 (27%)
Aktion 2 (efter)	186 (72%)	74 (28%)

Utifrån Tabell 3 kan man konstatera att i de flesta texterna, både före och efter Aktion 2, var det betydligt många fler korrekta adjektiv än inkorrekta. När det gäller andelen korrekt respektive inkorrekt användning av adjektiv var den dock i princip oförändrad mellan de båda texttillfällena. Intressant att notera är att det i efter-texterna förekommer betydligt fler adjektiv än i före-texterna, trots att färre antal texter analyserades. Adjektiv användningen föreföll alltså öka efter Aktion 2.

Vid en närmare analys av vilken typ av fel som gjordes i eftertexterna kunde vi konstatera att det genomgående var kongruensfel, till exempel *svensk personer* och *positiv känslor*. Däremot var komparationen, med något undantag, korrekt. De elever som hade flest korrekta adjektiv hade också flest inkorrekta, vilket tyder på att de eleverna är mer risktagande. Några elever gör inga fel alls.

I lärarnas diskussion om resultaten framkom att denna analys gav ett högst begränsat resultat. Dels var det inte exakt samma elever som gjorde de två skrivuppgifterna. Dessutom var det svårt att jämföra texterna, eftersom de innehållsligt var olika (nyhetsartikel, redogörande text och recension respektive referat och PM). Kanske var textgenren dessutom svårare vid det andra skrivtillfället. Vi ser att kunskaper om och fokus på adjektivreglerna tenderar att falla bort när eleverna har en svår och komplex skrivuppgift och måste fokusera på innehållet. Eleverna behärskar ord som ”mindre”, ”bra”, ”bättre”, men många regler har inte hunnit bli automatiserade. Detta resultat bekräftas också i flera av svaren från elevintervjuerna: ”När vi skriver vi kan inte komma ihåg, vi kan komma ihåg men det blir inte automatiskt.” ”Det är när vi skriver en text vi har problem annars vi vet de regler.” ”När man skriver en text man tänker mycket på innehållet istället av grammatik [...] Man tänker mer på innehållet mera än den grammatiska delen” ”När vi jobbar med grammatik jag vet jag måste skriva ‘min fina bil’ inte ‘min fin bil’, men när jag skriver jag vill vara på innehållet.”

## Analys av Aktion 2

Intervjuresultaten visar att lärarna tycker att deras undervisning utvecklas tack vare de båda aktionerna. Kanske är det till och med så, att en väl så stor vinst med detta arbetssätt är att lärarna själva lär sig ett moment så att de kan förklara det snabbare och bättre.

Resultaten från Aktion 1 om att modellen är ett arbetssätt som tar tid kvarstår. Lärarna menar att arbetet behöver vara långsiktigt och återkommande, eftersom eleverna trots intensivt fördjupningsarbete inom ett grammatiskt moment ändå inte alltid lyckas när de sedan ska skriva egna texter. Att automatisera kunskap tar tid. En rimlig slutsats är därför att olika typer av övningar under längre tid skulle vara att föredra.

I loggboken finns en reflektionsanteckning som styrker vikten av långsiktighet: ”Segt. Trötta elever ... Bör hålla på längre och i kortare pass. Ej dubbellektion med grammatik. Små korta tillfällen vore nog bättre” (31 januari 2019).

Att arbeta med grammatiska detaljer gör också att man upptäcker nya utvecklingsområden. På så sätt blir aktionsforskningspiralens pågående också tydligt i detta arbetssätt: under *observationer* av elevtexter väcks nya frågor och *reflektioner* som i sin tur kan leda till *planering* av nya *aktioner*.

Att Regnbågsmodellen både synliggör och tydliggör vilka utvecklingsområden eleverna har bekräftas i intervjuerna efter Aktion 2. Även om lärarna inte alltid kan se att en regel automatiseras, så uttrycker eleverna att träning ger färdighet och att arbetet med att rätta egna felmeningar gör att de får tillfälle att pröva det de tränat på i grammatikböckerna. Eleverna uttrycker också sig positivt om att få förklarande kommentarer i sina texter, färgmarkeringarna verkar inte alltid räcka.

Resultaten visar att eleverna har olika preferenser om vilka övningar som har hjälpt dem mest; presentationen, grammatikböckerna, autentiska texter, felmeningar, gruppsamarbete. På så sätt får eleverna också chans att möta och repetera det grammatiska momentet i olika kontexter. Det är tydligt att det finns olika sätt att lära och att det därför är klokt att som lärare ha en bredd i övningarna så att allas möjlighet till optimal träning tillgodoses.

De kollaborativa övningarna där eleverna får sitta tillsammans i par eller tre och tre verkar också bidra till lärandet. Eleverna hjälper varandra att utveckla sin kunskap. Den förhandling och diskussion som uppstår i paren/grupperna om vad som är rätt och fel gör att eleverna får syn på saker som de inte själva hade upptäckt på egen hand. Samtliga elever tyckte att det var positivt när lärarna styrde vem de skulle arbeta tillsammans med. Intressant att notera är också att de flesta betonar nyttan av att sitta med någon som man tvingas tala svenska med. Först på min direkta fråga om det inte faktiskt är bra att få hjälp med förklaring på sitt modersmål eller på engelska, säger eleverna att det också kan vara bra.

De optimala grupsammansättningarna förefaller därmed bestå av att arbeta tillsammans med någon som har samma förstaspråk som man själv och en person som man måste prata svenska med. På så sätt blir eleverna som mest aktiva. Detta gör också att grupsammansättningarna måste växla mellan de olika gångerna så att alla elever ges chans att få optimera kunskapsinhämtandet under dessa övningar.

