

## **Vuxnas andraspråksutveckling i ämnesbaserad undervisning -**

**förståelse och produktion av textgenrer och  
behärskning av en allmän akademisk vokabulär  
jämfört en ämnesspecifik vokabulär**

Monica Lindvall

Magisteruppsats i tvåspråkighet  
AN, 15 hp  
Magister's Thesis in Bilingualism  
SC, 15 credits

Handledare:  
*Ulrika Dahl*

## Abstract

This study examines a group of 19 adult secondary language learners at an adult education centre, studying a course on *Barn och Fritidsprogrammet*, a one year programme to become a professional child minder. Learning a new discipline also entails learning the language of the discipline. The aim of the study is to analyze how language demands are expressed in the course curriculum and how those language demands are manifested in oral and written tasks. The language demands regarding a specialized topic-based vocabulary and a general academic vocabulary in the course literature is analyzed as well as whether opportunities are given in the classroom for structured scaffolding interaction in smaller groups. The study also looks into how both students and teacher explain what they regard as language based learning/teaching. Finally it examines how students understand and also produce different topic based genres of schooling.

A case study was used with different methods such as classroom observation with *SIOP*-protocol, webcam recordings, a questionnaire, interviews and analysis of texts.

The result shows that students have difficulties to understand and construct school-based text genres both when it comes to how to realize contexts of information display, and also how to structure texts in expected ways. Students have a tremendous need for vocabulary development and understanding and learning; the explicit specialized topic based vocabulary is not a major problem for most students but understanding and using the implicit general academic vocabulary is a great challenge for many. Structured scaffolding interaction in smaller groups helps students to understand the meaning of vocabulary and how to use it for different oral and written functions.

Key words: svenska som andraspråk, vuxna, språkutvecklande ämnesbaserad undervisning, allmän akademisk vokabulär, ämnesspecifik vokabulär, genrepedagogik, stöttning, *SIOP*-protokoll

# Innehåll

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Inledning                                                              | 1  |
| 1.1 Syfte och bakgrund                                                    | 1  |
| 1.2 Syfte och frågeställningar                                            | 1  |
| 2. Teoretisk bakgrund                                                     | 2  |
| 2.1 Att utveckla ämneskunskap är språkutveckling                          | 2  |
| 2.1.1 <i>BICS och CALP</i>                                                | 2  |
| 2.1.2 <i>Funktionell grammatik</i>                                        | 4  |
| 2.2 Genrep pedagogik                                                      | 5  |
| 2.2.1 <i>Genrep pedagogik i undervisningen</i>                            | 5  |
| 2.3 Ordinläring och ordförråd                                             | 6  |
| 2.4 Språkutvecklande ämnesundervisning                                    | 6  |
| 2.4.1 <i>Den nedåtgående spiralen</i>                                     | 7  |
| 2.5 Klassrumsinteraktionens betydelse                                     | 7  |
| 2.6 Stöttning                                                             | 8  |
| 3. Metod                                                                  | 9  |
| 3.1 Val av program, delkurs och elevgrupp                                 | 9  |
| 3.2 Metodval                                                              | 10 |
| 3.2.1 <i>Styrdokument och läromedel</i>                                   | 11 |
| 3.2.2 <i>Klassrumsobservationer med SIOP-protokoll och webcamspejning</i> | 11 |
| 3.2.3 <i>Skriftlig produktion</i>                                         | 12 |
| 3.2.4 <i>Enkät och deltagare</i>                                          | 12 |
| 3.2.5 <i>Semistrukturerade intervjuer</i>                                 | 14 |
| 4. Resultat                                                               | 14 |
| 4.1 Analys av styrdokument                                                | 14 |
| 4.2 Analys av läromedel                                                   | 17 |
| 4.2.1 <i>Andra texter som används i undervisningen</i>                    | 19 |
| 4.3 Klassrumsobservationer med SIOP-protokoll                             | 20 |
| 4.4 Enkät svar samt elevintervjuer                                        | 24 |
| 4.5 Lärarintervju                                                         | 28 |
| 4.6 Analys av elevtexter                                                  | 29 |
| 5. Diskussion utifrån resultat                                            | 30 |
| Referenser                                                                | 33 |
| Bilageförteckning                                                         | 36 |
| Bilaga 1                                                                  | 37 |
| Bilaga 2                                                                  | 40 |
| Bilaga 3                                                                  | 41 |
| Bilaga 4                                                                  | 42 |
| Bilaga 5                                                                  | 45 |
| Bilaga 6                                                                  | 46 |
| Bilaga 7                                                                  | 54 |
| Bilaga 8                                                                  | 55 |
| Bilaga 9                                                                  | 62 |
| Bilaga 10                                                                 | 64 |
| Bilaga 11                                                                 | 65 |

# 1. Inledning

## 1.1 Syfte och bakgrund

Bakgrunden till denna uppsats är de svårigheter som vuxna andraspråksinlärare ibland möter vid studier i fackämnen inom vuxenundervisningen. I mitt arbete som vuxenpedagog möter jag ofta både lärare och elever som anser att svårigheterna de studerande möter ofta är kopplade till det nya språket; de ska lära ett teoretiskt fackämne på ett nytt språk. Det nya språket, i det här fallet svenska, kanske studeras samtidigt som studier i andra ämnen sker och en av flera anledningar till detta är att berättigandet till CSN:s studiemedel baseras på ett poängsystem. Heltidsstudier är 20 poäng/vecka (400 poäng/termin) vilket kan innebära ca fyra olika ämnen/termin.

Vuxenundervisning i svenska kommuner, både på grundläggande- och gymnasial nivå, sker idag ofta i form av kortkurser, intensivkurser och/eller distanskurser. Att uppnå en avancerad språklig nivå i ett nytt språk kräver 5-8 års språkstudier och aktiv språkanvändning (Thomas & Collier 1997) men för många vuxna andraspråksinlärare är de teoretiska språkstudierna avslutade redan efter ett par år och den aktiva språkanvändningen kan vara liten på grund av segregering i bostadsområden, i arbetsliv och under fritiden. Den språkliga exponeringen kan alltså vara mycket begränsad på grund av segregerade strukturer i samhället (Bunar 2001:82) och på grund av korta utbildningstider. Kommunal vuxenutbildning har de senaste åren också allt mer fått en inriktning mot behärskning av yrkesspråk. Sfi (svenska för invandrare) anordnar allt fler kurser med yrkesinriktning vad gäller svenskstudierna och detsamma sker på grundläggande och gymnasial nivå i svenska som andraspråk ([länk](#) 1). De studerande ska snabbt få de språkkunskaper i svenska som de behöver för att så smidigt som möjligt hitta ett arbete och klara av ett yrkesliv: elever med inriktning mot vårdyrken undervisas i medicinsk svenska, ingenjörer i teknisk svenska och så vidare. Att med sitt informella vardagsspråk som utgångspunkt även möta och lära sig behärska ett formellt skolspråk kräver tid, och då speciellt hos andraspråkselever. Enström (2004) skiljer mellan ämnesspecifik vokabulär och allmän akademisk vokabulär. Golden och Hvenekilde (1983) fann i sin undersökning redan på 80-talet att det inte är fackämnets specifika vokabulär som orsakar språkproblem bl.a. för andraspråksinlärare, utan snarare en icke-facklig vokabulär. Den allmänna akademiska vokabulären består av ord som är vanliga i skolsammanhang och akademiska sammanhang inom flera ämnesområden oavsett ämne. Att förstå och kunna producera de olika textgenrer som olika ämnen kräver är också avgörande för hur man lyckas med sina studier (Schleppegrell 2004, Bailey 2007).

## 1.2 Syfte och frågeställningar

I min uppsats vill jag undersöka vilka språkhinder som eventuellt finns och som försvårar för eleverna att nå ämnesmålen och jag vill också studera hur lärare och elever arbetar för att utveckla språket. I mina möten med pedagoger och elever inom kommunal vuxenutbildning är en vanlig reflektion att kursmål är svåra att uppnå, inte på grund av kunskapsbrister i själva ämnet utan snarare på grund av språkliga brister.

Aktuell forskning delar in vokabulär, genrer och andra ämnesspecifika språkliga krav i domäner, exempelvis en domän för so-ämnen och en annan för no-ämnen, och studerar vilka språkliga krav som ställs i olika ämnen på olika nivåer (Martin & Rose 2008). Bland annat Bailey (2007) efterlyser svar på frågor om den allmänna akademiska vokabulären behöver bli mer explicit i ämnesundervisningen, och i så fall hur, samt hur elevers vardagsspråk kan möta deras behov att uttrycka sig mer ämnesspecifikt och akademiskt för att man i framtiden ska kunna förbättra lärarutbildning, styrdokument och i slutändan

den ämnesbaserade språkutvecklingen hos andraspråkselever i de mångkulturella klassrummen som blir allt vanligare i Sverige, precis som i många andra länder. Mitt arbete, som omfattar en grupp vuxenstuderande andraspråkselever på gymnasieprogrammet *Barn och fritid* inom den kommunala vuxenundervisningen, belyser språkliga krav och elevernas och lärarens strategier i arbetet med kunskapsmål och språk. Både elever, i olika muntliga utvärderingar, samt flera undervisande lärare menar att utbildningens delkurser förutom att förmedla ämneskunskaper är språkutvecklande för andraspråkselever.

Frågeställningarna i föreliggande arbete omfattar därför både styrdokument, läromedel undervisning och arbetssätt. Frågeställningarna formuleras i följande sju punkter:

- Hur formuleras språkliga krav i styrdokument?
- Hur konkretiseras kraven i hemuppgifter?
- Hur formulerar elever vad som är språkutvecklande?
- Hur formulerar undervisande lärare vad som är språkutvecklande?
- Hur förstår och producerar elever olika ämnesbaserade textgenrer?
- Ges strukturerade tillfällen till interaktion i smågrupper?
- Vilka språkliga krav ställer läromedel vad gäller en ämnesspecifik vokabulär och en allmän akademisk vokabulär?

## **2. Teoretisk bakgrund**

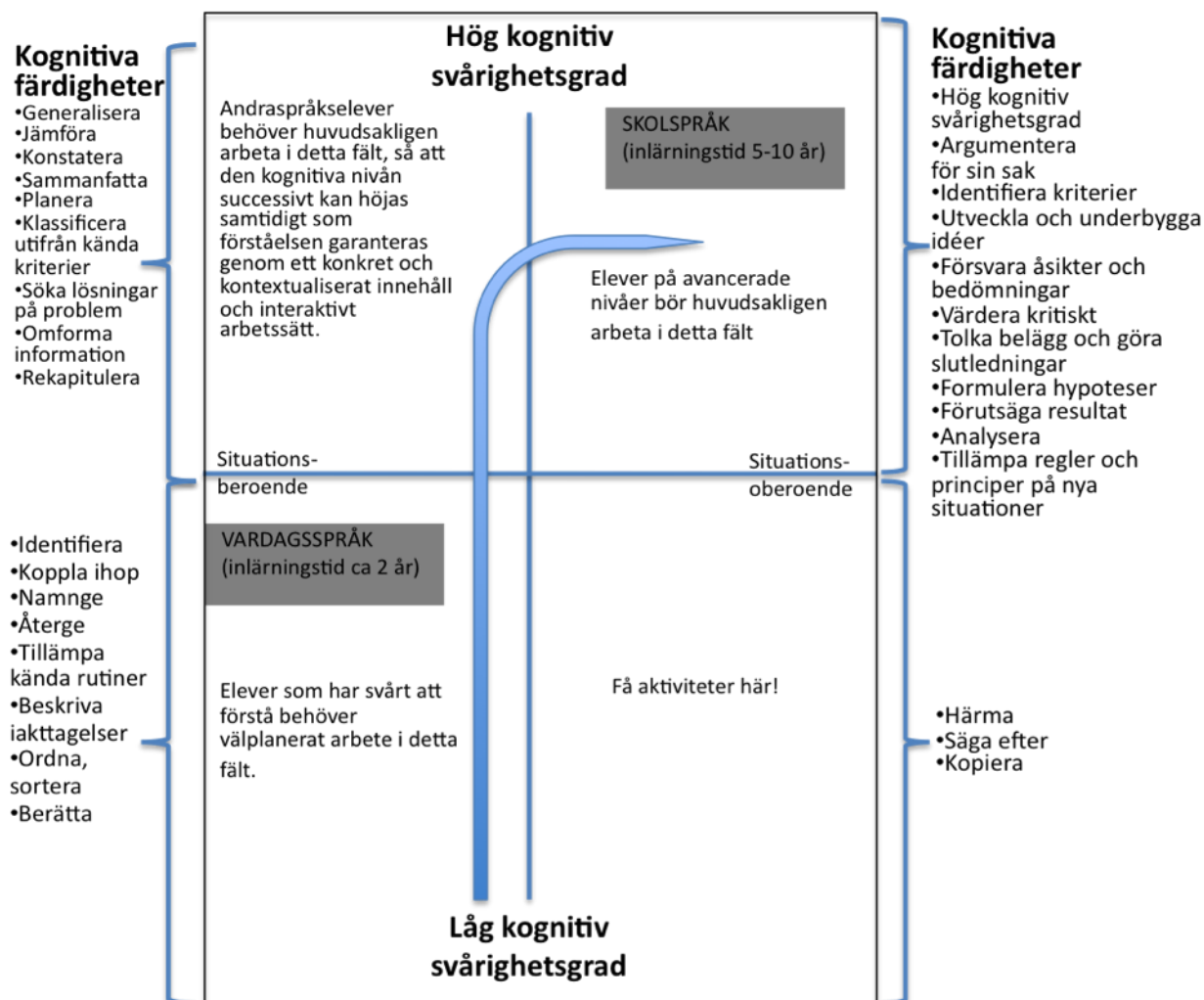
### **2.1 Att utveckla ämneskunskaper är språkutveckling**

Litteracitetsbegreppet omfattar idag mycket mer än att kunna läsa och skriva ett språk. Schleppegrell (2004) och flera andra forskare menar att litteracitet också är en form av sociala handlingar där språk och kontext samspelar. Olika sociala kontexter och olika ämneskontexter kräver skilda lingvistiska val för att skapa en mångfald av texttyper. Språk är system som erbjuder en individ att konstruera flera typer av betydelser och ämnesinnehåll. Att studera ett skolämne innebär att man samtidigt lär ämnets specifika vokabulär och texttyper/genrer. Ämneskunskaper får individen primärt genom språket och den ämnesspecifika vokabulären är explicit i läromedel och lärares undervisning medan olika genrer inom ämnet och den allmänna akademiska vokabulären oftast är implicit i undervisningen. Läraren eller kursen undervisar om ämnet och dess specifika vokabulär men undervisar sällan om vilka textgenrer ämnet kräver eller vad den allmänna akademiska vokabulären betyder i det specifika ämnet. Studier i ett nytt ämne eller på en högre nivå i ett ämne kräver nya sätt att använda språket: nya former för interaktion, nya textgenrer, nya abstraktioner med mera. Språk och lärande går hand i hand och för att behärska ett ämnesområde på en viss nivå krävs också språkbehärskning inom ämnesområdet och den valda nivån och dessutom att kunna göra ett antal lingvistiska val inom ämneskontexten. (ibid.)

