



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

XSSA23
Svenska som andraspråk för gymnasielärare
Grundnivå

Språkutvecklande arbetssätt

Elevers utvärdering av arbetssätt i gymnasieskolans svenska som andraspråksundervisning

Methods in Swedish as a Second Language education, student evaluation.

Lisa Andersson Flöjt

Akademien för utbildning, kultur
och kommunikation
Uppsats i svenska som andraspråk
2014

Handledare: Saga Östmar

Examinator: Gustav Bockgård

Sammandrag

Denna studie handlar om hur elever uppfattar att olika arbetssätt i klassrummet påverkar deras språkutveckling. Syftet är att ge eleverna en röst i sammanhanget och utgå direkt ifrån deras utvärderingar av pågående metoder under ett arbetsområdes utförande.

Undersökningens empiriska del är gjord i en undervisningsgrupp inom gymnasieskolans svenska som andraspråksundervisning, år två (SVA02). Ett urval på åtta personer ur elevgruppen har svarat på enkäter före och efter ett fem veckor långt arbetsområde. De två första delarna handlar om hur de ser på sin egen språkutveckling och hur arbetssättet påverkar den. Den tredje delen handlar om att utvärdera arbetssätten och få syn på om språkutveckling skett.

Resultatet visar att flera elever upplever att språkutveckling skett utifrån deras egen definition av vad språkutveckling är. De olika arbetssätten utvärderas olika av eleverna utifrån deras egna preferenser, men det finns indikationer på att samarbete i par eller grupp ger ökad språkutveckling hos eleverna om det är genomtänkt och möjlighet till träning finns. Lärarens respons är viktig för alla, och det har visat sig genom undersökningen att även möjligheten att påverka arbetssätten är viktig för eleverna.

Träning i samarbete ger resultat även för språkutveckling. Elever är intresserade av att påverka arbetssätten i skolan och kan uppleva språkutveckling efter endast fem veckor.

Nyckelord: språkutvecklande arbetssätt, samarbete, elevutvärdering, SVA02

Innehållsförteckning

Sammandrag

1 Inledning.....	4
1.1 Syfte och frågeställning.....	5
2 Bakgrund och tidigare forskning.....	5
2.1 Språkutveckling i ett andraspråksperspektiv.....	5
2.2 Undervisningens roll i andraspråksinläringen.....	7
2.3 Kamratrespons och genrepdagagogik.....	8
2.4 Entreprenöriellt lärande.....	11
3 Metod och material.....	12
3.1 Genomförande.....	12
3.2 Urval.....	13
3.3 Arbetssätt.....	14
3.4 Intervjufrågor.....	16
3.5 Metoddiskussion.....	17
3.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	17
4 Resultat och analys.....	18
4.1	18
4.2 Del 1 Före arbetet.....	18
4.3 Del 2.....	21
4.4 Del 3 Efter fem veckors arbete.....	23
5 Diskussion.....	28
6 Avslutning.....	32

Litteraturförteckning.....	33
----------------------------	----

Bil. 1: Frågor före arbetet

Bil. 2: Frågor efter arbetet

Bil. 3: Utskrift av svar på enkät. Arbetssätt

Bil.4: Utskrift av svar på enkät. Fria svar

Bil. 5: Utskrift av svar på enkät. Efter arbetet

Bil. 6: Beskrivning av arbetsområdet

1 Inledning

Det är viktigt för alla verksamma och blivande lärare att komma ihåg mottagaren för undervisningen, inte bara se ämnets innehåll. Mottagaren är den viktiga i sammanhanget och insikten i hur elever fungerar och interagerar och tar till sig undervisning är central för hur eleven ska lyckas.

När man som elev kommit en bit på väg i ett nytt språk samtidigt som man studerar andra ämnen kan det vara svårt att få syn på sin egen språkutveckling. I början, när det väsentliga är att få en bas i språket och ett enkelt ordförråd, ser eleverna ganska lätt att de utvecklas och förstår mer, men senare när det ska förfinas och fördjupas, anpassas till olika mottagare och vidareutvecklas till ett fungerande skolspråk, blir det mer komplicerat. Lärarens roll och hur undervisningen läggs upp blir centralt för att eleverna ska kunna utvecklas som språkanvändare. Arbetsätten fungerar olika bra för olika individer i olika sammanhang och deras egen inställning och motivation till arbetet och innehållet spelar också in. Men vad tycker eleverna egentligen? Kan de få syn på och utvärdera dessa delar för att ge oss en insyn i hur de upplever detta?

I många undersökningar om metoder ligger fokus på vad *lärare* gör, säger och tycker, och man kan läsa många forskningsrapporter om utvecklingen hos förskolebarn, elever på SFI eller i de grundläggande kurserna som tidigare kallades för IVIK – Introduktionskurs för invandrare på individuella programmet. Utgångspunkten för min undersökning är hur *eleverna* värderar metoderna.

Under mina 18 år som verksam lärare i svenska, engelska och svenska som andraspråk har mitt intresse alltid varit metodik och hur eleverna reagerar på olika metoder. Jag är också lärarutbildare och har många och långa diskussioner om just metoder med de lärarstudenter som har sin verksamhetsförlagda utbildning med mig som handledare. Därför är denna undersökning en naturlig följd och ett bra komplement till min egen vidareutbildning inom svenska som andraspråk, och även för andra som är intresserade av elevers synpunkter.

För att kunna få en uppfattning om hur elever ser på sin språkutveckling när de kommit längre i sina studier har den här undersökningen sin utgångspunkt i gymnasieskolans kurs SVA02, där elever från olika program samlas för att få likvärdig högskoleförberedande utbildning som de elever som läser kurs SVE02.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur elever i gymnasieskolans kurs Svenska som andraspråk 2, upplever att olika arbetssätt påverkar deras språkutveckling. Detta görs med hjälp av enkäter före och efter arbetet och observationer under arbetets gång. För att försöka synliggöra elevernas åsikter har jag valt att utföra enkätundersökningarna, presentera svaren och sedan föra diskussionen utifrån dessa fyra frågor:

- * Vad menar eleverna med begreppet språkutveckling?
- * Vad ser eleven som viktigast i sin egen språkutveckling?
- * Vilka arbetssätt ser eleven som fruktsamma?
- * Kan eleven uppleva att språkutveckling skett efter fem veckors arbete?

2. Bakgrund och tidigare forskning

2.1 Språkutveckling i ett andraspråksperspektiv

När man talar om att lära sig ett andraspråk förutsätter det att man redan har ett förstaspråk. Förstaspråket definieras som det språk man lär sig som barn. Monica Axelsson (2003:127) menar att den kunskap barn eller vuxna har i förstaspråket kan ge inläraren en metaspråklig medvetenhet, en insikt i hur språk fungerar. Denna medvetenhet kan vara till hjälp i inläringen av det nya språket (Axelsson, 2007:127).

Enligt Abrahamsson och Bergman (2008:14) behöver en andraspråksinlärare kunna hantera uttal, grammatik och ordförråd för att anses kunna ett språk, men man behöver också kunna anpassa sitt nya språk till olika syften och situationer. I det fallet talar man om den *kommunikativa språkförmågan* som i sin tur delas upp i följande kompetenser: *organisatorisk kompetens*, som är kunskap om språket, och *pragmatisk kompetens*, som är kunskap om språkanvändningen.

Inom den organisatoriska kompetensen ryms också den formella kompetensen och den textuella kompetensen, skriver Abrahamsson och Bergman (2008). Formell kompetens kan beskrivas som kunskap om uttal, grammatik och ordförråd. Textuell kompetens handlar om att ha kunskap i samtalsstruktur och textstruktur.

Pragmatisk kompetens delas i sin tur in i funktionell kompetens och sociolingvistisk kompetens. Funktionell kompetens handlar om att man ska kunna uttrycka sig utifrån ett behov, påverka andra människor, uttrycka känslor och

etablera kontakter. Den sociolingvistiska kompetensen går ut på att man vet hur man ska uttrycka sig i olika situationer och i förhållande till mottagaren och dennes status, ålder eller yrke. Den innefattar även de kulturella skillnader som finns i språkanvändningen (Abrahamsson och Bergman, 2008: 14-19).

En viktig del i den kommunikativa språkanvändningen är den strategiska kompetensen som samordnar de förut nämnda delarna genom att man kan planera, välja och utnyttja den kunskap som är lämplig i olika sammanhang (Abrahamsson och Bergman, 2008:14–19).

Pauline Gibbons (2013:32) pekar på skillnaden i tid för att lära sig vardagsspråket, som tar ett till två år, och det kunskapsrelaterade språket, som tar mellan fem och sju år att lära sig på en nivå där infödda elever befinner sig. Det kunskapsrelaterade språket är mer abstrakt och ämnesspecifikt. Gibbons (2013) menar att språkutvecklingen måste ses som en process, men även de sociala sammanhangen som eleverna tillhör eller rör sig i kan ha avgörande betydelse för hur bra de lär sig det nya språket.

Skolverkets (2011) formulering gällande elevernas kunskapsmål i kursen Svenska som andraspråk 2 innehåller de ovan nämnda delarna och bereder eleven möjligheter att utveckla språket vidare. Skolverket skriver:

Ämnets syfte

Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar färdigheter i och kunskaper om det svenska språket. Eleverna ska också ges möjlighet att reflektera över sin egen flerspråkighet och sina förutsättningar att erövra och utveckla ett funktionellt och rikt andraspråk i det svenska samhället.

I undervisningen ska eleverna få rikligt med tillfällen att möta, producera och analysera muntligt och skriftligt språk. Skönlitteratur, texter av olika slag, film och andra medier ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara.

Flerspråkighet är en tillgång för såväl individen som samhället, och genom att jämföra språkkunskaper och språkliga erfarenheter med andra ska eleverna ges möjlighet att utveckla en bättre förståelse av vilken funktion språket har för kommunikation, tänkande och lärande.

2.2 Undervisningens roll i språkinläringen

I Sverige har den kommunikativa delen i språkinläringen varit i fokus under senare tid och styrdokumentet betonar den delen, men *strukturen* står också i fokus i det centrala innehållet för gymnasieskolans kurser (Skolverket 2011). Eleverna ska tillägna sig det metaspråkliga och kunna samtala om språket med de ord och begrepp som beskriver språket.

Språkutvecklande arbetssätt är enligt skolverket en angelägenhet för alla lärare i skolan, oavsett ämne eller kurs. För att arbeta språkutvecklande menar Skolverket (2011) att eleven behöver utmanas kognitivt men ha grund i sin egen utvecklingsfas och få lämplig stöttning framåt i arbetet. Eleven bör ha vetskap om de mål som ska uppnås både språkligt och innehållsmässigt och dennes erfarenheter och förstaspråk ska tas i beaktande.

