

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Det är inte samma att skriva mejl till en kompis och insändare
till en tidning, säger min lärare hela tiden”.

En studie om skrivutvecklande arbetssätt inom sfi

Amir Fikic

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk, SSA 136
Vårterminen 2015
Handledare: Charlotta Olvegård

Sammandrag

Denna uppsats behandlar skrivundervisning av elever med kort utbildningsbakgrund på avslutande kursen inom Utbildning i svenska för invandare (sfi), d.v.s. kurs D. Bakgrunden är att en stor andel elever med kort utbildningsbakgrund sällan når utbildningsmålen.

Genom att jämföra och diskutera forskningens, lärarnas och elevernas syn på en skrivutvecklande undervisning ville jag bidra med kunskap kring skrivutvecklande arbetssätt.

Genom kvalitativa intervjuer med fyra elever och fyra lärare från två olika skolor i Västsverige ges utifrån deras upplevelser en beskrivning av hur skrivundervisning bedrivs i dag samt hur lärarna tycker att den borde bedrivas.

Resultatet av min undersökning visar att lärarna är medvetna om de olika skrivutvecklande arbetssätten som finns men att de används olika i olika klasser. Eleverna tycker att deras lärare är duktiga pedagoger men även att de inte alltid får den hjälp som de behöver eftersom gruppen är för stor och lärare inte har tid att hjälpa alla elever. Arbete i små grupper med goda möjligheter till interaktion och stöttning anses språkutvecklande av både lärarna och eleverna.

Studiens resultat tyder på att skolorna behöver göra vissa förändringar och insatser för att bättre kunna möta kortutbildade elevers specifika behov.

Nyckelord: Sfi – kurs D, kort utbildningsbakgrund, texttyper, skrivutvecklande arbetssätt

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Litteraturgenomgång.....	3
3.1 Utbildning i svenska för invandrare (sfi).....	3
3.1.1 Utbildningens syfte och mål.....	3
3.1.2 Utbildningens uppbyggnad.....	5
3.2 Genrepedagogik.....	6
3.2.1 Teorin om språk – Systemisk funktionell lingvistik (SFL).....	8
3.2.2 Teorin om lärande	11
3.2.3 Cykeln (cirkeln) för genrebaserad undervisning och lärande – en pedagogisk modell.....	12
3.3 Modersmålsstödet roll för kortutbildade elevers andraspråksutveckling...	14
3.4 Motivation och attityd till målspråket.....	15
4. Metod och material	17
4.1 Metodval	17
4.2 Urval	17
4.3 Informanter	19
4.3.1 Lotta – lärare på skola 1	19
4.3.2 Annika – lärare på skola 1	19
4.3.3 Eva – lärare på skola 2	19
4.3.4 Peter – lärare på skola 2	20
4.3.5 Faiq – elev på skola 1	20
4.3.6 Zara – elev på skola 1	20
4.3.7 Bahar – elev på skola 2.....	21
4.3.8 Eddi – elev på skola 2.....	21
4.4 Genomförande	21
4.5 Forskningsetiska principer.....	22
4.6 Reliabilitet och validitet.....	23
5. Resultat	24

5.1	Lärarnas syn på undervisning	24
5.1.1	Gruppernas sammansättning	24
5.1.2	Språkutvecklande arbetssätt	25
5.1.3	Modersmålsstöd.....	30
5.1.4	Motivation	31
5.2	Elevernas syn på undervisning och på sig själva som andraspråksinlärare	33
5.3	Lärarnas syn på undervisningens utveckling	38
6.	Sammanfattning och diskussion	40
7.	Avslutning.....	44
	Litteraturförteckning.....	46
	Bilagor 1-2	

1. Inledning

Att behärska språket i tal och skrift är en av de viktigaste förutsättningarna för att komma in i samhället och samtidigt är kraven på att kunna läsa och skriva i olika sammanhang i vardags-, samhälls- och arbetsliv höga. Målet med Utbildning i svenska för invandrare (beteckningen sfi kommer att användas i uppsatsen) är att utveckla en funktionell språkbehärskning och kommunikativ språkförmåga hos vuxna andraspråksinlärare.

Dagens sfi rymmer tre studievägar S1, S2 och S3 för att kunna möta olika kursdeltagare vad gäller skolbakgrund, förutsättningar att lära sig ett nytt språk samt studiemål. Dessa studievägar utgörs i sin tur av kurserna A, B, C och D som visar och tydliggör hur långt en elev har kommit i sin språkutveckling. Sfi-klasser är enligt min erfarenhet som sfi-lärare ganska heterogena. Studieväg 2-elever (elever med kort utbildningsbakgrund, sex till nio år) och studieväg 3-elever (elever med gymnasie- och högskoleutbildning) läser ofta tillsammans när de kommit så långt som till kurs D. Det har tagit olika lång tid för dessa två elevgrupper att komma till kurs D och de har olika förutsättningar att nå kursmålen, i synnerhet de skriftliga.

Enligt kunskapskraven för skriftlig språkfärdighet för kurs D ska en elev lära sig att skilja mellan och bygga upp olika texttyper: beskrivande, redogörande och argumenterande. Eleven ska kunna använda enkla och mer avancerade grammatiska strukturer och välja och använda sig av olika strategier för skrivande. I sin textframställning ska eleven tänka på att anpassa texten till syfte och mottagare. (Skolverket 2012a:30).

Enligt min erfarenhet är det oftast oproblemiskt för S3-elever att lära sig behärska de olika texttyperna på svenska i sin textproduktion men svårare för många S2-elever, vilket medför att den senare gruppen riskerar att misslyckas med att uppnå kursmålen för skriftlig färdighet. S2-eleverna klarar däremot andra delar av kursen: läsförståelse, hörförståelse, muntlig produktion och muntlig interaktion. Skolverkets statistik bekräftar detta och visar ett starkt samband mellan elevernas

utbildningsbakgrund och resultat i sfi. Av de nybörjare som 2010 började på kurs 2B, vilken är den kurs S2-elever inleder sin utbildning på, var det 22 procent som sedan slutförde kurs 3D. Samtidigt var det 75 procent av de nybörjare som började på kurs 3D som sedan slutförde samma kurs (Skolverket PM 2012b:5,6). Statistiken från 2013 visar liknande resultat: 22 procent av elever som har börjat på kurs 2B hade slutfört kurs 3D, medan 77 procent av elever som inleder utbildningen på kurs 3D slutför samma kurs (Skolverket PM 2013a:6).

En ganska stor elevgrupp inom Utbildning i svenska för invandrare uppnår inte målen för skriftlig färdighet. Därmed blir de inte färdiga med SFI vilket utgör hinder för fortsatta studier och kan skapa svårigheter för dessa elever att ta sig in på arbetsmarknaden. Därför tycker jag att studier om skrivutvecklande arbetssätt är oombärliga.

2. Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av att en stor grupp elever med kort utbildningsbakgrund (S2-elever) inom Utbildning i svenska för invandrare sällan når målen för skriftlig färdighet är syftet med min uppsats att utifrån lärares och elevers upplevelser beskriva hur skrivundervisning av S2-elever bedrivs i sfi-klasser. Jag vill även undersöka lärares medvetenhet om de olika arbetssätt som förespråkas i forskningen samt lärarens syn på hur man anser att en språkutvecklande skrivundervisning ska utformas och utvecklas. Dessutom vill jag ta reda på vad elever anser om skolans skrivundervisning.

Mitt syfte är även att synliggöra och lyfta fram studieväg-2 elever och deras specifika behov vid framställning av olika texttyper som förekommer på kurs D.

I min undersökning utgår jag ifrån följande frågeställningar:

- Vilka arbetssätt används i undervisningen i dag för att främja skrivutveckling enligt en grupp lärare i sfi?

- Vilka arbetssätt används i undervisningen för att främja skrivutveckling enligt en grupp elever i sfi?
- Vad anser lärarna i föreliggande studie om hur arbetet med skrivutveckling kan utvecklas?

3. Litteraturgenomgång

I detta kapitel behandlas litteratur som är relevant för min undersökning. Först beskrivs sfi-utbildningen (3.1), därefter behandlas genrepdagagogik (3.2). Sedan beskrivs modersmålsstödet roll för kortutbildade elevers språkutveckling (3.3) och slutligen följer ett avsnitt om motivation och attityd till målspråket (3.4).

3.1 Utbildning i svenska för invandrare (sfi)

I detta avsnitt kommer jag att ge en beskrivning av utbildningens syfte och mål (3.1.1) samt utbildningens uppbyggnad (3.1.2). Informationen är hämtad från Skolverket ”Utbildning i svenska för invandrare – kursplan och kommentarer” (2012a).

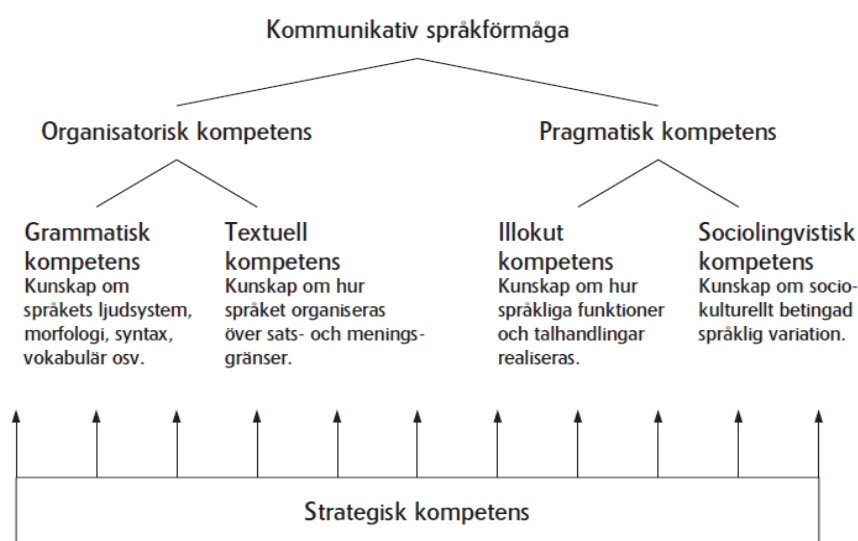
3.1.1 Utbildningens syfte och mål

Utbildningen i svenska för invandrare är en språkutbildning som har till syfte att skapa förutsättningar för vuxna elever att utveckla ett funktionellt andraspråk som de kan använda i vardags-, samhälls- och arbetsliv. Utbildningens syfte är även att möjliggöra för vuxna invandrare som saknar grundläggande läs-och skrivfärdigheter att förvärva dessa färdigheter. Utbildningen karaktäriseras av att elever ges möjlighet att utveckla en kommunikativ språkförmåga vilket innebär att utifrån sina behov kunna kommunicera muntligt och skriftligt i olika situationer:

Den kommunikativa språkförmågan innefattar olika kompetenser som samverkar och kompletterar varandra. En kommunikativ språkförmåga förutsätter därför både tillgång till ett språkligt system och kunskaper om hur detta system används.

Kunskap om det språkliga systemet innefattar ord, fraser, uttal och grammatiska strukturer, medan kunskap om språkanvändningen handlar om hur man bygger upp en text och gör funktionella språkliga val och anpassningar i förhållande till mottagare och syfte (Skolverket 2012:8).

Kommunikativ språkförmåga sammanfattas av Lindberg (2005) som refererar till Bachman och Palmers modell (1996).



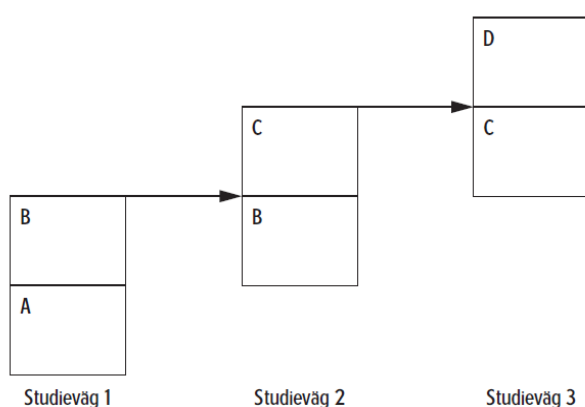
Figur 3.1. Kommunikativ språkförmåga enligt Bachman & Palmers modell (1996), återgiven i Lindberg (2005:35).

Av figur 3.1 ovan framgår att den strategiska kompetensen betyder att elever utvecklar strategier att samordna och använda de övriga språkliga kompetenserna. Därmed utvecklas även elevens medvetenhet om hur språkinläringen går till, vilket är ett av målen för sfi-utbildningen. I sin modell (se figur 3.1 ovan) sammanför Bachman och Palmer organisatorisk kompetens där grammatisk och textuell kompetens ingår och pragmatisk kompetens där illokut och sociolingvistisk kompetens ingår till en helhet, nämligen den kommunikativa språkförmågan. Detta innebär att den kommunikativa språkförmågan består av olika kompetenser som samspelar med varandra i en muntlig eller skriftlig kommunikation.

3.1.2 Utbildningens uppbyggnad

Utbildningen i svenska för invandrare består av fyra kurser: A, B, C och kurs D samt av tre studievägar: S1, S2 och S3. De tre studievägarna riktar sig till elever med olika utbildningsbakgrund, förutsättningar och mål med sina svenskstudier.

S1 utgörs av kurserna A och B, S2 av kurserna B och C samt S3 av kurserna C och D (se figur 3.2 nedan).



Figur 3.2. SFI – studievägar och kurser, hämtat från Nationellt centrum för svenska som andraspråk. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt (2012:393)*.