#### **2.1.1 BICS och CALP**

Cummins (1984) klaggjorde skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk som kan beskrivas som olika språkliga register. BICS (Basic interpersonal communicative skills) är

den kommunikativa förmågan som är beroende av en konkret situation och som har en inlärningstid på ca två år, vad vi kan kalla vardagsspråk. CALP (Cognitive academic language proficiency) är en mer avancerad språkförmåga som är kontextoberoende och som tar ytterligare 5-7 år att uppnå, det som ofta kallas skolspråk, akademiskt språk. Cummins menar att en framgångsrik språkutveckling sker om den större delen av undervisningen är på en hög kognitiv svårighetsnivå men med stöd av kontext.



Figur 1 Cummins modell för andraspråkselevernas språk- och kunskapsutveckling (Cummins, Holmgaard & Wikström, 2004:545).

Andraspråkselever misslyckas ibland med ämnesstudier på grund av språkliga brister i svenska. Det språkliga registret är inte tillräckligt brett för att klara av att läsa, tala och skriva om ämnet. Detta är inte alltid samma sak som att ämneskunskaperna är svaga - men språket för att uttrycka dessa är svagt (Holmgaard & Wikström 2004). En av Vygotskys (1986) grundtankar är att språk och tanke utvecklas samtidigt genom interaktion. Olika ämnesområden kräver olika sätt att tänka beroende på ämnets karaktär och nivå, och då krävs också språkutveckling för att klara detta. Andraspråkseleven som studerar skolans olika ämnen på ett nytt språk i ett nytt land har inte alltid tillfällen till social interaktion i den segregerade struktur man kanske lever i; bostadsområde, arbetsplats, familj och vänner. Klassrummet blir ibland den enda plats där interaktion på målspråket och i ämnet sker (Bunar 2001:90, Schleppegrell 2004). För lärare som arbetar i mångkulturella klassrum är det därför viktigt att ge rikliga tillfällen för eleverna att aktivt bearbeta

ämneskunskaperna med hjälp av aktiv språkanvändning både muntligt och skriftligt, både i grupp och enskilt.

### 2.1.2 Funktionell grammatik

Funktionell grammatik (Halliday 1994) ser språk som ett verktyg och som en social process. Den grammatiska analysen är funktionell, den visar hur språket används samt hur och varför språk varierar i relation både till vem som använder det och syftet med språkanvändningen. Funktionell grammatik identifierar hur grammatiska strukturer realiserar socialt och kulturellt meningsskapande i olika sammanhang. Texter är genrer och språket är en resurs för betydelse och lärande som sker i interaktion. Halliday (ibid.) talar om *språkliga register* vilket är ett antal betydelser som är lämpliga för en speciell språkfunktion. Ett register är inte bara lexikala val utan även argumentationsutveckling, att kombinera existerande element för att uttrycka nya tankar eller idéer. Vardagsspråk och skolspråk är olika register dvs. olika sätt att använda språket där var och ett har sin speciella funktion. Vardagsspråk är situationsberoende; här och nu medan skolspråket är situationsoberoende; distanserat från aktiviteten här och nu, med fler explicita referenser till personer, processer m.m. (Gibbons 2006). Ett språkligt register förklaras med begreppen *field*, *tenor* och *mode* där det första är ämnet språket behandlar, det andra är relationen mellan språkanvändarna och det tredje är språkets form. Dessa tre aspekter realiserar i olika lexikala och grammatiska val som konstruerar tre olika men simultana metafunktioner: *ideationell*, *interpersonell* och *textuell*, vilket innebär att man talar eller skriver om något (ideationell) och samtidigt skapas en social relation mellan språkanvändarna (interpersonell) och texten eller talet struktureras på ett visst sätt (textuell).

Alla språkanvändare behöver i studiesammanhang skapa texter inom ett avgränsat sammanhang och om texten misslyckas med att signalera kontexten kan det betraktas som ett misslyckande att förstå och kunna förklara ämneskunskaper. Detta är speciellt aktuellt vad gäller andraspråksinlärare. Att lära ett ämne är också att lära att skoltexter inom olika ämnen kräver en viss grund av formalitet, en ämnesvokabulär, för texten relevanta grammatiska val samt behärskning av den allmänna akademiska vokabulären (Schleppegrell 2004).

Typiska drag i olika ämnens textgenrer är bl.a. grammatiska. I den funktionella grammatiken är grammatisk metafor ett viktigt begrepp eftersom den fungerar som språkets verktyg för att skapa mer avancerade betydelser. I traditionell grammatik skiljs språk och språkbruk åt men i den funktionella grammatiken är sammanhanget en del av grammatiken: kontexten uttrycker grammatiken genom metaforer (Holmberg & Karlsson 2006). Grammatiska metaforer förklaras som beskrivna processer snarare än ting. Ex: *Företagsexporten av papper...* = grammatiks metafor, till skillnad från exempelvis *Företaget exporterar papper...*. I svenskan är sammansättningar och nominaliseringar vanliga och fungerar i nominalfraser som ideationella grammatiska metaforer som kan ”packas upp” (se exempel ovan) vilket innebär att formulera kongruenta realiseringar av de inpackade betydelserna. Nominaliseringar ger svenskan en innehållstät struktur och andraspråksinlärare behöver mycket träning både i att förstå och att själva konstruera dessa för akademiska texter typiska grammatiska drag.

## 2.2 Genrepedagogik

Olika studier på olika nivåer kräver olika textgenrer. Genre är ett begrepp som innefattar vilken texttyp som krävs i en given ämneskontext. De olika genrererna visar vilken språkutveckling som krävs av eleven i ett visst ämne på en viss nivå. Genrer är också kulturbundna, det vill säga texter skapas i olika kontexter, för olika syften och för olika läsare (Schleppegrell 2004). Om man analyserar vilka genrer ett ämne kräver kan man också klargöra vad som språkligt krävs av elever, hur de behöver utveckla sitt språk för att behärska ämnet de studerar. Ämne, studienivå, undervisningssituation med mera kräver en mångfacetterad skala av genrer/texttyper: berättande text, referat, rapporter, labbrapport o.s.v. Olika genrer kräver olika framställningssätt vad gäller textstrukturer, olika grammatik, olika ämnesvokabulär och allmän akademisk vokabulär.

### 2.2.1 Genrepedagogik i undervisning

Genrepedagogik använt i undervisning innebär att närma sig språket och ny kunskap i ett visst ämne genom att lärare och elever tillsammans hittar strukturen i språket. Elever lär att olika texter har olika syften och hur ämnesspecifika begrepp hänger ihop.

Språk som används för interaktion har drag som hjälper till att skapa en kontext av vardagligt innehåll, men språk som används i undervisning, exempelvis läromedel, visar lingvistiska drag där kontexten är att ge information, förmedla logiska samband, bevisa vetenskapliga fakta o.d. Formellt skolspråk är alltså organiserat annorlunda och har annorlunda funktioner än ett allmänt vardagsspråk (Schleppegrell 2004).

*Tabell 1. Schleppegrells modell för olika registers olika språkliga drag i skolspråk. (Schleppegrell 2004: 74, tabell 3.7) (min översättning).*

| situationell kontext                        | Register                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| visa kunskap                                | ideationell metafunktion, komplex nominalsyntax med ämnesspecifik och abstrakt vokabulär                                                          |
| visa auktoritet                             | interpersonell metafunktion, påståendeform och modala verb realiserar förnuftiga uppfattningar                                                    |
| strukturering av text enligt förväntad norm | textuell metafunktion, strategier att kombinera fraser och satser, organisering av textstruktur, nominaliseringar och andra grammatiska metaforer |

Sedan 1990-talet har pedagogiska metoder som exempelvis skrivprocessen varit i fokus i svensk undervisning. Fokus har varit på själva processen hur och när en text skrivs. Tidigare har fokus till största delen legat på den färdiga texten, resultatet av skrivprocessen. Båda fokus behövs för att medvetandegöra elever om hur akademiskt ämnesspråk konstrueras och fungerar (Schleppegrell 2004). Med genrepedagogiken kan läraren visa genreexempel och hur olika texter är uppbyggda och eleverna har exemplen som modell vid skapandet av egna texter. Lärares återkoppling på elevproducerade texter behandlar ofta den språkliga formen men lika viktigt är att behandla den valda genren, dess syfte och sammanhang. Vanliga textgenrer inom skolan är berättande text, förklarande och instruerande text, sammanställningar och referat samt argumenterande text (Gibbons 2006). Att medvetandegöra elever om textgenrer, gäller även när elever läser texter. Förståelse av ord, begrepp och sammanhang underlättas om textgenren



synliggörs av läraren för eleven. Explicit undervisning i den aktuella textgenren krävs så att eleven tränas på och utvecklar de specifika krav som ställs i olika genrer.

## **2.3 Ordinläring och ordförråd**

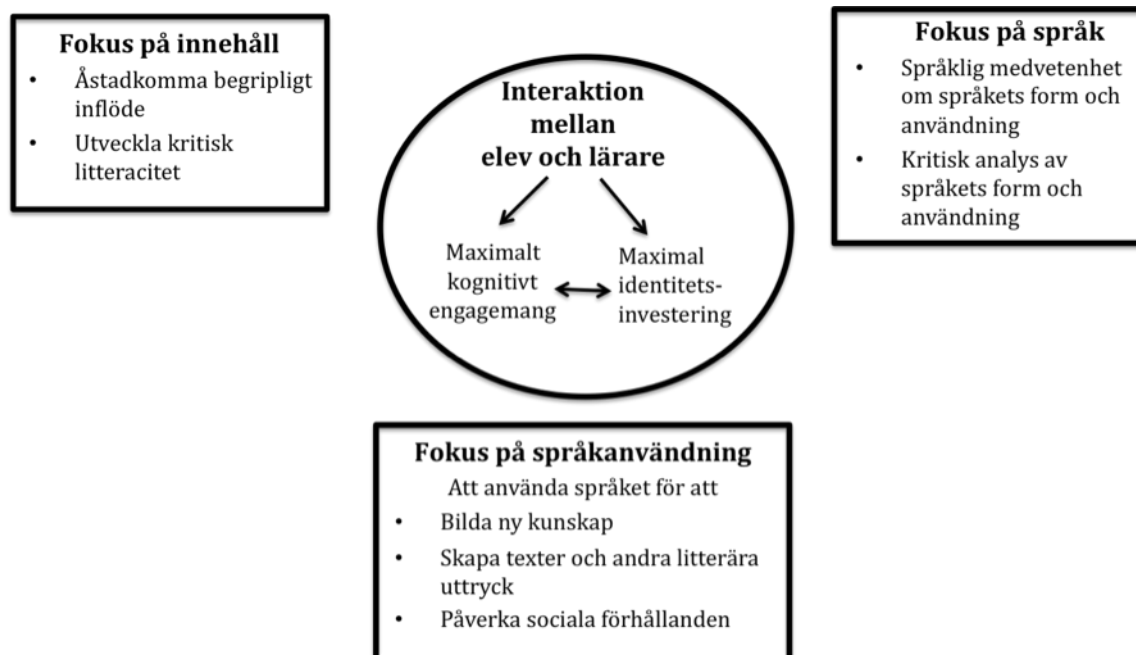
Ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång i skolans olika ämnen (Viberg 1993). Det finns kvantitativa såväl som kvalitativa skillnader i ordförrådet vad gäller skillnaden mellan modersmåselever och andraspråkselever. Andraspråkselever uppvisar som grupp sämre läsförståelse och sämre textproduktion. Enström (2004) säger att man behöver ett ordförråd på 40 000 ord bara för att läsa och tillgodogöra sig en svensk dagstidning och detsamma gäller för att tillägna sig texter i gymnasiets läroböcker (Holmegaard 2004). Lexikal utveckling är en viktig beståndsdel hos alla elever och det tar ca två år för andraspråkselever att utveckla sitt grundläggande vardagsspråk, den s.k. basen, och 5-8 år att utveckla det utbyggda skolspråket (Collier 1987).

Ordinläring, att tillägna sig ord och begrepp, är en långsiktig process och inkluderar inte bara ords och begrepps betydelser utan också att förstå stilistiskt färgade synonymer (ex köpa/inhandla), överföring från konkret till abstrakt nivå (ex smal tjej/smäl diskussion), precisering och differentiering av ord (ex brant/lutning/stup) (Viberg 1993).

Vilka ord, utöver den mest frekventa vardagsvokabulären, behöver en elev med svenska som andraspråk lära sig och behärska för att klara studier på gymnasienivå? Forskning visar att de ord som spelar en viktig roll på en avancerad språkfärdighetsnivå kan indelas i tre grupper: ämnesrelaterade ord, mindre frekventa ämnesoberoende ord och mindre frekventa vardagliga ord (Enström 2004). Alla studerande inom ett visst ämne, oavsett modersmål, behöver lära sig ämnets fackterminologi och denna lärs nästan alltid ut explicit av läraren som en del av ämneskunskapen. Mindre frekventa ämnesoberoende och mindre frekventa vardagliga ord har ofta ett mycket större omfång än de ämnesrelaterade och förekommer inom olika ämnen och i olika sammanhang (Enström 2004). Eftersom de inte är direkt relaterade till ämneskunskaperna behandlar lärare dem implicit i undervisningen. Dessa ord kan också få olika lexikala betydelser inom olika ämnessammanhang vilket försvårar för en andraspråkselev. Betydelsen måste förstås genom kontexten och om kontexten är ny för den studerande används ofta gissning. Gissningar om ords betydelse styrs av ämnet men också av morfologiska och grammatiska strukturer. Här är skillnader i läsvana och läserfarenhet på målspråket stor mellan modersmåselever och andraspråkselever. Elevers erfarenheter av skolrelaterat ämnesspråk och akademiskt skriftspråk varierar bland annat till följd av både språklig och social bakgrund men 95-97% av orden i en läromedelstext bör vara kända för att eleven ska kunna läsa med behållning (Nation 2001).