Analysen av elevtexterna, slutligen, visar att språkutveckling tar tid. Det är inte något man kan ”plugga in” på kort tid, utan automatiseringen tar tid. Lärarlaget tror att eleverna egentligen skulle kunna korrigerar många av sina inkorrekt adjektiv i efterhand. Aktionernas korta tidsspänn gör dock att elevernas fokus på skrivuppgiftens innehåll tar över på bekostnad av formen.

## Resultatsammanfattning

Syftet med studien var att undersöka om och hur formativ undervisning, för att stärka andraspråkselevens förmåga att skriva på svenska, kan baseras på deras grammatiska misstag i skriftlig produktion. Studien undersökte hur lärarlag kan utforma sådan formativ undervisning med utgångspunkt i Regnbågsmodellen, hur eleverna uppfattar denna undervisning och om undervisningens innehåll återspeglas i deras efterföljande texter. Två aktioner för formativ undervisning genomfördes. Nedan sammanfattas denna studies resultat i tre rubriker som representerar kärnan i studiens resultat: tydlighet, träning tillsammans och tid.

### Tydlighet

Både lärare och elever menar att arbetet med Regnbågsmodellen underlättar för dem att upptäcka och förstå vad som är problematiskt i elevernas texter. Modellen verkar också bidra till systematik och struktur; för lärarna när det gäller vad de behöver utveckla i undervisningen och för eleverna att få syn på vad de behöver utveckla i sina texter.

Vidare uttrycker eleverna nöjdhet med den tydlighet som de gemensamma genomgångarna innebär och att det aktuella momentet har koppling till deras grammatikböcker. Samtliga elever tycker också att det är positivt när läraren tydligt styr vem de ska arbeta tillsammans med.

### **Träning tillsammans**

De kollaborativa övningarna, som innebär att låta eleverna få arbeta i par eller grupper med att stötta och hjälpa varandra med till exempel felmeningar och egna texter, upplevdes av eleverna både negativt och positivt under Aktion 1. I Aktion 2 styrde lärarna därför eleverna för att så långt som möjligt låta dem arbeta utifrån sin språknivå och för att alla deras språkkunskaper skulle ha möjlighet att aktiveras och användas. Efter Aktion 2 var eleverna genomgående positiva och tyckte att de lärde sig av varandra, att förhandlingen i gruppen gjorde att de fick syn på saker de inte själva hade upptäckt. Det spelar roll vem man sitter tillsammans med och det är en fördel att arbeta med någon som inte har exakt samma tankar som en själv, var ett svar som återkom. Det är också bra att växla mellan att sitta med någon som talar samma språk och någon som man tvingas prata svenska med. Dessutom framkom en social aspekt av de kollaborativa momenten; att det var en vinst att lära känna alla i klassen.

### **Tid**

Resultaten visar att arbetet med formativ undervisning utifrån Regnbågsmodellen är en process som tar tid. För det första konstaterar lärarna att det tar tid att automatisera kunskap. Resultaten från elevtexterna visar att eleverna, trots träning och intensivt fördjupningsarbete inom ett specifikt grammatiskt moment under flera veckors tid, ändå inte alltid behärskar just det grammatiska momentet när de sedan ska skriva egna texter. Den innehållsliga sidan av uppgiften tar över koncentrationen på bekostnad av formen (språket). Å andra sidan är det rimligt att anta att eleverna, efter varje fördjupningsområde, skulle kunna korrigera många av misstagen i sina texter i efterhand. Det går alltså inte att förvänta sig att eleverna ska behärska ett grammatiskt moment efter ett par veckors arbete, men genom att repetera och referera till undervisningen om ett specifikt fördjupningsområde kan kunskaperna förhoppningsvis befastas. För att verkligen kunna avgöra vad som utvecklar elevernas språk i texterna, behöver dock ytterligare longitudinella studier genomföras.

För lärarna innebär aktionerna en del av ett mer långsiktigt och återkommande arbete som gör att de bygger upp en slags informations- och kunskapsbank. Arbetet med undervisningen bidrog också till att kunskaperna om de grammatiska momenten repeterades och befastes även för lärarna.

## Diskussion

Utifrån forskningsfrågorna diskuteras här studiens resultat i relation till teori och tidigare forskning som presenterades i uppsatsens inledande delar.

### Regnbågsmodellen som redskap för grammatisk textbearbetning

Resultaten av denna studie visar att eleverna tycker att Regnbågsmodellens färgmarkeringar gör det lättare för dem att exakt veta vilka grammatiska fel de gör och vad de således behöver fokusera på att utveckla till nästa skrivuppgift. Modellen aktiverar således eleverna att själva analysera sina språkliga utvecklingsområden när det gäller grammatik. Arbetet med Regnbågsmodellen hjälper dem också att få en djupare och mer generell förståelse för det grammatiska systemet. Också lärarna upplever att arbetet med att utveckla undervisningen utifrån Regnbågsmodellen gör att de själva blir mer uppmärksamma på grammatikens betydelse och att de genom att markera elevernas texter får ett verktyg för att analysera vad som behöver tas upp i undervisningen. Det detaljerade arbetet med ett specifikt grammatiskt moment hjälper också lärarna att aktualisera sina grammatiska kunskaper och att undervisa på ett tydligare och mer effektivt sätt.

Det är dock viktigt att komma ihåg att Regnbågsmodellen bara är en del av en mer omfattande bedömningsprocess där också innehåll och disposition ingår. Ibland kan också förklarande kommentarer behöva läggas till färgmarkeringarna, speciellt om eleverna är nybörjare. Lärarna menar vidare att det finns en risk att Regnbågsmodellen uppfattas som ett komplicerat system av färger utan att de förstår. Sammantaget är det därför viktigt att lärarna, vid varje texttillfälle, noga vinnlägger sig om att förklara både färgernas innebörd och funktion och Regnbågsmodellens roll i den totala textbedömningen. På samma sätt som Boaler (2017) menar att man bör låta eleverna diskutera och resonera om sina misstag i matematikundervisningen, innebär Regnbågsmodellen att eleverna får möjligheter till språkinläring när de arbetar med sina färgmarkerade texter.