Arbetet ska kunna bearbetas muntligt, skriftligt, gruppvis eller parvis och delas upp mellan helklassundervisning och samtal mellan lärare och enskilda elever. Vidare skriver Skolverket (2011) att modelltexter och gemensamt skrivande följt av stöttning i eget skrivande är fruktsamma arbetssätt för språkutvecklingen och hur därigenom språkliga drag och olika texttyper kan göras synliga för igenkänning.

Ellis (1997:49) pratar om ”out- put ” som en viktig del av inläringen. För att kunna testa sina hypoteser och få syn på de glapp som uppstår mellan den egna språkanvändningen och den korrekta i sitt interimsspråk är det viktigt att få *använda* språket i både talad och skriftlig form (Ellis 1997). Medan elever testar hypoteser och diskuterar rätt val av form så aktiveras både den kognitiva och den sociala delen av inläringen (Lightbown och Spada 2006:48).

Bästa utgångspunkten för inläring är då inläraren utsätts för språket på en begriplig nivå+ 1, dvs. svårighetsgraden läggs ett steg över den begripliga, där eleven genom stöttning av en mer kunnig ska kunna höja sin nivå (Lightbown och Spada 2004:47). Många människor som haft mängder av input på rätt nivå under lång tid men ändå inte lär sig språket på ett framgångsrikt sätt kan ha en spärr som hindrar inläringen. Känslor, behov, attityd, känslomässiga tillstånd, ångest eller att eleven är uttråkad, kan göra tillägandet av språket svårare (Lightbown och Spada 2004:47).

Enligt Viberg (1992:112) ska man beakta de jämförelser som finns mellan formell och informell undervisning när man försöker effektivisera och förbättra inläringen

av språk för eleverna. I *formell* undervisning får eleverna input på målspråket i olika former, både kommunikativt och utifrån regler som sedan övas på olika sätt. Dessutom ingår olika metaspråkliga aktiviteter i den formella undervisningen, där man talar *om* språket och dess uppbyggnad på olika sätt. I *informell* undervisning saknas den återkoppling som ingår i formell undervisning, då de som interagerar med inläraren inte alltid är benägna att korrigera eller förklara. I de fall korrigeringar görs är det främst för att den som lyssnar inte förstår eller reagerar på utländsk brytning och då får talaren en innehållslig återkoppling, menar Viberg (ibid.), men inga diskussioner eller förklaringar om språkanvändningen.

Viberg talar vidare om vikten av vad som faktiskt händer i klassrummet. De fyra basfärdigheterna lyssna, läsa, skriva och tala, kan paras ihop på olika sätt, för att sedan ingå i tolkning och produktion. Klassrumsorganisationen har betydelse för hur undervisningen ska bli framgångsrik och Viberg (1992:112) tar upp möjligheterna till arbete i olika grupper, par eller enskild undervisning som viktiga.

2.3 Kamratrespons och genrepedagogik

Inger Gröning (2001:60) skriver om mognad i inlärningsprocessen och hur nybörjare kan vägledas och stöttas in i mer kognitivt krävande nivåer med hjälp av dem som är mer kunniga (s.k. scaffolding). Språkutveckling har också visat sig öka i dessa lärandestödstillfällen, skriver Gröning vidare.

Studier har visat att elever i heterogent sammansatta grupper i högre grad engagerades och ställde högre krav på förklaringar och det förklarar man med att elevernas olikheter krävde mer explicita förklaringar. För att få till ett samarbete på hög nivå behövs ett kollektivt ansvar för uppgiften och en interaktion, samordning och ett samarbete om själva processen. Det står som motsats till grupparbeten där man *inte* samarbetar, utan arbetar parallellt med en uppgift och sedan lägger ihop till en redovisning. Självklart är den förra att föredra då man siktar på ett lärande som ska ge mer än en del av en faktakunskap, menar Gröning (2001).

Samma studie, (Gröning 2001:61) tar upp att kvalitén ökar då man har *tydliga normer* för samarbetet och *ett mönster* för hur arbetet ska utföras och *regelbunden träning* tillsammans med läraren. Denna träning ger, enligt Gröning (2001), eleverna verktyg för arbetet och de högpresterande eleverna tjänar på att de får förklara för andra och genom detta öka sin egen förståelse.

Lämpligt tillvägagångssätt är att ha tydliga roller i gruppen och ställa öppna frågor som gäller det allmänmänskliga, som t ex kärlek. Tyvärr tjänar inte de lågpresterande eleverna så mycket som man skulle kunna önska med det här arbetssättet, säger Gröning, men det är ändå oöverträffat när det gäller att engagera elever som inte är så aktiva i sin kunskapsprocess.

I klassrummet finns färdiga sociala kontexter som ska tas hänsyn till eftersom man behöver se till att förväntningar på kompetensen höjs på alla elever. Gröning (2001) menar att som lärare behöver man komma ifrån tanken att vissa elever har med sig kunskap ”hemifrån” och bereda möjlighet för alla att utveckla sitt lärande. Gröning tar också upp den *status* som finns i klassrummet ifråga om kunskap. Den skapar vi *inne i rummet* till skillnad från den sociala som finns i samhället. Förväntningarna på elever med hög status ger dem mer utrymme och de lär sig också mer i slutändan. För att motverka detta behöver man ha genomtänkta och välplanerade uppgifter, inte bara ett tekniskt arrangemang runt ett bord. För att lyckas ska elevsamarbetet vara *anpassat till kontexten och inlärningsmålen*. Om man vill nå målen att öka positiva relationer, så är en förutsättning att det finns en samarbetsuppgift med gemensamt mål och likvärdig status för de olika gruppernas representanter, detta bör leda till att gruppmedlemmarna lär känna varandra som individer och får en delad identitet med fler personer. (Gröning 2001:83),

Även Dysthe (1996:66) menar att det sociala samspelet är viktigt i grupparbetet. Elevernas tankar och idéer blir synbara och tillgängliga för andra och de kan göra kunskapen till sin egen genom att samspela med andra. Elever som lämnas ensamma med sina uppgifter kan stanna av i sin inläring och utveckling.

”Det flerstämmiga klassrummet” innebär ett klassrum där lärarens röst är en av många röster som lyssnas till, där eleverna också lär av varandra och där muntlig och skriftlig användning av språket står i centrum för inlärningsprocessen (Dysthe, 1996: 66).

Gibbons (2002:57) beskriver grupparbete som ett tillfälle att kräva interaktion, inte bara uppmuntra till den. En informationsklyfta bör finnas så det blir nödvändigt att dela med sig av information och eleverna måste vara medvetna om vilket resultat som förväntas av dem. Den kognitiva utmaningen kan göra att elever ibland behöver diskutera eller skriva på sitt förstaspråk för att sedan fortsätta på målspråket.

Ett sätt att ta sig an inläring av olika text – och språkanvändningsmönster har fått benämningen *genrepedagogik* (Kuymcu, 2004:573). Teorin om detta beskriver

hur man kan se olika identifierbara mönster i språkanvändningen i skrift, tal och olika sociala kontexter.

Genre som begrepp i skolan används på alla skolämnen. De olika texter som används i skolböcker och i skrivande är väsentliga att lära sig för eleverna som ska läsa och skriva dem (Johansson och Sandell Ring, 2012). Eleven behöver också lära sig det metaspråk som beskriver språk för att kunna utveckla kunskapen tillsammans med andra och läraren. Genom explicit undervisning i dessa genrer och metaspråket, säger Johansson och Sandell Ring, kan eleven komma närmare det skolspråk som efterfrågas på högre nivåer i skolan. Läraren antar ett ”top - down” perspektiv där man går från helhet till delar och lär ut mönstren via en kontext.

Genrepedagogiken utgår ifrån en cykel för undervisning och lärande. Enligt Johansson och Sandell Ring (2012) ska olika faser gås igenom, inte nödvändigtvis i ordning. Förenklat ser modellen ut som nedan:

- Bygga upp kunskap
- Modellering och dekonstruktion
- Gemensam konstruktion
- Självständig konstruktion

De fyra delarna varvas hela tiden med evaluering och utveckling.

Genrepedagogikens undervisningsmodell tar alltid elevernas förförståelse och kunskaper som utgångspunkt. Modellens olika faser tar lång tid att gå igenom men Johansson och Sandell Ring (2012) menar att vinsten med modellen är att eleverna ska kunna ha en reell chans att både befästa ämneskunskaper och språk, samtidigt som de har fått verktyg för att kunna producera texter på högre nivå.

Johansson och Sandell Ring pekar också på lärarens roll som stöttare och handledare i sammanhanget. Om läraren utmanar eleverna och har höga krav samtidigt som mycket stöttning sker, ges de en möjlighet att arbeta på en högre kognitiv nivå och deras utveckling både språk – och kunskapsmässigt bör öka. Detta relateras av Johansson och Sandell Ring till den närmaste *utvecklingszon* som syftar på det avstånd som finns mellan det man kan göra utan hjälp och det man kan göra med hjälp av någon som har mer erfarenhet. Samspel mellan människor och modeller vi vill efterlikna resulterar i bättre inlärning. Om läraren kan avgöra vilket arbetssätt som ger bästa resultat för att ett visst mål ska uppnås maximeras tillfällena

då eleverna kan arbeta i sin egen utvecklingszon, skriver Johansson och Sandell Ring (2012).

Pauline Gibbons (2013:32) menar att genrepedagogiken hjälper till att bredda elevernas register. Den tid det tar för eleven att lära sig ett vardagsspråk uppskattas till mellan ett till två år och därefter behöver eleven fem till sju år på sig för att få ett kunskapsrelaterat språk som kan mäta sig med infödda elevers. Skolspråket närmar sig skriftspråkets mer abstrakta upplägg och blir mer opersonligt och ämnesspecifikt. Den kognitiva utvecklingen är ett resultat av att elever samarbetar med andra i en aktivitet som är målinriktad. Den interaktionen är också nödvändig för språkutvecklingen, säger Gibbons (2013:42), och det måste till adekvat stöttning för att ge eleverna denna möjlighet, med höga förväntningar på att eleverna ska lyckas.

2.3 Entreprenöriellt lärande

Entreprenöriellt lärande är något som ska gagna eleven i ett vidare perspektiv och handlar om *förmågor i lärandet*, eleven ska bli en framgångsrik entreprenör när det gäller det egna lärandet och skolan ska införliva det tankesättet i undervisningen. Därför tas det entreprenöriella lärandet upp i uppsatsen som ett *komplement* till alla ämnesplaner och deras innehåll. Skolverket framhåller också detta i följande citat:

Entreprenöriellt lärande innebär att utveckla och stimulera generella kompetenser som att **ta initiativ, ansvar och omsätta idéer till handling**. Det handlar om att **utveckla nyfikenhet, självförtroende, kreativitet och mod att ta risker**. Det entreprenöriella lärandet främjar också **kompetens att fatta beslut, kommunicera och samarbeta**.