## **2.4 Språkutvecklande ämnesundervisning**

Litteracitetsutveckling pågår under en människas hela aktiva liv, och det gäller naturligtvis både modersmål och andraspråk. Sociala sammanhang, maktstrukturer, ämnesspecifika strukturer m.m. kan vara olika beroende på land och kultur och därför är det extra viktigt att i skolsammanhang explicit medvetandegöra andraspråkselever i ämnesundervisning om det aktuella lingvistiska framställningssättet i ämnets läromedel och i elevens eget textskapande. Lärare behöver vara aktiva samtalspartner för att elever ska få diskutera texters betydelse, förstå språkformen som förmedlar betydelsen. Detsamma gäller när elever ska producera egen text. Både lärare och kurskamrater fyller en viktig roll i processen att tillgodogöra sig och använda ett ämnesspecifikt språk (Ellis 1994). Cummins (2001) visar i sin modell hur inläring av det kunskapsinriktade språket kan ske framgångsrikt med andraspråksinlärare.



Figur 2. Att utveckla en god studiemässig förmåga (Cummins, 2001:94).

### 2.4.1 Den nedåtgående spiralen

Olika studier, bl.a. Hajer 2004, visar dock att både läromedel och lärare ofta förenklar teoretiska ämnestexter för att hjälpa elever språkligt med ämnesinnehåll, vilket kan få motsatt effekt. Hajer påpekar att klassrumsstudier av ämnesundervisning i flerspråkiga klasser visar att lärare förenklar sitt språk och språket i läromedlen då eleverna har otillräckliga språkkunskaper. Detta leder till att både ämnesinnehållet och språkinläringen begränsas allvarligt. Hajer talar om den nedåtgående spiralen vilken innebär att ämnesläraren förklarar svåra ord men också minskar antalet svåra ord, förenklar och förkortar ämnestexter, fokuserar på lösryckta fakta snarare än djupare förståelse samt inte låter eleverna producera egna texter och på det sättet undviks elevernas bristande formuleringar. Interaktionen om ämnet minskar härmed betydligt och det pedagogiska klimatet försämras samt en djupare förståelse av svårare ämneskunskaper omöjliggörs. Att ämnesundervisningen utnyttjas till att utveckla både språk- och ämneskunskaper är ingen självklarhet.

## 2.5 Klassrumsinteraktionens betydelse

I en triangelmodell (Hajer 2004) visas tre aspekter av språk som är starkt knutna till varandra och där fokus i undervisningen kan skifta över tid och i olika skolkulturer. Språkets *form* har ofta varit och är ofta fortfarande det viktigaste i språkundervisning med grammatik i centrum. Sedan 30 år tillbaka har också språks *funktion* och kommunikation uppmärksammas i undervisning och *betydelse* har haft ordkunskap i fokus men har utvecklats för att utgöra basen i språkutvecklande ämnesundervisning. Centralt i triangelmodellen är en rik interaktion i klassrummet, en aktiv produktion av både muntligt och skriftligt språk i ett meningsfullt ämnessammanhang samt återkoppling från lärare till elev. I det material eleverna arbetar med i ämnet integreras rika tillfällen till interaktion både i helklass, smågrupper och mellan lärare och elev.

Samtalets funktioner för språkutveckling presenterades redan på 70-talet av Hatch

(1978) och Longs interaktionshypotes (1981, 1983) tar bl.a. fasta på hur språket genom förhandling anpassas till andraspråkstalarans nivå och på det sättet hela tiden görs tillgängligt för inläring. Det ger ”*inlärarna en chans att påverka det språk som riktas till dem och göra det mer begripligt genom att signalera förståelse, söka bekräftelse, be om upprepningar, klargöranden och förtydligande*” (Lindberg 2004:465). Dessa teorier ligger till grund för Lindbergs studier av smågruppssamtal i klassrummet. Lindberg finner att elever får unika möjligheter att utveckla språkliga färdigheter genom att delta i fria samtal i smågrupper: att ta ordet, presentera samtalsämnen, argumentera m.m. Även flera studier gjorda på undervisning i amerikanska klassrum visar detsamma (Bailey 2007).

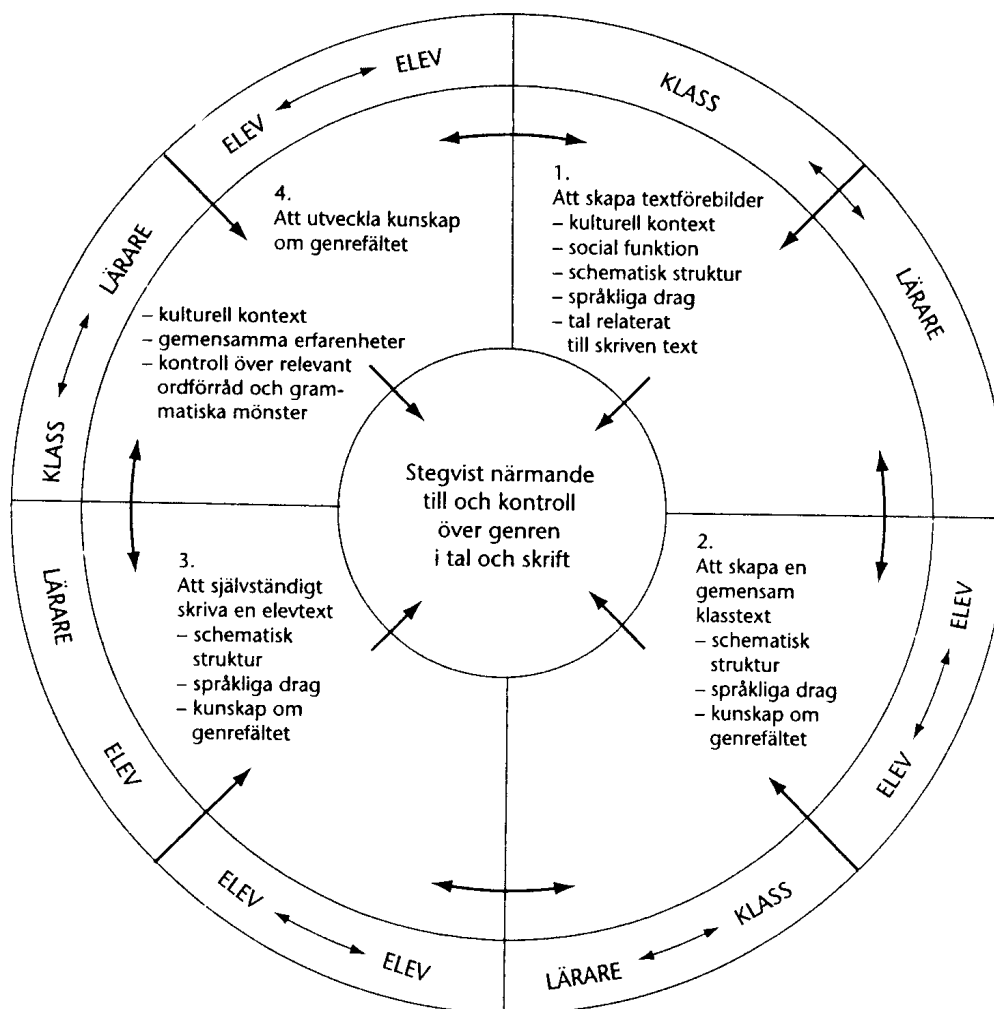
## 2.6 Stöttning

Med utgångspunkt i Hallidays teorier om språks register och med genrepdagogen som grund har Gibbons (2002) skapat en modell hur lärare och elever kan samarbeta för att utveckla nya färdigheter, begrepp och en högre språkförståelse. Denna ska stöttning (eng. *scaffolding*) gör det möjligt för elever att på egen hand utföra uppgifter de tidigare behövde mycket lärarhjälp med. ” ... när t.ex. en vägg står för sig själv vid ett husbygge kan stöttorna tas bort” (Gibbons 2006:29). Att bygga vidare på den kunskapsgrund eleven har och stötta så att de kan gå vidare utifrån där de befinner sig språkligt är av stor betydelse och även Gibbons menar att hellre än att förenkla en uppgift för andraspråkselever ska läraren istället fundera över vilken stöttning som behövs.

Gibbons (2002) anser att vad gäller tal och stöttning så är interaktion i klassrummet viktig och läraren måste ge uppgifter, gärna i mindre grupper, som kräver interaktion, inte bara att eleverna i allmänna ordalag uppmanas att tala med varandra. Grupparbeten måste alltid ha ett tydligt syfte, olika grupper kan få olika uppgifter som sedan tvärgruppredovisas. Det är också lärarens uppgift att utforma uppgiften så att alla elever måste vara engagerade och därför krävs också att läraren aktivt undervisar om hur man arbetar i grupp (Gibbons 2002.).

Vad gäller skrift och stöttning kan arbetet i klassrummet gärna börja gärna med en praktisk övning för att läraren sedan introducerar nya ord och begrepp eftersom man oftare förstår nya begrepp när egna erfarenheter och insikter finns. Det är viktigt att alltid tydligt presentera syftet med skrivuppgiften. Arbetsgången bör vara att eleverna först får formulera sig muntligt i smågrupper, sedan presenteras genrens struktur (labbrapport, berättelse, argumentation o.s.v.), eleverna skriver en gemensam text i mindre grupper och slutligen framställer eleven en egenproducerad text (ibid.).

Cirkelmodellen (Deriwanka 1990, Gibbons 2006, Kuyumcu 2004) tydliggör både begreppen stöttning och genrebaserad undervisning. Den yttre cirkeln beskriver stöttningen och den aktiva språkliga interaktionen och de numrerade fälten genrepdagogen:



Figur 3. Genrebaserad litteracitetspedagogik. Undervisnings- och inlärningscykeln (anpassad efter de Silva Joyce & Burns, 1991) (Kuyumcu 2004:585).

Läraren ska ha samma höga förväntningar på alla elever men ge adekvat stöttning för att olika individer ska klara sina uppgifter framgångsrikt. Att inte förenkla text och ämnesdjup, utan istället reflektera över vilken stöttning eleverna behöver för att klara uppgifter, textläsning eller textproduktion är lärarens uppgift (Gibbons 2002, Hager 2004). Ämnesläraren kan genom stöttning upprätthålla höga förväntningar på alla elever, oavsett modersmål, och inte acceptera ett förenklat och urvattnat ämnesinnehåll. De tre grundprinciperna som betonas är att alltid bygga vidare på det eleven har med sig i bagaget, språk, kultur och erfarenheter av ämnet, att ge den stöttning som motsvara olika individers behov för att utveckla språket och de ämneskrav kursplanen ställer och slutligen att låta eleverna ta ansvar för att använda sina nyförvärvade kunskaper utifrån egna syften, behov och även i nya sammanhang (Gibbons 2002).

### 3. Metod

#### 3.1 Val av program, delkurs och elevgrupp

Gymnasieprogrammet *Barn och fritid* ger grundläggande kunskaper för arbete med barn och ungdomar inom pedagogiska och sociala yrkesområden som t.ex. förskola, skola eller

fritidshem. Programmet är ettårigt och kan kompletteras med ytterligare studier i gymnasiets kärnämnen för att ge behörighet till högskolestudier.

*Tabell 2. Beskrivning av organisation och delkursstruktur gymnasieprogrammet Barn och fritid.*

---

Termin 1

Barn och fritid Nivå A

Förkunskaper: Grundskola/SAS grundläggande

Utveckling, livsvillkor och socialisation 200 poäng - APU ingår

Barn, kultur och fritidsverksamhet 100 poäng

Pedagogiskt ledarskap 100 poäng

Totalt 400 poäng

Termin 2

Barn och fritid Nivå B

Förkunskaper: Utveckling, livsvillkor och socialisation

Förskola, skola, fritidshem 200 poäng - APU ingår

Människor i behov av stöd 200 poäng - APU ingår

Totalt 400 poäng

---

Gymnasieprogrammet ges också för vuxna inom ramen för den kommunala vuxenutbildningen. Lokala muntliga utvärderingar gjorda av vuxenstuderanden med svenska som andraspråk på en komvuxskola i Stockholm visar att en majoritet av de studerande anser att utbildningen, förutom att ge ämneskunskaper med inriktning på yrket barnskötare, också är språkutvecklande för andraspråkselever. Detta väckte mitt intresse för att närmare studera hur språkliga krav formuleras i en av delkurserna, hur de tolkas av undervisande lärare och formuleras för de studerande i undervisningssituationen samt hur de studerande själva ser på språkliga krav i utbildningen och hur de ser på sin egen språkutveckling. I den föreliggande uppsatsen studeras 19 andraspråkselever i en grupp som studerar delkursen *Barn, kultur och fritidsverksamhet* (BKF1202). Jag valde enbart utifrån praktiska skäl just denna delkurs som bestod av 33 studerande varav 21 var andraspråkselever med ett tiotal olika modersmål. Mitt val vad gäller undervisande lärare eller typ av andraspråkselever var inte styrt av några preferenser utan min fokus var att följa undervisning genom klassrumsobservationer och med enkäter och intervjuer undersöka hur de studerande själva anser att kursen är språkutvecklande samt hur styrdokument för delkursen formuleras och framställs i form av uppgifter och kunskapskrav av undervisande lärare. Organisationen av lärare på skolan denna termin var att en lärare undervisade på samtliga delkurser termin 1 och en annan lärare undervisade på samtliga delkurser termin 2. Istället för att fokusera på flera lärare och flera delkurser valde jag att följa en elevgrupp under en delkurs för att studera deras arbete i klassrummet och för att få svar på mina frågor.

### 3.2 Metodval

Jag valde att göra en fallstudie eftersom det då är möjligt att studera saker i detalj och ha fokus på både relationer och processer. En fallstudie görs i naturlig miljö och ger utrymme för flera olika metoder och jag har använt mig av analys av olika dokument och texter där jag i läromedlen kartlägger användandet av en ämnesspecifik vokabulär jämte en allmän akademisk vokabulär och elevtexter analyseras också utifrån om textgenrekrav uppnås.