Att färgmarkera och inte ge eleverna det rätta svaret, upplevs av de flesta eleverna som positivt eftersom de då måste ta reda på och lära sig mer om det fel de gjort. Några elever säger också att det inte alltid är så lätt att hitta den rätta lösningen på det misstag de gjort utan att de istället bara gissar när de ska korrigera sina texter. De kan också ha trott att de rättat till felet men när de skickat in sin text på nytt och får tillbaka den kan det fortfarande vara fel. Det bästa verkar vara om läraren ibland utöver att färgmarkera också kan ge en förklarande kommentar och även ha genomgångar i helklass. Att enbart färgmarkera verkar inte alltid räcka. En slutsats är därför att det är viktigt att läraren alltid finns tillgänglig under återlämningstillfällena då eleverna arbetar tillsammans med sina texter för att svara på frågor och ge ytterligare förklaringar i de fall det behövs.

När jag började arbeta som lärare i svenska som andraspråk 2006 fanns det på min arbetsplats en utbredd uppfattning om att grammatikundervisning var meningslös. Så kallade ”fylleriövningar” och övningsböcker med grammatik var mer eller mindre bannlysta med motiveringen att det ändå inte fanns någon koppling mellan sådana övningar och elevernas språkliga produktion. År efter år efterfrågade eleverna mer grammatik i undervisningen men det ledde inte till att vi lärare tog deras önskemål på allvar. Flyman Mattsson (2016) visar hur i enlighet med dessa erfarenheter en kommunikativ och handlingsorienterad syn påverkat språkundervisningen sedan 1980-talet. Fortfarande idag är grammatik endast en del av beskrivningen av den övergripande kommunikativa kompetensen i olika styrdokument både i Sverige och Europa (GERS, 2009; Skolverket, 2018). Flyman Mattsson (2016) hävdar vidare att detta fokus riskerar att de grammatiska studierna behandlas godtyckligt och utan förankring i elevernas egen utvecklingsgång.

På samma linje är Jones, Myhill och Bailey (2012) som riktar kritik mot den forskning som hävdar att det inte finns någon fördel med grammatikundervisning när det gäller elevers skrivutveckling. Deras

forskning visar istället ett positivt samband mellan så kallad kontextuell grammatikundervisning och elevers skrivande, åtminstone för de mer kapabla eleverna.

Denna studie bekräftar att elever såväl som lärare uppfattar att det är meningsfullt att arbeta med grammatik utifrån elevernas egna texter. Studien visar också att det inte alltid räcker att markera i elevtexterna vilka utvecklingsområden eleverna har. De efterfrågar även förtydligande kommentarer och förklarande undervisning kring de grammatiska moment som de behöver bli bättre på. Resultaten bekräftar därmed Ferris m.fl. (2012) som menar att lärares återkoppling måste finjusteras för att bli tydlig och fokuserad. Som metod behöver därför Regnbågsmodellen kompletteras med grammatikundervisning.

## Utveckling av undervisning utifrån Regnbågsmodellen

En av utgångspunkterna för studien var att flera andraspråksforskare (Leki, Cumming och Silva, 2008; Manchón, 2012) påtalat att det är viktigt att undersöka vad som gör skrivspråksundervisningen meningsfull och hur man kan koppla teorier om språkutveckling till konkret undervisning. Ett centralt begrepp i studien är därför *formativ undervisning*, det vill säga den undervisning som lärare utvecklar och utformar utifrån vad de efter *formativ bedömning* vet om sina elever (Hirsch, 2017).

Aktionsforskningens förbättringssyfte (Rönnerman, 2012) var också en utgångspunkt för att undersöka hur vi i arbetslaget kunde använda Regnbågsmodellen för att förbättra och utveckla vår undervisning.

Under de båda aktionerna prioriterade arbetslaget planeringarna av olika grammatiska lektioner utifrån de valda fördjupningsmomenten (obestämd och bestämd form av substantiv samt adjektiv). Vi började med att i elevtexterna undersöka vilka misstag som var vanligt förekommande och som många elever verkade ha svårigheter med. Det var alltså informationen som bedömningen med Regnbågsmodellen gett, som styrde vilka grammatiska moment vi valde att planera undervisning kring. När vi hade valt fördjupningsområden använde vi flera arbetslagsmöten åt att gå igenom olika grammatiska läromedel och att själva sätta oss in i och välja ut vad vi tyckte var viktigast att ta upp i undervisningen. Vi ville inte att det skulle bli för komplicerat för eleverna. Under detta planeringsstadium blev det många diskussioner mellan oss lärare om vad som var viktigt och meningsfullt att ta med och undervisa om, vilket innebar ett lärande också för oss.