(Skollyftet, 2011)

I skolan kan man enligt Peterson & Westlund (2007:23ff) arbeta entreprenöriellt genom:

- * projektorienterat arbetssätt
- * ämnesövergripande arbetssätt
- * samverkan med samhället
- * Gnosjöpedagogik
- * självkunskap
- * värdenivåundervisning
- * storytelling

I projektform styr eleven över sitt eget deltagande och om detta inte görs fullt ut kommer konsekvenser av elevens egna handlade att visa sig. Därmed menar man också att större ansvar tas för det gemensamma arbetet. Arbeta över ämnesgränserna ger eleven makt över sitt lärande, menar Peterson & Westlund (2007). Om man dessutom ser samhället som en tillgång kan intresse för omvärlden väckas.

Gnosjöpedagogik innebär att man ska öka elevernas vilja att hjälpa varandra, genom en särskild mötesform. Utgångspunkten kan vara ” Hur ska jag kunna lära mig matematik bättre?”.

Självreflektion är ett verktyg för att öka elevernas självkunskapsprocess, skriver Peterson och Westlund (2007). Som pedagog ska man skapa förutsättningar och sätta tonen, men våga vara personlig och tillitsfull i sitt förhållande till eleven. Det går delvis in i värdenivåundervisningen, där loggboken är ett bra verktyg. Lärarens roll är att ge perspektiv på elevens värderingar, inte att döma rätt eller fel.

Storytelling innebär att verkliga människors personliga berättelser vävs in i skolämnen, och det kan också betyda att eleverna berättar om sig själva och sina erfarenheter för andra.

I ett entreprenöriellt arbetssätt blir läraren en coach som ser till att processen startas, underhålls och sedan efterarbetas (Peterson och Westlund, 2007:23–55).

3 Metod och material

3.1 Genomförande

Metoden som används är kvalitativ. Enligt Denscombe (2009:367) kan kvalitativa data ha många former: intervjuutskrifter, fältanteckningar, texter eller fotografier och är lämpligast i de fall man vill kunna ställa öppna frågor för att få friare svar på sina frågor. Metoden som används gällande enkätbearbetning var att lämna ut enkäter både före och efter det fem veckor långa arbetet, för att först få en inblick i elevernas synpunkter och sedan få deras utvärdering av de arbetssätt som ingått i arbetet. För att se om frågorna skulle ge den information som önskades fick eleverna se enkäten en tid före undersökningen. Syftet var också att se om någon fråga behövde formuleras om.

Informanterna fick sin information om undersökningen vid ett samlat tillfälle då jag gick igenom vad syftet var och vad den skulle användas till. Mina observationer i klassrummet gick ut på att se om och hur samarbete pågick och om arbetsätten som användes var språkutvecklande enligt Skolverkets (2011) dokument.

Metoden som använts för att analysera materialet kan sägas vara induktiv (Denscombe, 2009: 367 ff.). Den metoden grundar sig på fyra principer som säger att slutsatserna ska vara fast förankrade i data, forskarens förklaring ska vara resultatet av en noggrann läsning av data, inga obefogade fördomar får föras in i analysen och den innehåller en repetitiv process. Praktiskt betyder det att jag samlat material i form av enkäter, samtalat med elever i gruppen och gjort observationer i klassrummet under fem veckors tid. Sedan har jämförelser gjorts mellan de empiriska data som redovisas i forskningsbakgrunden gällande språkutveckling och olika arbetsätt som anses främja språkutvecklingen hos andraspråksinlärare. Därefter har jag gått tillbaka för att se om mönster visar sig i materialet och om slutsatser kan dras utifrån dessa mönster.

För få reda på elevers åsikter om en viss sak måste de tillfrågas. Mina frågor kan anses både direkta och fria, då informanterna haft möjlighet att utveckla sina svar eller kommentarer på de ställda frågorna. Under analysens gång har nya empiriska data lagts till bakgrunden, för att möta de svar som eleverna producerat.

För att presentera resultatet av undersökningen har jag redovisat elevernas svar i kortare text och sammanfattningar. De fullständiga svaren finns i bilagor att ta del av i sin oredigerade form. För att visa mina analyser och komma till slutsatser eller vidare funderingar har jag valt att lägga kommentarer direkt under delarna med svar.

3.2 Urval

Informanterna går i gymnasieskolan och läser kurs SVASVA02. De ingår i en grupp om 23 elever som kommer från skolans alla program, både teoretiska och yrkesinriktade. Det betyder att flera elever har valt kursen som individuellt val eftersom den inte är obligatorisk i alla yrkesprogram. För att få synpunkter från både pojkar och flickor valde jag att lägga alla flicknamn i en burk och alla pojknamn i en annan burk för att sedan dra fyra namn ur varje.

Nedan presenteras informanterna kort för att man ska veta deras förstaspråk och hur länge de varit i Sverige. De benämns med fingerade namn för att deras anonymitet ska bevaras.

Tablå 1 Presentation av informanterna

Namn	Antal år i Sverige	Första språk	Programtyp
Ahmed	4	Turkiska, kurdiska	Yrkesprogram
Elon	5	Thai	Yrkesprogram
Daniel	5	Dari	Yrkesprogram
Jim	6	Holländska	Yrkesprogram
Lina	4	Turkiska	Yrkesprogram
Tina	8	Kayah	Studieförberedande program
Stina	8	Thai	Studieförberedande program
Mina	6	Polska	Studieförberedande program

3.3 Arbetssätt

Eleverna har fått arbeta på flera olika sätt under arbetsområdets utförande. Eftersom den här specifika gruppen inte tidigare arbetat med responsgrupper när det gäller språkanvändningen har arbetet lagts upp för att introducera och prova flera arbetssätt när det gäller att ge och ta respons. Läraren har haft genomgångar i helklass som sedan mynnat ut i praktiskt arbete både enskilt och i par. De arbetssätt som ingår är:

- Genomgång i helklass
- Kamratrespons
- Lärarrespons
- Enskilt arbete
- Genre genomgång med hjälp av genrepedagogik

Genomgångar med helklass innebär att läraren introducerat arbetet, målen enligt kursplanen och hur arbetet ska utföras. Under genomgångarna har läraren gått igenom hur responsarbetet ska utföras, och vad syftet är. Eleverna har provat olika sätt att ge respons i par eller grupp, och dessutom diskuterat hur olika sätt fungerat och även vilket sätt de tycker ska bli den modell för hur de ska arbeta vidare med responsen. Organiserade grupper var det som eleverna tyckte var bäst val. Det betyder att varje gruppmedlem hade en viss uppgift: vara ledare för diskussionen, vara sekreterare eller se till att tidsramen hålls. Det enskilda arbetet var önskat av eleverna som ett sätt att få fördjupa sig i texten och fundera själv över hur uppgiften skulle lösas. Den genre som i det här fallet varit föremål för skrivandet är en utredande text, med källhänvisningar och styckeindelningar som de viktigaste målen.

En bra språkanvändning är det tredje målet för hur texten ska utformas. Eleverna fick efter genomgång utvärdera sina kamraters användning av tempus, skiljetecken, stor eller liten bokstav och ordföljd. Dessa delar gick läraren igenom med alla, repeterade och klargjorde vissa tveksamheter som eleverna uttryckte som svårigheter under genomgångarna.

Under arbetets gång har eleverna fått signalera förståelse genom att lägga färgade lappar på sitt bords högra hörn. Röd betyder att man inte alls förstår, gul betyder att man inte riktigt följer med och grön att man förstår det som sägs. På detta sätt kan läraren se om hela klassen följer med i genomgången eller om det behövs andra förklaringar eller förtydliganden. Många elever använde dessa signaler, men de som inte är så tillbakadragna föredrog att fråga direkt. Det gagnade dem som inte vill visa sin oförståelse och gav läraren en chans att uppmärksamma deras svårighet att förstå. De fick enskilda förklaringar senare under lektionen. Klassen är stor, och salen är avdelad med en pelare, så ibland har eleverna haft svårt att se och höra på ett bra sätt, då har de signalerat att de vill höra igen.

Kamratrespons som arbetssätt betyder i det här fallet att eleverna suttit och gått igenom varandras textarbeten, för att ge varandra respons på specifika delar av texten. De delar som eleverna skulle titta på i varandras texter är de som beskrivits ovan: källhänvisningar, styckeindelningar och språkanvändningen. Eleverna hade en lista för att de skulle kunna följa arbetsgången som gällde för just detta responstillfälle. De utgick ifrån den, med syfte att kunna vara så opersonliga som möjligt i sina synpunkter. Flera uttryckte från början att det är svårt att säga till sina

kamrater vad de gjort för fel, därför diskuterades detta mycket, för att alla skulle vara överens om vad man ska säga.

Responsen utmynnade i att eleverna sedan gick igenom sina texter, diskuterade med sina responskamrater och frågade läraren om de ej var säkra på vad som egentligen var rätt eller fel. Eftersom texterna skrivs i dokument, som delas med läraren via skolans IT-plattform, gjordes sedan ändringar utifrån responsen innan eleverna delade dokumenten med sin lärare och fick en respons därifrån. En gruppredovisning gjordes innan texten var fullständigt klar, då eleverna redovisade sitt arbete muntligt för tre andra elever och diskuterade valfria delar av innehållet. En tredje genomarbetning gjordes därefter. Alla texter blev sedan tillgängliga för alla elever att läsa.

Lärrarresponsen har gått ut på att läraren har funnits till hands för att ge bedömningar för lärande under tiden arbetet framskridit. När elever ställt frågor som gäller språkanvändningen ställde läraren följdfrågor istället för att svara direkt på frågan. Eleverna fick därmed en chans att fundera vidare utifrån dessa frågor och de diskuterade vidare i sina responsgrupper för att sedan kontrollera om läraren tyckte att de var på rätt väg i sina funderingar. Flera elever uttryckte sin bristande kunskap inom specifika grammatikkonstruktioner och läraren tog fram övningsmaterial som hjälp till dessa elever. Överhuvudtaget fick eleverna mycket individuell respons av läraren, utifrån deras önskemål och frågor (Mina observationer).

3.4 Intervjufrågor

Frågorna baseras på den forskning om andraspråksinlärning och arbetssätt som presenteras i kapitel 2, och behandlar elevens syn på vad som är viktigt i språkutveckling, både generellt och specifikt den egna. För att kunna få en tydlig bild av informanternas åsikter och upplevelser utifrån frågeställningarna så valde jag att ge en enkät med frågor före arbetets början (se bilaga 1). När arbetet var avslutat fick de fylla i en till enkät i utvärderingssyfte (se bilaga 2).

Den första enkäten består av en del där informanten skattar sin inställning till vissa påståenden på en skala mellan 1 och 5 och en efterföljande del där de svarar fritt på några frågor kring sin egen syn på språkutveckling och arbetssätt.