Styrdokumentets mål och betygskriterier analyseras för att tydliggöra vilka språkliga krav detta dokument formulerar. Jag har också gjort klassrumsobservationer som analyserats med *SIOP*-protokoll, en enkät med unipolära fyr- eller femgradiga skalor samt intervjuer med semistrukturerade frågor med en mindre grupp elever och en lärare. Varje metod kan erbjuda sitt eget perspektiv vilket jag kan utnyttja för att jämföra men också för att både bekräfta och ifrågasätta resultat genom att kontrollera resultaten från olika metoder och kontrastera dem mot varandra. En fallstudie karaktäriseras av att ha ett holistiskt synsätt och betona djupet istället för bredden och det speciella snarare än det generella (Denscombe 2000). Jag generaliserar därför inte utifrån min gjorda fallstudie men den kan utgöra ett jämförelsematerial till undersökningar inom samma kategori och vara en bland många pusselbitar i forskningen om ämnesbaserad språkutveckling.

### **3.2.1 Styrdokument och läromedel**

Den delkurs där jag har följt eleverna är utlagd på den aktuella skolan på en termin med lektioner måndag och onsdag mellan kl 9.00 och 12.30. Kursen har totalt 60 timmar varav 1/3 är utlagd på studiebesök och en fältstudie. Skolverkets nationella kursplan *BKF1202 – Barn-, kultur- och fritidsverksamhet* (100 poäng, SKOLFS: 2000:16) ligger till grund för lärarens planering, val av studiebesök och fältstudie och hemuppgifter. Hemuppgifter är betygsgrundande och prov används inte på kursen. Målkraven för kursen är att ge ”... översiktliga kunskaper om dagens förskola, skola och fritidshem ... en översikt över kultur- och fritidsverksamheter ... kännedom om verksamheternas bakgrund ... erfarenheter av olika aktiviteter och verksamheters former samt förståelse för deras pedagogiska värde ([länk](#) 2). Jag har gjort en kvalitativ analys av styrdokumentets språkkrav genom att närmare studera verbfraser, analyserat språket i läroboken vad gäller användningen av vokabulär samt gjort samma vokabuläranalys vad gäller exempel på övrigt textmaterial som används i undervisningen.

### **3.2.2 Klassrumsobservationer med SIOP-protokoll och webcam-inspelningar**

Echevarria m.fl. (2004) har utvecklat en modell, *Sheltered instruction* för att förbättra och utveckla andraspråksundervisningen och modellen integrerar ämnesundervisning med språkundervisning. Försök visar att andraspråksinlärare vars lärare är utbildade att arbeta med *Sheltered instruction* visar på bättre resultat vad gäller skrivning än hos jämförelsegrupper (ibid:86). Språkets funktion, form och betydelse integreras i undervisningen och synliggörs i ett protokoll, *Sheltered Instruction Observation Protocol*, *SIOP* som har utvecklats för att kartlägga dessa språkutvecklande mål. I mina klassrumsobservationer har jag använt mig av Hajers (2004) bearbetade version av observationsprotokollet som passar den svenska klassrumssituationen. Protokollet har 23 punkter vilka är samlade under sju olika rubriker: *lektionsförberedelser, instruktioner, begripligt inflöde, strategier, interaktion, tillämpning samt tillbakablick/bedömning* (bilaga 1). Samtliga punkter i observationsprotokollet visar enligt *SIOP* på graden av språkutvecklande arbetssätt. Som observatör samlar jag in data under sammanlagt fyra trettimmarslektioner och sammanställer och tolkar sedan mina data med hjälp av kryssmarkeringar på en skala 4-0 där 4 betecknar en hög grad av språkutvecklande arbetssätt och 0 frånvaro av språkutvecklande arbetssätt.

Mina klassrumsobservationer är gjorda under den senare delen av delkursen och eleverna var väl insatta i ämnesområden och arbetsmetoder. Avsikten med protokollen är inte att betygssätta lärarens metodik på en skala 4-0 utan sammanfattningen av protokollen är en pusselbit, som tillsammans med flera andra metoder i min fallstudie,

hjälp till att tydliggöra ett komplicerat mönster i de processer där språkinläring sker. Eftersom SIOP-protokollet inte täcker alla aktiviteter och processer i klassrummet har jag också, med hjälp av webbkamera i dator, spelat in ca 150 minuter av elevernas arbete i grupp, både vid tillfällen då de redovisar en uppgift och vid tillfällen då de talar fritt runt ett ämne i läroboken. En kortare helklassdiskussion om läroboken spelades också in samt en grupparbetesredovisning, där en representant från varje grupp fick sammanfatta gruppens arbete i helklass. Det inspelade materialet har inte transkriberats, men flera genomlysningar ger tillsammans med anteckningar från klassrumsobservationerna en tydligare bild av interaktionen i den ämnesbaserade undervisningen, och används som underlag för antaganden i min analys.

### **3.2.3 Skriftlig produktion**

Textanalys av elevernas individuella skriftliga arbete av en fältstudie (bilaga 3) görs vad gäller hur texterna motsvarar ställda krav på texttyp och genre. Fältstudien är schemalagd och redovisas både i grupp och individuellt (bilaga 2 och bilaga 3). Jag har varken följt eleverna under studiebesök eller fältstudie utan enbart gjort klassrumsobservationer.

### **3.2.4 Enkät och deltagare**

För att eventuellt få ytterligare ett perspektiv på språkutvecklingen hos individen, för att få fram fler detaljer samt för att kunna kontrastera klassrumsobservationerna mot fler metoder vilket kan ge en tydligare bild av vad som är språkutvecklande i ämneskursen, har jag också använt mig av en enkät (bilaga 4). Gruppen bestod av 33 elever varav 21 hade, enligt egen definition, ett annat modersmål än svenska. Två kursdeltagare av de 33 var uppväxta med en förälder med annat modersmål än svenska; spanska respektive holländska, men de betraktade sig själva som enspråkiga och definierade svenska som sitt modersmål. Två kursdeltagare av de 21 deltog inte i min studie p.g.a. hög frånvaro. Av de 19 andraspråkselever som besvarade enkäten hade kunskaperna i svenska mycket skiftande nivå; en elev hade svårigheter att förstå lektionssamtal p.g.a. språkhinder medan andra hade stor vana att använda sitt svenska språk i skiftande situationer, med många olika syften och hade gjort så under en stor del av sitt liv. Utan att ha testat den skriftliga förmågan är min bedömning efter gjorda klassrumsobservationer att fem elever hade en nästan infödd nivå vad gäller talet (Abrahamsson & Hyltenstam 2009), i kolumnen *elevkod* i tabell 3 markerade med \*.

I tabell 3 presenteras en översikt av de 19 deltagarna som besvarade enkäten. I översikten redovisas ålder, födelseort, ankomstår till Sverige samt ålder då de började lära svenska; startålder. Urvalskriteriet var att deltagarna själva definierade sig som flerspråkiga med ett annat modersmål än svenska, samt att de ville avsätta tid utanför lektionerna för att besvara enkäten och ev. delta i en enskild intervju.

Tabell 3. Deltagare i studien och deras språkliga bakgrund. Asterisk markerar elever med nästan infödd språknivå.

| ålder | födelseort          | ankomstår till Sverige | startålder |
|-------|---------------------|------------------------|------------|
| 21    | Sverige             | född i Sverige         | 0*         |
| 25    | Iran                | 1984                   | 0*         |
| 24    | Iran                | 1987                   | 2          |
| 22    | Turkiet             | 1993                   | 6*         |
| 20    | Danmark             | 1995 och 1997          | 6*         |
| 25    | Turkiet             | 1992                   | 7*         |
| 24    | Sverige             | född i Sverige         | 9          |
| 27    | Thailand            | 1994                   | 11         |
| 23    | Kurdistan           | 2004                   | 18         |
| 23    | Turkiet             | 2005                   | 19         |
| 23    | Turkiet             | 2006                   | 20         |
| 34    | Irak                | 1997                   | 21         |
| 28    | Bangladesh          | 2001                   | 23         |
| 25    | Danmark             | 2008                   | 24         |
| 31    | Mali                | 2003                   | 25         |
| 32    | Irak                | 2002                   | 25         |
| 36    | Iran                | 1999                   | 26         |
| 40    | Bosnien Hercegovina | 1996                   | 27         |
| 36    | Irak                | 2001                   | 28         |

Enkäten består av 32 frågor varav nio frågor berör personuppgifter och språkkunskaper vad gäller modersmål och svenska. 23 kryssfrågor/påståenden med unipolära fyr- eller femgradiga skalor används för att få elevernas syn på språkanvändning och språkutveckling under delkursen. I resultatdelen redovisas samtliga enkätsvar kvantitativt i stapeldiagram där eleverna har delats in i två grupper efter tid i Sverige och startålder. Den första gruppen: tid i Sverige 14-25 år samt startålder 0-11 år (8 elever totalt, redovisade med vita staplar, i löpande text kallad grupp TSÅL). Den andra gruppen: tid i Sverige 5-13 år samt startålder 18-28 år (11 elever totalt, redovisade med svarta staplar, i löpande text kallad grupp SSÅK). Fördelningen på dessa två grupperingar tydliggör de språkliga skillnaderna som finns i gruppen som helhet. I grupp TSÅL har alla kommit till



Sverige vid en tidig ålder, två är födda i Sverige, och har gått i svensk grundskola och i vissa fall även i svensk förskola och svenskt gymnasium. I grupp SSÅK har samtliga kommit till Sverige som vuxna och har största delen av sin skolgång i ett annat land än Sverige. Några av dessa elever har också universitetsstudier eller yrkesutbildningar från hemlandet. Svaramaterialet visar i vissa fall en distinkt skillnad mellan de två grupperna i svaren om språkutveckling. Ett urval av de mest intressanta svaren redovisar jag också kvalitativt.

### **3.2.5 Semistrukturerade intervjuer**

Utifrån svaren i enkäten valde jag ut fyra elever för enskilda intervjuer där syftet var att följa upp intressanta drag i svaren som frågorna i enkäten visade. Jag valde att intervjua elever vars svar på vissa frågor (bilaga 4) inte var de förväntade med tanke på tid i Sverige, startålder och skriftlig språknivå i hemuppgiften. För att komplettera data från enkäten och på det sättet få ett större djup, ville jag också bekräfta fakta (Denscombe 2008). Jag valde att använda semistrukturerad intervju med en färdig lista med ämnen jag ville få svar på, men jag var flexibel vad gällde ämnenas ordning och jag lät de intervjuade utveckla sina idéer och synpunkter. Frågorna som ställdes utgick från frågorna i enkäten men vid intervjun kunde de fyra eleverna utveckla sina svar och berätta fritt genom att förklara och ge exempel. Under intervjun upptäckte också några av de intervjuade att de vid några tillfällen svarat fel i enkäten av olika anledningar och korrigeringar behövdes.

Semistrukturerade frågor användes även vid en intervju med läraren för att få en tydlig bild av lärarens syn på språkutvecklande ämnesundervisning (bilaga 5). Både intervjuerna med elever och med undervisande lärare gjordes utanför lektionstid och svaren antecknades under intervjun. En elevintervju gjordes på telefon då eleven blev sjuk och var frånvarande i skolan vid tiden för intervjuerna. Inspelning med webbkamera användes inte, då jag bedömde att det kan skapa en mer formell intervjusituation och därmed förhållningssätt hos den intervjuade som skulle kunna ge mindre information.

## **4. Resultat**

I resultatdelen presenteras kvantitativa och kvalitativa analyser av resultaten av de olika metoderna i fallstudien. Inledningsvis analyseras styrdokument, lärobokens språk samt språket i några andra texter som används som läromedel i undervisningen. Sedan följer en sammanställning i tabellform av *SIOP*-protokollen från fyra lektionstillfällen samt, med hjälp av klassrumsobservationsanteckningar och webcamspejlingar från samma lektioner, görs en kvalitativ analys. Även resultaten från enkäten redovisas i tabellform (bilaga 6) och tillsammans med svaren från intervjuerna belyses ytterligare ett perspektiv av den ämnesbaserade språkundervisningen. Även svaren från intervjuerna med fyra elever behandlas löpande i detta avsnitt. Därefter presenteras en sammanfattande analys av intervjun med den undervisande läraren. Till sist analyseras ett urval av elevtexter som är resultatet av den avslutande individuella skriftliga uppgifterna på delkursen (bilaga 3).

### **4.1 Analys av styrdokument**

*BKF1202 – Barn-, kultur- och fritidsverksamhet*, (100 poäng, inrättad 2000-07 SKOLFS: 2000:16) har sju mål som först beskrivs sammanfattande i tre meningar:

”... skall ge översiktliga kunskaper om dagens förskola, skola och fritidshem ... skall även ge en översikt över kultur- och fritidsverksamheter för alla åldrar ... kännedom om de olika verksamheternas bakgrund ... ge erfarenhet av olika aktiviteter och verksamhetsformer... förståelse för deras pedagogiska värde” och sedan formuleras de mål eleverna ska ha uppnått efter avslutad kurs i sju punkter som beskrivs med åtta verbfraser enligt tabell 4:

Tabell 4. Verbfraser i målkriterier (BKF1202 – Barn-, kultur- och fritidsverksamhet, 100 poäng inrättad 2000-07 SKOLFS: 2000:16)

| Verbfras                | Totalt antal 8 |
|-------------------------|----------------|
| <i>känna till</i>       | 3              |
| <i>förstå</i>           | 2              |
| <i>ha erfarenhet av</i> | 1              |
| <i>ha kunskap om</i>    | 1              |
| <i>kunna medverka i</i> | 1              |

I den statliga utredningens betänkande *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28) konstateras att ”Kursplanernas mål är ofta oprecisa eller otydliga [...] Att det inte finns kommentarer och förklaringar till målen” (ibid:113). Konstateras kan även här att det språkliga uttrycket i denna gymnasiekurs, både i målkriterierna och i sammanfattningens tre meningar, är oprecist formulerade vad gäller ämneskunskaper som eleven ska tillägna sig under delkursen. ”*känna till*” och ”*förstå*” är snarast mentala processer där kunskap från läromedel, APU med mera bearbetas, medan ”*ha erfarenhet av*, *ha kunskap om*” samt ”*kunna medverka i*” uttrycker ett passivt observerande av aktiviteter eller eget deltagande i en aktivitet. Målen preciserar inga krav vad gäller språklig kompetens.