Resultaten av studien visar att lärarna är nöjda med det konkreta planeringsarbetet med olika grammatiska moment och att de också vill fortsätta med detta arbete. De säger att arbetssättet gör att de aktualiserar ett grammatiskt moment och att det hjälper dem att bygga upp en slags informations- och kunskapsbank som de sedan kan återvända till och återanvända. Dessa resultat rimmar väl med den så kallade aktionsforskningsspiralen (se ovan: Metod) som tydliggör det pågående utvecklingsarbetet; *planeringen* av undervisningen (fördjupningsmomentet) leder till *agerande* (konkreta lektioner/undervisning). Därefter samlas lärarna för *observation* och *reflektion* (av och kring nya elevtexter) vilket väcker *nya frågor* (och fördjupningsmoment). Studien visar således att arbetet med undervisningsutveckling utifrån Regnbågsmodellen är långsiktigt eftersom nya utvecklingsområden dyker upp efter hand. Arbetssättet är praktiktäna och processen utgår hela tiden från arbetslaget och dess elever. Det är också hållbart, avseende att även lärarna får en fördjupad grammatisk kompetens, som går att återanvända med nya elever. Att arbeta utifrån aktionsforskningsspiralen, innebär å andra sidan att man aldrig blir klar, eftersom varje loop genererar fler frågor. Det finns också en risk att den här typen av utvecklingsarbete avstannar när studien är klar.

Under arbetet med de två aktionerna ingick flera övningar då eleverna skulle samarbeta i par eller tre och tre med ”felmeningar”, identifiering av ett grammatiskt moment i autentiska texter och bearbetning av deras egna texter. Arbetet följdes upp under gemensamma genomgångar där eleverna fick motivera och diskutera sina svar. Williams (2012) menar att det är interaktionen och förhandlandet mellan skribenter under skrivandet som underlättar språkutvecklingen. På samma sätt visar Magnusson (2013) att skrivande bör ses som en social aktivitet som stöds av att eleverna samspelar.

Resultaten av studien visar att eleverna tycker att det är bra att få arbeta tillsammans och hjälpas åt med att komma fram till varför ändringar behöver göras i texten och hur de ska formulera sig istället. Eleverna behärskar olika saker och kan därmed stötta och förklara för varandra så att all kunskap utnyttjas och kommer till användning. Det är en fördel att arbeta med någon som inte har exakt samma tankar och idéer som man själv. Genom att få prata och diskutera med andra elever menar de att de får en samlad kunskap, ”liksom gratis hjälp att de andra tänker”.

Av studien framgår dessutom att det spelar roll för eleverna vem de samarbetar med. Efter Aktion 2 uppgav samtliga elever att de tyckte att det var bra när lärarna styr vem de ska arbeta tillsammans med. En slutsats för lärarna är att det lönar sig att lägga tid på att tänka ut vilka elever som kan arbeta ihop, för att säkerställa att elever som kommit längre i sin språkutveckling också ska få hjälp. På så sätt blir eleverna som mest aktiva. Detta gör också att grupsammansättningarna bör växla mellan de olika undervisningstillfällena, så att alla elever ges chans att få optimera kunskapsinhämtandet under dessa övningar.

En annan aspekt är att planera samarbetet så att eleverna ibland men inte alltid hamnar bredvid någon som talar samma språk. Cummins (1979, 1981, 2017) *interdependenshypotes* innebär att elevernas kunskaper om skrivande på förstaspråket kan utnyttjas även när de skriver på sitt andraspråk. De kollaborativa övningarna är tillfällen för eleverna att utnyttja och använda flera av sina olika språkkunskaper och låta dem stärka varandra.

När jag började undervisa SFI-elever för snart 15 år sedan fanns det fortfarande bland många lärare en tro på att det viktiga var att eleverna endast skulle prata svenska i klassrummet. Idag vet man att förstaspråket kan hjälpa elever att utveckla en distans till andraspråkets normer och en mer komplex språkmedvetenhet om de båda språken (Canagarajah och Jerskey, 2009). Att betrakta två- eller flerspråkighet som en resurs är för många lärare idag den självklara utgångspunkten i svenska som andraspråksundervisningen. I resultaten av denna studie uppger en majoritet av eleverna att de tycker att det är bra att samarbeta med några som de tvingas prata svenska med. De försöker att hitta ord för att förklara på svenska, vilket inte sker i samma utsträckning om de samarbetar med någon som talar samma språk. Det är först på min direkta fråga om det inte faktiskt kan vara bra att få hjälp med förklaring på sitt modersmål eller på engelska, som eleverna säger att det också kan vara en fördel och att de olika samarbetspersonerna kompletterar varandra. Min slutsats när det gäller att sätta ihop grupper, är att den optimala sammansättningen består av någon som har samma språk och en person som man måste prata på svenska med.

Studiens resultat styrker också Williams (2012) resonemang om att kollaborativa uppgifter, genom reflektion och sammanslagning av kunskaper, gör att inlärare kan konstruera kunskap tillsammans. Man skulle kunna sammanfatta det som att de kollaborativa övningarna när sammansättningen styrs av lärarna ger ett slags  $1+1=3$  vinst. Eller som en av eleverna uttrycker det: ”Det är bra för mig för att hon vet något och jag vet något, så tillsammans vi ge något bättre”. Denna studie styrker därmed de resultat som Ferris m.fl. (2013) visar; att respons, till exempel korrigerings utifrån ett specifikt grammatiskt område, tillsammans med aktiviteter där eleverna får diskutera problem kopplade till sin egna texter, har god förutsättning att vara framgångsrik.

Ytterligare ett resultat när det gäller kollaborativt arbete, är att även samarbetet lärarna emellan upplevs som positivt. Lärarna tycker att det är gynnsamt att de använder samma system och planerar undervisningen gemensamt. Vidare menar lärarna att samarbetet i arbetslaget innebär att de själva ”blir mer uppdaterade på grammatiken” och gärna vill fortsätta att utveckla konkret undervisning genom att fördjupa sig i fler grammatiska moment.