S1 är till för elever som saknar eller har mycket kort utbildningsbakgrund medan S3 riktar sig till studievana elever med längre utbildningsbakgrund (se figur 3.2). En elev kan avsluta utbildningen efter varje avslutad kurs eller studieväg men alla elever oavsett studieväg på vilken de inleder sin utbildning har möjlighet att studera till och avsluta kurs D.

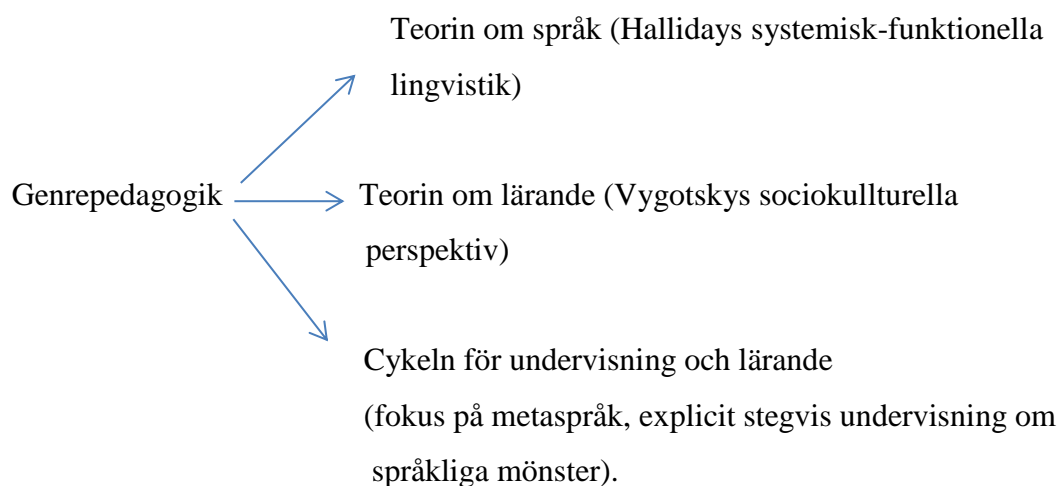
Som figur 3.2 ovan visar finns kurserna B och C i mer än en studieväg och var och en av dessa kurser kan antingen vara nybörjarkurs eller fortsättningskurs, beroende på studieväg. T.ex. kurs C kan vara antingen fortsättningskurs på studieväg 2 eller nybörjarkurs på studieväg 3. Kursinnehållet i S2-C och S3-C blir olika beroende på elevernas utbildningsbakgrund, studievana och kunskaper i svenska men kursmålen och kunskapskraven är detsamma.

De fem färdigheterna läs- och hörförståelse, muntlig produktion, muntlig interaktion samt skriftlig färdighet bildar tillsammans en helhet som bedöms på respektive kurs.

3.2 Genrepedagogik

Genrepedagogiken har sedan 1980-talet utvecklats i Australien genom lärares och SFL - (systemisk funktionell lingvistik) forskares (se nedan) samarbete kring elevers skriftspråkutveckling. Anledningen var att man ville göra något åt det faktum att arbetarklassens barn, som ofta kom från socialt utsatta områden och som ofta även var andraspråkstalare, inte utvecklade sitt skrivande och sitt skolspråk i samma utsträckning som medelklassens barn. Forskarna och lärarna utvecklade ett mer språkinriktat sätt att utveckla elevernas läsning och skrivning vilket skulle resultera i elevernas kunskapsutveckling (Olofsson 2009:8).

Som figur 3.3 nedan visar är Hallidays systemisk-funktionella lingvistik, SFL, en av tre utgångspunkter för genrepedagogiken. SFL är en språk teori som betonar språkets sociala dimension och kontextens roll för våra språkliga val. Vi anpassar språket utifrån syftet vi har med det vi säger eller skriver och utifrån vem som är mottagaren och vilken relation till mottagaren vi har. En annan viktig utgångspunkt för genrepedagogiken är Vygotskys sociokulturella teori om lärande vilken bland annat betonar interaktionens roll för inläring. Den tredje utgångspunkten för genrepedagogiken är Martins och Rotherys pedagogiska modell med cykeln för genrebaserad undervisning och lärande, ofta kallad cirkelmodellen. Med hjälp av denna modells fyra faser ges eleverna en möjlighet att reflektera över sin inläring och över sitt språk (Johansson & Sandell Ring 2010:28, 30). Jag återkommer till de ovannämnda utgångspunkterna i avsnitt 3.2.1 – 3.2.3. I Figur 3.3 nedan visas dessa utgångspunkter för genrepedagogiken.



Figur 3.3. Genrepedagogikens utgångspunkter (fritt efter Johansson & Sandell Ring 2010:28).

Målet med svenskundervisning av vuxna andraspråkstalare är att utveckla en funktionell språkbehärskning och kommunikativ språkförmåga så att språket fungerar utifrån de behov eleverna har i sitt vardags- samhälls- och arbetsliv. Begreppet funktionell språkbehärskning kan kopplas till genrebegreppet så som det definieras inom genrepedagogiken. Med genre menas här, till skillnad från begreppet genre i litteraturen, film eller musik, hur vi använder språket i olika sociala kontexter. Enligt Martin (1984) definieras genre som ”en socialt inriktad process som sker i ett visst syfte och i vissa steg”. Genrepedagogiken kan användas för att stödja andraspråksanvändares språkutveckling i allmänhet och deras skrivutveckling i synnerhet genom att göra dem medvetna om den sociala kontextens roll för textframställning. Denna pedagogisk-didaktiska modell ger eleverna explicit kunskap om hur texten formas i olika sociala kontexter och situationer och hjälper eleverna att upptäcka språkliga mönster och nivåer i olika genrer. Ett väl fungerande vardagsspråk som fungerar i muntlig kommunikation räcker inte för att klara studier och utmaningar som eleverna kan möta i yrkeslivet. Genom att använda en explicit språkundervisning erbjuder lärare eleverna ett verktyg för att kunna producera samhällets olika texttyper. På detta sätt får eleverna en likvärdig tillgång till olika typer av sociala verksamheter vilket är deras demokratiska rättighet (Liberg 2009:303).

Explicit språkundervisning skiljer sig från den traditionella språkundervisningen genom att både formen och innehållet synliggörs i undervisningen. I stället för att lära ut grammatiska regler separat och att ha särskilda lektioner med t.ex. stavning i fokus uppmuntras eleverna i en explicit undervisning att förvärva kunskap om hur grammatiken används i olika sammanhang vilket underlättar för eleverna att både lära språket och att lära om språket.

Genrepedagoger belyser vikten av att kunna samtala om språk och för att detta ska vara möjligt krävs det ett gemensamt språk, ett metaspråk. Metaspråk lärs genom att lärare visar språkliga mönster i text under arbetet med läsning och skrivning. Denna mönsterinlärning sker i en kontext (Johansson & Sandell Ring 2010:26). Explicit genrebaserad språkundervisning handlar om att eleverna ska kunna använda språket i verkliga livet vilket resulterar i större språkförståelse hos eleverna samtidigt som språkanvändning sker i ett naturligt sammanhang. Den explicita genrebaserade språkundervisningen stimulerar eleverna till ett aktivt medverkande i sin egen inlärning (Gibbons 2006:91).

3.2.1 Teorin om språk – Systemisk funktionell lingvistik (SFL)

Systemisk-funktionella lingvistik (SFL) (Halliday 1985, 1994) är en språk teori som betonar den sociala dimensionen av språket. SFL utvecklades av den brittisk-australiensiske språkvetaren Michael Halliday på sextiotalet. Berömda är hans observationer av sonen Nigels tidiga språkutveckling. Nigel kunde ge uttryck för och kommunicera fram det han ville med hjälp av olika fysiska uttryck som gester och ljud. Med hjälp av denna studie kunde Halliday visa att betydelsen, eller rättare sagt behovet av att uttrycka betydelsen kommer före grammatiken och driver fram språkutvecklingen (Holmberg & Karlsson 2013:10).

SFL är, som namnet signalerar, en funktionell teori genom att den baseras på språkets förmåga att skapa betydelse. Systemisk är teorin i betydelsen att den förklarar särskilda språkhändelser som har blivit utvecklade av människor som använder språket både muntligt och skriftligt i olika sociala kontexter (Halliday 1998:5). Beroende på i vilken situation vi befinner oss väljer vi att använda olika

språkliga resurser för att ge uttryck för eller realisera de betydelser vi vill kommunicera fram (Holmberg & Karlsson 2013:18).

Inom SFL anser man språket vara uppdelat i olika skikt: kontexten, betydelsen, lexikogrammatiken och fonologin. Dessa fyra realiserar varandra i en kedja. Enligt denna utgångspunkt är det den sociala kontexten som avgör hur vi använder språket och hur det utvecklas. Därmed blir kontexten språkets första skikt. Beroende på vad vi vill realisera och i vilken kontext vi befinner oss gör vi olika språkliga val. Dessa språkliga val påverkas enligt Halliday av tre variabler:

- Fält/verksamhet (eng. field) syftar på slag av socialt samspel, vad kommunikationen handlar om.
- Relation (eng. tenor) syftar på relationen mellan talaren och lyssnaren/skribenten och läsaren.
- Kommunikationssätt (eng. mode), syftar på tal eller skrift.
(Efter Gibbons 2006:19).

Den sociala kontexten som är språkets första skikt med faktorerna verksamhet, relation och kommunikationssätt skapar betydelse som är språkets andra skikt. Betydelsen uttrycks i sin tur av ord och ordkombinationer, dvs. genom lexikogrammatiken som är det tredje skiktet. Språkets fjärde skikt, fonologi, realiserar de lexikogrammatiska uttrycken (Holmberg & Karlsson 2013:20).

Enligt SFL är betydelseskapande metafunktionellt vilket betyder att vi i vår språkanvändning använder tre olika betydelsedimensioner utifrån det vi gör med språket och utifrån det vi vill ha sagt. Dessa kallas språkets *metafunktioner* och med hjälp av dessa realiseras olika betydelser i språket. Tillsammans med beskrivningen av språkets skikt är de en viktig del av SFL:s språkbeskrivningsram. Språkets metafunktioner är den *ideationella*, den *interpersonella* och den *textuella* metafunktionen (Holmberg & Karlsson 2013:18).

Den ideationella metafunktionen används för att förklara och beskriva våra erfarenheter av verkligheten och det som händer runt omkring oss och inom oss. Den har en nära koppling till fältet i situationskontexten och blir därmed influerad

av detta (Maagerö 1998:38). Med hjälp av språket beskrivs vad som sker, görs, förstås eller är och vilka som är inblandade i fältet. Det centrala för den ideationella metafunktionen är *processer*. Till processerna kopplas deltagare d.v.s. de som deltar i processerna och *omständigheter*, d.v.s. när, var och hur någonting händer (Holmberg & Karlsson 2013:73, Maagerö 1998:39). Vanligtvis realiserar processer i en text av verb och en sats innehåller vanligtvis en process vilket betyder att satsen har en huvudsaklig processbetydelse. Processerna delas i aktions-, relationella, mentala och sägeprocesser. Aktionsprocesser uttrycker handling t.ex. promenerar, dricker. Relationella processer knyter ihop deltagare och företeelser, t.ex. är, har. Mentala processer uttrycker våra känslor, tankar, åsikter och sinnen, t.ex. känner, tänker, tycker, hör och efter dessa kommer ofta en ”att-sats”. Sägeprocesser uttrycker vårt yttrande, t.ex. säga, ropa (Finlayson 2009:30,31).

Med hjälp av språkets *interpersonella metafunktion* skapas relationer mellan talare och lyssnare och mellan skribent och läsare i en kontext d.v.s. i en socialt samspel. Den har en nära koppling till relation i beskrivningen av situationskontexten och uttrycker förhållande mellan de som kommunicerar. De centrala begreppen här är *språkhandlingar* och *modalitet*. Vi använder olika språkhandlingar beroende på vad vi vill göra med språket. Antingen ger vi information genom påståenden, kräver information genom att ställa frågor eller uppmanar någon till något. Under dessa processer skapas relationer mellan deltagare (Holmberg & Karlsson 2013:349). Modaliteten används för att nyansera språkhandlingar och förtydliga relationen mellan deltagare i kommunikationen. Här handlar det om sannolikhet, vänlighet, förpliktelse och villighet. Modaliteteten realiserar med hjälp av modala verb: kan, lär, brukar, får, vill, ska, måste (ibid 2013:58,67).

Den textuella metafunktionen handlar om att skapa informationsflöde genom att organisera den ideationella och interpersonella metafunktionen och med hjälp av dem skapa den textuella betydelsen. Huvuddelarna i den textuella grammatiken är tema och rema. Den allmänna principen är att temat betecknar det som står först i satsen, det som är bekant och att remat är den delen av satsen som tillför ny information (ibid 2013:144). Den tematiska bindningen i satserna skiljer sig mellan olika texttyper, beroende på vad som ska uttryckas med språket.

Språket utvecklas genom att det används i olika sociala kontext där talaren/skribenten lär sig att anpassa språket till sammanhanget. I olika texttyper används olika verb och olika sambandsmarkörer. Därför blir det meningsfullt och användbart att lära om språk när det görs i det sammanhanget språket används. Detta är en konkret pedagogisk tillämpning av funktionell grammatik där funktionen och formen kopplas ihop.

3.2.2 Teorin om lärande

Enligt den ryske pedagogens Lev Vygotskys sociokulturella perspektiv sker allt lärande i interaktion med andra människor i vår omgivning (Vygotsky 1978). Enligt detta perspektiv lärs språket genom aktivt deltagande i olika sociala sammanhang man befinner sig i. Denna syn på inläring skiljer sig från det behavioristiska perspektivet som ser lärande som en produkt av kunskapsöverföring från lärare till elever. Behavioristerna menade att språkinläring sker genom lyssning och upprepning och begreppet förmedlingspedagogik har sitt ursprung i detta perspektiv (Greppa språket 2012:24, Säljö 2000).