I betygskriterierna formuleras kunskapskraven tydligare men uttrycken för den språkliga kompetensen är oprecisa. Det är den undervisande läraren som självständigt får tolka och konkretisera hur elevarbetet ska ske; enskilt/i grupp, skriftligt/muntligt. Vid ett tillfälle, i kriterierna för betyget Mycket väl godkänd, anges att ett kriterium kan uppnås enskilt eller i grupp, men i övriga åtta betygskriterier anges det inte.

De 21 verbfraser som används för att formulera betygskriterierna kan delas in i tre grupper varav bara en av dessa uttrycker någon form av språkliga krav. De fyra verben *beskriva*, *diskutera*, *ge exempel* och *ställa relevanta frågor* är språkliga krav som inbegriper tala och/eller skriva. Verben *planera*, *genomföra*, *delta*, *ansvara* och *utföra* uttrycker en aktivitet av något slag. Verben *utvärdera*, *värdera*, *dra slutsatser* och *analysera* är verb som framför allt beskriver mentala processer. Endast 4/13 verb uttrycker alltså någon form av språkliga krav.

De olika sätten att formulera betygskriterierna är skiftande och övergripande och lämnar tolkning och konkretisering fritt till läraren:

Tabell 5. Verbfraser i betygskriterierna (BKF1202 – Barn-, kultur- och fritidsverksamhet, 100 poäng inrättad 2000-07 SKOLFS: 2000:16)

| <b>Verbfras</b>                                                                                                                                               | <b>Totalt antal 21</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <i>beskriver faktorer</i><br><i>beskriver verksamhets ideologi och historiska bakgrund</i><br><i>beskriver någon verksamhets ekonomi- och ärendehantering</i> | 3                      |
| <i>diskuterar dess roll</i><br><i>diskuterar aktivitetens pedagogiska värde</i><br><i>diskuterar faktorer</i>                                                 | 3                      |
| <i>planerar med handledning</i><br><i>planerar olika aktiviteter</i><br><i>planerar pedagogiska arbetsuppgifter</i>                                           | 3                      |
| <i>genomför enklare aktiviteter</i><br><i>genomför olika aktiviteter</i>                                                                                      | 2                      |
| <i>deltar i enklare aktiviteter</i>                                                                                                                           | 1                      |
| <i>ställer relevanta frågor</i>                                                                                                                               | 1                      |
| <i>ansvarar för pedagogiska arbetsuppgifter</i>                                                                                                               | 1                      |
| <i>utför pedagogiska arbetsuppgifter</i>                                                                                                                      | 1                      |
| <i>ger exempel på faktorer</i><br><i>ger exempel på hur lagar och andra styrdokument påverkar</i>                                                             | 2                      |
| <i>utvärderar olika aktiviteter</i>                                                                                                                           | 1                      |
| <i>värderar faktorer</i>                                                                                                                                      | 1                      |
| <i>drar slutsatser av sitt eget och andras arbete</i>                                                                                                         | 1                      |
| <i>analyserar hur organisation och ledarskap påverkar</i>                                                                                                     | 1                      |

Den tidigare nämnda statliga utredningens betänkande understryker vad gäller grundskolans kursplaner att "I dagens kursplaner finns flera hundra olika sätt att formulera de kunskaper eleven skall utveckla. ... Det är viktigt att nyanseringen i språket i

*kursplanerna är tydlig och begriplig, och det bör kunna göras med ett betydligt färre antal uttryck än vad som är fallet för närvarande” (ibid:18). Även om betygskriterierna ovan är tydligare än uppnåendemålen så är synpunkterna SOU 2007:28 redovisar om grundskolans kriterier även relevanta här, då det stora antalet olika verbfraser beskriver ett stort kunskapsområde och inga konkretiseringar ges. Då betygskriterierna omfattar utbildning inom en verksamhet, förskolan, ställs krav på att kunna planera, genomföra och utvärdera aktiviteter men inga riktlinjer ges vad gäller hur detta ska ske.*

*SOU 2007:28 påpekar också att ”Analysen visar även att det är relativt få mål och betygskriterier som beskriver processer, dvs. mål där undervisningen och inte resultatet av undervisningen är i fokus (ibid:123). Detta påpekande i betänkandet är intressant i ett språkvetenskapligt perspektiv där just processer är viktiga både för att förstå, beskriva och utveckla metoder utifrån vad gäller elevers språkutveckling (Bailey 2007, Hajer 2004, Halliday 2004, Lindberg 2004).*

## 4.2 Analys av läromedel

Läroboken som används på delkursen har titeln *Förskola, skola, fritidshem* (Wikare, Berge & Watsi 2003), är skriven för ungdomsgymnasiet och består av två delar: del 1 behandlar förskoleåldern och del 2 skolåldern och där ingår även avsnitt om barn i behov av särskilt stöd samt ett avsnitt om barn till flyktingar och invandrare. I den delkurs som ingår i min studie studeras del 1 av boken som består av 10 kapitel och här har läraren gjort ett urval och behandlar sex av dessa: 3, 4, 6, 8, 9 och 10. Stoffet i kapitel 1 *Barn – föräldrar – samhälle* och kapitel 2 *Utveckling i ett helhetsperspektiv* behandlar läraren i början av utbildningen innan eleverna går ut på praktik (APU), men då utan läroboken, och istället genom sina egna föreläsningar samt annat material. Stoffet i kapitel 5 *De äldre barnen i förskolan – fyra- och femårsåldern* har läraren valt bort och kapitel 7 *Förskolan* behandlar läroplanen och där utgår läraren istället direkt från Skolverkets läroplan *Lpfö 98* som kopieras upp till eleverna. Istället för att läsa om *Lpfö 98* anser läraren att det är mer angeläget att direkt läsa och tolka läroplanstexten. Lärobokens kapitel 6 *Barns lek* kompletteras med en film som åskådliggör de olika lektyperna som beskrivs i kapitlet. Totalt läses 107 sidor i läroboken och dessa sidor är utgångspunkt för min analys av bokens vokabulär där fokus är användandet av och frekvensen av ämnesspecifik och allmän akademisk vokabulär. Lindberg m.fl. (2007:10) skriver:

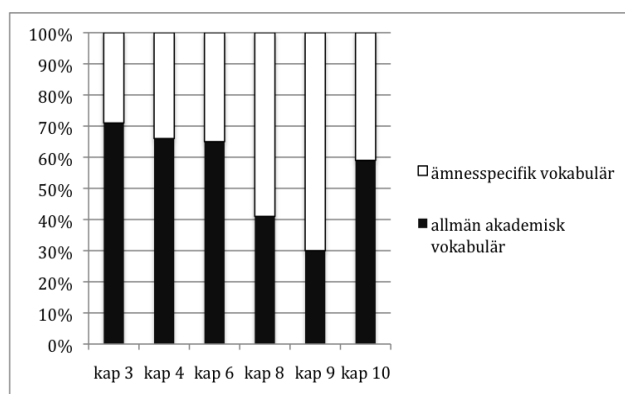
*En kartläggning av ordförrådet i ämnesundervisningens läroböcker kan bidra med viktig kunskap om lexikala aspekter av ett skolbaserat och skolrelevant språk. Det gäller inte minst för elever med svenska som andraspråk, för vilka ordförrådet i skolans ämnesundervisning utgör en särskild stötesten. [...] En sådan kartläggning kan ge information om vilka ord utöver de mest frekventa som är vanligt förekommande i alla texter inom det skolrelaterade registret oberoende av ämne – ord som alltså skulle kunna betecknas som ämnesneutrala och allmänt skolrelevanta. Den kan även ge information om typiska fackord inom respektive ämnen liksom om fackspecifika användningar av mer frekventa och vardagliga ord.*

Kartläggning av ordförrådet i den aktuella läroboken tydliggör användande och frekvens av typiska fackord inom olika ämnesområden och i olika kapitel samt den relativa förekomsten i jämförelse med ämnesneutrala ord, ord som kan vara vanliga i flera olika ämnessammanhang, en s.k. allmän akademisk vokabulär. Sammantaget ger kartläggningen en bild av vilken vokabulär som kan kräva stöttning i en språkutvecklande ämnesundervisning. Vid två tillfällen under klassrumsobservationerna diskuterades läroboken i helklass och läraren efterfrågade elevernas åsikt om boken. Läraren anser själv att läroboken är ”en smula barnslig” eftersom den är skriven för gymnasieungdomar

och hon anser att vuxenstuderande har en annan erfarenhet och kan uppfatta boken som trivial. Många av eleverna instämde i lärarens åsikt om boken, men en elev uttryckte också att boken är bra för att öva språket och att hon kände sig mer säker att formulera sig språkligt om olika ämnen efter att ha läst lärobokens texter. Även svaren i enkäten visar att en majoritet av eleverna, 17 av 19, anser läroboken vara lätt eller ganska lätt (bilaga 6, fråga 21).

Vid min analys av ordförrådet på 107 sidor i läroboken har jag funnit att en allmän akademisk vokabulär dominerar över de ämnesspecifika orden. När jag analyserar de olika kapitlen var för sig visar sig det dock vara olika vokabulär som dominerar i olika kapitel. Kapitel 8 *Förskoleverksamhet*, som bl. a behandlar ämnesområden som arbetssätt och material ur skydds- och miljösynpunkt, och kapitel 9, som bl.a. behandlar omvårdnadsmoment, innehåller en högre andel ämnesspecifik vokabulär i jämförelse med den allmänna. Exempel på ämnesspecifika ord från kapitel 8 är: *pappersinsamling*, *miljöpedagogisk*, *allemansrätten*, *säkerhetsåtgärd*, *huvudman*, *tillsynsansvar* m.fl. och från kapitel 9: *födoämnesallergi*, *konserveringsmedel*, *näringsbehov*, *omvårdnadsmoment*, *treskiktssprinciplen*, *turordningsschema* m.fl. Att olika kapitel uppvisar olika frekvens vad gäller de två vokabulären är beroende av vilka ämnesområden som behandlas. Ämnesområden i samhället som speglas i förskolans verksamhet beskrivs av författarna med ett mer ämnesspecifikt ordförråd. Många ämnesspecifika ord som rör ämnet pedagogik och barns utveckling är oftast kursiverade i texten och förklaras ingående i sitt sammanhang. Många av dessa är ämnesspecifika sammansättningar exempelvis: *jagutveckling*, *pincettgrepp*, *närmandefas*, *separationsångest* och *viljeutveckling*. Många allmänakademiska verb används i läroboken, men i kontexten barns utveckling (kap 3 och 4) eller barns lek (kap 6), kan verben få specifika betydelser. Exempel på verb som får delvis olika betydelser beroende på ämneskontext: *etablera*, *samspela*, *dirigera*, *sortera*, *stimulera*, *experimentera*. I läroboken kursiveras även andra ord än de typiskt ämnesspecifika. I sammanhanget viktiga personnamn som exempelvis ”Jean Piaget” (Wikare, Berge & Watsi 2003:84), kursiveras men inte konsekvent, exempelvis ”John Dewey” m.fl. namn är inte kursiverade (ibid:133). Även ord som inte är ämnesspecifika eller som är personnamn kursiveras ibland: ”Den som var med barnen skulle vara *hundraprocentigt* närvarande...” (ibid:88) eller ”När barnen kommer upp i fyraårsåldern börjar de mer och mer att konstruera och *göra saker* när de leker ensamma och tillsammans med andra.” (ibid:96). Denna typ av kursivering av vissa nyckelord i texten uppfattar jag inte som konsekvent eller logisk i sitt urval, och den utgör då inte heller någon metodisk stöttning av läsförståelsen.

Tabell 6. Den relativa förekomsten i % mellan ämnesspecifik vokabulär i jämförelse med allmän akademisk vokabulär.



Vid två tillfällen bygger läromedelsförfattarna upp sammansättningar som språkligt stöttar förståelsen av olika begrepp, exempelvis förklaras först ordet *invänjning* och sedan i tur och ordning begreppen: *invänjningsschema*, *invänjningsperiod*, *invänjningsvecka*, *invänjningsrutiner* (ibid:155) och på samma sätt introduceras ordet *roll* för att följas av begreppen *yrkesroll*, *rollförväntning*, *expertroll* (ibid:173). Sammanfattningsvis kan sägas att boken uppfattas som lättläst av en majoritet kursdeltagare och att läraren anser den för enkel i sitt innehåll i relation till målgruppen elever. De ämnesspecifika orden och begreppen verkar inte orsaka några språkproblem för eleverna då de oftast förklaras tydligt i sitt ämnessammanhang. Vad som kan vara språkligt krävande är de allmänna akademiska orden som dominerar lärobokens språk, men med olika frekvens i olika kapitel. Den allmänna akademiska vokabulären behandlas implicit både i läroboken och i undervisningen (se även avsnitt 4.3).