## Förändringar i elevtexterna

Vad gäller elevtexterna gjorde eleverna inte färre misstag på de specifika grammatiska fördjupningsområdena varken efter Aktion 1 eller 2. Efter Aktion 1 tyckte dock lärarna att fler elever

även klarade av korrekta former av substantivens obestämda och bestämda former, men att det också förekom flera inkorrekta substantiv. En tänkbar förklaring kan vara att eleverna efter aktionen vågar att använda fler ord, skriver längre texter och tar fler risker. Nybörjareleverna gjorde färre fel än fortsättningseleverna, vilket skulle kunna förklaras med att de ännu inte lärt sig att bygga ut nominalfraserna och därför inte heller riskerade att göra lika många misstag. Resultaten efter Aktion 2 är liknande dem i Aktion 1, vilket stärker antagandet att de elever som kommit längre i sin språkutveckling också är mer risktagande än nybörjarna och därmed både har fler korrekta och inkorrekta adjektiv.

Studien visar vidare att elevernas kunskaper och fokus på en specifik grammatisk regel tenderar att falla bort när de måste fokusera på innehållet i en kognitivt krävande skrivuppgift. Jones, Myhills och Baileys (2012) forskning visar att kontextuell grammatikundervisning kan ha positiv påverkan på framförallt mer kapabla elevers skrivande. Denna studie visar dock att även för elever med lång skolbakgrund tenderar innehållet i en skrivuppgift ibland att ta över fokus/skymma/på bekostnad av formen. Icke desto mindre är den språkliga och grammatiska formen av stor betydelse för hur en text framstår för sina läsare. Trots att innehållet fungerar, kan ibland de språkliga bristerna sätta käppar i hjulet för förståelsen. Desto viktigare då att andraspråksundervisningen ger eleverna redskap att arbeta vidare med den språkliga formen i sin textproduktion.

Studien visar ingen effekt på förbättringar i elevernas texter efter den förändrade undervisningen. Sammantaget skulle därför ytterligare longitudinella undersökningar behöva göras för att observera huruvida förbättringar i elevernas skrivande med hjälp av Regnbågsmodellen faktiskt går att uppnå eller ej. Det är tydligt att språklig-grammatisk utveckling är komplex och tar tid, vilket verifieras av Flyman Mattsson (2017). En slutsats är att arbetslaget skulle kunna hålla fast vid ett visst grammatiskt moment under längre tid än vad som gjordes i studien. På så sätt skulle eleverna ges möjlighet att fördjupa arbetet med samma grammatiska moment under flera omgångar av egenskrivna texter.

## Pedagogiska implikationer

Det övergripande syftet med denna studie har varit att bidra till kunskap om hur man kan utveckla undervisningen om skrivande för nyanlända elever på språkintruktionsprogrammet. De resultat som framkommer i studien kan vara en hjälp att förstå hur man kan arbeta genom att utgå ifrån bedömningen av elevernas texter när man planerar och genomför grammatikundervisning. Studiens resultat pekar på tre vitala aspekter av undervisning; tydlighet, träning tillsammans och tid.

Att markera grammatiska misstag i elevernas texter med hjälp av Regnbågsmodellen ger en tydlighet som både elever och lärare uppskattar. Det är också en fördel att lärarna använder samma system i bedömningen, inte minst för att uppnå likvärdighet. I studien framkom också att eleverna önskade tydlig styrning av lärarna när det gällde vilka elever som skulle arbeta tillsammans och vad de skulle göra. De önskade också att lärarna skulle ge fler och tydligare förklaringar i undervisningen. Här ligger en utmaning för lärare i andraspråksundervisning att öka tydligheten i såväl den egna pedagogiken som i instruktionerna till och förväntningarna på eleverna.

Studiens resultat är positiva beträffande de kollaborativa övningar som användes. Att låta elever arbeta och träna tillsammans med att förbättra grammatiken i sina texter, kan vara framgångsrikt, utifrån vad som framkommit i studien. Det kan till exempel ske genom att plocka ut ”felmeningar”, låta eleverna identifiera och analysera ett specifikt grammatiskt moment i autentiska texter eller låta dem arbeta tillsammans med att diskutera kring sina egna misstag och hur de kan förbättra sina texter. För elevernas del fanns olika preferenser om vilka undervisningsmoment som hjälpt dem mest. Det är därför viktigt att också efter denna studie fortsätta att utvärdera undervisningen genom att fråga eleverna hur de bäst tillägnar sig den nya kunskapen. De har ofta egna förbättringsförslag och idéer. Det finns olika sätt att lära och det är därför klokt att som lärare ha en bredd i övningarna så att allas möjlighet till träning tillgodoses. Det finns förbättringspotential i andraspråksundervisningen om man



medvetet arbetar kollaborativt, med olika grupsammansättningar i klassrummet och samtidigt förmår behålla fokus på individuella variationer avseende övningar och sätt att lära.

Studien visar också att språklig-grammatisk utveckling är komplex och tar tid. Analysen av elevtexterna visar att automatisering inte är något man kan ”plugga in” under några veckor. För att studera automatiseringsprocessen krävs ytterligare studier över tid av elevers texter före och efter grammatiska fördjupningsarbeten. Att långsiktigt och systematiskt arbeta med elevtexter före respektive efter pedagogiska aktioner torde dock vara ett sätt att konkret utveckla undervisningen i andraspråksskrivade.

Dessutom, att som i denna studie se elevernas fel och misstag som pedagogiska resurser, är att närma sig det som Lee föreslår: ”Teachers [...] should consider the long-term significance of error correction, how to link it to pre- and post-writing grammar instruction, and to help students take on greater responsibility for learning” (2004, s. 303). Enligt Lee går det alltså att, i grammatikundervisningen, utgå ifrån elevernas fel och misstag utan att detta upplevs som negativt, vilket också den föreliggande studiens resultat bekräftar.