Det sociokulturella perspektivet betonar i stället interaktionens och samtalets nyckelroll i inlärningsprocessen. Enligt Vygotskys dialektiska syn på utvecklingen kan man inte lära sig utan att utvecklas och vice versa och dessa begrepp är beroende av varandra. Genom att gå in i inlärningsprocessen kan läraren aktivt främja elevernas utveckling och lärande vilket betyder att läraren har en viktig roll i elevernas språk- och kunskapsutveckling (Dysthe 1995:54). Vygotskys teori om den närmaste utvecklingszonen (eng. "the Zone of Proximal Devalopment"; ZPD) och begreppet stöttning (eng. scaffolding) (Wood, Bruner & Ross 1976) påvisar lärarens viktiga roll för elevernas utveckling. Med den närmaste utvecklingszonen syftar Vygotsky på avståndet mellan det en person som lär sig någonting kan göra på egen hand och det personen kan göra med stöd av någon mer erfaren, kompetent person. Detta stöd kan eleven få av en klasskamrat i ett dialogiskt samspel men även genom en explicit undervisning av lärarna i skolan (Gibbons 2006:26, Hedeboe & Polias 2008:16). Zonen har en övre och en nedre gräns och det är mellan dessa gränser som kunskap uppstår. Den bästa inläringen sker i situationer med hög kognitiv

utmaning där eleverna får mycket stöttning (Cummins 2000). Om eleverna får för avancerade uppgifter och ingen stöttning från läraren blir de sannolikt omotiverade och frustrerade. Lärande sker i en dialog mellan elever och lärare men även i en dialog mellan elever genom att de gör saker tillsammans (Hedeboe & Polias 2008:16, Johansson & Sandell Ring 2010:29). ”Scaffolding är en process som betraktar läraren som vägledare i interaktionen. I denna process spelar språket en väsentlig roll” (Hedeboe & Polias 2008:17). Med detta menas att lärare har en viktig roll och ett ansvar att lärandet förs fram genom att i sin undervisning ligga steget före, i nästa utvecklingszon. Det är även lärarens ansvar att ha lika höga förväntningar på samtliga elever och att stötta eleverna i uppgiftutförandet (Gibbons 2006:29).

3.2.3 Cykeln (cirkeln) för genrebaserad undervisning och lärande – en pedagogisk modell

Cykeln för genrebaserad undervisning och lärande (cirkelmodellen) utvecklades av de australiska forskarna Joan Rothery och Jim Martin på 1980-talet och är en didaktisk modell för en explicit läs- och skrivundervisning. Cykeln är indelad i fyra faser och genom att arbeta igenom detta kretslopp av aktiviteter med eleverna kan en viss textgenre göras explicit för dem (Greppa språket 2012:88, Gibbons 2006:91, Johansson & Sandell Ring 2010:30, Hedeboe & Polias 2008:17). Arbetet med att gå igenom denna modells faser är tidskrävande men samtidigt ges eleverna möjlighet att lyssna, läsa, interagera med varandra och med läraren och att skriva. De fyra faserna som figuren nedan visar är: *Bygga upp kunskap, Modellering och dekonstruktion, Gemensam textkonstruktion och Själständig textkonstruktion* (ibid.) (se figur 3.4 nedan).

Cykeln för undervisning och lärande



Gibbons 2006, Hedeboe & Polias 2008,

Figur 3.4. Cykeln för undervisning och lärande (Nationellt centrum för svenska som andraspråk).

I den första fasen formulerar och tydliggör lärare syftet och målet med arbetet för elever genom att de tillsammans utforskar och bygger upp kunskap om fältet d.v.s. om texten som ska skrivas. Läraren synliggör elevernas förkunskaper om genren och skapar en dialog mellan eleverna. I denna fas ligger fokus på innehållet och eleverna samlar information om ämnet, talar med varandra, lyssnar, läser, antecknar. Det ges möjlighet till många kommunikationstillfällen och stöttning. Resultatet av arbetet blir att eleverna införskaffar sig ytterligare kunskaper och förståelse för den aktuella genren och lär sig centrala ämnesspecifika ord, begrepp och uttryck.

I den andra fasen arbetar lärare med att presentera de språkliga drag som är karakteristiska för genren genom att modelltexter inom genren studeras. På detta sätt får elever syn på hur kontexten styr våra språkliga val och hur textens innehåll och form samverkar. Textens form och funktion ligger i fokus och samtidigt bekantas eleverna med metaspråk – språk för att tala om språk och grammatiken lärs ut i ett konkret sammanhang i vilket språket används.

I den tredje fasen skriver lärare och elever en gemensam text i den aktuella genren och eleverna arbetar i mindre grupper. På detta sätt delar eleverna med sig av sina

erfarenheter och får lärarstöd under skrivprocessen. I denna fas diskuteras ordval, tempus, ord- och satsföljd och reflekteras över det skrivna innehållet i texten. Detta arbetssätt möjliggör för eleverna att producera en text som ligger på en högre nivå än eleverna skulle klara av att skriva på egen hand, utan diskussioner och stöttning, i enlighet med Vygotskys teori om den närmaste utvecklingszonen.

I cykelns fjärde och sista fas skriver eleverna en individuell text. I de tidigare faserna har de tillsammans införskaffat kunskap om genrens specifika drag, skrivit en gemensam text och är nu redo att skriva på egen hand. Det tidigare tillägnade metaspråket möjliggör för läraren att ge explicit återkoppling och stöttning till eleverna och att på ett begripligt sätt ge dem råd om eventuella ändringar och förbättringar av texten.

Under arbetet med cykeln för genrebaserad undervisning och lärande ges det många tillfällen till interaktion och kunskap om olika genrer byggs upp tillsammans.

3.3 Modersmålsstödet roll för kortutbildade elevers andraspråksutveckling

Elever som läser sfi har olika utbildningsbakgrund och olika mål med sina studier. Enligt Skolverket ska utbildningen anpassas utifrån elevens förutsättningar, behov och kunskapsnivå (Skolverket 2012c:5).

Att ha kort utbildningsbakgrund och möta läs- och skrivkraven som ställs i det moderna samhället kan vara besvärligt. I en språkundervisning som enbart sker på målspråket svenska när man ännu inte har hunnit utveckla ett ord- och begreppsförråd och dessutom kanske saknar metakognitiv kunskap om språket blir utmaningarna ännu större. Enligt Mörnerud (2004:8) är modersmålet ett värdefullt redskap för andraspråkinlärning och integration för den kortutbildade vuxne eleven. Kunskap om detta har funnits länge men den tas sällan vara på (ibid.)

Skolinspektionen visar i sin kvalitetsgranskningsrapport av sfi (2010) att både lärare och elever i utbildningens alla kurser delar uppfattningen om att stöd på modersmålet ger goda effekter på andraspråksinlärningen. Modersmålsstödet skapar möjligheter till dialog mellan lärare och elever genom att det underlättar förståelsen och ger förutsättningar för elevinflytande i planering av undervisningen (Skolverket 2013b:19). Med stöttning på modersmålet blir uppgiften och hur den ska lösas

tydligare och det finns en möjlighet för eleven att ställa frågor om han eller hon inte förstår. Det kan finnas ord som är abstrakta för eleven och det underlättar om orden förklaras på elevens modersmål.

Mörnerud skriver i sin studie (2004) att möjligheten att använda sitt modersmål i skolsituationen kan ha positiva effekter för individens självkänsla som är bekräftelseberoende. En elev som upplever att han eller hon kan kommunicera och förstår sitt sammanhang får självförtroende och blir motiverad att lära sig mer:

Om deltagaren får använda sitt modersmål i undervisningen visar utbildningen en självklar respekt för deltagaren. Jag tror att kortutbildade personer behöver bekräftas i skolmiljön på ett mycket medvetet sätt. Att integrera modersmålet och verkligen arbeta på att deltagaren förstår och kanske ännu mer blir förstådd lägger en grund som uppmuntrar till aktivt medborgarskap i det nya samhället. (Mörnerud 2004:57)

Mörnerud menar alltså att modersmålsstöd för elever med kort utbildningsbakgrund har visat sig vara en viktig faktor för en lyckad språkinläring och integration.

3.4 Motivation och attityd till målspråket

Nationalencyklopedin definierar *motivation* som ”psykologisk term för de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål”. Enligt Lightbown & Spada (2006:63) förknippas och associeras motivationen med viljan att fortsätta lära vilket gör den till en av de viktigaste faktorerna för framgångsrik inläring.

Motivationen och *attityder* till målspråket, målspråkstalarna och målspråkskulturen i allmänhet spelar en viktig roll i andraspråksinläringen. Gardner och Lambert (1959, 1972) var de första som undersökte dessa s.k. affektiva faktorer roll i andraspråksinläringen (Abrahamsson 2009:205). Motivation definieras av Gardner som inlärarens vilja och ansträngningsgraden som används för att lära sig målspråket medan attityd definieras som inlärarens uppfattning om och värderingar av målspråket, dess talare och målspråkskulturen samt deras uppfattning om andraspråksinläringen och språkinläring i allmänhet (Abrahamsson 2009:207). Inläringen påverkas av motivationen som i sin tur påverkas av vilka

attityder inlärare har. Positiva attityder resulterar i en högre grad av motivation vilket gagnar en framgångsrik inläring samtidigt som negativa attityder genererar låg motivation samt en mindre framgångsrik inläring.

Enligt både Gardner (1972) och Ellis (1997) visar sig inlärares motivation utifrån två olika incitament att närma sig målspråket - en integrativ och en instrumentell. Med den integrativa motivationen menas inlärares intresse för att identifiera sig med målspråkstalare och deras kultur (Abrahamsson 2009:207, Ellis 1997:75). Dessa inlärare anstränger sig för att bli socialt accepterade och umgås gärna med målspråkstalarna (Abrahamsson 2009:207). Den instrumentella motivationen står i kontrast till den integrativa och med den menas att inlärare ser andraspråksinläringen som en investering, ett redskap för att uppnå sina mål som kan vara fortsatta studier, ett arbete etc. (ibid).

Enligt Gardner (1985) och Ellis (1997) kan hög motivation vara orsak till framgångsrik andraspråksinläring men det kan även vara möjligt att goda studieresultat leder till hög motivation och lust att lära sig mer. En sådan motivation benämns som resultativ motivation.

Ellis (1997:76) tar även upp begreppet intrinsic motivation (inre motivation). Denna motivation uppnås genom att inlärare arbetar med intressanta och stimulerande uppgifter och genom att inlärare känner att de är involverade i inlärningsaktiviteter och i sin egen inläring. Enligt Lightbown & Spada (2006:64) kan lärare påverka elevernas motivation genom att använda ett undervisningsinnehåll som är intressant och anpassat för deras språkliga och kognitiva nivå. De menar också att målet med undervisningen ska vara utmanande och tydligt och klassrumsklimatet öppet och stödande för att inlärare ska känna sig motiverade.

Enligt Ellis (1997:76) är motivation ett komplext fenomen och att dessa fyra ovan nämnda motivationstyper kompletterar och går in i varandra. En inlärare kan samtidigt vara integrativt och instrumentellt motiverad. En inlärare som är motiverad lär sig mer men det kan även vara så att goda studieresultat kan vara motivationshöjande. Motivationen är dessutom föränderlig.

4. Metod och material

Nedan presenteras det metodval som har använts i undersökningen och urvalet av informanter beskrivs.

4.1 Metodval

Eftersom syftet med min undersökning är att beskriva några lärares och elevers tankar kring arbetssätt som används i undervisningen för att främja skrivutvecklingen har jag valt att använda en kvalitativ forskningsmetod, nämligen intervjuer. Jag har intervjuat fyra sfi-lärare som undervisar S2-elever på D-kursen och fyra S2-elever som läser samma kurs (se avsnitt 3.1.2). Enligt Lagerholm (2005:31,54) skapar intervjuanvändning närhet till materialet och gör att det finns en möjlighet för intervjuaren att vara flexibel och anpassa sig efter intervjusituationen.

Jag har valt att använda halvstrukturerade intervjuer för att ge informanterna större möjlighet att påverka intervjusituationen då denna typ av intervjuer kan ta en annan riktning än den som intervjuaren väntat sig. Jag har varit medveten om att detta i sig kan resultera i eventuella omformuleringar av frågorna eller att jag eventuellt måste ställa följdfrågor (Lagerholm 2005:56). Även om min tanke var att ge informanterna möjlighet att påverka intervjun var det samtidigt mitt ansvar att se till att få svar på frågor som var av intresse för min undersökning. Därför utgick jag ifrån en manual med alla frågor som följer min intervjuplan (se bilaga 1 och 2), enligt Lagerholms (2005:56) rekommendationer.

4.2 Urval

I informanturvalet har jag utgått ifrån en strategi av Holme & Solvang (1997:104) som betonar tre viktiga principer för urvalet. Den första principen innebär att eftersträva en stor variationsbredd i informanturvalet eftersom intervjuaren vill få ett så stort informationsinnehåll som möjligt. Den andra principen handlar om att försöka använda sig av informanter som anses ha goda kunskaper om det fenomen

man undersöker. Den tredje principen framhäver betydelsen av informanternas förmåga att uttrycka sig samt deras villighet att delta i undersökningen.

Jag har intervjuat fyra sfi-lärare med lång erfarenhet av att arbeta med olika studievägar på sfi. De fyra sfi-elever, som jag också har intervjuat, har kort utbildningsbakgrund och läser alla den avslutande kurs D. Samtliga elever har redan ett godkänt betyg på den muntliga delen av kursen vilket tyder på att de kan uttrycka sina tankar och åsikter muntligt.