#### **4.2.1 Andra texter som används i undervisningen**

Under mina klassrumsobservationer användes förutom läroboken också ytterligare tre texter i undervisningen: Skolverkets läroplan för förskolan *Lpfö 98* ([länk 3](#)), en artikel från Svenska Dagbladet där en pedagogiklektor intervjuas om lek ([länk 4](#)) samt de olika partiernas skrivningar i sina partiprogram om förskola och skola, här exemplifierat av utdraget ur socialdemokraternas partiprogram ([länk 5](#)), som var den text som behandlades i den grupp jag observerade. Nyhetsartikel är en texttyp som eleverna troligtvis har mött flera gånger tidigare medan de två andra texterna, ett politiskt dokument samt en läroplan är texttyper som antagligen är mindre frekventa i elevernas tidigare läsning. Utifrån Enströms definition av en allmän akademisk vokabulär respektive en ämnesspecifik vokabulär (se avsnitt 2.3) kan konstateras att i alla tre texttyperna dominerar en allmän akademisk vokabulär, med en procentuell frekvensrelation på ca 60/40 i jämförelse med den ämnesspecifika inom de ämnesområden som berörs i de tre texterna: lek, förskola, skola och fritidshem. Inte heller här fann eleverna textmaterialet vara ett språkligt problem, 15/19 elever ansåg undervisningsmaterialet vara ganska lätt eller lätt (bilaga 6, tabell 22). Tre elever i grupp SSÅK ansåg texterna svåra eller ganska svåra och i intervjuerna framkom att de i sin värdering då relaterade till läroboken och tyckte texterna var svårare i jämförelse med den. *Lpfö 98* domineras av en allmän vokabulär där begrepp som *värde*, *förhållningssätt*, *rättighet*, *skyldighet*, *verksamhet*, *förutsättning*, *riktlinje*, *förmåga*, *möjlighet*, *lägga stor vikt vid* och *stimulera/stimulans* upprepas genom hela läroplanen. Den allmänna respektive specifika vokabulären är svår att särskilja men, för läroplanen grundläggande begrepp som *vårdnadshavare*, *förskola* och *fritidshem*, förekommer naturligtvis. De olika elevgrupperna fick vid en av mina klassrumsobservationer i uppgift att göra en planering för ett temaarbete på en förskola och knyta olika aktiviteter i temat till läroplanen (bilaga 8e). Eleverna konstaterade att många formuleringar i *Lpfö 98* var oprecisa och därför ibland svåra att förstå, men grupperna gjorde oftast ett adekvat urval i förhållande till de praktiska aktiviteter som planerades. Nyhetsartikeln, som är en intervju med en högskolelektor i pedagogik samt citat ur hennes avhandling och citat ur *Lpfö 98*, innehöll mycket få ämnesspecifika begrepp förutom: *lekpedagogik*, *konstruktionslek*, *innelek* och *utelek*. Det politiska partiprogrammet var den texttyp som innehöll flest ämnesspecifika ord i en jämförelse av de tre texterna. Vanliga begrepp som ofta används i svensk samhällsdebatt samt inom områden som förskola och skola förekommer i partiprogrammet: *maxtaxa*, *livslångt lärande*, *välfärdsverksamhet*, *genuspedagogik*, *kvalitetsredovisning* m.fl.

Även vad gäller de tre texterna som användes i undervisningen visar resultatet av analysen att en allmän vokabulär dominerar och att det är denna som kan kräva stöttning i

undervisningen. Den specifika vokabulären inom olika ämnesområden ventileras ofta av läraren i undervisningen eller så hjälper elever varandra med att förklara när de arbetar i mindre grupper. Vid mina klassrumsobservationer inträffade vid två tillfällen att elever arbetade i grupp med en uppgift där en allmän akademisk vokabulär som användes skriftligt av läraren i uppgifter vållade problem. I en uppgift användes ordet *konkretisera*, vilket ingen av fem gruppdeltagare förstod, varken de med svenska som första språk eller de med svenska som andra språk. Att ingen förstod ordet resulterade i att ingen heller förstod hur uppgiften skulle utföras. Vid det här tillfället stöttade läraren då eleverna bad om ett förtydligande. Vid ett annat tillfälle användes frasen *förklara syftet med*, vilket ingen av de fyra andraspråkseleverna i min observerade grupp kunde tolka. Vid det här tillfället stöttade en elev ur en annan grupp.

### 4.3 Klassrumsobservationer med SIOP-protokoll

Kursens arbetssätt är till stor del undersökande och flera av elevernas uppgifter, både de i grupp och de individuella, har karaktären av reflektion över och analys av APT och studiebesök. Lektionerna, under tiden för mina reflektioner, användes största delen till arbete och diskussioner i smågrupper eller redovisningar i grupper och/eller helklass. Endast en mindre del av tiden undervisade läraren i helklass. Däremot förtydligade och fördjupade läraren olika ämnen och frågor och problematiserade vissa påståenden som kom upp i redovisningar och diskussioner. Detta utnyttjande av lektionstiden återspeglas i SIOP-protokollen, som ställer lärarens undervisning i fokus, och därför ger protokollens sammanfattande resultat en bild av aktiviteterna i klassrummet som bara fångar processer där läraren är i centrum. Jag fann således att SIOP-protokollen långt ifrån kunde spegla alla de parallella processer som pågick samtidigt under lektionstid. Läraren befann sig oftast i dialog med enskilda elever eller mindre grupper av elever. Samtidigt arbetade övriga elever, ibland enskilt men oftast i grupper, med olika uppgifter.

För att fånga de många olika processerna som skedde parallellt under lektionstiden blev mina observationsanteckningar och mina webcaminspelningar viktiga komplement då de tydliggör både processer och elevernas egna metoder i språkutvecklande ämnesundervisning. En aktiv interaktion skedde ofta mellan gruppens olika medlemmar där formulering och omformulering var vanliga (Lindberg 2004, se avsnitt 2.5)) och stöttning mellan klasskamrater vad gäller vokabulär var vanligt i gruppernas arbete (Gibbons 2006:29). Jag har valt att inte transkribera webcaminspelningarna då mina observationsanteckningar tillräckligt tydliggör processerna.

I följande avsnitt redovisas en sammanfattning av SIOP-protokollen från sammanlagt fyra lektioner (totalt 12 timmar) (bilaga 1). Sammanfattning presenteras i tabellform och kompletteras med sammanfattningar av vad observationsanteckningar och webcaminspelningar tydliggör. Dessutom belyser även enkätsvaren elevernas syn på både den egna språkutvecklingen och olika arbetsmetoder i undervisningen (bilaga 6) och används därför i kommentarerna till resultaten av SIOP-protokollet för att analysera och förtydliga. Varje kryssmarkering i tabellen representerar ett lektionstillfälle. Då varje lektion hade ungefär samma struktur med arbete i mindre grupper och inslag av sammanfattningar, redovisningar och fördjupande diskussioner i helklass har jag valt att inte kommentera varje lektion separat utan sammanfattar och kommenterar de mönster som tydliggörs i protokollen när man betraktar de fyra lektionstillfällena som en helhet.

Avsnittet i SIOP-protokollet med rubriken *Tillbakablick/bedömning* (bilaga 1) har jag valt att inte använda i lektionsobservationerna då punkt 22 delvis upprepar, av mig tidigare klarlagda processer och även p.g.a. att lektionstillfällena till mycket liten del var lärarstyrda. Eftersom jag följde grupper av elever i arbete och inte läraren kan jag inte

bedöma punkt 23. Punkt 24 behandlar hur läraren bedömer elevers förståelse och inläring av alla mål i ett tema bl.a. i form av prov. Då delkursen inte har prov utan betygsunderlaget byggs på inlämningsuppgifter och aktivt deltagande (bilaga 7 och 8) analyserar jag elevtexter från en av dessa uppgifter i avsnitt 4.6 där också lärarens bedömning av dessa elevtexter kommenteras.

*Tabell 7. Sammanfattande analys från fyra lektionstillfällen (x) av lektionsförberedelser enligt 4-gradigt SIOP-protokoll.*

| <b>Lektionsförberedelser</b>                                                                                  | 4    | 3 | 2 | 1  | 0    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---|---|----|------|
| 1. Klart definierade ämnesmål presenteras för eleverna                                                        | xx   |   |   | xx |      |
| 2. Klart definierade språkliga mål presenteras för eleverna                                                   |      |   |   |    | xxxx |
| 3. Ämnesord- och begrepp är anpassade till elevernas ålder och undervisningsnivå                              | xxx  | x |   |    |      |
| 4. Ett rikt utbud av läromedel används för att göra lektionen betydelsefull och för att tydliggöra innehållet |      | x | x | xx |      |
| 5. Ämnesinnehållet anpassas till olika elevers kompetenser                                                    | x    |   |   |    | xxx  |
| 6. Betydelsefulla aktiviteter har utarbetats som integrerar ämnesbegrepp med aktiv användning av målspråket   | xxxx |   |   |    |      |

Beroende på lektionens karaktär presenterades ämnesmålen vid två tillfällen då nya arbetsuppgifter skulle påbörjas och vid två tillfällen inte, då endast en kort summering gavs av läraren av pågående grupparbete. Språkliga mål definierades aldrig men språknivån kunde alltid individualiseras p.g.a. elevsammansättningar i smågrupper. Eleverna valde alltid själva vilka grupper de arbetade i och alla grupper var mer eller mindre blandade vad gällde elever med svenska som förstaspråk respektive andraspråk. Vad gäller punkt 3 så var texter i läroboken utgångspunkt på samtliga lektioner men alla uppgifter byggde också på elevernas erfarenheter från APU. Vid ett tillfälle visades en film för att tydliggöra innehållet i ett lärobokskapitel. Ämnesinnehållet var detsamma för alla elever men kunde anpassas av eleverna själva i grupparbetet.

*Tabell 8. Sammanfattande analys från fyra lektionstillfällen (x) av instruktioner enligt 4-gradigt SIOP-protokoll.*

| <b>Instruktioner</b>                                                                | 4  | 3  | 2 | 1  | 0  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|----|---|----|----|
| 7. Ämnesbegrepp knyts explicit till elevernas tidigare upplevelser                  | xx | xx |   |    |    |
| 8. Nya begrepp anknyts explicit till innehåll som tidigare lärts in                 | x  |    | x |    | xx |
| 9. Nyckelbegrepp betonas, upprepas och skrivs så att eleverna inser vikten av dessa |    |    |   | xx | xx |



Viktiga ämnesspecifika begrepp betonas ibland av läraren vid genomgångar när olika elevfrågor eller påståenden problematiseras eller förtydligas. Nya begrepp som dyker upp behandlas ibland explicit först följande lektion då en uppföljning av tidigare grupparbete görs av läraren. Nyckelbegrepp betonas av läraren men skrivs ej på tavlan utan behandlas enbart muntligt. Svaren på fråga 13 i enkäten (bilaga 6) korrelerar med klassrumsobservationerna och visar också en oenhetlig bild av vad eleverna anser om lärarens stöttning vad gäller ord och begrepp. En liknande bild ges för fråga 14 (bilaga 6) där frågan var om eleven får hjälp av kurskamrater med ord och begrepp. Vid klassrumsobservationerna var det vanligt att elever genom omformuleringar och förklaringar, både på svenska och olika modersmål, hjälpte varandra och detsamma visade djupintervjuerna med fyra elever där samtliga sade: *"Jag frågar kompisar om jag inte förstår"*.

Tabell 9. Sammanfattande analys från fyra lektionstillfällen (x) av begripligt inflöde enligt 4-gradigt SIOP-protokoll.

| Begripligt inflöde                                                  | 4   | 3   | 2 | 1 | 0    |
|---------------------------------------------------------------------|-----|-----|---|---|------|
| 10. Muntligt språk är anpassat till elevernas språknivå             |     | xxx | x |   |      |
| 11. Tydliga förklaringar av uppgifter och instruktioner             | xxx | x   |   |   |      |
| 12. En mängd olika tekniker används för att förtydliga ämnesbegrepp |     |     |   |   | xxxx |

Lärarens språk är enligt klassrumsobservationerna ganska väl anpassat till elevernas mycket olika språknivå, främst genom att läraren gör många omformuleringar. Vad gäller hemuppgifterna förklaras de skriftligt i ett kompendium som delas ut vid kursstart och uppgifterna förklaras och kommenteras också muntligt av läraren efter hand som de dyker upp i undervisningen. Samtliga elever säger vid djupintervjuerna att de inte alltid förstår vad uppgifterna *"går ut på"* men att de då frågar kurskamrater som i sin tur har frågat läraren. Svaren på fråga 15 (bilaga 6) i enkäten visar att grupp TSÅL anser att lärarens muntliga förklaringar vad gäller hemuppgifter ofta går att förstå medan grupp SSÅK har mycket olika svar på frågan.

Tabell 10. Sammanfattande analys från fyra lektionstillfällen (x) av strategier enligt 4-gradigt SIOP-protokoll.

| Strategier                                                                                                    | 4  | 3  | 2 | 1  | 0  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|---|----|----|
| 13. Eleverna ges möjlighet att använda strategier                                                             | x  | x  | x | x  |    |
| 14. Under lektionen använder läraren sig av s.k. stöttor för att främja elevernas förståelse och formulerande |    |    |   | xx | xx |
| 15. En variation av frågetyper används inklusive kognitivt komplexa frågor                                    | xx | xx |   |    |    |

I elevernas grupparbeten fanns möjlighet att använda olika strategier för att lösa uppgifter och för att kommunicera åsikter och ställningstaganden (Lindberg 2004, Bailey 2007).

Många av arbetsuppgifterna berör metodiska frågor och eleverna byggde ofta sina svar på personlig erfarenhet från egna eller släktingars barn, och barnen de träffat under sin APU. Beroende på lektionsupplägget var möjligheten att använda strategier mycket olika. Vid helklassgenomgångar var möjligheterna mindre då läraren tog mycket talutrymme och responderade på elevfrågor eller påståenden. I intervjun med läraren anser hon sig använda stöttor vad gäller just ord och begrepp men vid klassrumsobservationerna återspeglades ej detta. Tre av de intervjuade eleverna påpekar att de ofta saknar ord för att uttrycka sig både skriftligt och muntligt och hade önskat mer lärarstöd vad gäller vokabulär. Alla intervjuade elever anser att läraren mycket tydligt går igenom uppgifter men att de trots det har svårt att greppa ”*vad vi egentligen ska göra*”. En elev, tycker att läraren även kunde vara tydligare när det gäller de allmänna akademiska vokabulären och ger exempel på ord som *reflektera* och *faktorer* vilka förekommer frekvent i de formulerade hemuppgifterna (bilaga 8). Läraren anser i intervjun att de många tillfällena att lösa arbetsuppgifter i grupp på lektionstid ger rika interaktionstillfällen som utvecklar den språkliga förmågan på den språkliga nivå där de olika eleverna befinner sig men klassrumsobservationerna och elevintervjuerna visar också att alla inte känner sig aktiva i dessa gruppdiskussioner och tre elever uttrycker tydligare styrning från lärarens sida av grupparbete. En elev uttrycker i intervjun också att det är för många uppgifter som ska lösas i grupp genom diskussioner och efterlyser mer lärarledd undervisning då hon anser att olika gruppers arbete ibland blir ”*ostrukturerat*”, ”*oändliga diskussioner om sidospår*” och ”*några dominerar alltid i diskussioner*”. Kognitivt komplexa frågor är vanliga i undervisningen då ämnena är metodik, pedagogik och ledarskap. Frågor som ventilerades under de fyra lektionstillfällena var: barn med särskilda behov, konflikter i en arbetsgrupp, genusfrågor i lek och barns relationer, genusproblematik i en arbetsgrupp, sociala missförhållanden i familjer, anmälningsskyldighet m.m. De komplexa frågorna formulerades ofta av eleverna och ventilerades både i grupper och med läraren i helklass. Lärarens roll var ofta att ge olika kontrasterande eller kompletterande aspekter på svårare frågor som väcktes i diskussionerna, snarare än att ge ett svar. Lärarens roll var också att väcka nya frågor hos eleverna, snarare att fundera över och vara medvetna om i sitt framtida arbete med barn, än att besvara under utbildningen.