Till sist vill jag återknyta till Carrs aktionsforskningsfilosofiska fråga ”What is the right thing to do?” (personlig kommunikation, 2 mars 2016). Att hjälpa andraspråkselever att nå de skriftliga kunskapskraven åligger alla svenska som andraspråklärare. Det är en avgörande fråga för att eleverna på lika villkor ska kunna ta del av och fungera i vårt demokratiska samhälle (Hyltenstam & Lindberg, 2013). Även om delar av studiens resultat pekar i positiv riktning, krävs att lärarlaget gemensamt prioriterar att avsätta tid åt att fortsätta utveckla undervisningen utifrån den information som Regnbågsmodellen ger. Fastän det är enkelt att tycka att det borde vara en självklarhet att ägna tid åt den här typen av undervisningsutveckling inom all skolverksamhet, säger erfarenheten att arbetslagsmöten och planeringstid ofta tenderar att gå åt till andra saker än just pedagogiska och didaktiska frågor. Ett sätt att arbeta med sådan skolutveckling är just aktionsforskning. Genom att låta ett lärarlag följa aktionsforskningsspirals olika stadier; planera, agera, observera, reflektera, revidera och analysera, visar denna studie hur aktionsforskning kan användas som metodologi för att i en vardagspraktik ta avstamp mot förbättring.

## Referenser

- Aagaard Nielsen, K. (2007). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglsang & P. Bitsch Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. (2. udgave.) Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Alm Andreassen, T. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og fordringer til forskerrollen. I O. Eikeland & K. Fossetøl (Red.), *Kunnskapsproduksjon i endring: nye erfarings- og organisasjonsformer : artikkelsamling fra konferansen Kunnskap og Handling II, Sociologiska institutionen, Lunds Universitet*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Almqvist, J., Hamza, K., & Olin, A. (Red.). (2017). *Undersöka och utveckla undervisning: professionell utveckling för lärare*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, A.T. (1998). Om forskersubjektivitet, forforståelse og forandringer til forskerrollen. I O. Eikeland & K. Fossetøl (Red.), *Kunnskapsproduksjon i endring*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. (2006). The Effect of Grammar Teaching on Writing Development. *British Educational Research Journal* 32(1), 39-55. doi:10.1080/01411920500401997
- Björkdahl Ordell, S. (2007). Att tänka på när du planerar att använda enkät som redskap. I S. Björkdahl Ordell & J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Boaler, J. (2017). *Matematik med dynamiskt mindset: hur du frigör dina elevers potential*. (Första utgåvan). [Stockholm]: Natur & kultur.
- Canagarajah, S. & Jerksey, M. (2009). Meeting the Needs of Advanced Multilingual Writers. I R. Beard (Red.), *The Sage handbook of writing development*. Los Angeles: Sage.
- Carr, W. (2005). The role of theory in the professional development of an educational theorist. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 333-346. doi: 10.1080/14681360500200232
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435. doi:10.1111/j.1467-9752.2006.00517.x
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Collier, V. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617-641. doi:10.2307/3586986

- Cumming, A. (2016) Theoretical orientations to L2 writing. I R. Manchón & P.K. Matsuda (Red.), *Handbook of second and foreign language writing*. Boston: de Gruyter.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism 19*.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I C.F. Leyba (Red.), *Schooling and language of minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 3-49. doi: 10.13140/2.1.1334.9449
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (Red.). (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. doi: 10.1016/S1060-3743(99)80110-6
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA *Intersections and Practical Applications*, 32(2), 181-201. doi:10.1017/S0272263109990490
- Ferris, D. (2012). Technology & corrective feedback for L2 writers: Principles, practices, & problems. I G. Kessler, A. Oskoz & I. Elola (Red.), *Technology across writing contexts and tasks* (s.7-29). San Marcos, TX: CALICO Press.
- Ferris, D., Liu, H., Sinha, A. & Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 307-329. doi: 10.1016/j.jslw.2012.09.009
- Flyman Mattsson, A. (2016). Att lära ut vad inlärare kan lära in: om grammatisk utveckling hos andraspråksinlärare. I B. Kindenberg (Red.). *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.
- Flyman Mattsson, A. (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Seltzer, K. (2016). The translanguaging Current in Language Education. I B. Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.

- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Goldstein, L. M. (2016). Making use of teacher written feedback. I R. Manchón & P.K. Matsuda, (Red.), *Handbook of second and foreign language writing*. Boston: de Gruyter.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Housen, A. & Pierrard, M. (2005). Instructed second language acquisition: Introduction. I A. Housen, & M. Pierrard (Red.), *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: de Gruyter.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jones, S., Myhill, D. & Bailey, T. (2012). Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualized grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241-1263. doi:10.1007/s11145-012-9416-1
- Kalleberg, R. (1993). Konstruktiv samhällsvetenskap. I J. Holmer & B. Starrin (Red.), *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kang, E. & Han, Z. (2015). The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta-Analysis. *The modern Language Journal*, 99(1), 1-18. doi:10.1111/modl.12189
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lee, I. (2004). Error correction in the L2 secondary writing classrooms: The Case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 285–312. doi: 10.1016/j.jslw.2004.08.001
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69–85. doi:10.1016/j.jslw.2007.10.001
- Leki, I., Cumming, A.H. & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. New York, NY: Routledge.
- Løkensgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, (20)3, 160–170.
- Magnusson, U. (2013). Skrivande på ett andraspråk. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Manchón, R. (Red.) (2012). *L2 writing development: multiple perspectives*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Moser, J. S., Schroder, H. S., Heeter, C., Moran, T. P., & Lee, Y.-H. (2011). Mind Your Errors: Evidence for a Neural Mechanism Linking Growth Mind-Set to Adaptive Posterror Adjustments. *Psychological Science*, 22(12), 1484–1489. doi:10.1177/0956797611419520
- Norris, J. & Ortega, L. (2001). Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. *Language learning. A journal of research in language studies*, 51(1), 157-213. doi:10.1111/j.1467-1770.2001.tb00017.x
- Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999). A unified approach towards the development of Swedish as L2: A processability account: *Studies in Second Language Acquisition* 21: 383-420.
- Polio, C. & Park, J. (2016). Language development in second language writing. I R. Manchón & P.K. Matsuda, (Red.), *Handbook of second and foreign language writing*. Boston: de Gruyter.
- Rönnerman, K. (Red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet, 2011. Stockholm.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolforskningsinstitutet. (2015). *Behovet av praktiktäna forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Skrivelse till Utbildningsdepartementet. Inspel till forskningspropositionen*. Hämtad från <http://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2015/11/Skrivelse-till-regeringen-151106.pdf>
- Skolverket. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket. (2018). *Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/1a-moderna-sprak/Grundskola/910-muntlig-sprakutveckling/del\\_02/Material/Flik/Del\\_02\\_MomentA/Artiklar/MS1\\_GRGYVX\\_02A\\_01\\_kommunikativ.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/1a-moderna-sprak/Grundskola/910-muntlig-sprakutveckling/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/MS1_GRGYVX_02A_01_kommunikativ.docx)
- Somekh, B. (2006). *Action research: a methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.

- Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I G. Skeie, T. Lund & M.B. Postholm (Red.), *Forskeren i møte med praksis: refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Storch, N. (2016). Collaborative writing. I R. Manchón & P.K. Matsuda, (Red.), *Handbook of second and foreign language writing*. Boston: de Gruyter.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I G. Cook & B. Seidlhofer (Red.), *Principle and practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. I M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Red.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. New York: Longman.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. (5., [moderniserade och rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Truscott, J. 1996 The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes: *Language learning. A journal of research in language studies*, 46(2), 327-369. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x
- van Beuningen, C., de Jong, N., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL: International Journal of Applied Linguistics*, 156. 279-296.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331. doi:10.1016/j.jslw.2012.09.007

# Bilaga 1. Regnbågsmodellen

## 1A. Färgnyckeln

Grön=Substantivens böjning (en-ett, singular-plural, obestämd-bestämd, genitiv)

Gul=Verbform/Tempus

Turkos=Adjektiv

Orange=Ordföljd

Rosa=Pronomen

Magenta=Prepositioner

Blå=Ordval

## 1B. Elevexempel

### *Stoppa rasism*

Människorna måste acceptera förändring i världen och respektera alla kulturer, språk, religioner och traditioner för att utveckla samhället. När vi känner andra kulturer och brukar att behandla med alla människor på respekt. Det hjälpa oss att bygga samhället bättre och stärker demokratin.

**För det första:** Om personer handlar rasistiskt kommer det att leda till ett sönderfallande i samhället orsaker av rasism är att man tänka bara på sin själv. Vi måste stoppa individen själva och driver fram själviskhet och det leder till att skapa dålig samhället. Vi måste stoppa det ideer för att bygga vårt samhälle förbättra och alla ska ha jämlikhets rätt. Vi behöver att stå upp med varandra mot rasisms personer.

**För det andra:** När människor kommer och ansöker på ett jobb, väljer arbetsledare bara hans sort även har två som har samma möjligheter och det leder till ungdomsarbetslösheten.

Enligt socialdemokraterna säger "För att stå upp för allas lika värde inriktar vi vårt arbete på hur fler jobb skapas, hur ungdomsarbetslösheten kan stoppas".

**Motargument :** Många människor tror att håller på sina kulturer eller traditionell att det rätt, jag tror att det rätt också men vi måste känna andra kulturer, accepterar nya kulturer och behandla med dem på respekt. Alltid vi behöver ta nya saker från andra kulturer eller traditionell som vara till nytta för utvecklas samhället.

**För det tredje :** Rasism skapar framtidens farligheter för alla människor. Krig kommer från rasismen, krig mot folk som inte har samma färg, religioner eller ideologi, det leder till att samhälle ska förlorar säkerhet och det betyder att det ska bli minste rättvist och sen tänker människor att släppa hemland och reser till andra länder och söker där om demokratiskt liv som har mer jämlikheter med alla medborgarna.

### **Avslutning:**

Regeringen måste förbjuda alla människor prata eller göra på rasism med andra, familjen måste att lära barnen göra med andra personer respekt och behandlar på demokrati utan ser på färg eller religion eftersom det skapar byggnad samhället mer utvecklats och jämlikhet mellan alla människor .

## Bilaga 2. Felmeningar

### 2A. Debattinlägg

Analysera felen och diskutera en mer korrekt lösning!

1. Sverige är **en** demokratiskt land med åtta partier.
2. Vi bör inte att glömma vi behöver renare luft och bättre hälsa genom att sluta eller minska att köra vanliga **bil** som går på bensin.
3. Distraction kan vara genom att spela spel på **telefon** eller använda sociala medier som instagram och facebook etc.
4. Enligt **miljöpartiets** **I Sverige dör tusentals människor** varje år i förtid på grund av smutsig luft från trafik och avgaser.
5. De spenderar långa tider på internet och det **gjorde** att de inte fokuserar på studier.
6. Det **alltså** effektiv träning genom att man **röra** sig utan att **sliter** onödigt mycket på **kropp**.
7. För det första **vi måste** sänka skatterna.
8. För det första **ozonskiktet i atmosfären skyddar** livet på jorden genom att filtrera bort en del av den skadliga UV-strålning från solen.
9. Om äldre personer **har inte** inkomst, behöver de inte bo på gatan.
10. Sverigedemokraterna är ett parti som har **speciell** ideer.
11. Dessa saker är absolut **ofarlig**.
12. Det är **rimlig** för en samhälle att kräva **ny** personer att vara **utbildad**.
13. "Utsläppen måste minska till exempel genom en läckage-skatt" tycker **dem**.
14. Med skatter finns **inget** klasser i samhället.
15. Det skulle bli svårt att gå **på skola** för de som har en mindre inkomst.
16. Istället **av** miljöskatter **regeringen kan** lära folk om global uppvärmning.
17. Att vara svensk **menar** bara att du har bott i Sverige för fem år.