Den avslutande enkäten består endast av rubriker där informanten kommenterar med egna ord. Rubrikerna är valda utifrån arbetsområdets upplägg och den forskning

som tas upp i kapitel 2. De är menade att utvärdera arbetet och ge inblick i vad som fungerat bra eller mindre bra under arbetets gång.

3.5 Metoddiskussion

Undersökningen har varit mycket omfattande ifråga om material att studera. De fyra frågor som finns i den inledande frågeställningen finns med i de frågor som eleverna svarat på, men det finns också ett antal andra frågor. Anledningen var att jag ville se om frågorna kunde få eleverna att se ett större perspektiv och ge dem möjligheten att utvärdera sina inledande svar. Det har också varit ett omfattande arbete att iakttä eleverna under lektionstid. Ett problem har varit att elevernas schema under perioden krockade med en annan kurs, så alla fanns inte på plats samtidigt och det blev svårt att se de olika grupperna i arbete, flera grupper valde att träffas utanför lektionstid.

Möjligen skulle det varit lämpligare att göra observationerna enbart på *ett* av arbetssätten, och istället låtit *alla* elever i gruppen göra utvärderande svar om detta specifika arbetssätt. Det är dock svårt att veta i förväg när saker ska ske i ett klassrum och jag såg det som intressantare att följa gruppen under en längre tid för att se om något hände i samspelet mellan eleverna.

3.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Undersökningens validitet grundas på om det som ska undersökas verkligen undersökts (Patel & Davidson, 1991:85). Informanterna har fått svara på frågor som handlar om hur de ser på sin språkutveckling och hur arbetssätt påverkar den. Eftersom undersökningen grundar sig på enkäter och observationer är den, enligt Patel & Davidson (1991) också kopplad till observatörens förmåga och då finns risken för *bedömarfel* att ta hänsyn till. Även enkätundersökningars tillförlitlighet kan vara svår att bedöma i förväg, därför har i det här fallet frågorna provats på gruppen i förväg, för att undvika missförstånd i frågeställningarna (Patel & Davidson, 1991:88). Man bör också ta hänsyn till att gruppen som observerats kan fungera annorlunda i och med att en observatör befinner sig i rummet (Patel & Davidson, 2009:82) och i detta fall har gruppen medgivit observatörens närvaro och då jag som medlem i kollegiet på skolan är till viss del känd av eleverna sedan tidigare har detta gjort att de sett mig som en *deltagande observatör* och pratat och diskuterat med mig i

klassrummet. Observationerna kan anses vara *ostrukturerade*, då de inte utgår ifrån något speciellt schema utan är menade att inhämta så mycket information som möjligt under tiden de pågår (Patel & Davidson, 2009:81) därför måste man ha i åtanke att situationer och händelser kan se annorlunda ut i vid andra tidpunkter eller andra situationer, och därför kan resultaten av observationerna inte heller generaliseras men istället är de överförbara på andra liknande fall där informationen från denna undersökning skulle kunna användas på andra jämförbara fall (Denscombe, 2009:382).

För att ytterligare stärka validiteten, har respondenterna funnits till hands för kontroll och förklaring och klassrumsobservationerna lägger ytterligare data till enkätundersökningen. Det gör att jag anser att data både producerats och kontrollerats enligt den praxis som förespråkas av Denscombe (2009).

4 Resultat och analys

4.1

Under rubriken resultat kommer jag att under 4.2: "Del 1: Före arbetet" presentera resultaten på enkäten som gavs före arbetet och de kommentarer och analyser som gjorts utifrån dessa svar. Analysen knyts till det som redovisas i bakgrunden gällande språkutveckling och språkutvecklande arbetssätt. Under 4.3: "Del 2", redovisas den andra delen av den första enkäten, dels med de faktiska värderingar som gjordes utifrån skalan, och dels med ett stapeldiagram som åskådliggör graderna på ett tydligt sätt. Under svaren kommenteras dessa utifrån de mönster som kan utläsas. Under rubriken 4.4 "Del 3: Efter fem veckors arbete" redovisas de svar som eleverna gav på den enkät som lämnades ut efter arbetet. Dessa svar kommenteras och analyseras mot den forskningsbakgrund som redovisats i kapitel 2.

4.2 Del 1: Före arbetet

I enkäten som besvarades före arbetsområdet (bil.1) fick eleverna ringa in hur de värderade vissa påståenden som handlade om både innehåll och arbetssätt. Detta för att ge en grund för hur de ser på vikten av olika delar i språket och hur de föredrar att arbeta. I del två av enkäten svarade eleverna på frågor där de formulerade svaren själva och frågorna var av en öppnare karaktär. Alternativen bedömdes på en femgradig skala.

De tre första påståendena värderades enligt dessa grader:

1 = inte alls viktigt

2 = lite

3 = bra att kunna

4 = ganska viktigt

5 = mycket viktigt

Nedan kommer en redovisning av elevernas gradering:

Namn	Stavning är...	Grammatik är...	Ordföljd är...
Ahmed	3	3	3
Elon	4	5	5
Daniel	5	5	4
Jim	4	3	4
Lina	5	5	5
Tina	5	5	5
Stina	4	5	4
Mina	3	4	4
Summa:	33/40	35/40	34/40

Svaren fördelades på den högre delen av skalan och summan av de poäng som givits till stavning som viktig del når 33. Grammatikens betydelse når 35 i sammanlagd poäng och ordföljden får 34 poäng. Högsta möjliga poäng är 40, och resultatet visar en jämn fördelning i hur de tre delarna värderas av eleverna. Eftersom ingen använde de lägsta graderna av skalan kan man utläsa att alla informanterna ser ett värde när det gäller språkutveckling i de tre delarna stavning, grammatik och ordföljd.

Den andra avdelningen av enkäten hade längre påståenden och gäller hur eleverna ser på olika arbetssätt. Följande redovisar påståendena och hur de graderats av eleverna:

4. Arbetssättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket.
5. Diskutera är viktigt för att lära mig att använda språket bättre.
6. Arbete i par eller grupp är viktigt.
7. Enskilt arbete är viktigt.

8. Genom att hjälpa andra lär jag mig mer själv.

9. Det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbetssättet.

Namn	Fråga 4	Fråga 5	Fråga 6	Fråga 7	Fråga 8	Fråga 9
Ahmed	5	5	5	5	5	5
Elon	4	2	2	4	2	4
Daniel	4	5	5	4	2	4
Jim	2	3	2	4	2	1
Lina	5	2	2	3	5	3
Tina	5	4	3	4	3	5
Stina	5	4	3	4	3	4
Mina	4	5	2	5	4	4
Summa:	34	30	24	33	26	30

Resultatet i enkätens andra avdelning blir något ojämnare än i den första avdelningen. Fråga fyra får den högsta poängen av eleverna, sammanlagt 34 poäng av 40 möjliga. Endast en poäng lägre får fråga sju med 33 poäng. Eleverna skattar enligt denna gradering enskilt arbete som ett bra arbetssätt för att öka sin språkutveckling, samtidigt som också menar att arbetssättet *är* viktigt för framgången. Lägst poäng får fråga sex, 24 poäng, vilken handlar huruvida pararbete och grupparbete är viktigt för dem, bara Ahmed har högsta graderingen på den frågan. Diskussioner ses som ett bra arbetssätt, 30 poäng, men fråga åtta får bara 26 poäng av eleverna. Hjälpa andra för att utvecklas själv ses inte som möjligt av alla informanterna. Den sammanlagda poängen är låg men både Ahmed och Lina har gett den högsta graderingen till den frågan.

Enkätens andra avdelning åskådliggörs av diagrammet på nästa sida. De olika frågorna representeras av färgade staplar och ger en bild över hur de graderats i betydelse av eleverna. Svaren i sin oredigerade helhet redovisas i bilaga 3.

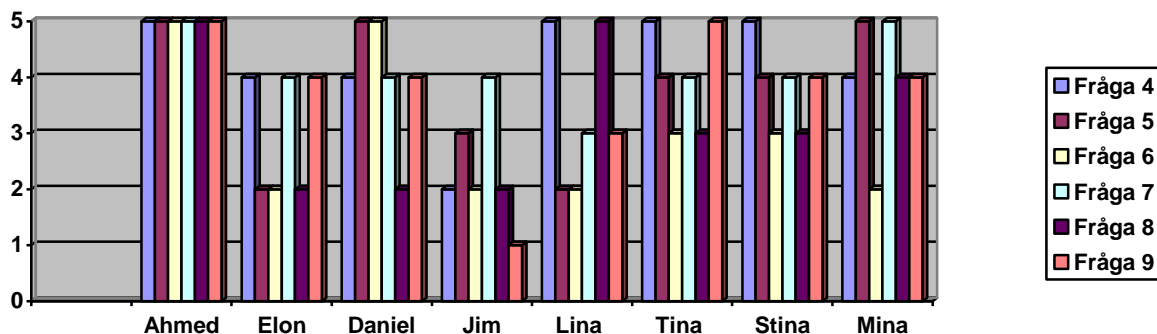


Bild: Diagram över enkätsvaren i del 2.

Diagrammet visar att fråga 4 och fråga 9, som handlar om arbetssätt och möjligheten att få vara med och påverka detta, är viktigt för de flesta. Endast Jim tycker att det ligger långt ner på skalan. Graderingen av fråga fem varierar ganska mycket, det råder olika meningar om hur diskussion är viktigt för att lära sig språket bättre men det överväger ändå till det högre på skalan.

Frågorna 6 och 7 är de som varierar mest, arbeta tillsammans eller enskilt verkar vara det som betyder mest olika för informanterna. Huruvida man lär sig av att hjälpa andra (fråga 8) råder det också delade meningar om. Eftersom eleverna tillhör andra klasser och träffas två gånger i veckan för kursen Svenska som andraspråk 2, kan man förstå att de naturliga konstellationer som kan finnas i en klass som träffas ofta, inte finns här.

4.3 Del 2

De fria frågorna av eleverna en möjlighet att svara med egna ord och därmed svara direkt på uppsatsens två första frågor:

- * Vad menar eleverna med begreppet språkutveckling?
- * Vad ser eleven som viktigast i sin egen språkutveckling?

Nedan redovisas svaren på de fria frågorna. De är sammanfattade och förkortade och om två elever uttrycker liknande åsikter är de redovisade i en mening.

De enskilda svaren redovisas i fullständig, oredigerad form i bilaga 3.

Vad menar du med språkutveckling?

Man behöver lära sig fler ord och hur man använder dem på passande nivå.

Det gäller både för att göra sig förstådd och för att kunna läsa svårare texter.

Det kan göras genom att läsa lyssna och prata.

Utveckla språket är att lära sig allt man inte kan och förbättra det man kan.