Tabell 11. Sammanfattande analys från fyra lektionstillfällen (x) av interaktion enligt 4-gradigt SIOP-protokoll

| Interaktion                                                                                                                             | 4   | 3  | 2  | 1  | 0  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|----|----|----|
| 16. Det ges goda möjligheter till interaktion och djupgående diskussioner mellan lärare och elever kring ämnesbegrepp                   | xxx | x  |    |    |    |
| 17. Läraren ger tillräckligt mycket betänketid åt elever till att kunna formulera sina svar och inlägg                                  |     |    | xx | xx |    |
| 18. Elever ges utrymme att förklara och diskutera nyckelord på sitt modersmål om detta behövs, med hjälp av kamrater, tolk, ordbok osv. |     | xx |    |    | xx |

För punkt 16 gäller samma analys som för 15. Betänketiden för eleverna att formulera sina svar styrdes ofta inte av läraren utan av att andra elever var flitiga och snabba på att göra inlägg. Sammanfattningsvis kan sägas att gruppen som helhet var mycket

diskussionsglad och många olika typer av åsikter fanns. De tysta eleverna lyssnade uppmärksamst men deltog inte i diskussioner varken i helklass eller i grupp. Frågorna 10 och 11 i enkäten (bilaga 6) behandlar också hur mycket talutrymme eleverna har. Svaren visar på ett brett spektrum från *inte alls* till *mycket*. Även frågan om samtal med kurskamrater i smågrupper (bilaga 6, fråga 12) visar att några elever yttrar sig lite även i grupp: en elev svarar *ganska lite* och två elever svarar *lite*. Elever diskuterar vokabulär på sitt modersmål när de arbetar i grupp men inget utrymme ges för detta i helklass. Få använder ordbok varken i klassrummet eller hemma (bilaga 6, fråga 17 och 20). De två elever som har kortast vistelsetid i Sverige, ett respektive fyra år, och är de enda som svarar att de använder ordbok *mycket* när de gör sina hemuppgifter, dock *inte alls* på lektionerna.

Tabell 12. Sammanfattande analys från fyra lektionstillfällen (x) av tillämpning enligt 4-gradigt SIOP-protokoll

| Tillämpning                                                                                                   | 4   | 3  | 2 | 1 | 0 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|---|---|---|
| 19. Material för eleverna att öva sina ämneskunskaper                                                         | xxx | x  |   |   |   |
| 20. Aktiviteter att tillämpa språk- och ämneskunskaper i klassen                                              | xxx | x  |   |   |   |
| 21. Läraren använder sig av aktiviteter som integrerar alla språkliga färdigheter (läsa, tala, skriva lyssna) | xx  | xx |   |   |   |

Material som användes vid de fyra lektionstillfällena var förutom läroboken, tidningsartikel, partiprogram, läroplan, film och även elevernas dokumenterade erfarenhet från respektive APU. Diskussioner i smågrupper och i helklass dominerade över lärarstyrd undervisning och en majoritet av eleverna hade vid de fyra lektionstillfällena ett aktivt förhållningssätt i sitt arbete med olika uppgifter. Alla erfarenheter från APU ligger till grund för att så många kunde vara aktiva i diskussioner och APU-erfarenheter gjorde också att eleverna har möjlighet att jämföra sina olika praktikplatser och diskutera skillnader och likheter inom olika temaområden. Vid skrivuppgifter i grupp utsåg grupperna ofta en sekreterare men nästan alla bidrog aktivt med både innehåll och språkliga formuleringar.

#### 4.4 Enkät svar samt elevintervjuer

I enkät svaren framträdde två grupper där det fanns en tydlig skillnad i de flesta fall vad gäller språkkunskaper mellan elever med tidig startålder och lång vistelsetid i Sverige (TSÅL) i jämförelse med elever med sen startålder och kortare vistelsetid i Sverige (SSÅK) så var det intressant att ytterligare fördjupa mig i eventuella avvikelser i förväntade svar i de två grupperna. Vid intervjuerna valde jag därför ut fyra elever, två från respektive grupp, som urskiljde sig från sin grupp genom sina svar i enkäten. Av stort intresse var att få klargjort varför två elever med tidig startålder och hela sin skolgång i svensk skola tyckte att den undersökta kursen var språkutvecklande samtidigt som två elever med sen startålder och majoriteten av sin skolgång i annat land tyckte att den undersökta kursen inte var språkutvecklande i någon högre grad. Enkät svaren till påståenden 10-15, 17 behandlas i avsnitt 4.3 samt 20-22 i avsnitt 4.2. Resterande svar analyseras sammanfattande i följande avsnitt fortlöpande med elevintervjuerna.

Den del av enkäten som undersöker elevernas förståelse av och förmåga att tolka skriftliga kursuppgifter (bilaga 6 tabell 16) visar att 7 av 19 elever har svårt att förstå vad uppgifterna innebär. Vid delkursens start delar läraren ut ett kompendium innehållande schema, betygskriterier och samtliga uppgifter för kursen (bilaga 8 och 9). Vid intervjuerna påpekar eleverna att de har svårt att förstå frekvent använda allmänakademiska begrepp i uppgifterna: *reflektera, djupgående och självständigt, relevanta frågor*.

Två elever förklarar vid intervjun att de inte vet *"hur jag ska börja en text"* och tre av fyra elever är osäkra på vilka genrekrav som ställs i uppgifterna. En elev har tidigare gått på lärarprogrammet på universitetet men avbrutit sina studier p.g.a. bristande språklig kompetens. Hon jämför universitetets krav på textgenrer med gymnasieutbildningens och konstaterar att den undersökta delkursen har *"lägre krav ... mer informellt språk"* men hon anser sig trots det ha svårigheter att producera krävda texttyper/genrer. I den sista uppgiften (bilaga 4) har läraren, enligt eleven, visat och förklarat vilken genre som krävs men detta har ej varit fallet i tidigare uppgifter. Alla fyra intervjuade elever efterfrågar genrepedagogik och då framför allt strukturering av text enligt förväntad norm (Schleppegrell 2004) (se avsnitt 2.2.1). 6 av 11 elever i grupp SSÅK anser att det är *svårt* eller *ganska svårt* att skriva sina hemuppgifter (bilaga 6, tabell 19) och 9 av 21 elever anser att hemuppgifter som ska redovisas skriftligt är *ganska svåra* eller *svåra* (bilaga 6, tabell 24). I intervjuerna med två elever ur grupp SSÅK efterfrågas stöttning vad gäller förtydligande av genre, texttyp, textstrukturering samt förtydligande av den allmänna akademisk vokabulär som används när uppgiften förklaras i kompendiet, både för att förstå uppgiftens krav samt skillnaderna i betygskraven.

Vad gäller att läraren förklarar hemuppgifter muntligt så att eleven förstår fördelar sig svaren på hela den femgradiga skalan (bilaga 6, tabell 15) men i klassrumsobservationer och i samtliga elevintervjuer nämns ofta att eleverna anser läraren vara mycket tydlig, trots det säger sig en del inte riktigt förstå krav som ställs vid textproduktion och att de då oftare frågar kurskamrater än läraren. Endast två av 19 elever anser att hemuppgifterna som ska redovisas muntligt är *svåra* men fem ur gruppen SSÅK anser dem *ganska svåra* (bilaga 6, tabell 18). Att redovisa muntligt inför kamrater i grupp eller helklass uppfattas av tre elever som *svårt* och av fem elever som *ganska svårt* (bilaga 6, tabell 23). Alla åtta elever kommer från grupp SSÅK och svaren kan förklaras med att språkskillnaderna mellan individerna är stor i gruppen och att sen startålder påverkar uttalet och flera av dessa elever påpekar i klassrumsobservationer att de inte är nöjda med sitt uttal. Att prata svenska i helklass anser 9 av 19 är *svårt* (bilaga 6, tabell 25) och kan också ha med självkritiken vad gäller uttal att göra men också med personlighet, ev. ovana eller blyghet, vilket inte direkt kan härledas till språknivå. Att tala inför en liten grupp anser ingen vara *svårt* och endast en *ganska svårt* (bilaga 6, tabell 26).

Vid intervjuerna visar det sig att individuella sociala, psykologiska och då även socio- och psykolingvistiska faktorer starkt påverkar individens förhållande till, och utveckling av sitt muntliga och skriftliga språk. Dessa faktorer förklarar mer individens språkproduktion och förhållningssätt till det egna språket än vad mina klassrumsobservationer gör. En elev ur grupp SSÅK med startålder vid 21 års ålder, vistelsetid i Sverige 12 år och med en praktisk yrkesutbildning från hemlandet upplever att hennes språkutveckling stagnerar och t.o.m. *"går bakåt"* vilket hon förklarar med erfarenheter från sin bakgrund sedan hon kom till Sverige där hon efter en kortare studietid i sfi-undervisning och sedan grundläggande och gymnasiala kurser i svenska inom den kommunala vuxenundervisningen fick ett fast arbete inom hemtjänsten. Hon förlorade sedan sitt arbete p.g.a. nedskärningar och hamnade i arbetslöshet. Nedskärningsprocessen upplevde hon som *"orättvis"* och hon har sedan dess känt sig isolerad från det svenska samhället och använder språket i ringa omfattning. Kursen hon nu studerar anser hon vara *"en återhämtning"* men hon beskriver sig själv som

*"psykiskt instabil"* och *"långt ifrån"* den språknivå hon en gång hade när hon var aktiv i yrkeslivet. Dessa faktorer verkar hämmande både på hennes muntliga och skriftliga produktion samt hennes förmåga till aktivt deltagande i studierna, anser hon själv. Hon använder svenskan sparsamt utanför skolan, ibland med de två barnen, sex och åtta år. Hon anser att språket är *"ett litet hinder"* för att få ett högt betyg på kursen (bilaga 4, fråga 27) men att andra och svårare hinder för att nå ett högt betyg snarare beror på psykisk ohälsa och känslan av utanförskap. Hon anser sig lärt *lite* ord och uttryck (bilaga 4, fråga 28) och hon svarar även *lite* vad gäller att ha lärt sig skriva olika typer av texter (bilaga 4, fråga 29), förbättrat sitt uttal (bilaga 4, fråga 30), tala inför grupp (bilaga 4, fråga 31) och skriftligt förklara svårare ämnen, problem (bilaga 4, fråga 32).

Den andra eleven ur grupp SSÅK med startålder vid 28 år, vistelsetid i Sverige åtta år och med en universitetsutbildning från hemlandet har också upplevt besvikelse och negativa känslor i samband med studier och språkutveckling. Även hon har en kort studietid bakom sig vad gäller sfi och grundläggande kurser i svenska inom den kommunala vuxenundervisningen. Sedan gick hon direkt till *Stockholms intensivsvenska för akademiker* ([länk 1](#)) för att fortsätta studierna i svenska på gymnasienivå samtidigt som hon kompletterade sin gymnasieläroinläsning i geografi från hemlandet. Här fick hon IG-betyg på utbildningens inledande tentor p.g.a. bristande språklig kompetens och själv anser hon att tidsaspekten och dataovanan var de största hindren *"... jag hann inte med att lära språket samtidigt som jag skulle lära allt ämnesstoff"* och *"... jag hade aldrig jobbat med datorer i mina studier och kände mig vilsen när allt fanns att hämta i datorer"* förklarar hon i intervjun. Hon avbröt dessa studier och sökte barnskötarutbildningen på gymnasial nivå för att hon vill ha ett arbete. Hon känner att studierna är ett misslyckande och det här yrkesprogrammet ett negativt val. Hon har aldrig yrkesarbetat i Sverige och använder inte svenska utanför skolan. Hon anser att språket är ett ganska stort hinder (bilaga 5, fråga 27) för att få MVG-betyg på kursen vilket hon anser sig värd då hon är mycket väl förtrogen med de olika ämnesområdena. Hon anser sig lärt *ganska många* ord och uttryck (bilaga 4, fråga 28) men *ganska lite* lärt sig skriva olika typer av text (bilaga 4, fråga 29), *inte alls* förbättrat uttal (bilaga 4, fråga 30) och *ganska lite* blivit bättre på att förklara svårare ämnen, problem (bilaga 4, fråga 32). Däremot anser hon sig ha blivit *ganska mycket* språkligt säkrare att uttrycka sig muntligt inför en större grupp (bilaga 4, fråga 31).

Även vid intervjuerna med de två eleverna ur grupp TSÅL visar det sig att individuella sociala, psykologiska och då även socio- och psykolingvistiska faktorer starkt påverkar individens förhållande till, och utveckling av sitt muntliga och skriftliga språk. En av de intervjuade är född i Sverige och har aldrig bott i ett annat land. Hon talade föräldrarnas modersmål i hemmet under sina första 8-9 år, gick inte i förskola och började i grundskolan vid nio års ålder. Hon fick inte språkstöd vid skolstarten och har alltid upplevt språket som ett hinder. Hon avslutade grundskolan i år 8 p.g.a. giftermål och har sedan inte deltagit i någon utbildning förrän 2008 då hon kompletterade grundläggande kärnämnen på komvux för att få grundskolekompetens. Detta är den första kurs hon läser på gymnasial nivå och hon anser att både skriva och muntligt redovisa hemuppgifter är *ganska svårt*. Läroboken anser hon vara *ganska lätt* men övriga texter som används i undervisningen *ganska svåra*. Hon påpekar vid intervjun att hon tycker sig ha utvecklats mycket språkligt under kursen p.g.a. att hon sedan tidigare har liten erfarenhet av att läsa och skriva. Hon möter *"många nya ord varje dag"* och svarar *mycket* på fråga 28 (bilaga 4) om att hon lärt många ord och uttryck men nej på fråga 27 (bilaga 4) om språket är ett hinder för att få ett högt betyg, då hon anser att hon utvecklar sitt ordförråd och sitt skrivande så mycket att hon inte dessutom behöver eftersträva ett högre betyg än godkänt. Hon svarar *mycket* vad gäller att hon lärt sig skriva olika typer av texter (bilaga 4, fråga 29) eftersom hon anser att hon inte skrivit så mycket på något språk i sitt liv, varken som barn eller vuxen. Däremot

påpekar hon att det är svårt att veta "... *hur jag ska börja texter*" och även "... *vad uppgifterna och texterna ska gå ut på*" Hon anser att hon behöver mycket stöttning vad gäller texttyper och genrer både för att kunna läsa och förstå och för att kunna producera egna texter. På frågan om bättre uttal (bilaga 4, fråga 30) svarar hon att hon förbättrat uttalet *ganska mycket* och det visar sig att hon då menar att hon kan växla varietet på ett annat sätt sedan hon började studera "*Förut pratade jag mest slang men nu kan jag prata mer som vanlig svenska*".