## 2B. Adjektiv elevexempel

Felmeningar med fokus på adjektiv. Analysera felen och diskutera en mer korrekt lösning!

1. ...varje gång försöker jag att älska det språket och känna att det är mitt språk för att få en drivkraft och **pratar** med **svensk** personer.
2. Jag är inte så **duktigt** på kemi och tycker mer om människor än laboratorium.
3. Senare när man blir **klart av** programmet...
4. Barnmorskor jobbar med någon som är **friskt** och inte **sjukdom**.
5. ...en arkitekt lägger till naturen som passar, och det är **jätte viktig**...
6. ...om 5 år ska jag äga mitt eget företag som är **specialiserade med hållbart arkitektur**.
7. ...varje polisfall är annorlunda eller kan man säga **specifik** på något sätt...
8. ...i gymnasiet började jag att vara **intresserat om** det...

## 2C. Adjektiv grammatikboksexempel

Felmeningar komparation och kongruens. Analysera felen och diskutera en mer korrekt lösning!

1. Det är **billig** att handla på rea.
2. Citroner är **sur** än apelsiner.
3. Sommaren är **bättre** av alla årstider, tycker jag.
4. Filmen, som vi såg igår, var **tråkigt**.
5. Olle och Karin är 90 år. De är **gammal**.
6. När mina barn var **liten** bodde de hos sin moster på loven.
7. Hon är jättesöt i sin **ny** frisy.
8. Vet du var Lindas **rött** skärp är?
9. Jag tar den här **röd** blomman.

## Bilaga 3. Förfrågan om medverkan

### Förfrågan om medverkan i aktionsforskningsstudie ”Att utveckla undervisningen utifrån Regnbågsmodellen”

Under läsåret 2018-2019 skriver jag min masteruppsats i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning vid Göteborgs universitet. Aktionsforskning i skolan syftar till att förändra och utveckla aspekter i den egna praktiken och förståelsen av den egna praktiken. Syftet med min studie är att utifrån en bedömningsmodell (Regnbågsmodellen) som mitt arbetslag tagit fram, pröva att utveckla undervisningen kring skrivande.

För att kunna genomföra studien kommer jag att använda texter som eleverna i mitt arbetslag har skrivit. Jag kommer vidare att intervjua ett antal elever om deras upplevelser av arbetet med Regnbågsmodellen. Det insamlade materialet kommer att användas som underlag för mitt uppsatsarbete.

Alla elever deltar i undervisningen, men det är frivilligt att medverka i studien. De elever som väljer att medverka kan när som helst välja att avbryta.

Allt material kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att ingen utomstående kommer att ha tillgång till materialet. Enskilda elever kommer inte att kunna identifieras i min färdiga uppsats.

Mikaela Eek (tel: 0722-152290)  
X-gymnasiet  
Göteborgs universitet

#### Samtyckesformulär

Jag har fått information om studien och i samband med det också haft möjlighet att ställa frågor som har besvarats. Jag har fått kännedom om hur data kommer att hanteras samt hur resultaten av studien kommer att publiceras. Jag är medveten om att jag kan avstå från fortsatt deltagande när som helst under studiens gång. Jag accepterar att mina texter och de eventuella enkäter och intervjuer jag medverkar i, dokumenteras och används för detta forskningsändamål.

den \_\_\_\_\_ 2018

Namnunderskrift \_\_\_\_\_

Namnförtydligande \_\_\_\_\_

## Bilaga 4. Intervjuguide

### 4A. Elevintervju, Aktion 1

Vad innebär det att arbeta enligt Regnbågsmodellen? Vad gör ni?

Vad är det bästa med det här sättet att arbeta?

Vad saknar ni i det här sättet att arbeta med Regnbågsmodellen?

Om ni tänker på de lektioner vi gjort om obestämd och bestämd form av substantiv - hur upplever ni de här lektionerna?

### 4B. Lärarintervju, Aktion 1

Vad innebär det att arbeta enligt Regnbågsmodellen? Vad gör ni?

Vilka fördelar finns med det här sättet att arbeta?

Vilka nackdelar?

Om ni tänker på de lektioner vi gjort för att möta det vi såg i elevernas texter - hur ser ni på det här med formativ undervisning?

På vilka sätt upplever du att Regnbågsmodellen leder till förbättrat skrivande för dina elever?

Hur tycker du att aktionen har fungerat?

### 4C. Elev- och lärarintervju, Aktion 2

Vilka fördelar finns med det här sättet att arbeta?

Vilka nackdelar?

Före jul arbetade vi med ett moment om obestämd och bestämd form av substantiv. Vi såg i elevtexterna att även adjektiven var ett område att arbeta vidare med (hela NP) och i elevintervjuerna framkom att eleverna ville träna mer på adjektiv.

Hur har det varit att jobba med adjektiven (A2)?

Den här gången försökte vi att styra så att de kollaborativa momenten blev tydligare och att hänsyn togs till språknivå och språkkunskaper. Hur upplevde ni det?

Vad skulle ni vilja gå vidare med nästa gång?