För att jag ska uppnå variationsbredden i urvalet har jag tänkt på flera saker. Det första är att jag har valt att använda mig av informanter som arbetar/studerar på två olika skolor i Västsverige, en mindre och en större skola. Två lärare och deras två elever arbetar/studerar på den mindre skolan medan de andra två lärarna och deras elever arbetar/studerar på den större skolan. Den mindre skolan benämns fortsättningsvis som *skola 1* och den större som *skola 2*.

Det finns 265 elever på *skola 1*. Av dessa studerar 90 på kvällen och grupperna är blandade och består av både S2- och S3-elever. Bland de elever som läser dagtid är 45 studieväg 2-elever och 90 studieväg 3-elever. Resten, 40 elever, är studieväg 1-elever. På *skola 2* studerar 975 elever. 241 av dessa studerar på kvällen varav 7 är studieväg 2-elever och 234 studieväg 3-elever. På dagtid finns det 734 elever, varav 120 är studieväg 2 och 614 studieväg 3-elever.

Mitt mål var att uppnå en jämn könsfördelning mellan informanterna, men detta mål uppnådes inte då tre av de intervjuade lärarna är kvinnor. Däremot är könsfördelningen jämn när det gäller elevinformanterna, där två är kvinnor och två är män. Åldersmässigt skiljer sig eleverna något från varandra – två elever är något äldre än de andra. Elevinformanterna har olika modersmål: kurdiska badini, kurdiska sorani, wolof och arabiska.

Mina informanter har goda kunskaper om den företeelse jag undersöker. Alla lärare har lång erfarenhet av undervisning i olika studievägar och de arbetar för närvarande med kurs D och har S2-elever i sina grupper. Alla fyra intervjuade elever har kort utbildningsbakgrund, läser kurs D och har inte uppnått målen för skriftlig färdighet. De andra kunskapskraven läsförståelse, hörförståelse, muntlig produktion och muntlig interaktion har eleverna ett godkänt betyg på.

Samtliga informanter var intresserade av och villiga att delta i min undersökning.

4.3 Informanter

I detta avsnitt ges en kort beskrivning av informanterna som har deltagit i min undersökning. Både lärare och elever presenteras men inga riktiga namn anges. Samtliga informanter har fått fingerade namn med tanke på konfidentialitetskravet (se avsnitt 4.5).

4.3.1 Lotta – lärare på skola 1

Lotta arbetar på *skola 1*. Hon är gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk. Lotta har arbetat som lärare i fem år och har under hela sin karriär som lärare arbetet med sfi. Lotta har erfarenhet av alla studievägar. Just nu arbetar hon med en grupp som huvudsakligen består av S2-elever men även några S3-elever som har gått länge och har svårt att klara kurs D finns i gruppen.

4.3.2 Annika – lärare på skola 1

Annika arbetar på *skola 1*. Hon är grundskollärare i svenska och textilslöjd i åk 4-9. I efterhand läste hon in 60 hp svenska som andraspråk eftersom hon tyckte att det verkade som ett mycket spännande ämne. Annika har arbetat både i grundskolan och med vuxenundervisning. Hon har arbetat som lärare sedan 1993 och har under tiden som sfi-lärare mött olika typer av elever och arbetat med alla studievägar, från analfabeter till S3-elever. Just nu arbetar hon med en grupp som till en större del består av S3-elever. Det finns även fem S2-elever i gruppen.

4.3.3 Eva – lärare på skola 2

Eva arbetar på *skola 2*. Hon är ämneslärare i svenska och engelska i åk 7-9 och har även läst 60 hp svenska som andraspråk i efterhand. Eva har arbetat som lärare sedan 1970, både inom grundskola och med vuxenundervisning. Eva har under sin tid som sfi-lärare arbetet med alla studievägar och den senaste tiden har hon för det mesta haft hand om studieväg 3-elever som läser kurs D. Just nu arbetar hon med en

grupp som läser kurs D. Gruppen består huvudsakligen av S3-elever men det finns även några S2-elever i gruppen.

4.3.4 Peter – lärare på skola 2

Peter arbetar på *skola 2*. Han är mellanstadielärare och har även 90 hp i svenska som andraspråk. Han har arbetat som lärare i 35 år och har, som han själv säger, sett och upplevt utvecklingen av ämnet svenska som andraspråk. Peter har arbetat både inom grundskola och med vuxenundervisning. Han har under sin tid som sfi-lärare arbetet mest med studieväg-3 men även med studieväg-2. Nu arbetar han med en stor grupp som han delar med en kollega. Majoriteten av eleverna är S3-elever men det finns även S2-elever och de utgör ca 15 % av gruppen.

4.3.5 Faiq – elev på skola 1

Faiq läser på *skola 1*. Han är 47 år och kommer från Irak. Hans modersmål är arabiska. Han har 9 års studier från hemlandet. Faiq har bott i Sverige i 5 år och läst sfi i nästan 4 år. Han började på kurs B. Han har haft praktik i tre månader inom sfi och han tyckte att det var roligt att prata med sina arbetskamrater. Faiq talar svenska ganska bra (ganska stort ordförråd, talar tydligt, ganska bra uttal och prosodi, flyt). Nu har han läst kurs D i två terminer. Efter sfi kan han tänka sig att fortsätta läsa svenska på SAS. Helst vill han arbeta som bussförare.

4.3.6 Zara – elev på skola 1

Zara läser på *skola 1*. Hon är 29 år och kommer från kurdiska delen av Irak. Förutom svenska talar hon sitt modersmål kurdiska sorani. Zara har 6 års studier från hemlandet. Hon har läst sfi i fyra och ett halt år. Hon började på kurs B. Hon har även haft praktik inom sfi för att träna sitt svenska. Hon talar ganska bra (stort ordförråd, bra uttal, använder strategier om hon inte kan något ord). Nu läser hon tredje termin på kurs D. Hon vill fortsätta läsa svenska på SAS och vet inte vad hon vill arbeta med i framtiden.

4.3.7 Bahar – elev på skola 2

Bahar läser på *skola 2*. Hon är 37 år och kommer från kurdiska delen av Irak. Hennes modersmål är kurdiska badini. Hon har 6 års studier från hemlandet. Hon började läsa sfi på kurs B och har läst svenska i sammanlagt fyra år. Nu läser hon kurs D och är inne på sin tredje termin. Bahar tycker att svenska inte är så svårt. Hon pratar bra (stort ordförråd, bra uttal) och förstår det hon läser men hon tycker att det är svårt att skriva. Efter sfi vill hon utbilda sig till förskollärare eller barnskötare.

4.3.8 Eddi – elev på skola 2

Eddi läser på *skola 2*. Han är 28 år och kommer från Gambia. Hans modersmål är wolof men han talar även flytande engelska. Eddi har 7 års studier från hemlandet. Han började läsa sfi på kurs B och nu har han läst i tre och ett halvt år. Nu läser han sin tredje termin på kurs D och gör även praktik. Eddi pratar bra svenska (stort ordförråd, bra uttal, uttrycker sig idiomatiskt). Han tänker inte fortsätta studera efter sfi, utan han vill ha ett jobb. Arbetsgivare ställer krav på sfi-betyg och Eddi känner sig, som han själv säger, tvungen att fullfölja kurs D.

4.4 Genomförande

Innan intervjuer med informanterna genomfördes gjordes en pilotintervju med en lärare som undervisar på kurs D och med en S2-elev som läser kurs D. Genom denna pilotstudie ville jag pröva om frågorna eventuellt borde formuleras om och/eller kompletteras. Pilotintervjuerna visade att intervjufrågorna fungerade och att eleven kunde förstå och svara på dem.

Inför genomförandet av föreliggande studie kontaktade jag informanterna på de två skolorna och förklarade syftet med min undersökning. Här fick jag hjälp av de undervisande lärarna som ytterligare förklarade syftet med undersökningen för de elever som skulle intervjuas. På detta sätt fick de i förväg veta vad intervjun skulle handla om och kunde i viss mån förbereda sig inför själva intervjun.

Informanterna informerades om att intervjuerna skulle spelas in för att jag dels skulle kunna koncentrera mig på själva intervjun, dels för att jag skulle kunna gå

tillbaka och lyssna flera gånger och därmed minimera risken för feltolkningar av svaren. Jag förklarade också att informanternas riktiga namn inte skulle användas i studien, utan att samtliga deltagande skulle ges fingerade namn. Intervjuerna i båda skolorna genomfördes i ett av klassrummen, en för informanterna känd miljö och en plats där vi kunde samtala ostört.

Intervjuerna inleddes genom att jag ännu en gång kort berättade om syftet med intervjun, förklarade användningen av inspelningsutrustning och med frågan om informanten hade några frågor innan intervjun skulle börja (Kvale & Brinkmann 2009:144). Under intervjun fördes även anteckningar. Med tydlighet, uppmärksamhet och genom att visa intresse för vad informanten säger försökte jag i enlighet med Kvales och Brinkmanns rekommendationer (2009:144) skapa en god kontakt och en avslappnad atmosfär.

Intervjuerna avslutades med en kort summering av det som hade sagts och genom en fråga om informanten hade något mer att säga eller kommentera innan intervjun avslutades. Varje intervju tog ungefär en timme att genomföra. Det inspelade materialet transkriberades efter att alla intervjuer hade genomförts. Eftersom det inspelade materialet inte skulle användas för att undersöka grammatik eller fonetik transkriberades materialet i en läsbar skriftlig form efter Kvales och Brinkmanns inrådan (2009:299). Några utvalda citat används i uppsatsen för att ge läsaren en bild av intervjuinteraktionen och för att ge exempel på det material som använts i undersökningen (ibid.). Dessa citat skrivs inte exakt som informanterna har talat utan återges i en skriftspråklig form (Kvale & Brinkmann 2009:301).

Efteråt lyssnade jag igenom samtliga intervjuer, läste det transkriberade materialet och jämförde det med anteckningar som fördes under intervjun för att kunna analysera materialet mer utförligt.

4.5 Forskningsetiska principer

Samtliga informanter informerades om forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2002) som består av fyra krav: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet uppfylldes genom att informanterna informerades om syftet med min undersökning och om att deras deltagande var frivilligt. Jag informerade dem om att de närsomhelst kunde avbryta sin medverkan. Samtliga informanter hade själva bestämt att de ville delta i undersökningen vilket uppfyller samtyckekravet. Konfidentialitetskravet handlar om sekretess. Informanterna informerades om att det enbart är jag som kommer att ha tillgång till materialet och att fingerade namn på skolor och informanter kommer att användas i redovisningen. Nyttjandekravet innebär att informanterna informerades om att materialet och uppgifter som presenteras i undersökningen endast kommer att användas för denna undersökning.

4.6 Reliabilitet och validitet

En undersökning har hög validitet om den verkligen undersöker det som den avser att undersöka (Lagerholm 2005:29). Genom att ställa för undersökningen relevanta frågor samt jämföra resultaten av min undersökning med tidigare forskning relevant för skrivutvecklingsfältet på sfi anser jag mig ha undersökt det som jag hade för avsikt att göra.

Reliabilitet går ut på i vilken grad undersökningen är tillförlitlig och trovärdig och den påverkas av hur väl man tänker igenom och genomför sin undersökning (Lagerholm 2005:30). Genom att både spela in intervjuerna, föra anteckningar under intervjuerna och jämföra dessa med varandra anser jag att jag har gjort en noggrann analys av vad mina informanter tycker i ämnet som undersökts. Det vore dock önskvärt att jag hade låtit informanterna läsa igenom det transkriberande materialet men det har tyvärr inte funnits tid till det.

Min undersökning har en begränsad omfattning för att den ska kunna ge ett mer generellt resultat. Jag har intervjuat fyra elever och fyra lärare och redovisar deras tankar kring språkutvecklande arbetssätt som används inom Utbildning i svenska för invandrare. Utifrån dessa förutsättningar anser jag att min undersökning har en hög reliabilitet.

5. Resultat

Nedan presenteras resultatet av min undersökning. Det är indelat i följande tre avsnitt:

Lärarnas syn på undervisning (5.1), elevernas syn på undervisning och på sig själva som andraspråksinlärare (5.2) samt lärarnas syn på undervisningens utveckling (5.3).

5.1 Lärarnas syn på undervisning

I avsnitt 5.1 redovisas de deltagande lärarnas syn på undervisningen utifrån gruppernas sammansättning (5.1.1), de arbetssätt som lärare använder i sin undervisning (5.1.2), modersmålsstöd i undervisningen (5.1.3) samt elevernas motivation (5.1.4).

5.1.1 Gruppernas sammansättning

Tre av fyra lärare arbetar i dag i grupper som huvudsakligen består av S3-elever men även S2-elever finns representerade i grupperna. Det är bara Lotta som arbetar i en grupp där S2-elever utgör en majoritet men i gruppen går även några S3-elever som det tar längre tid för att uppnå målen för kurs D. Det är 20 elever i gruppen. Lottas grupp är därmed ganska homogen och består av elever som behöver längre tid och mer stöd. Däremot behöver de utveckla olika färdigheter. S2-elever behöver oftast arbeta med sin skrivutveckling medan S3-eleverna i gruppen oftast behöver träna höra eller tala, menar Lotta. Det som kan vara bra med att det finns olika studiespår i gruppen är att S3-eleverna kan hjälpa S2-eleverna med studieteknik.

Lotta uttrycker att gruppens sammansättning påverkar hennes undervisning i det avseendet att hon måste arbeta lika mycket med alla moment: läsa, skriva, höra och tala. Hon ser språket som en helhet och tror inte, som hon säger, att man bara kan träna skriva för att stötta S2-elever.