Man behöver våga för att hjälpa sin språkutveckling.

När man hjälper andra fastnar det också i den egna hjärnan.

Eleverna har en ganska tydlig uppfattning om att deras språk utvecklas genom användning och att i skolsammanhang gäller det nivå och bredd i förståelse. Det finns också insikt om att man måste våga för att komma vidare. Kognitiva utmaningar och högt ställda förväntningar från läraren (Lightbown och Spada, 2004) ökar deras chans till en önskad utveckling av ord, grammatik och förståelse. De menar också att *out – put* (Ellis 1997) har med språkutveckling att göra genom att man måste våga för att lyckas och genom att hjälpa andra kan man lära sig mer själv.

Vilka delar är viktigast i din egen språkutveckling? Vad tycker du är svårt/ lätt/ nödvändigt?

Det viktigaste är att kunna göra så mycket som möjligt utan hjälp av läraren.

Allt är svårt men också nödvändigt för språket måste utvecklas varje dag.

Ordkunskapen är viktigast och svårast men grammatiken och meningsbyggnaden har stor betydelse eftersom man översätter från sitt eget språk.

Muntliga och skriftliga delar är viktiga för andra ska kunna förstå.

Informanterna värderar ordkunskap och grammatik högt, men även den kommunikativa delen av språket ses som värdefull. Andras möjlighet att förstå den skriftliga och muntliga produktionen är viktig. Detta stämmer bra överens med det man i litteraturen menar hör till den formella språkliga kompetensen: uttal, grammatik och ordförråd, och den textuella kompetensen: samtalsstruktur och textstruktur (Abrahamsson och Bergman, 2008). Tolkningen jag gör av dessa svar är att eleverna är mycket medvetna om vad språkutveckling är och även sin egen språkutveckling. Kommentaren att "göra så mycket som möjligt själv" kan man reflektera över; eleven vill vara självständig och det kan medföra att utvecklingen inte går framåt, utan stannar av, vilket tas upp av Dysthe (1996) som en effekt av brist på samspel med andra. Kommentaren visar också att det finns elever som gärna arbetar

individuellt, vill tro på sin egen förmåga och sedan bli bedömda. Det språkutvecklande arbetssätt som förordas i bl. a Skolverkets (2011) skrifter ser inte denna elev som ett önskvärt arbetssätt.

Hur kan dina lärare, under lektionstid, hjälpa dig att bli en bättre språkanvändare?

Jag får den hjälp jag behöver.

Rätta de språkliga misstagen och förklara varför och hur det ska bli bättre.

Prata om min utveckling med mig är bra.

Vara tydlig i vad som är passande språknivå för en gymnasieelev.

Genomgångar med träning.

Mina lärare får bestämma vad man behöver lära sig.

Prata och kommunicera, ha gruppdiskussioner och grupparbeten och lära ut nya ord så man blir bättre på den muntliga delen.

Tänka på att om man ska ha prov på det som andra redovisar för klassen så är det svårt, eftersom många pratar för fort eller för tyst och det är svårt att hänga med och förstå.

Frågan gäller alla lärare, inte bara SVA-läraren, och det är tydligt att eleverna vill ha ganska explicit återkoppling. De vill bli rättade och få förslag på hur det ska vara för rätt nivå utifrån deras ålder och studier. En av informanterna kritiserar också att de har prov på andras muntliga redovisningar. Det är väsentligt att ha en möjlighet att förstå och kunna ta till sig det som ska läras in. Undervisning som ger tillfällen att testa hypoteser och diskutera dem, (Lightbown och Spada 2006) den kommunikativa språkinläringen och det metaspråkliga samtalet som Skolverket (2011) skriver om i kursplanen genomsyrar elevernas egna synpunkter och önskningar om vad undervisningen ska innehålla för att de ska utvecklas.

4.4 Del 3: Efter fem veckors arbete

Uppsatsens fråga tre och fyra besvaras av eleverna genom svaren i följande kapitel:

* Vilka arbetssätt ser eleven som fruktsamma?

* Kan eleven uppleva att språkutveckling skett efter fem veckors arbete?

Rubrikerna som eleverna får kommentera i del tre utgår ifrån hur arbetsområdet är upplagt (bil.5). Där kan man se att eleverna får möjlighet att använda sig av olika arbetssätt under arbetets gång. Arbetssätten har beskrivits utförligt under metodkapitlet, därför följer endast en kort sammanfattning av arbetssätten som ingår nedan:

Läraren har gemensamma genomgångar, eleverna sitter i responsgrupper och pratar om sina texter, läraren ger respons under arbetets gång, textmodeller används för att ge tydliga exempel på hur texten förväntas se ut och grammatikanvändning och ord diskuteras. Planeringar läggs ut på skolans IT-plattform och skolan ger varje elev en egen dator som ska användas i undervisningen. Alla elever får individuell tillgång till läraren i klassrummet vid olika tillfällen och gemensamma genomgångar antecknas på Smart Board för utskrift eller delning via IT-plattformen. Texterna bearbetas i två omgångar och som avslutning får alla elever tillgång till alla texter för läsning. En utvärderande text där eleverna reflekterar över hur arbetet gått och om de nått de mål som läraren presenterade, avslutar arbetet.

Nedan följer en sammanfattning av svaren. Svaren finns utskrivna i bilaga 4 i sin fullständiga, oredigerade form.

Genomgång för alla samtidigt

Bra genomgångar för alla får samma information och man får en grund att arbeta vidare ifrån för enbart information på *sites* räcker inte om man ska förstå (skolans IT-plattform, min anm.).

Klassen och läraren är bra, ibland lyssnar inte alla och fler genomgångar och förklaringar kan behövas för att alla inte lyssnar eller förstår.

De färgade lapparna kan användas flera gånger (signal för om man förstår eller inte, min anm.).

Läraren väljer saker som är viktiga och det utvecklar mitt språk.

Genomgångar i helklass verkar vara ett arbetssätt som elever tycker är bra. De ser vinsten i att alla får höra samma sak samtidigt och att man har möjlighet att fråga. Svaren signalerar också att man har förtroende för läraren, att det som sägs vid genomgångar är viktigt. Den personliga kontakten är också påtalad, att bara få uppgifter och sedan lösa dem på egen hand är inte önskvärt, enligt en kommentar.

Någon kommenterar att upprepade genomgångar skulle behövas och signaler för förståelse bör användas oftare. Det visar hur viktigt det är för eleverna att de förstår vad målet med undervisningen är och hur de ska utföra sina uppgifter.

Kamratrespons

Det skulle vara bättre om man var på samma språknivå för annars vinner inte de som kan mest något.

Det är bra att träna på att säga sina åsikter men kan vara svårt om man inte vill göra någon ledsen.

Det är också svårt om man inte kan så mycket att ge rätt respons men ibland får man ganska bra respons själv.

Det har varit bra och alla är trevliga, lyssna på andras redovisningar är bra.

Hoppas det blir ännu bättre om alla är lika uppmärksamma.

Man lär sig genom att hjälpa andra.

Kamratresponsen har varit olika bra enligt svaren. Några ser svårigheter i att säga något negativt till sina kamrater utan att såra dem, och då försvinner syftet med responsen. Viberg (1992) pekar på detta i fråga om formell och informell inläring, eleverna upplever den informella, i det här fallet kamratresponsen, som ofullständig på det sättet att man inte kan, törs eller vill ge andra den återkoppling som skulle behövas för att komma framåt. Gröning (2001) menar att det behövs en mognad i inlärningsprocessen för att man ska kunna vägleda andra in i mer kognitivt krävande nivåer och det behövs träning för att göra detta på ett framgångsrikt sätt. Med vidare övning i att ge respons på enskilda delar av arbetet skulle eleverna bli säkrare i att prata med varandra om arbetet på ett opersonligt och objektiva sätt. Även Gibbons (2002) pekar på att man ska kräva samarbete, inte bara uppmuntra till det.

Mina observationer under arbetets gång visar att eleverna är ovana och inte riktigt vet hur de ska förhålla sig till varandra när de ska ge respons. Därför tar de vara på möjligheten att diskutera med sin lärare. Läraren har gett respons genom att ge följdfrågor eller komma med påståenden som eleverna har fått fundera vidare över tillsammans. De redovisningar som gjordes i grupp var enligt eleverna mycket uppskattade, som åhörare och observatör kunde jag se hur de engagerades i varandras arbeten, men då gällde det fria frågor från eleverna. Då handlade frågorna om fakta som åhörarna inte kände till före. De var mycket bra på att framhålla

varandras bra sidor under redovisningens gång och ställa frågor om innehållet. Det är också något som gruppen övat på under mycket längre tid.

Lärrarrespons

Läraren är bra på att ge information och ge tydliga förklaringar och då blir det lättare att förstå.

Det är viktigt att få lärrarrespons under arbetet för att man ska tänka rätt när man arbetar.

Läraren vet bättre än kamraterna vad som är fel och hur man borde göra.

Läraren vet också elevernas olika nivåer.

Om man blir klar snabbt behöver man få extrauppgifter eller svårare uppgifter för att gå vidare med.

Lärrarresponsen är viktig för eleverna, läraren ses som den som besitter kunskapen om vad som ska läras in och genom den individuella responsen från läraren får de förklaringar som de anser att de behöver för språket, förståelsen och hur arbetet ska utföras. Även här kan man tolka svaren som signaler på lärarens betydelse, förtroendet för att läraren vet vad som är viktigt och att läraren känner sina elever och vet deras nivå och behov.

Hur upplever du att arbetet fungerat med detta:

- **textmodeller**
- **grammatik**
- **ord**
- **textgenre**

Textmodellerna borde vara tydligare exempel på vad som ger högre betyg eller vad som inte alls får vara med.

Arbetet med grammatik har varit genom redovisningar och det är bra.

Man måste hålla på med det för man glömmer vad som är rätt.

Har man en modell kan man veta bättre vad som ska vara med i den egna texten.

Eftersom det var nytt för mig var det svårt, men det ska vara svårt så man lär sig.

Det hjälper nog men jag märkte inte så mycket.

Textmodellerna har det här fallet varit till mest nytta för de elever som inte har så lång skolbakgrund från hemlandet. För dessa elever var det avgörande med en modell att utgå ifrån om de skulle kunna producera en egen på ett korrekt sätt. Observationer i klassrummet och samtal med eleverna är de bevis jag har för detta uttalande. Eleverna menar att utan dessa modeller skulle det vara omöjligt, eller ta väldigt lång tid, att förstå hur den önskade texten ska se ut. Det fanns tillfällen när en elev efter genomgången inte kunde börja skriva, och då visade läraren upp en text skriven av en annan elev, från ett tidigare tillfälle, och det löste problemet för eleven som sedan producerade sin egen text. Genrepedagogiken, är enligt denna observation ett verktyg som passar även i högre kurser för andraspråkselever.