Annika och Eva är överens om att det blir svårare att arbeta med skrivutveckling när det både finns S2- och S3-elever i gruppen och när S3-eleverna dessutom är en majoritet. Samtidigt menar Annika att vissa elever som vid inskrivningen anses vara

S3-elever egentligen är S2-elever. Undervisningssituationen försvåras när grupperna är stora och S3-grupper är oftast större, säger både Annika och Eva. Det blir svårt att hantera 30-35 elever varav fem till sex är S2-elever som behöver extra stöttning. I synnerhet när det gäller skriftliga uppgifter. Nivån höjs när gruppen i huvudsak består av snabba S3-elever som kan ta för sig, säger Eva. Allting går fortare och muntliga diskussioner ligger på en annan nivå och de muntliga diskussionerna är oftast underlag till en skrivuppgift, berättar Eva.

I Peters grupp studerar 35 elever. Han anser inte att hans skrivundervisning påverkas av att det finns både S2- och S3-elever i gruppen. Han tycker också att utbildningsbakgrund inte behöver vara avgörande för elevernas skrivutveckling utan menar att det beror på många olika faktorer. Han menar vidare att det faktum att en elev har läst på universitetet inte behöver betyda att eleven kan lära sig svenska lättare.

5.1.2 Språkutvecklande arbetssätt

På frågan om vilka arbetssätt de använder för att främja skrivutveckling är lärarnas svar varierande. I Lottas grupp studerar just nu 20 elever. Även om hon tycker att gruppen bör vara mindre, hinner hon sitta med varje elev och stötta dem i skrivprocessen. I sitt arbete med skrivutveckling utgår Lotta oftast från de muntliga diskussionerna eleverna har innan de ska börja skriva. Om de t.ex. arbetar med en argumenterande text, en insändare, brukar Lotta säga att eleverna ska tycka någonting om ämnet. De ska vara för eller emot. Sedan sitter eleverna i grupper om tre och diskuterar. Lotta uppger att eleverna lär sig att använda olika fraser som används vid argumentation, t.ex. *därför att, jag tycker, jag anser, jag håller med* så att samma fraser används vid skrivning. Sedan läser de texter och tittar eventuellt på filmer om det aktuella ämnet. Lotta beskriver vidare att nästa fas i arbetsgången blir att hon och eleverna skriver en text tillsammans och slutligen skriver eleverna själva. Sedan går Lotta igenom texten med varje elev och ibland är det en annan elev som sitter med och lyssnar. Eleverna får efteråt skriva texten en eller flera gånger till, tills den bli bra. Ibland arbetar de på det sättet att eleverna byter texter med

varandra och diskuterar varandras texter så det blir, som Lotta uttrycker det ”kamratbedömning på light-nivå”. Lotta anser att läsa är viktigt om man ska bli bättre på att skriva. Det är enligt henne då man kommer i kontakt med olika texter och de idiomatiska uttrycken och möjligheten för ordinlärning och inlärning av olika uttryck skapas. Lotta anser att de som vill lära sig skriva måste skriva mycket, ofta och de måste skriva olika texter för att skapa en sociolingvistisk förståelse.

Även Annika utgår från talet när hon arbetar med skrivuppgifter med sina elever. Oftast börjar hon med att förklara varför man ska kunna skriva, t.ex. en insändare:

När det är någonting som för eleven kan förefalla abstrakt, vill jag oftast börja med att säga några ord om detta så att eleven förstår att det finns en poäng med att kunna skriva, att det kan uppstå situationer i livet när man behöver uttrycka sina åsikter i skrift. (Annika)

På detta sätt knyter Annika insändarskrivning till verkligheten. Arbetet fortsätter med att hon och eleverna diskuterar det givna ämnet och tränar fraser som används när man argumenterar. Hon anser att det är viktigt att eleverna behärskar detta muntligt först. Under arbetsgången resonerar de kring det som ska produceras för att få idéer och det ordförrådet som behövs. Annika upplever att eleverna kan ha svårt att komma i gång med att skriva och att de därför behöver stöttning innan de ska börja med själva skrivandet. De brukar även titta på några exempeltexter för att identifiera delar som ska finnas med i texten. I sin undervisning arbetar Annika med att ge eleverna en teknik som de kan använda när de ska arbeta med skrivuppgifter. Hon poängterar att hon och eleverna läser instruktionen noggrant eftersom eleverna kan få mycket hjälp av det som står där. De identifierar ”problemet”, som hon säger, d.v.s. syftet med texten. Sedan planerar de texten genom att diskutera vad som ska vara med i texten och skriver några stödord. Ibland arbetar eleverna i par och skriver en text tillsammans. Nästa steg i skrivprocessen är att eleven skriver samma text men denna gång på egen hand, utan någons hjälp. Annika berättar att hon arbetar med att få eleverna att inte vara rädda för att skriva men också att inte vara rädda att göra fel. Hon förklarar också att den grammatiken som de går igenom ska användas när man skriver texter. Även om Annika tycker att det är ganska statiskt arbetar hon

med diktamen i sin grupp för att eleverna ska bli bättre på att stava, vilket stärker deras självförtroende.

Medvetenheten om att elever med kortare utbildningsbakgrund ofta har svårt med skriftlig färdighet är stor. Annika arbetar med en skrivkurs som riktar sig just till dessa elever. Skrivkursen är extra skrivlektioner utöver den ordinarie undervisningen och det är lärare som väljer vilka elever som ska gå kursen. Eleverna är intresserade och det är bra närvaro på kursen för att de själva inser att det är någonting de behöver, berättar Annika. Hon anser att de andra färdigheterna läsa, tala, höra kan eleverna utveckla även på egen hand men för att utvecklas i sitt skrivande behöver eleverna processa det med någon och få stöd i sin utveckling. Någon måste korrigera ens fel annars vet man inte om det är så man ska göra, säger Annika och konstaterar att eleverna behöver lärarens hjälp och/eller varandras hjälp. Annika känner att timmar som används för skrivkursen är värdefulla timmar och att de ger en kontinuitet som är viktig för elevernas skrivutveckling.

För att främja elevernas skrivutveckling arbetar Eva genom att eleverna får läsa olika texter så att de får ett rikt språkligt inflöde. När eleverna svarar på läsförståelsefrågorna vill Eva att de svarar med hela meningar och på detta sätt arbetar hon med satsbildning och ordföljd med eleverna. Eleverna tränar på hur man sätter ihop meningar med hjälp av sambandsmarkörer som *och*, *men*, *så*, *därför att*, *om*, *när* för att eleverna ska höja sin grammatiska medvetenhet. I sin undervisning använder Eva diktamen för att, som hon säger, medvetandegöra eleverna om fonologiska principer. Om de ska arbeta med en given skrivuppgift, t.ex. en insändare, brukar Eva börja med att låta eleverna titta på en exempeltext som hon diskuterar tillsammans med eleverna. De försöker tillsammans identifiera vad skribenten vill säga med sin insändare och letar efter argumenten för eller emot. Oftast är det hon själv som står framme vid tavlan och förklarar syfte, uttryck och hur en insändare ska skrivas, vilka bitar som ska vara med, säger Eva. Sedan får eleverna en egen skrivuppgift. Eva är medveten om att det vore mer uppvärmande om eleverna satt och arbetade med uppgiften i par först, särskilt med tanke på S2-eleverna. Eva uttrycker att det är mycket att göra och att hon ibland glömmer att eleverna skulle kunna jobba mer tillsammans. Egentligen tycker Eva att de borde

arbeta med skrivning stegvis och som hon uttrycker detta, ta några varv till. Men tiden räcker inte till, känner hon.

I sin undervisning arbetar Peter med att integrera läsning och skrivning för att främja skrivutveckling hos sina elever. Ett bra sätt att lära sig skriva för elever som behöver mycket skrivträning är att först skriva av en text och sedan sammanfatta samma text med egna ord, anser Peter. Han tycker att en del elever i hans grupp behöver extra skrivträning och att hans erfarenhet visar att man bli bättre skribent om man läser och förstår det man har läst. Det visar man genom att klara av att sammanfatta texten. Peter uttrycker att det är viktigt att eleven ”skriver rent” en text som han/hon redan har skrivit och någon har rättat. På detta sätt ges eleven möjlighet att träna stavning, ordföljd och tempus. Peter tycker även att eleven kan koncentrera sig på en sak i taget, antingen stavning, ordföljd eller tempus. Skrivning är en process och det tar ganska lång tid för vissa elever att bli bra på att skriva, beroende på olika faktorer, säger Peter.

När Peter arbetar med skrivuppgifter brukar han dela gruppen så att en kollega tar hand om ena halvan och andra halvan är kvar med honom. Oftast behandlas ämnet som de ska skriva om muntligt så att eleverna får förförståelse och för att de ska få hjälp med tankar och idéer. Den givna texttypen presenteras och Peter går igenom genren och förklarar vad texten ska innehålla:

Om vi t.ex. skriver en insändare börjar vi med att vi tar upp ämnet innan vi ska skriva. Vi pratar och hittar argument, antingen för eller emot eller både för och emot. Efteråt skriver vi en text tillsammans och sedan blir det självständig skrivning. Från att titta på en liknande text- muntligt genomgång- till att skriva, så gör vi. Vi försöker efterlikna uppgifter från nationella prov så att eleverna får ett verktyg för att klara provet. (Peter)

Genom att arbeta med skrivning stegvis får eleverna en mall som de kan gå efter när de skriver själva, menar Peter. När de har skrivit klart lämnar eleverna in sina texter och Peter och hans kollega rättar dem och med hjälp av olika symboler markerar de om felen som eleverna har gjort handlar om tempus, ordföljd, stavning, interpunktion, säger Peter. Sedan sitter lärarna med varje elev i ca 10 minuter och går igenom texten och ger eleverna handledning. Eleverna uppmanas att renskriva

sina texter och att lämna in dem till lärarna via skolans digitala lärplattform. Alla skrivuppgifter som gruppen har arbetat med finns där och på detta sätt ges en möjlighet att arbeta med de olika texterna även om man inte är närvarande i skolan.

Annika och Eva säger att de ibland även använder sig av dictogloss i skrivutvecklingsarbetet. Läraren läser en kort text två gånger. Första gången lyssnar eleverna och andra gången skriver de stödord som kan hjälpa dem att återberätta texten. Sedan sitter de i små grupper och återberättar texten tillsammans. Annika och Eva tycker att det är ett bra sätt att arbeta eftersom eleverna delas in i mindre grupper och alla språkliga moment ingår i arbetet. De lyssnar, talar med varandra, skriver och läser. Genom ett dialogiskt arbetssätt stöttar eleverna varandra och hjälps åt under skrivprocessen. Både Annika och Eva tycker att det är ett bra sätt för eleverna att reflektera över det som de har skrivit, och då tänker de på både grammatiken och innehållet i texten.

Samtliga lärare i min undersökning är överens om att man måste utgå ifrån kursplanen för SFI när man arbetar med de olika texttyperna som förekommer på kurs D. Genom att arbeta med de olika texttyperna ges eleverna ett kommunikationsverktyg för både informella och mer formella situationer i vardags-, samhälls- och arbetsliv, anser lärarna. Lärarna presenterar de olika texttyperna för eleverna och förklarar distinktionen mellan att t.ex. skriva och berätta om en resa och att skriva en insändare och uttrycka sina åsikter. Lotta säger att hon brukar skriva upp de olika texttyperna på tavlan och att hon ”ringar in det som är specifikt för respektive texttyp.” Annika berättar att hon gör på ungefär samma sätt och att hon förklarar skillnaden mellan de olika texterna, t.ex. skillnader mellan ett informellt och ett formellt mejl, eller mellan en berättelse och en insändare. Lärarna försöker i sin undervisning medvetandegöra eleverna om distinktionen mellan texterna och om texternas specifika särdrag.

När de arbetar med de olika texttyperna som förekommer på D-kursen anser Annika att det är viktigt att avdramatisera skrivprocessen, i synnerhet när man ska skriva en argumenterande text t.ex. en insändare. Många elever blir avskräckta bara av att få höra ordet insändare, berättar hon. Det är viktigt att få dem att inse att det som ska göras är att man ska uttrycka sina åsikter genom att använda fraser som ”jag tycker att... därför att” eller ”jag håller inte med honom när han säger...” Den

grammatiken, i detta fall bisatser, ska eleverna använda i sina texter, säger Annika och fortsätter med att det gäller att få eleverna att förstå att det inte behöver vara så svårt som de kanske tror från början.

5.1.3 Modersmålsstöd

På frågan om det finns modersmålsstödjare/modersmåls lärare på skolan och om det finns något samarbete mellan dem och lärarna är svaren olika. På skola 1 där Lotta och Annika arbetar har det funnits modersmåls lärare i de största språken i elevgruppen men av ekonomiska skäl har skolan valt att avskaffa modersmålsstödet. Lärarna tycker att det är beklagligt eftersom de anser att modersmålsstöd skulle underlätta skrivutvecklingsarbetet med elever med kort utbildningsbakgrund. Dels kan det handla om grammatik, dels kan det även handla om begreppsförklaring vid produktion av de olika texterna, säger lärarna. Lotta anser att det blir svårt för eleverna som inte använt ett metaspråk i sitt modersmål att förstå grammatiska förklaringar och där skulle stöd på elevernas modersmål betyda mycket. Modersmåls lärarna skulle även kunna förklara instruktioner i skrivuppgifter så att eleverna förstår uppgiften på ett bättre sätt vilket skulle resultera i att eleverna lättare producerar en text, tycker Lotta. Det handlar enligt Lotta lika mycket om en grammatik- och läsförståelse och om en förståelse för de olika genrer, alltså en sociolingvistisk förståelse.