En elev kommenterar också att man borde kunna se tydligare betygssteg genom dessa textmodeller. Betygsmålen går alltid igenom inför varje arbetsområde, för att de ska hållas levande hos eleverna, och många är mycket medvetna om dem och arbetar för att nå högre betygssteg. Det framgår när man pratar med eleverna och lyssnar på deras frågor som de ställer till läraren.

Har du lärt dig något nytt? Vad, exakt?

Nya ord

Grammatik och regler för hur de ska användas i kommunikation

Passiv form, partikelverb

Hur man skriver en utredande text.

Alla som går i SVA02 har inte samma språkkunnighet och ordkunskap.

Har ditt språk utvecklats? Hur?

Ordkunskapen har ökat

Verbanvändningen har blivit bättre.

Kommunikationen med klasskamraterna är bättre, skriva och stava likaså.

Det märks både skriftligt och muntligt.

Inte så mycket, men möjligheterna har varit små.

Eleverna har lärt sig både specifika delar inom språket som de kan identifiera och flera anser att deras språkutveckling märks. De delar i den organisatoriska kompetensen som nämns av Abrahamsson och Bergman (2008) handlar just om kunskap om språksystemet, vilket eleverna lyfter som synbara delar som utvecklats i

deras eget språk. De nämner också den textuella kompetensen genom kommentarerna om textskrivande och kommunikation, vilka nämns som något man lärt sig och blivit bättre på.

En elev upplever sig haft små möjligheter till lärande, och väljer att inte kommentera det ytterligare. Mina observationer ger en möjlig tolkning till det svaret, nämligen att eleven varit mycket involverad i att gå igenom andras texter, samtidigt som responsgruppen var svår att samla, därför saknas viktiga moment i arbetet för just den eleven.

5 Diskussion

Denna undersökning har ämnat presentera och utreda huruvida elever som läser gymnasieskolans kurs SVA02 kan identifiera vad de anser vara viktigt för deras språkutveckling när det gäller arbetssätt. Innan arbetet startade fick eleverna värdera vad de ser som viktigt i språkutvecklingen. De värderade delarna stavning, grammatik och ordföljd utifrån en skala mellan ett och fem. De formella kompetenserna, som behandlas av Abrahamsson och Bergman (2008), ligger som en grund för vad som är basen i ett språk, och eleverna valde att värdera dessa från tre och uppåt i sina svar. Efter att ha arbetat som lärare i svenska som andraspråk under 18 år, var det inte överraskande att se det resultatet då många elever uttrycker grammatik som det mest betydelsefulla i språkinläringen.

Nästa del av enkäten behandlade arbetssätten. Samma skala som i första delen användes för att gradera de påståenden som eleverna hade att ta ställning till. Påståendena ” arbetssättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket” och ” det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbetssättet” fick höga tal på skalan. Eleverna ser att det finns en betydelse i *hur* man arbetar för att nå framgång i språket. Man vill också kunna vara *delaktig* i hur arbetet ska läggas upp. Endast en av de åtta informanterna hade låga värden på dessa påståenden. Om undersökningen omfattat fler elever i gruppen hade troligen utfallet blivit mer varierat. En av eleverna, Elon, värderar dessa två påståenden högt, men har låga siffror på de påståenden som specificerar arbetssätt.

Att diskutera med andra för att lära sig språket bättre värderas också högt av alla utom en elev. Eleverna är mycket medvetna om vad som står i kursplanens målbeskrivningar och diskussioner tas upp av alla elever som viktiga när det gäller

utveckling av språket. Det tillhör också den delen av kompetenserna som är viktig för skolkunskaperna (Abrahamsson och Bergman, 2009) och för att utveckla de strategier eleverna behöver ha för att gå vidare i utvecklingen.

Arbete i par eller grupp verkar utifrån graderingarna inte vara så viktigt för eleverna. Två elever av åtta ger högsta graderingen medan de övriga värderar detta lågt. Det kan möjligen bero på gruppen, ovanan att arbeta i par eller grupp eller att man har dåliga erfarenheter av samarbetsgrupper. Gröning (2001) påtalar nödvändigheten i att öva grupper i att samarbeta för att det ska bli effektivt och utmynna i lärande.

Enskilt arbete får högre graderingar än grupparbete. Det kan tolkas lika som ovan, men omvänt. Man tycker om att arbeta själv och gruppen består av många elever som inte känner varandra och därför värderas det enskilda arbetet högre.

Trots att par – och grupparbete värderas relativt lågt av eleverna, ger de högre värderingar till påståendet att man lär sig mer om man hjälper andra. Detta kan tolkas som att hjälp till andra inte ses som *samarbete*, utan att man ger andra den hjälp man kan när de frågar om den .

Del två av den inledande enkäten bestod av frågor som eleverna fick svara fritt på. Den första frågan gällde deras definition av ordet språkutveckling. Där visar eleverna att de har en ganska bra uppfattning om språkutveckling och att det betyder att man måste använda språket, lära sig det man inte redan kan och förbättra det man redan kan. Eleverna tar upp ordkunskap och hur orden används på en passande nivå för att göra sig förstådd och kunna läsa svårare texter som delar av språkutvecklingen men även att man måste våga för att bli bättre i sitt språk. De visar med sina svar upp en medvetenhet som direkt kan kopplas till hur forskare presenterar vad språkutveckling innebär (Axelsson (2003), Gibbons (2013) och Viberg (1992)).

När eleverna arbetat i fem veckor fick de fylla i en avslutande enkät. Den mötte de påståenden som gjorts i den inledande enkäten men eftersom de under arbetets gång lärt sig termer och begrepp för arbetssätten har jag också ändrat dessa.

Genomgång för alla är uppskattat av den anledningen att man då upplever att alla får samma information samtidigt och kan ställa frågor direkt till läraren. Genomgångar ingår i Skolverkets checklista för språkutvecklande arbetssätt (Skolverket 2011).

När det gäller kamratrespons tycker några att nivån i responsgruppen varit för ojämn så de har mest varit till hjälp för andra och inte lärt sig så mycket själva.

Därför finns en önskan om mer homogena samarbetsgrupper. Det upplevs också svårt att ge återkoppling till kamrater som kanske blir ledsna om de gjort mycket fel. Då blir responsen ofullständig och eleverna behöver träning i att ge respons på delar av arbetet för att bli mer framgångsrika. Däremot har gruppredovisningarna varit lyckade och där ser responsen ut på ett annat sätt: man premierar det positiva i att lyssna på andra. Eleverna ställer fria frågor i gruppredovisningarna som respons på varandras arbeten och då ställs frågorna på innehållet, inte på grammatik och formella skrivregler. Gröning (2001) menar att heterogena grupper ska vara bäst för att få ett samarbete som kräver explicita förklaringar och menar att det ska föredras om det ska ge mer än bara faktakunskap. Informanternas ovana att samarbeta om annat än fakta visar sig i undersökningen: det är svårt att ge respons på de explicita delar som rör språkanvändningen. I de studier som redovisas av Gröning (2001) visar det sig att de lågpresterande eleverna inte tjänar så mycket som man önskar med det här arbetssättet. I den här undersökningen signalerar istället de högpresterande eleverna att de tjänat minst, de har hjälpt andra och inte lärt sig så mycket själva. Deras kommentarer om hur det fungerar är bevis på att de vill och kan vara med och påverka och ser möjligheterna i samarbete och respons, om det läggs upp på ett bra sätt och tränas regelbundet. Det stämmer bra med Gröning (2001) som säger att tydliga normer och mönster med regelbunden träning ger mer framgångsrika samarbeten. Eleverna har i detta fall haft möjlighet att påverka de grupper som var till grund för samarbetet. De diskuterade tillsammans med läraren och eftersom eleverna kommer från olika program så ordnades samarbetsgrupperna i vissa fall utifrån vilket program eleverna tillhör, vilket förenklade samarbetet utanför lektionstid. Läraren förklarade att gruppindelningen gjordes på det här sättet enbart denna period, nästa tillfälle för samarbete skulle utgå från andra premisser.

Sammanfattningsvis visar undersökningen att informanterna är positiva till arbetssättet, men gruppkonstellationerna som ska samarbeta måste vara genomtänkta.

Lärarens respons är viktig för eleverna och de uttrycker att de ser läraren som den som besitter den kunskap som ska ge eleverna hjälp framåt i sin språkutveckling. De får förklaringar som är till hjälp och man kan tolka elevernas svar som att de har förtroende för sin lärare. Den tryggheten är viktig för eleverna.

Textmodeller som hjälp för att lära sig grammatik, ord och textgenrer, har varit till största nytta för de elever som inte har haft så lång skolgång i hemlandet. Det tyder

på att genrep pedagogiken (Johansson och Sandell Ring, 2012) är ett bra verktyg även i gymnasieskolans kurs i Svenska som andraspråk 2.

På frågan om vad de lärt sig svarar eleverna att de lärt sig nya ord, olika grammatiska konstruktioner och hur man skriver en utredande text.

På frågan om eleven kan uppleva att språkutveckling skett efter fem veckors arbete blir svaret att informanterna faktiskt märkt att något har hänt. Några kan peka på specifika delar som de förbättrat och som bidrar till deras språkutveckling. Med tanke på att språkutveckling sker under lång tid (Viberg, 1992) så är det positivt att flera märker skillnad på fem veckor. En har lärt sig andra saker, som insikten att inte alla kan samma saker fast de läser samma kurs.

Uppsatsens fjärde fråga, om vilka arbetssätt som eleven ser som fruktsamma, kan också anses vara besvarad av informanterna. Kommunikationen mellan eleverna ses som ett steg uppåt i utvecklingen och nämns av flera. Eftersom Skolverket (2011) betonar kommunikation som en central del i mål att uppnå, får man anse detta vara ett led i utvecklingen när det gäller andraspråkselevers inläring. De kan redovisa vilka arbetssätt som gett dem möjlighet att utvecklas och ser kamratrespons som ett bra sätt om den är genomtänkt och görs oftare. Det stämmer bra med de tankar som framförs av flera forskare; man ska träna och kräva samarbete och det ska finnas normer och mönster i arbetet (Gibbons (2013), Gröning (2001) och Dysthe (1996)).

Undersökningen visar att eleverna kan uppleva språkutveckling efter så kort tid som fem veckor och att arbetssättet har betydelse för deras framgångar. Fortsättningsvis skulle en långtgående undersökning visa om träning i samarbete ökar språkutvecklingen för flera än som redovisats här, och om genrep pedagogik är fruktsam på fler kurser än svenska som andraspråk i gymnasieskolan.