På skola 2 där Eva och Peter arbetar finns det modersmålsstödjare i de största språken i elevgruppen: arabiska, somaliska, persiska och kurdiska och även på engelska, dock är samarbetet mellan dem och lärarna minimal, enligt de intervjuade lärarna. Modersmålsstödjarna är aldrig med på lektionerna som just stöd men de arbetar tillsammans med läraren i gruppen eller tar hand om en del av gruppen men inte S2-elever nödvändigtvis, säger lärarna. Modersmålsstödjarna har i stället egna lektioner och de arbetar med att förklara svensk grammatik på elevernas modersmål. Det händer dock sällan att de och lärarna diskuterar vilka grammatiska moment modersmålsstödjarna skulle kunna arbeta med vid nästa tillfälle och på detta sätt kunna komplettera lärarnas undervisning, uppger lärarna. Både Eva och Peter tycker emellertid att detta samarbete borde förbättras för att vara till gagn för S2-eleverna.

Modersmålsstödarna skulle kunna förtydliga skrivuppgifter och förklara begreppen och uttrycken på elevernas modersmål, säger lärarna. Peter uttrycker att han har tänkt på detta och att han skulle behöva ändra på vissa saker i sin undervisning så att modersmålsstödarna skulle komma till sin rätt. Orsaken till det bristfälliga samarbetet med modersmålspråkstödarna är enligt lärarna att det inte finns tid för planering av en undervisning som inkluderar modersmålsstöd. Det är också ett faktum att grupperna är stora, 30-35 elever, och majoriteten av eleverna är snabba S3-elever och då händer det ibland att det inte tas hänsyn till S2-elevernas specifika behov, tycker Eva.

5.1.4 Motivation

Alla de intervjuade lärarna menar att det är viktigt att eleverna är motiverade när de arbetar med sin skrivutveckling och att motivation kan vara en avgörande faktor för att uppnå sina mål. Peter säger att ”man ständigt försöker peppa eleverna till framgång” genom att poängtera vikten av att kunna skriva i olika situationer i livet. Han menar dock att eleverna har olika mål med sfi-utbildningen: några elever vill lära sig bättre svenska och klara sig bättre i livet i det nya landet medan andra elever vill skriva nationella provet och bli klara med kursen så fort som möjligt.

Att motivera eleverna att utveckla sitt skrivande är en självklar del i det dagliga arbetet, menar Lotta, men det kan även vara svårt att motivera en elev som har misslyckats flera gånger och som tycker att det är svårt att skriva. Lotta har skapat en loggbok för varje elev för att tydliggöra för eleverna att det faktiskt går framåt. I loggboken skriver eleverna om vad de har jobbat med under dagens lektion, vilken bok de har läst, vilka skrivuppgifter de har gjort och vilka skrivuppgifter som ska göras. På detta sätt skriver eleverna varje dag och reflekterar över sitt arbete. Det blir konkret och eleverna upplever att de lär sig och att de kan, säger Lotta.

Annika och Eva uttrycker att många elever strävar efter att få göra nationellt prov och bli klara med sfi. Även om det nationella provet inte är något examensprov utan är ett komplement till den övriga bedömningen blir det ändå ett bevis på vad eleven har tillägnat sig under kursen, anser de. För många elever är det viktigaste just att få ett godkänt betyg på provet, men som pedagog måste man försöka få eleverna att

inse vikten av ”att kunna skriva för livet”, som Annika uttrycker det. Det finns många situationer i ens liv t.ex. som förälder, arbetstagare, konsument eller som medlem i en förening som kräver att man ska producera någon typ av text. Då ska man behärska grammatiken, stavningen och även kunna anpassa texten till syftet och mottagaren. Eva säger att hon på detta sätt går in på olika genrer i sin undervisning och pratar om ”när man skriver vad och hur man skriver de olika texterna”. Båda lärarna uttrycker att det blir lättare att motivera, i synnerhet när det handlar om elever med kort utbildningsbakgrund, när skrivproduktionen sätts i relation till verkligheten. Annika säger:

Det allra bästa är att använda verkligheten när man skriver, t.ex. att berätta om någonting som de själva har upplevt, skriva riktiga meddelanden till en kompis eller till skolan eller uttrycka egna åsikter om någonting som de blir arga eller irriterade på. Det tycker jag är viktigt när man ska motivera, speciellt när det handlar om S2-elever. Att förklara att det är viktigt för livet.(Annika)

Att kunna skriva de olika texterna är användbart i det riktiga livet, menar Annika och hon förklarar detta för eleverna. Annika anser att inlärnings- och motivationsprocessen fungerar bättre om de sätts i relation till elevernas egen verklighet och deras egna erfarenheter.

Samtliga lärare är överens om att motivationsarbete är viktigt. Flera av lärarna säger att det gäller att få eleverna att skriva annars sker ingen skrivutveckling. Annika säger att det känns angeläget att få eleverna att komma till de extra skrivtillfällena så hon försöker göra lektionsinnehållet intressant och verklighetsbaserat.

Att ge framåsyftande och konstruktiv återkoppling till elevernas texter tycker de intervjuade lärare är motiverande och viktigt för lärandeprocessen och de är överens om att denna respons kan användas som ett redskap för lärande. Lärarna delar uppfattningen att elevens förmåga att ansvara för sin egen skrivutveckling kan stimuleras genom att ge eleven möjlighet att i dialog med läraren lära sig att identifiera det som kan utvecklas i den skrivna texten.

Lotta berättar att hon och eleven diskuterar elevtextens form, grammatik, om texten är anpassad till syftet etc. Det brukar eleverna uppskatta och de känner sig

mer motiverade att skriva om texten när de förstår vad som ska utvecklas och förändras, säger hon. En av anledningarna till att en särskild grupp med enbart S2-elever har skapats på Lottas skola är att lärare ska ha mer tid att sitta med varje elev enskilt och diskutera elevens texter. På detta sätt ges eleven möjlighet att vara med och tycka till om sin egen text, vilket kan vara motivationshöjande. Eleven blir mer medveten om det som behöver utvecklas och därmed mer aktiv i sin egen inlärningsprocess, anser Lotta.

Annika, Eva och Peter delar Lottas uppfattning om att det mest gynnsamma är att sitta med eleven och ha dialog kring elevens text, men det finns dock inte alltid tid till detta. Även de uttrycker vikten av att eleven kan se och uttrycka sina fel, d.v.s. vikten av elevdelaktighet i den egna inläringen.

Peter berättar att han har skrivning i sin grupp en gång i veckan och att han rätar elevernas texter och skriver på vilken nivå texten ligger på. Sedan sitter han och hans kollega enskilt med varje elev i ungefär tio minuter och ”går igenom” texten. På detta sätt försöker han medvetandegöra eleven om felen som han/hon har gjort och även motivera eleven att utveckla sin text. Gruppen är stor och oftast blir hans samtal med elever mer en handledning i stället för dialog men Peter upplever att även detta är motivationshöjande.

5.2 Elevernas syn på undervisning och på sig själva som andraspråksinlärare

Efter sfi vill Bahar och Zara fortsätta studera, Bahar för att kunna bli förskollärare eller barnskötare och Zara för att lära sig mer svenska och därmed kunna få ett bättre jobb i t.ex. en klädbutik. Faiqs planer är också att fortsätta läsa svenska efter sfi men han säger också att han helst vill ha ett arbete som bussförare. Om han får en plats på bussförarutbildningen avslutar han sina studier efter sfi. Eddi är skoltrött och vill helst ha ett arbete men säger att arbetsgivare ställer krav på betyg på kurs D. Han säger att han kan prata och förstår allt men ändå inte kan bli godkänd. ”Varför måste jag skriva insändare för att bli godkänd?”, undrar han.

Tre av de fyra intervjuade eleverna menar att deras korta utbildningsbakgrund utgör ett hinder för deras skrivutveckling:

När jag var liten kunde jag inte läsa och skriva och när jag tänker på det blir jag ledsen. Jag har inte gått i skolan så mycket i mitt hemland. Idag känner jag att jag kan. (Bahar)

Jag har inte gått i skolan i så många år i mitt land och jag har aldrig skrivit formellt brev eller insändare på mitt språk. Jag kan inte skriva en insändare på mitt språk heller och jag förstår inte varför jag måste skriva en insändare. Jag vill inte bli journalis (skratt). Jag kan skriva brev och meddelande och kort berätta om olika saker men det räcker inte. (Eddi)

Jag gick i skolan i bara sex år i mitt hemland. Det räcker inte nu när jag måste skriva olika texter på svenska. Men jag kämpar. Man måste tänka framåt, inte bakåt. (Zara)

Citaten ovan vittnar om elevernas frustration över deras korta skolbakgrund ställda mot krav som de måste uppnå för att bli klara med kursen. Eddi, t.ex., tycker att det är svårt att skriva en insändare även på sitt modersmål och säger att han aldrig gjort det innan. Eddi kan skriva brev och meddelande men det blir svårare för honom när språket blir mer explicit, utan kontextuellt stöd.

De fyra intervjuade eleverna upplever att kraven för skrivefärdighet är ganska höga på kurs D och att de inte är vana vid att skriva texter som uttrycker känslor eller egna åsikter. De intervjuade eleverna känner att de behöver mycket hjälp och stöttning från sin lärare under skrivprocessen. De anser att det finns flera saker i undervisningen som skulle kunna bli bättre för att på bästa sätt hjälpa eleverna med skrivutvecklingen. Bahar och Eddi tycker att de är för många elever i en grupp, mellan 30 och 35 elever, och upplever att läraren inte hinner prata med alla elever om deras texter. Eddi känner att han ibland är ensam med sin skrivuppgift och att han ”måste klara sig själv, vilket inte alltid är så lätt, och då sitter man bara där med sitt papper.” Han säger även att han har bytt många grupper och därmed träffat många lärare. Han känner att varje lärare har sitt sätt att arbeta och att det tar tid både för honom att vänja sig vid arbetssättet och för läraren att identifiera svårigheterna som Eddi har i sin skrivproduktion. Båda uttrycker att lärarna är duktiga pedagoger men att de inte hinner hjälpa alla elever och de anser därmed att grupperna borde vara mindre.

Faiq berättar att han tycker att det känns annorlunda att studera nu när han går i en liten grupp med ca 20 elever och när undervisningstempot är långsammare. Han känner att han får mer stöttning från läraren nu när han går i en mindre grupp:

Det har blivit bättre nu. Läraren förklarar, går igenom hur man skriver och tränar tillsammans med oss. Det är jättebra! Jag skriver en text som läraren rättar och jag skriver igen. Vi diskuterar min text, vad som är bra och vad jag behöver ändra. Vi gjorde inte så förut. Nu känner jag att jag kan. (Faiq)

Av citatet ovan framgår att Faiq tycker att det arbetssättet som läraren använder i undervisningen påverkar inläringen positivt. Faiq uttrycker att läraren aktivt stödjer och uppmuntrar eleverna i deras skrivutveckling genom att gå in i skrivprocessen.

Uppfattningen om att gruppens storlek och sammansättning påverkar inläringen delas även av Zara. Hon går i en stor grupp med både S3- och S2-elever och upplever att läraren inte alltid hinner med att hjälpa alla elever och att undervisningstempot ibland är för högt. Stöttning i sitt skrivande får hon på en skrivkurs som finns på skolan utöver ordinarie lektioner. På skrivkursen arbetar man med stavning och grammatik och eleverna skriver olika texter som t.ex. sammanfattningar av texter de har läst, brev och insändare, berättar Zara. Hon anser att det är en stor fördel att gruppen är liten. Ibland är det 15 och ibland 7-8 elever som kommer på skrivlektionen vilket gör att läraren hinner både förklara och hjälpa eleverna på ett annorlunda sätt, berättar hon.

Bahar och Eddi upplever att de får mycket hjälp av modersmålsstödjare som finns på skolan. Modersmålsstödjarna går igenom elevernas texter tillsammans med eleverna ibland och förklarar grammatiken på modersmålet. Både Bahar och Eddi tycker att det är svårt att automatisera den svenska ordföljden, i synnerhet omvänd ordföljd och ordföljd i bisatsen och att de får detta förklarat på sitt modersmål underlättar inläringen. Att dessutom få förklarat hur man skriver t.ex. insändare stegvis och att gruppen är liten, anser Eddi är betydelsefullt för skrivutveckling:

Modersmålsstödjare förklarar grammatiken på engelska och hur man skriver insändare. Hon har lärt mig vilka ord och uttryck är bra att använda och vad de betyder. Det hjälper

mig mycket och jag förstår bättre nu, men jag har inte varit där så mycket för att jag jobbar ibland. Jag måste gå dit oftare. (Eddi)

Eddi är alltså medveten om att möjligheten att arbeta med sin skrivutveckling i en liten grupp med en stöttande lärare påverkar inläringen positivt. Han uttrycker även sin medvetenhet om att hans egen insats och motivation har betydelse för hans skrivutveckling.

Att det finns tillgång till modersmålsstöd på skolan tycker både Bahar och Eddi är positivt och de anser att deras grammatikförståelse har utvecklats. Att de ibland går igenom texterna tillsammans med modersmålsstödjare har skapat en annorlunda förståelse för vilka texter de förväntas producera och hur skrivprocessen ska gå till, påstår Bahar och Eddi. De tycker att det är synd att det görs för sällan. För det mesta arbetar modersmålsstödjarna med grammatik, säger de. Både Bahar och Eddi anser att det vore bättre om de arbetade mer med skrivning med modersmålsstödjarna i stället för att gå igenom grammatiska övningar.

På Faiqs och Zaras skola finns det inget modersmålsstöd och på frågan vad de tycker om detta är svaret först att de inte riktigt vet. De förmodar att det vore lättare att ibland kunna diskutera och få hjälp på sitt modersmål under skrivprocessen och tycker att det hade varit en fördel om de hade fått modersmålsstöd redan på kurs C. Man skulle möjligtvis känna sig mer förberedd inför skrivkraven på kurs D, säger Zara.

Tre av de fyra elevinformanterna känner att de skulle vilja skriva mer i skolan och att skrivning inte tränas tillräckligt. En informant tycker att det ges många skrivtillfällen i skolan under ordinarie lektioner och att det kan tränas ytterligare på skrivkursen. Elevinformanterna uppger att de skriver svenska utanför skolan när de skickar korta sms till kompisar som inte talar deras språk eller sms och/eller mejl till lärare. Två av informanterna är medvetna om att de inte tränar skrivning tillräckligt mycket hemma på egen hand och att de borde göra det oftare. Samtidigt känner de att de får för få skrivuppgifter i hemläxa vilket de tycker borde ändras. De uttrycker att de behöver skriva både i skolan men även hemma på egen hand och lämna in sina texter till lärare och få dem bedömda språkligt men även innehållsmässigt.

Samtliga intervjuade elever är överens om att deras lärare är duktiga pedagoger och förklarar oftast på ett sätt som gör att eleverna förstår. Två av informanterna säger att lärare förklarar instruktionen och berättar om vad texten ska innehålla innan de ska börja skriva. De diskuterar ämnet tillsammans med läraren och sedan skriver de var för sig. De delar uppfattningen att det vid vissa tillfällen är svårt att skriva själv:

Ibland när vi skriver själva tycker jag att det är svårt och tråkigt. Jag blir trött. Vi sitter och skriver mycket själva och det är inte så bra. Det blir bättre om vi skriver tillsammans. Då kan vi hjälpa varandra och ge förslag till varandra. Vi gör det bara ibland. (Bahar)

Jag förstår inte alltid vad jag ska skriva och vet inte hur jag ska börja. Jag gillar när vi arbetar i grupp. Då kan min kompis hjälpa mig. Men det gör vi inte alltid. Jag frågar min lärare men hon hinner inte alltid sitta med mig och förklara. (Eddi)

Både Bahar och Eddi tycker att det är svårt att börja skriva en text och även att planera sin text. De tycker att det skulle underlätta om de oftare arbetade i mindre grupper med andra elever som kan stötta dem och hjälpa dem att komma igång. Bahar har hört att det finns en särskild skrivgrupp för elever som behöver extra stöd i sin skrivutveckling på SASG, kursen i svenska efter sfi. Hon anser att denna typ av kurs borde finnas även på sfi.

Faiq och Zara tycker att lärare använder arbetssätt som hjälper eleverna i deras skrivproduktion. De tycker att det är bra att eleverna och läraren diskuterar ämnet som ska skrivas tillsammans och att eleverna ges mycket talutrymme. Läraren och eleverna tittar på exempeltexter, t.ex. en insändare som någon annan har skrivit och identifierar delarna som ska vara med i denna typ av text, berättar de. Att de arbetar mycket i mindre grupper uppskattas av både Faiq och Zara. Det är då man får idéer och eleverna kan hjälpa varandra med ordföljd, tempus och styckeindelning, säger de.

Alla informanter anser att de är bekanta med de olika texttyperna som ska produceras på kurs D och att lärarna går igenom distinktionen mellan de olika genrererna. Samtliga informanter uppger att lärare berättar om de olika texttyperna

som finns. Lärarna förklarar vad som ska vara med och att eleverna ska tänka på syftet med texten och till vem man skriver:

Läraren säger ofta när vi skriver att vi ska tänka på till vem vi skriver och varför vi skriver. Det är inte samma att skriva mejl till en kompis och insändare till en tidning. Det säger min lärare hela tiden. (Bahar)

Bahar uttrycker i citatet ovan hur läraren betonar vikten av att anpassa språket till syfte och mottagare.

De fyra intervjuade eleverna säger att de ständigt blir uppmanade av sin lärare till skrivning och läsning även utanför skolan. De förstår att det är viktigt och några informanter anser att de inte arbetar tillräckligt med språket på egen hand.

5.3 Lärarnas syn på undervisningens utveckling

Det finns en kunskap om olika skrivutvecklande arbetsätt bland de intervjuade lärarna. Samtliga lärare känner sig nöjda med de arbetssätt som de använder i sin undervisning men samtidigt känner de att det finns flera utvecklingsområden. Några av lärarna är inte nöjda med de undervisningsförutsättningar som finns på deras skola.

Lotta tycker att undervisningen i allmänhet och skrivundervisningen i synnerhet skulle vara mer effektiv om eleverna hade mer inflytande över undervisningsinnehållet och lektionsupplägget. Hon säger att eleverna borde tillfrågas mer om vad de vill och vad de känner att de behöver.

Eva berättar att det finns ett behov av en mer strukturerad och systematiserad explicit skrivundervisning för elever med kort utbildningsbakgrund. ”Vi borde kanske ha särskilda grupper där man bara tränar skrivning med eleverna”, säger hon. Studiedagar om genreskrivning har anordnats på skolan vilket har ökat medvetenheten om olika arbetssätt som kan användas i undervisningen och det är positivt, menar Eva.

Uppfattningen om att skrivundervisningen blir mer effektiv om grupperna är mer homogena delas av samtliga lärarinformanter. På detta sätt kan mer tid för att arbeta med skrivutveckling med S2-elever avsättas vilket på ett bättre sätt möjliggör för

eleverna att uppnå målen. Alla lärare är överens om att det borde finnas skrivgrupper med färre elever för att på bästa sätt individualisera och möta eleverna där de befinner sig i sin skrivutveckling. Eleverna kan kartläggas mer noggrant än vad som görs i dag för att få en förståelse för elevens svårigheter och tillsammans med eleven planera arbetsgången. I en mindre skrivgrupp skapas förutsättningar för en dialog mellan läraren och eleven vilket gör det möjligt för eleven att reflektera över sin egen skrivutveckling, menar lärarna.

Flera av lärarna känner att det borde finnas fler intressanta skrivuppgifter anpassade till denna målgrupp och att lärarna borde ges tid för att skapa sådana uppgifter tillsammans med kollegor. De tycker även att lärare borde diskutera undervisningsmetoder oftare och att det är önskvärt att utbyta erfarenhet med andra lärare och därmed prova olika saker i sin undervisning. De intervjuade lärarna skulle också gärna observera undervisningen i varandras klasser ibland och ge varandra återkoppling och på detta sätt utvärdera undervisningen. Att dela undervisningsgrupp med en kollega anses vara positivt av samtliga lärare. På så sätt ges större möjlighet till utvärdering av egen undervisning, säger flera lärare.

Samtliga intervjuade lärare anser att modersmålsstöd för att prata om språk och skaffa sig ett metaspråk skulle underlätta arbetet med S2-elever. Detta skulle vara en fördel vid grammatik- och begreppsförklaring.

De intervjuade lärarna diskuterar även bedömning under intervjun när vi samtalar om utveckling. Flera av lärarinformanterna anser att de ofta fastnar i den summativa bedömningen genom alla prov och bedömningsdagar där bedömningsskickligheten inriktad på de olika betygskriterierna tränas. I stället skulle de vilja bli bättre på formativ bedömning - bedömning för lärande. Formativ bedömning handlar om ett förhållningssätt som gör eleverna medvetna vad de befinner sig nu i sin skrivutveckling, och hur de ska arbeta vidare med sin skrivutveckling, säger lärarna.

Flera lärare uttrycker att de önskar mer kompetensutveckling på senaste forskning inom skrivutvecklingsfältet.

6. Sammanfattning och diskussion

Huvudsyftet med föreliggande studie var att utifrån lärares och elevers upplevelser beskriva hur skrivundervisning bedrivs i fyra sfi-klasser. Jag ville ta reda på vilka skrivutvecklande arbetssätt som används i undervisningen enligt lärare och elever och om de överensstämmer med forskning inom detta fält.

Resultatet av denna undersökning visar att sfi-gruppernas heterogenitet och storlek försvårar situationen för elever med kort utbildningsbakgrund eftersom arbetssätten som används i undervisningen inte alltid är planerade utifrån de kortutbildade elevernas behov. Både tempot och nivån höjs när gruppen är stor och när en majoritet av eleverna är studieväg 3-elever. De intervjuade eleverna känner att de inte alltid får lärarstöttning utan måste klara sig själva ibland. Detta beror på att lärarna inte har tid att hjälpa alla elever eftersom det är många elever i gruppen. Enligt Vygotskys sociokulturella teori och dialektiska syn på utveckling är det just interaktionen, samtalet och stöttningen som har stor betydelse för inlärningsprocessen (se avsnitt 3.2.2). I Lvux 12 (Skolverket 2012c) står att utbildningen ska möta varje elev utifrån elevens förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det står också att utbildningen ska vara likvärdig oavsett på vilken skola eller vilken ort den anordnas och att elever som av någon anledning har svårigheter att uppnå utbildningsmålen ska det riktas särskild uppmärksamhet mot (Skolverket 2012c:5,6). Förutsättningarna för Lottas elever i den lilla och mer homogena S2-gruppen är inte ekvivalenta med förutsättningarna i de tre andra, större och mer heterogena grupperna. I en liten grupp där majoriteten av eleverna behöver arbeta med sin skrivproduktion har läraren mer tid att hjälpa varje elev individuellt och undervisningen är anpassad just utifrån dessa elevers behov och förutsättningar. Arbetet med skrivuppgifter sker i smågrupper där eleverna får stöttning både av varandra och av läraren (Gibbons 2006, Hedeboe & Polias 2008, Johansson & Sandell 2010). Så är inte fallet när grupperna är stora och när S2-eleverna dessutom är i minoritet.

Min undersökning visar att det finns stor medvetenhet om olika skrivutvecklande arbetssätt hos de intervjuade lärarna, dock används dessa olika i olika grupper.

Samtliga lärare arbetar med genrepedagogiska arbetssätt i högre eller lägre grad, dock avsätts mer tid till skrivutvecklande arbete i vissa grupper. Samtliga lärare uppger att de i sitt arbete med produktion av olika texttyper utgår från muntliga diskussioner om den givna genren i hel grupp för att skapa förförståelse för ämnet i enlighet med första fasen i cykeln för undervisning och lärande (cirkelmodellen) (se avsnitt 3.2.3). Den andra fasen i cykeln används också av samtliga pedagoger. Genrens språkliga drag presenteras och lärarna säger att de går igenom ord och fraser som är genrekarakteristiska. Det är i denna fas som lärarna även går igenom exempeltexter med eleverna för att få syn på att kontexten styr innehållet i texten. Grammatiken lärs ut i ett sammanhang vilket är i enlighet med Hallidays SFL (se avsnitt 3.2.1). När de arbetar med t.ex. insändare uppger lärarna att de går igenom verb som används när man skriver en argumenterande text och även vilka sambandsmarkörer används för att knyta ihop texten. Detta är i enlighet med Hallidays teori om språk (se avsnitt 3.2.1). Språkets ideationella metafunktion med sina mentala processer, d.v.s. verb som uttrycker våra tankar och åsikter används i denna cirkelns fas. Även språkets textuella metafunktion används eftersom lärarna förklarar vilka sambandsmarkörer som bör användas när eleverna skriver insändare. Lärarna lägger fokus på textbindning vilket hjälper eleverna med att skapa flyt i sina texter.

Med den tredje fasen i cirkelmodellen, det vill säga gemensam textkonstruktion, arbetar lärarna olika, visar det sig i min undersökning. I vissa klasser utesluts denna fas och möjlighet till gemensamt skrivande ges sällan, vilket minskar tillfällena till viktig stöttning (se avsnitt 3.2.2). Interaktion och samtal har en nyckelroll för skrivutveckling och därmed är det viktigt att eleverna ges möjlighet att diskutera och utbyta idéer med varandra och att de under diskussionsprocessen även får lärarstöttning om det behövs. Läraren har en viktig roll i elevernas språk- och kunskapsutveckling (Dyste 1995:54). Det dialogiska samspelet eleverna emellan och stöttning och explicit undervisning av lärarna under skrivprocessen är förutsättningar för att lyckas med sin skrivutveckling (Gibbons 2006, Hedeboe & Polias 2008). Detta är samtliga lärare medvetna om men det prioriteras inte alltid eftersom lärarna anser att det tar för mycket tid och att det är mycket som ska hinnas med. Ett dialogiskt arbetssätt är tidskrävande men ger effekt eftersom kunskap om

de olika genrerna byggs upp tillsammans med andra. Eleverna kan få stöd under skrivprocessen och dessutom avdramatiseras skrivprocessen vilket gör att eleverna känner sig tryggare och blir mer motiverade att skriva (Sellgren 2011). Genom att relatera skrivuppgiften till elevernas verklighet motiveras de att skriva.

Arbetsättet dictogloss används av två av lärarna i min undersökning för att möjliggöra tillfällen för interaktion och stöttning. Uppgiften ligger på hög kognitiv nivå och eleverna löser den i dialogiskt samspel vilket skapar förutsättningar för en god inläring (se Gibbons 2006, Hedeboe & Polias 2008, Johansson & Sandell Ring 2010).

Lärarna använder läsning när de arbetar med skrivning och enligt dem utvecklas språket när skrivning och läsning integreras. Att man först läser en text och sedan sammanfattar skriftligt det man har läst kan öka förståelsen för både textens innehåll och uppbyggnad. Läsning främjar skrivutveckling genom att eleverna möter ett rikt inflöde och lär sig nya ord samt att satsuppbyggnad, satsbindning och stavning tränas.