Eftersom huvudtanken var att få elevernas åsikter har undersökningen utgått ifrån två enkätundersökningar, en före arbetets start och en efter arbetets slut, och klassrumsobservationer som pågått under fem veckors tid. Från början var mitt mål att ha fler elever än åtta med i enkätundersökningen, men då praktikperioder och krockar i schemat gjorde att inte alla elever var på plats samtidigt, valde jag att sänka deltagandet till endast dessa åtta elever. Utfallet av enkätundersökningen skulle i så fall blivit mer omfattande och utgjort en bredare grund för analys. Istället blev observationerna ett komplement till enkäterna.

6 Avslutning

Arbetet med att undersöka elevernas attityd till arbetssätt i skolan och i synnerhet svenska som andraspråksundervisningen har varit intressant och omfattande att genomföra. Eftersom jag var intresserad av att höra deras åsikter har mina frågor varit många, alldeles för många för ett så pass litet arbete. Undersökningen hade passat bättre att göra under flera års tid, till exempel genom att följa en grupp SVA – elever genom de tre gymnasiekurserna och utvärdera varje termins arbete utifrån språkutveckling och arbetssätt.

Det som också framkommit som en faktor under arbetets gång är att organisationen runt elevernas schema och kurser inte är helt fungerande. Kurserna i svenska som andraspråk är obligatoriska för de teoretiska programmen, men ändå är det svårt för eleverna att läsa dem, för organisationen runt schemat gör att kursen krockar med andra kurser då det är svårt att hitta positioner när elever från olika program ska samlas för en kurs. Det medför svårigheter i klassrummet då eleverna är dubbelbokade och inte kan delta i den undervisning som genomförs. Med detta som utgångspunkt skulle organisationen i Sveriges gymnasieskolor undersökas för att se om svenska som andraspråks elever går miste om värdefull undervisning och hur man försvarar detta på de olika skolorna.

Undersökningen visar att elever är medvetna om och intresserade av sin språkutveckling och hur arbetssätt påverkar deras resultat i skolan. Det är också möjligt att se sitt språk utvecklas på bara fem veckor.

Denna undersökning är endast gjord i svenska som andraspråkskursen, samma undersökning skulle vara intressant att se i andra kurser, både yrkeskurser och teoretiska kurser.

Litteraturförteckning

Abrahamsson, Tua och Bergman, Pirkko. (2008):

Ett andraspråk i utvecklande i *Tänkarna springer före, att bedöma ett språk i utveckling*. Stockholms universitets förlag

Axelsson, Monica. (2003) Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv i Bjar, Louise och Liberg, Caroline (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Studentlitteratur. Lund

Ellis, Rod. (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Oxford

Denscombe, Martyn.(2013):*Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur AB. Lund

Dysthe, Olga. (1996): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Gibbons, Pauline. (2013): *Stärk språket, stärk lärandet Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren och Fallgren Studieförlag AB Stockholm

Gröning, Inger. (2001): Elevsamarbete i klasser med språklig och kulturell mångfald. Forskningsperspektiv från området cooperative learning. I: Axelsson, Monica, Gröning, Inger & Hagberg-Persson, Barbro (red.), *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala universitet: Institutionen för lärarutbildning.

Kyumcu, Eija. (2004): *Genrer i skolans språkutvecklande arbete* i Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur

Lightbown, Patsy M. and Spada, Nina. (2006): *How languages are learned*. Third Edition. Oxford University Press

Patel, Runa och Davidson, Bo. (1991): Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning. Studentlitteratur Lund

Peterson, Marielle & Westlund, Christer. (2007): *Så tänds eldsjälar, en introduktion till entreprenöriellt lärande*. NUTEK. www.ordfornad.se

Skollyftet:

<http://skollyftet.se/2011/09/09/entreprenoriellt-larande-vad-ar-det/>

Skolverket (2011) : http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sva?tos=gy&subjectCode=SVA&lang=sv&courseCode=SVASVA02#anchor_SVASVA02

Skolverket (2011): <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/diskutera-och-utveckla/sprakutvecklande-arbetsatt>

Viberg, Åke. (1992): *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv*. Natur och Kultur. Stockholm

Övrigt

Klassrumsobservationer, fem veckor, ht 2014.

Bilaga 1:

Frågor del ett och två

Inledande intervju

20140925

**Jag är : flicka / pojke Modersmål:
År i Sverige.....**

Arbetsätt och metoder för att öka språkutvecklingen - vad funkar för mig?

1. Vad menar Du med *språkutveckling*?

2. Vilka delar är viktigast i *din egen* språkutveckling? Vad tycker du är svårt / lätt / nödvändigt?

2. Hur kan *dina lärare under lektionstid* hjälpa dig att bli en bättre språkanvändare?

Utveckling av språket

Markera graden :

**1= inte alls viktigt 2 =lite 3= bra att kunna 4=ganska viktigt
5= mycket viktigt**

1. Stavning är.. 1 2 3 4 5
2. Grammatik är ... 1 2 3 4 5
3. Ordföljd är ... 1 2 3 4 5

Arbetsätt

**1= nej 2= lite/ ibland 3= ganska rätt 4=håller med till stor del
5= håller helt med**

4. Arbetsättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket 1 2 3 4 5
5. Diskutera är viktigt för att lära mig att använda språket bättre 1 2 3 4 5
6. Arbete i par eller grupp är viktigt 1 2 3 4 5
7. Enskilt arbete är viktigt 1 2 3 4 5
8. Genom att hjälpa andra lär jag mig mer själv 1 2 3 4 5
9. Det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbetsättet 1 2 3 4 5

Bilaga 2:

Frågor del tre

Kommentera med egna ord utifrån arbetsområdet.

Genomgångar för alla

Lärrarespons

Kamratrespons

Textmodeller

-grammatik

-ord

-textgenre

Har du lärt dig något nytt? Vad?

Har ditt språk utvecklats? Hur?

Bilaga 3:

Arbetsätt

Sex påståenden graderades i en femgradig skala enligt följande:

1= nej

2=lite/ibland

3= ganska rätt

4=håller med till stor del

5= håller helt med

Ahmed

4. Arbetsättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket...5
5. Diskutera är viktigt för att lära mig att använda språket bättre...5
6. Arbete i par eller grupp är viktigt...5
7. Enskilt arbete är viktigt...5
8. Genom att hjälpa andra lär jag mig mer själv...5
9. Det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbetsättet...5

Elon

4. Arbetsättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket...4
5. Diskutera är viktigt för att lära mig att använda språket bättre...2
6. Arbete i par eller grupp är viktigt...2
7. Enskilt arbete är viktigt...4
8. Genom att hjälpa andra lär jag mig mer själv...2
9. Det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbetsättet...4

Daniel

4. Arbetsättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket...4
5. Diskutera är viktigt för att lära mig att använda språket bättre...5
6. Arbete i par eller grupp är viktigt...5
7. Enskilt arbete är viktigt...4
8. Genom att hjälpa andra lär jag mig mer själv...2

9. Det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbetssättet...5

Jim

4. Arbetssättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket...2

5. Diskutera är viktigt för att lära mig att använda språket bättre...3

6. Arbete i par eller grupp är viktigt...2

7. Enskilt arbete är viktigt...4

8. Genom att hjälpa andra lär jag mig mer själv...2

9. Det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbetssättet...1

Lina

4. Arbetssättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket...5

5. Diskutera är viktigt för att lära mig att använda språket bättre...2

6. Arbete i par eller grupp är viktigt...2

7. Enskilt arbete är viktigt...3

8. Genom att hjälpa andra lär jag mig mer själv...5

9. Det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbetssättet...3

Tina

4. Arbetssättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket...5

5. Diskutera är viktigt för att lära mig att använda språket bättre...4

6. Arbete i par eller grupp är viktigt...3

7. Enskilt arbete är viktigt...4

8. Genom att hjälpa andra lär jag mig mer själv...3

9. Det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbetssättet...5

Stina

4. Arbetssättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket...5

5. Diskutera är viktigt för att lära mig att använda språket bättre...4

6. Arbete i par eller grupp är viktigt...3

7. Enskilt arbete är viktigt...4

8. Genom att hjälpa andra lär jag mig mer själv...3

9. Det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbetssättet...3

Mina

4. Arbets sättet är viktigt för mig när jag ska utveckla språket...4
5. Diskutera är viktigt för att lära mig att använda språket bättre...5
6. Arbete i par eller grupp är viktigt...2
7. Enskilt arbete är viktigt...5
8. Genom att hjälpa andra lär jag mig mer själv...4
9. Det är viktigt att läraren låter mig vara med och påverka arbets sättet...4

Bilaga 4:

Fria svar

Svaren återges enligt informanternas egna formuleringar och inga stavfel eller grammatiska korrigeringar har gjorts.

Vad menar du med språkutveckling?

Ahmed

Man måste lära sig flera ord för att kunna prata bra. Om man vill utveckla sin språk då måste man lyssna, läsa och skriva.

Elon

Att kunna lära mig allt som jag inte kan eller förbättra viss del som det fattas t ex. ordföljd eller stavning osv.

Daniel

Språkutveckling . jag tänker mest på om man vill lära sig ett nytt språk då är det viktigt att själv kämpa mycket och sedan gäller att ha en bra lärare att får den hjälp man behöver. Att vågar och pratar mycket det hjälper också för språkutveckling.

Jim

Att utveckla sitt språk är att öka sitt ordförråd och lära sig hur man använder det

Lina

Svenskaläraren har genom sin undervisning en viktig roll i elevernas språkutveckling. Jag lär mig bäst genom att skriva och läsa, om jag ska ha prov på något spelar jag in min röst när jag läser frågorna och svaren sedan lyssnar jag på det om och om igen. Jag hjälper mina kompisar med frågor de inte kan så det fastnar i min hjärna.

Tina

För mig tror jag att när man lär sig ett språk, behöver man utveckla språket. Att man lär sig mer av språket, man gör det som är lite svårare så att man lär sig nya saker. språkutveckling kan vara praktisk eller teoretisk, man pratar med andra människor, skriva eller läsa, lyssna på ljudböcker.

Stina

Att man utvecklat sin kunskap inom språket Språkutveckling kan utveckla i olika generationer, det jag menade med att språk den bygger upp av nya generation. Till exempel ordet hen, den är en ny ord som kan använda för vilken kön man inte vet var den person tillhör.

Mina

Språkutveckling när man kan läsa och förstå svårare texter, samt kunna göra sig förstådd på passande nivå med hjälp av korrekta och passande uttryck dvs. kunna bättre än innan.

Vilka delar är viktigast i din egen språkutveckling? Vad tycker du är svårt/ lätt nödvändigt?

Ahmed

Läsa, lyssna och skriva

Elon

Jag tycker det viktigaste med språkutveckling är att ska kunna jobb själv så mycket som möjligt utan att få mycket hjälp från lärare. Det som är svår ar att på visa uppgifter gör jag aldrig helt korrekt. Det som är nödvändigt är att få mer egen uppgifter för då jobbar jag bättre.