Det finns en särskild grupp med elever som behöver extra skrivträning på skola 1. Att gruppen är liten och att samtliga elever har samma behov underlättar skrivutvecklingen. I stället för att lära ut grammatiska regler separat och att ha särskilda lektioner med t.ex. stavning i fokus uppmuntras eleverna i denna grupp att förvärva kunskap om hur grammatiken används i olika sammanhang vilket främjar skrivutvecklingen. Genom explicit, stegvis undervisning som tar och bör ta tid, förstår eleverna bättre vilken text de förväntas skriva och hur skrivprocessen ska gå till (se avsnitt 3.2). En sådan skrivgrupp finns inte på skola 2 för närvarande, dock finns det idéer om att det skulle vara bra för att bemöta kortutbildade elevers behov.

Samtliga elever är överens om att det är både roligare och kunskapsfrämjande att arbeta i mindre grupper med andra elever. Resultatet av min undersökning visar dock att eleverna ibland får en skrivuppgift som de förväntas genomföra på egen hand. Att uppgiften ligger på hög kognitiv nivå och att eleverna inte får någon stöttning under skrivprocessen kan enligt Gibbons (2009:43) skapa en frustration och en oro hos eleverna. Detta kan i slutändan leda till bristande elevmotivation.

Enligt forskningen har modersmålsstödet en viktig roll i språkutvecklingen i allmänhet och skrivutvecklingen i synnerhet (se avsnitt 3.3). Av min undersökning

framgår att det finns en medvetenhet hos lärarna om att stöd på modersmålet främjar språkutvecklingen. På skola 1 finns emellertid inte några modersmåslärare eller modersmålsstödjare p.g.a. bristande ekonomiska resurser. På skola 2 finns det modersmålsstödjare i de största språken på skolan. Däremot visar min undersökning att modersmålsstödjarna inte arbetar som stöd till just kortutbildade elever. De har egna lektioner med grammatiska genomgångar på elevernas modersmål. I stället skulle modersmålsstödjare, som forskningen förespråkar, kunna hjälpa eleverna med att förstå begreppen och syftet med den givna genren bättre när eleverna arbetar med skrivuppgifter på lektionen. Själva skrivuppgiften och hur den ska göras skulle med modersmålsstödjarens hjälp bli tydligare och det skulle möjliggöra för eleverna att ställa frågor om de inte förstår (se avsnitt 3.3 och 5.1.3).

Av min undersökning framgår att tre av fyra elevinformanter känner sig motiverade och satsar på att bli bättre på att skriva. Det är den instrumentella motivationen (se Abrahamsson 2009, Ellis 1997) som är drivkraften för skrivutveckling eftersom samtliga elevinformanter ser språket som en investering och ett redskap att uppnå sina mål (se avsnitt 3.4). Samtidigt framgår av min undersökning att den resultativa motivationen finns hos elevinformanterna. När eleverna känner att de har blivit duktigare på att skriva skapas högre motivation och lust att lära sig mer. Lärarna försöker göra lektionsinnehållet verklighetsbaserat och intressant för eleverna för att höja motivationen vilket är i enlighet med Ellis (1997) tankar om inre motivation. Det är viktigt att eleverna känner att de blir involverade i inlärningsprocessen. Detta kan även uppnås genom att ge eleverna framåtsyftande återkoppling till deras texter. Samtliga lärare i min studie är överens om att denna återkoppling är en viktig och kan användas som ett redskap för inläringen och motivationen. Det är viktigt att aktivera eleverna som ägare av sitt eget lärande. Detta kan göras genom att målen med undervisningen tydliggörs och genom att eleverna i en dialog med läraren får återkoppling som för utvecklingen framåt. Min undersökning visar att den återkoppling eleverna får ser olika ut i olika grupper. Den är vanligare i den lilla, mer homogena gruppen. I en av de större grupperna ligger fokus på felrättning ibland. I stället kan läraren och eleven diskutera textens komplexitet där språkligt system och språkanvändning samverkar och kompletterar varandra (se avsnitt 3.1.1 och 3.2.1).

Det finns ett behov av särskilda skrivgrupper för elever som behöver utveckla sitt skrivande, visar min undersökning. Flera lärare i min undersökning uttrycker att de behöver fortbildas inom fältet skrivutveckling och att de även har behov av kompetensutveckling kring att ge eleverna positiv feedback och inkludera detta i undervisningen.

Resultatet av min undersökning visar att lärarna tycker att de metoder som används i undervisningen borde diskuteras oftare och att det vore önskvärt att utbyta erfarenhet med kollegor. Det vore givande att observera undervisningen i varandras klasser, ge varandra återkoppling och på detta sätt utvärdera sin undervisning, menar de. Utvärderingen av den egna undervisningen kan ha en betydande roll när arbetssätt ska utvecklas och när elevresultat ska förbättras. Observation och kollegial återkoppling på varandras undervisning kan främja utveckling av arbetssätten och bidra till att språkutvecklande arbetssätt sprids inom verksamheten.

7. Avslutning

Syftet med min uppsats var att utifrån lärares och elevers upplevelser ge en bild av hur skrivutvecklande undervisning ser ut i fyra sfi klasser och av vad lärarna anser om hur den kan utvecklas. Med min uppsats ville jag även synliggöra och lyfta fram kortutbildade elever och deras specifika behov i arbetet med produktion av olika texttyper som förekommer på kurs D inom sfi.

De slutsatser man kan dra av denna studie är att skolor bör anpassa undervisningen för att bättre kunna möta kortutbildade elevers behov. Det är önskvärt att grupperna är heterogena och mindre samt att kursinnehållet och undervisningstempot anpassas efter denna elevgrupp. Resultatet av min undersökning visar positiva effekter av att skapa särskilda skrivgrupper eftersom de möjliggör dialog mellan elever och lärare och att man där kan arbeta med skrivundervisningen mer explicit, till exempel genom att gå igenom cykelns fyra faser för genrepagogisk skrivundervisning. Om det dessutom finns modersmålsstödjare som kan förklara okända begrepp och för eleverna abstrakta ord och som kan förklara syftet med genren, är chanserna för eleverna att lyckas med sitt skrivande betydligt större.

Att lyckas med att uppnå målen betyder mycket för eleverna. Det stärker deras självförtroende och öppnar nya dörrar och nya möjligheter i deras nya land.

Slutligen vill jag säga att det har varit intressant att genomföra denna undersökning. Den har öppnat upp för nya frågor och forskningsobjekt, till exempel frågan om hur lärare arbetar med formativ bedömning i sina klasser. Frågan är viktig för att få reda på hur målen för undervisning tydliggörs för eleverna, hur eleverna vägleds genom arbetet, vilken återkoppling de får av läraren och även hur undervisningen utvärderas. För att skapa goda förutsättningar för lärande och för att ge indikationer om hur undervisning fungerar och vad som kan ändras, måste lärandet synliggöras.

Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, Jim 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dysthe, Olga 1995. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, Rod 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Finlayson, Janice 2009. Introducing functional grammar in genre pedagogy. I: Michel, Olofsson (red.), *Symposium 2009 - genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholm universitets förlag (tidigare HLS förlag). S. 28-37.
- Gardner, Robert 1985. *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Arnold.
- Gardner, Robert & Lambert, Wallace 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canada Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, Robert & Lambert Wallace 1972. *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket – stärk lärandet – språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, Pauline 2009. *Lyft språket lyft tänkandet – språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet* 2012. Stockholm: Skolverket.
- Halliday, Michael 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London. Arnold.
- Halliday, Michael 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, Michael 1998. Forord. I: Berge, Kjell Lars, Coppock, Patrick & Maagero, Eva (red.), *Å skape mening med språk - en samling artiklar av M.A.K., Halliday, R., Hassan & J.R. Martin*. Oslo: Landslaget för norskundervisning (LNU) och Cappelen Akademisk Forlag.

- Hedeboe, Bodil & Polias, John 2008. *Genrebyrån – en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna Malin 2013. *Grammatik med betydelse – en introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Holme, Idar M. & Solvang, Bernt K. 1997. *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa 2010. *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Kvale, Steinar & Brinkmann Svend 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline 2009. Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv I: Michel, Olofsson (red.), *Symposium 2009 - genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholm universitets förlag (tidigare HLS förlag). S. 303-317.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina 2006. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman – om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Maagerö, Eva 1998. Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I: Berge, Kjell Lars, Coppock, Patrick & Maagerö, Eva (red.), *Å skape mening med språk - en samling artiklar av M.A.K., Halliday, R., Hassan & J.R. Martin*. Oslo: Landslaget för norskundervisning (LNU) och Cappelen Akademisk Forlag.
- Martin, J.R. 1984. Language, register and genre. I: Christie F. (red.), *Language Studies: Children's Writing: Reader*. Geelong: Deakin University Press.
- Mörnerud, Elisabet (2004). *Modersmålsbaserad alfabetisering i Sverige – studie i alfabetisering och tvåspråkighet*. Magisteruppsats i pedagogik. Malmö: Malmö högskola.
- Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/motivation>
Hämtad 2015-03-28.

Nationellt centrum för svenska som andra språk. <http://www.andrasprak.su.se>
Hämtad 2015-03-22.

Nationellt centrum för svenska som andra språk. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt.*

<http://www.andrasprak.su.se/publikationer/facklitteratur/flerspr%C3%A5kighet-en-forsknings%C3%B6versikt-1.109432> Hämtad 2015-01-24.

Olofsson, Mikael (2009). Förord. I: Michel, Olofsson (red.), *Symposium 2009 - genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholm universitets förlag (tidigare HLS förlag). S.7-12.

Sellgren, Mariana 2011. *Den dubbla uppgiften – tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms Universitet.

<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:445746/FULLTEXT01> Hämtad 2015-05-04.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning rapport 2010:7

<http://www.skolinspektionen.se/documents/kvalitetsgranskning/sfi/webb-slutrapport-sfi.pdf> Hämtad 2015-03-20.

Skolverket 2012a. *Utbildning i svenska för invandrare – kursplan och kommentarer*
Stockholm: Skolverket

Skolverket 2012b PM - Elever och studieresultat i sfi 2012. Skolverket 2012.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3034> Hämtad 2015-02-19.

Skolverket 2012c. *Läroplan för vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2013a PM – Elever och studieresultat i sfi 2013. Skolverket 2013.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3296> Hämtad 2015-02.

Skolverket 2013b. *Utbildning i svenska för invandrare*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

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

Vygotsky, Lev 1978. *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Wood, David, Bruner, Jerome S & Ross, Gail (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2): S. 89-100. Oxford: Pergamon Press.

Intervjufrågor – lärare

Pedagogisk bakgrund

- Vad har du för pedagogisk utbildning?
- Kan du berätta om din bakgrund som lärare?
- Hur länge har du arbetat med svenska som andraspråk/sfi?
- Hur länge har du arbetat med denna elevgrupp (spår2-elever)?
- Har du även arbetat med spår3-elever?

Arbetsätt

- Hur ser din/dina nuvarande grupp/grupper ut spårmässigt?
- Är den heterogen? Hur påverkas din undervisning i så fall?
- Vilka arbetsätt används i undervisningen för att främja skrivutveckling?
Berätta hur du gör.
- Hur arbetar du med de olika texttyper som förekommer på kurs D? Hur går skrivprocessen till?
- Skulle du kunna göra på ett annat sätt och i så fall hur?
- Kan du berätta om sättet du motiverar dina elever på?
- Hur påverkas elevernas arbete och resultat av motivationen, anser du?
- Hur gör du elever medvetna om sådant de skulle behöva utveckla i sitt skrivande?
- Finns det modersmålsstöd på skolan?
- Samarbetar du med modersmålsstödjare och i så fall på vilket sätt? Kan du beskriva ert eventuella samarbete?
- Kan samarbetet förbättras enligt dig och hur i så fall?
- Vad utgör hinder för en positiv skrivutveckling enligt dig?

Utveckling

- Är du nöjd med de arbetsmetoder som du och dina kollegor använder?
Varför?/Varför inte?
- Tycker du att arbetet med skrivutveckling kan bli mer effektivt och i så fall hur?

Intervjufrågor – elever

Bakgrund

- Var kommer du ifrån?
- Vad har du för modersmål?
- Hur många år har du gått i skolan i ditt hemland?
- Hur länge har du läst på sfi?
- Hur länge har du läst på kurs D?

Motivation

- Vad vill du göra efter sfi?
- Känner du dig motiverad för att klara skrivdelen på kursen?
- Vad motiverar dig?
- Finns det några hinder för din skrivutveckling och vilka är de i så fall?
- Hur är din närvaro i skolan?

Undervisning

- Hur ofta skriver du i skolan?
- Anser du det vara tillräckligt ofta?
- Vad skriver du? Vilka texter?
- Kan du berätta hur ni gör i klassen när ni ska skriva? Kan du beskriva skrivprocessen?
- Vad tycker du är svårast när du ska skriva en text? Förklara.
- Har ni pratat om hur man skriver de olika texterna? Vilka då?
- Hur gör läraren?
- Tycker du att det är bra och att du förstår hur man ska göra? Förklara.
- Vad tycker du att läraren kan göra så att du förstår bättre?
- Finns det några modersmålsstödjare på skolan?
- Vad tycker du om att det finns modersmålsstödjare på skolan? Förklara.
- Vad kan du göra för att bli klar med sfi? Berätta hur du tänker göra.
- Hur anser du att skolan/läraren kan göra för att hjälpa dig att nå dina mål?