Daniel

För mig är viktigast att min språkutveckling ska öka varje dag. Jag tycker att allt är svårt men det är inte omöjligt. Språkutveckling är nödvändigt.

Jim

Läsa=svår/ nödvändigt

Prata=lätt/ nödvändigt

Skriva= svårt/ nödvändigt

Lina

Det känns som jag har lite problem med meningsuppbyggnaden. Men jag tror detta beror på att jag översätter från turkiska och tror att det ska vara så☺ Stavning är lätt och samtidigt nödvändig eftersom jag ska skriva min CV så måste det vara på ett sätt då folk ska kunna förstå mig.

Tina

Den viktigaste delen i min språkutveckling som är ganska svårt för mig är nog redovisning inför stor grupp av människor. De muntliga och skriftliga delarna är viktigast i min egen språkutveckling

Stina

Delen som jag tycker är viktigast med min språkutveckling var att jag förstå vad det betyder och hur jag kan använda den i den rätta svenska grammatik. Och hur jag kan uttrycka mina tankar på skriftspråk.

Mina

Viktigast är ordkunskapen, det är också det svåraste grammatiken är det nödvändiga i min språkutveckling det är också viktigt att kunna anpassa språket till de som lyssnar / läser

Hur kan dina lärare, under lektionstid, hjälpa dig att bli en bättre språkanvändare?

Ahmed

Jag tycker jag får tillräcklig hjälp

Elon

Genom att rätta det jag gjort efter varje gång. Och säga till vad det är som behöver förbättras.

Daniel

Att rättar på mitt fel och pratar om min utveckling. Att var ligger jag och hur ska jag kunna bli bättre.

Jim

Låta mig jobba med saker som jag lär mig av, vad det är får min lärare bestämma

Lina

När vi gör redovisningar för hela klassen på ett arbetsområde, då finns det folk som pratar för fort, för tyst mm. Sen kommer det de redovisat om på provet. Jag hänger inte alls med på att lärarna tror att vi ska förstå och komma ihåg det de säger.

Tina

Kommunicera med varandra, så att man kan prata och diskutera, vilket för att man utveckla sin muntliga delen. Det skulle också vara bra att lära sig nya ord och vilken sammanhang man kan använda det på. Alltså utveckla ordförrådet. Läs och skriva korta noveller är bra...

Stina

Att vi har genomgång på lektionerna. Träna på olika uppgift inom språket. Har en gruppdiskussion och kanske grupparbeter.

Mina

Rätta och förklara varför just detta jag sa/ skrev var inkorekt eller hur det skulle kunna förbättras för att passa ett lämpligt för en gymnasie elev språk och för att kunna kommunicera med såväl högtutbildade vuxna som små barn.

Bilaga 5:

Efter arbetet

I del två av enkäterna har eleverna fått kommentera vissa rubriker med egna ord och formuleringar. De skulle tänka på hur dessa rubriker/begrepp hanterats under arbetets gång från början till slut.

Genomgång för alla samtidigt

Ahmed

Jag tycker vi har bra klass och bra lärare som förklarar allt på bra sätt. Det var bra genomgångar.

Elon

Det går bra när alla ha genomgång samtidigt. Ibland är det lite kaos att alla inte lyssna.

Daniel

Jag tycker det var jätte bra genomgång hittills.

Jim

Jag tror att det utvecklar mitt språk för att man oftast går igenom viktiga saker som läraren väljer.

Lina

Tina

Det var väldigt bra eftersom vi som elever fått information samtidigt och att vi inte bara läser information på sites om hur vi ska göra olika uppgifter

Stina

Väldigt bra förslag, alla få samma grund, sedan kan man själv arbeta. Med genomgång kan förstå mer vad man ska göra och hur.

Mina

Bra! Men tyvärr behöver flera upprepade genomgångar och förklaringar, vi borde använda oss av de färgade lapparna oftare!

Kamratrespons

Ahmed

Det är såhär när kamrater redovisar och jag tycker det är bra att lyssna.

Elon

Bra alla är trevliga.

Daniel

Det var bra och hoppas det blir bättre för en del är lite omärksamma i klass.

Jim

Jag tycker inte det är någon skillnad om kamrater eller lärare ger respons men man lär sig genom att hjälpa dem andra

Lina

Tina

Ibland har man fått granska bra respons från klasskamrat, men ibland lite svårt att ge respons åt de andra eftersom man inte haft så mycket kunskap om språket.

Stina

Det är bra när man ska säga sina åsikter, att man kan träna sig fram att uttryck sina åsikter men ibland kan det vara svårt att säga till sin kamrat att hon/ han har gjort dåligt och mottagaren kan bli sårad...

Mina

Nej! Eller i alla fall inte som det var hittills ändra grupper så att elever blir på samma språknivå annars blir det lönlöst för de med bättre språkkunnighet

Lärrarespons

Ahmed

Lärrarespons är att ge bra information och det ordet vi inte har förstått då förklarar lärare direkt vad det betyder

Elon

Jättebra , tydlig förklaring.

Daniel

Superbra tycker jag.

Jim --

Lina

Tina

Jag tycker att det är viktigt att få lärrarespons om hur man skall tänker på när man jobbar med uppgifterna för man vill såklart utveckla sin kunskap och språk

Stina

Mycket smidigare än kamratrespons tycker jag. Man får av lärare höra vad man kan förbättra och hur man borde göra. Lärare vet vad som är liksom fel och hur man göra nå sitt mål, med kamrat kan det bli mindre bra. Man kanske ligger i olika nivåer och sånt.

Mina

Läraren förklarar bra och det blir lättare att förstå, läraren har bra genomgångar och roliga skrivuppgifter men borde vara förberedd att vissa blir klara snabbare och behöver svårare/ extrauppgifter

Textmodeller

-grammatik

-ord

-textgenre

Ahmed

Vi har jobbat med grammatik det här året fast vi har jobbat med typ redovisning för att kunna lära sig nya ord och det var bra tycker jag.

Elon

Bra att håller på med, eftersom ibland glömmer man bort hur man ska använda orden och tecknen i ett språk på ett korrekt sätt.

Daniel

Ja allt var nyt för mig och lite svårt. Det ska vara svårt, att man lär sig.

Jim

Ja, det hjälper för att man kan liksom skriva sin utifrån den och veta vad man ska ha med.

Lina

Tina

Jag tror att det hjälper men jag märker inte

Stina

Allt det här tycker jag har gått bra hittills och smidig. Jag vet inte vad jag ska skriva.

Mina

Jag tycker textmodeller borde bli tydligare ge exempel på vad är extra bra ger högre betyg eller får absolut inte vara med i texten. Lite tips som hjälper oss, annars är set bra!

Har du lärt dig någonting nytt? Vad , exakt?

Ahmed

Nya ord

Elon

Ja, det är grammatik och orden, jag har lärt mig mer om regler för hur man använda orden och tecknen på rätt sätt. (ord) har jag lärt mig mer hur ordet ska användas i kommunikationen osv.

Daniel

Ja, jätte mycket ex ” Vad är en myt”. Många nya ord, grammatik.

Jim ---

Ja, jag har lärt mig nya ord, och lärd mig hur man skriver en utredande text

Lina

Tina

Jag lär mig nya saker hela tiden, men det beror på om man är intresserad av att ta in de.

Stina

Jag har lärt mig grammatik, passiv och partikelverb – hur man använder dem

Mina

Ja. Att man inte kan förvänta sig att alla som går Sva 02 har samma språkkunnighet och ordkunskap

Har ditt språk utvecklats? Hur?

Ahmed

Har lärt mig många nya ord osv

Elon

Ja, jag har utvecklat mer på t ex kommunikation med klasskamrat, skriva och stava osv

Daniel

Ja det tycker jag både skriftligt och muntligt. Det märks att jag blivit bättre.

Jim ---

Lina

Tina

Ja, grammatik om verbet.

Stina

Jag vet faktiskt inte, inte mycket skulle jag tro

Mina

Inte mycket men jag har inte haft många möjligheter till det

Bilaga 6:

Beskrivning av arbetsområdet.

Det arbetsområde som eleverna arbetat med syftar till att utveckla deras förmåga att skriva utredande text och kunna koppla samman olika delar i texten till en slutsats. Det syftar också till att höja korrektheten i språket, skriva mer formellt och ha en tydlig uppdelning i stycken. Källhänvisningar och korrekt använda referenser ska också klargöras för eleverna. Kursmålens krav på elevernas kunnande i att läsa och skriva vetenskapliga texter styr valet av område.

I början av arbetet läste alla elever tre texter. Dessa finns i Språkporten, läromedel i svenska som andraspråk för gymnasiekurs 1-3. Texterna behandlar begreppet mytbildning och är uppdelade i en kort faktatext om begreppet och två texter som ger exempel på detta. Den första handlar om Prinsessan Diana och den andra handlar om tavlan av Mona Lisa.

Eleverna uppmanades att ta ut tre ord ur vardera texten som på något sätt kunde ses som betydelsefulla, nyckelord, som följdes av en motivation. Sedan placerades eleverna i grupper som fick redovisa sina nyckelord för varandra. Grupperna enades om fem ord som de redovisade på stora lappar. På så sätt fick hela klassen ta del av många olika tankar runt texterna och eleverna engagerades i texternas innehåll.

Grupperna fick prova att arbeta helt oorganiserat sedan gjordes en organisation inom gruppen för att klargöra att tydliga roller gör att arbetet fungerar annorlunda.

Nästa steg var att skriva en text med rubriken ” Varför bildas myter runt personer/ platser/ händelser?

Källa i det här fallet var de tre texterna och en modell för texten visades upp och diskuterades. Smart Board användes för att visa och rita upp hur textens form skulle utarbetas och var och hur källhänvisningar och referenser skulle placeras, vilket sedan skrevs ut så alla elever hade tillgång till anteckningar och modell.

Elevernas texter behandlades sedan i pararbete utifrån tre punkter:

- styckeindelning
- korrekta källhänvisningar
- svar på frågan framgår

Eleverna fick tillgång till mer än en elevtext för att kunna jämföra olika sätt att ta sig an uppgiften.

Omarbetning gjordes innan läraren gav sin bedömning av texten.

På nästa nivå av arbetet fick eleverna själva välja en plats, person, händelse eller tid som kan knytas till begreppet mytbildning. Eftersom de kommer från många olika länder uppmuntrades de att välja något från hemlandet.

Arbetet begränsades till ca 600 ord och måste ha minst två källor. Eleverna delades in i arbetsgrupper som skulle stödja varandra i arbetet och ge varandra respons under skrivandet. Den avslutande delen av arbetet inbegrep en muntlig redovisning i grupp om fyra personer och en utvärderande text där eleven skulle skriva om hur det fungerat med responsen i gruppen och vad de lärt sig av arbetet.