Den andra eleven ur grupp TSÅL kom till Sverige vid sju års ålder och gick då i förberedelseklass och har sedan starten i vanlig skolklass endast haft modersmålssundervisning i fyra månader p.g.a. praktiska skäl. Vid ett skolbyte i år 2 bedömdes att hon behövde gå om ett år vilket hon gjorde. Från år 8 tappade hon intresset för skolan, skolkade mycket och "*pratade sönder allt i skolan*". Hon påbörjade IVIK-programmet på gymnasienivå men avbröt, påbörjade en folkhögskoleutbildning för att läsa gymnasiets kärnämnen men avbröt och fick efter studier på komvux sedan gymnasiekompetens i svenska, engelska och matematik. Hon besöker hemlandet en gång/år men talar sedan flera år enbart svenska med sin mamma, som svarar på sitt modersmål, talar svenska med sin jämnåriga syster och har bara svensktalande kompisar. Hon anser att hon förstörde sin skoltid genom att prata för mycket, vara okoncentrerad och oförmögen att lyssna på andra. Hon har alltid skrivit mycket utanför skolan "*tankar om livet ... gör jämförelser t.ex. av upplevelser ... skriver terapeutiskt ... skriver får att få självförtroende*" Hon svarar *mycket* på frågan om hon lärt sig många ord och uttryck (bilaga 4, fråga 28) och detsamma på frågan om hon lärt sig skriva olika typer av texter (bilaga 4, fråga 29). Hon förklarar det med att hon haft dåligt självförtroende tidigare vad gällt skolan och alla ämnen, har missat mycket av sin tid i skolan och känner sig osäker på vad olika ämnen kräver. Nu har hon börjat förstå skillnaden mellan sitt eget privata skrivande och det språk som skolenkräver. Hon tycker att hon "*förstår svåra ord bättre*" och jag tolkar att hon menar att hon förstår och kan använda ett mer formellt språk bättre nu. Hon tycker inte att de skriftliga uppgifterna är svåra men "*annorlunda*" från det privata skrivandet som hon utövar. Hon svarar *lite* på frågan om hon skriftligt blivit bättre på att förklara svårare ämnen och problem (bilaga 4, fråga 32). Hon anser det *lätt* att tala svenska både i grupper och i helklass (bilaga 4, fråga 25 och 26) att hon *inte alls* har förbättrat sitt uttal (bilaga 4, fråga 30) och blivit *lite* bättre på att tala inför grupp (bilaga 4, fråga 31). Eftersom hon tidigare "*pratade sönder*" har hon medvetet pratat lite sedan hon började den här utbildningen och arbetet hårt med sig själv för att "*hålla tyst och lyssna på vad andra säger istället*".

Vad gäller om språket är ett stort hinder för att uppnå ett högt kursbetyg är skillnaden stor mellan grupp SSÅK och TSÅL (bilaga 6, tabell 27). Endast en individ från grupp TSÅL anser att det är ett *stort hinder* men 7 svarade nej. I grupp SSÅK anser också endast en individ detta men 6 säger att det är ett *ganska stort* hinder och endast en säger nej. Förklaringen kan vara den stora språkskillnaden mellan de båda grupperna och mellan individerna i grupp SSÅK. Alla elever i denna grupp har sen startålder och kortare tid i Sverige och en del har fortfarande ett inlärarespråk vilket förklarar statistiken och skillnaderna mellan de olika grupperna i tabell 28 och 29. Här säger 10 av 11 elever att de har lärt ord och uttryck *ganska mycket* eller *mycket* (bilaga 6, tabell 28) medan 8 av 11 i samma grupp anser sig lärt skriva olika typer av text *ganska mycket* eller *mycket* (bilaga 6, tabell 29). I grupp TSÅL är eleverna fördelade över alla variabler vilket visar att kursen är mest språkutvecklande för grupp SSÅK. Samma slutsats kan dras vad gäller fråga 32 där den skriftliga förmågan att förklara svårare ämnen och problem besvarades med *ganska mycket* eller *mycket* av 6 av 11 elever i grupp SSÅK men endast 2 av 8 i grupp TSÅL.

## 4.5 Lärarintervju

Intervjun med läraren (bilaga 5) visar att utformningen av kursen är under utveckling. Tanken med de många skriftliga hemuppgifterna och inga prov är att eleverna ska få rikliga tillfällen att använda sitt skrivspråk. Även rikliga tillfällen till både skriftlig men framför allt muntlig interaktion i smågrupper på lektionstid samt att läraren tycker att det är viktigt att hon pratar mycket själv ska ge eleverna *"ett språkflöde på naturligt sätt, anser undervisande lärare*. Nästa gång delkursen ges kommer dock antalet hemuppgifter att minska och ändra form och det kommer att finnas fyra skriftliga betygsgrundande reflektioner som ska göras under lektionstid. Anledningen till detta är att läraren känner sig osäker på hur mycket av hemuppgifterna eleverna själva har producerat. Läraren uppmuntrar eleverna i de skriftliga uppgifterna att *"ta lite hjälp av andra för det kan vara språkutvecklande"* men ser också en fara med *"för mycket skrivhjälp av andra visar inte om eleven behärskar ämnesområdet"*. I början av kursen brukar läraren noga gå igenom introduktionsmaterialet och sedan fråga eleverna om de förstår, vilket brukar ge svaret ja. Sedan delas en ordlista ut med vanliga ämnesspecifika ord som ex *kommun, friskola, utbildningsförvaltning, huvudman*, och andraspråkseleverna upptäcker då, anser läraren, att de har grunda begrepp vad gäller ordens betydelse, vilket ger upphov till ytterligare förklaringar och omläsning. Detta är ett sätt för läraren att göra eleverna uppmärksamma på betydelsen av att verkligen förstå begrepps innebörd. Tidigare lärares muntliga utvärderingar av flera av delkurserna på *Barn och fritidsprogrammet* visar att eleverna anser kurserna språkutvecklande och så gör även flera undervisande lärare. Den intervjuade läraren anser att vad som är språkutvecklande är att *"de lär sig prata med större flyt, de lär sig vardagligt prat och att prata kring saker som rör barn och lek, de lär sig mycket nya ord som får stor betydelse, de lär sig uttrycka sig mer korrekt eftersom de möter korrekt svenska hos klasskamraterna, med det menar jag dels grammatiskt rätt, dels att de är mer träffsäkra när det gäller att använda fraser, ord och vad dessa betyder, de lär sig också läsa bättre och förstå olika texter samt att uttrycka sig skriftlig."* Läraren betonar här både utvecklingen av BICS (Basic interpersonal communicative skills) och CALP (Cognitive academic language proficiency) (Cummins 1984, se avsnitt 2.1.1) samt deltagandet i fria samtal i grupper (Lindberg 2004, se avsnitt 2.5). Läraren upplever att elever med svenska som andra språk i större omfattning har frånvaro, slarvar med förberedelse av inläsning av läxor och inte tar lika mycket ansvar för sina studier i jämförelse med elever med svenska som modersmål. Läraren kan se flera förklaringar till detta exempelvis skolkultur men anser att det är ett problem vilket gör att elever ej uppnår goda studieresultat. Läraren använder sig i mycket liten omfattning av genrepdagagogik (Schlepppegrell 2004, se avsnitt 2.2) och hänvisar till att skolan erbjuder läxhjälp utanför lektionstid om eleverna behöver stöd att lösa sina hemuppgifter. Om en elev skriver en IG-text för att eleven ej förstått genren, brukar läraren visa en annan elevs MVG-text för att klargöra genrekrav och sedan får eleven chansen att bearbeta och förbättra sin text. Läraren anser att genrepdagagogik både hjälper men också stjälper elevernas textproduktion: *"viktigt att de förhåller sig fritt till textform ... om jag visar dem en färdig text kan det hjälpa vissa men också begränsa andra som blir för bundna vid formen jag visar"*. Läraren rättar aldrig språket i texter utan bedömer ämnesinnehållet: *"är emot att rätta språket ... kan skapa dåligt självförtroende hos eleverna för ämneskunskaperna"*. Mer kunskap om andraspråkselevs språkutveckling efterfrågas av läraren och även kunskaper om hur vuxna med svagt språk kan stöttas. Ca 25 % av eleverna på *Barn och fritidsprogrammet* har ett svagt eller mycket svagt språk, anser den intervjuade läraren. Ett otillräckligt språk har dock inte varit skäl till IG-betyg på den aktuella delkursen utan satta IG-betyg beror på en kombination av hög frånvaro, avsaknad av uppgifter samt ofullständiga uppgifter.

## 4.6 Analys av elevtexter

Syftet är att analysera hur elever uppfyller genrekrav och behärskar den ämnesspecifika respektive den allmänakademiska vokabulären i sin textproduktion vid delkursens slut och därför samlades den avslutande individuella uppgiften in, som är en reflektion över en fältstudie gjord i grupp. Fältstudien inkluderade besök i två bostadsområden med olika socioekonomisk karaktär och minst fyra olika verksamheter i varje område skulle beskrivas med betoning på likheter och/eller skillnader. Metoden var att besöka och se med egna ögon, intervjua människor men också att söka information med hjälp av böcker, internet och andra medier. Fältstudien redovisades muntligt av gruppen inför övriga elever (bilaga 2). Den individuella skrivuppgiften grundar sig på fältstudien men också på andra grupper redovisningar om andra bostadsområden. Dessutom ska klassrumsdiskussioner rörande detta och fakta från läroboken användas. Texten ska innehålla fakta men framför allt beskrivningar av områden, kultur- och fritidsaktiviteter för barn och även reflektion över faktorer som påverkar utveckling av verksamheter, samt faktorer som bidrar till skillnader. Uppgiften betygssätts IG till MVG (bilaga 3). Jag har läst och analyserat 15 texter, 10 från grupp SSÅK och fem från grupp TSÅL. Lärarens betyg fördelar sig enligt följande:

Tabell 13. Betyg 15 elevtexter.

| Betyg<br>10 elevtexter<br>grupp SSÅK | Betyg<br>5 elevtexter<br>grupp TSÅL |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| VG+/MVG-                             | VG+                                 |
| VG                                   | G+/VG-                              |
| VG                                   | G                                   |
| VG                                   | G-                                  |
| VG-                                  | IG                                  |
| G                                    |                                     |
| G                                    |                                     |
| G                                    |                                     |
| G                                    |                                     |
| G                                    |                                     |

Den elevtext som har IG-betyg är osammanhängande med oklar styckindelning och interpunktion och innehåller enbart en kort faktabeskrivning av två bostadsområden. Större delen av texten förefaller vara valda citat från olika skriftliga källor:

*All kommunal fritidsverksamhet i Farsta ryms inom Farsta Stadsdelsförvaltning. Verksamheter är geografiskt fördelade i Tallkrogen, Gubbängen, Sköndal, Hökarängen, Farsta, Farsta Strand Totalt finns 6 fritidsgårdar, 1 ungdomens hus, 7 parklekar, 5 öppna förskolor dessutom driver vi 8 fritidsklubbar i deras verksamheter på uppdrag av skolan.*

Texten är producerad av en elev som har hela sin skolgång i svensk skola. Eleven pratar *lite* på lektionerna, tycker att det är *svårt* att redovisa muntligt och *ganska svårt* att skriva hemuppgifter. Hon säger *nej* på frågan om språket är ett hinder för ett högt betyg på kursen, *lite* på fråga 28-30, *inte alls* på fråga 31 och *ganska lite* på om hon blivit bättre på



att förklara svårare ämnen, problem (bilaga 4). Läraren kommenterar i sin bedömning att texten inte uppfyller kraven enligt instruktionerna, egen analys saknas samt att fakta är avskrift. Eleven var inte tillgänglig för en intervju så därför kan ytterligare analys inte göras. Ingen av texterna behandlar alla efterfrågade delar (bilaga 3). Den text som lyckas få med flest punkter är den text som också har högst betyg (bilaga 9). Vissa texter behandlar bara en eller två av de efterfrågade delarna men det varierar mycket vilka delar texterna behandlar respektive inte behandlar. Vissa texter är bara reflektioner över skillnader och likheter och faktorer som bidrar till dessa (bilaga 10) medan andra enbart beskriver två områden, deras verksamheter och kommenterar eventuella skillnader (bilaga 11). Texten med det högsta betyget är också den text som innehåller mest omfattande ämnesspecifik vokabulär: *miljöprogram, trafikseparering, försörjningsstöd, stadsdel, dyslexihörna, kvartersgård, funktionshinder* och *parklek* m.fl. (bilaga 9) och är också en av de 15 texterna som har ett språkligt register som kan beskrivas som mer avancerat än vardagsspråk (se avsnitt 2.1.1, BICS och CALP). Även förekomsten av en allmän akademisk vokabulär är rikligare i denna text i jämförelse med övriga: *faktorer, påverkade, negativt, situation, system, utveckling, obligatorisk* och *verksamhet* m.fl. (bilaga 9). I en jämförelse av både ämnesspecifik vokabulär och allmän akademisk vokabulär i de 15 texterna uppvisar flera texter med G-betyg ett språkligt register som snarare kan betecknas som vardagsspråk än skolspråk (Cummins 1984) då de båda vokabulären används till ringa del. I texterna med VG/MVG-betyg är frekvensen av både den ämnesspecifika och den allmänna vokabulären jämförelsevis högre (bilaga 9, 10 och 11).

Då många texter är skrivna med ett informellt vardagligt språk behövs stöttning för att ge möjlighet för eleverna att utveckla sitt språk i skolsammanhang. Analysen av dessa 15 texter visar också att alla elever, både i grupp TSÅL och SSÅK, behöver stort stöd vad gäller både att känna igen och att strukturera texttyper och genrer. Även klassrumsobservationerna stärker detta där också elever med svenska som modersmål uttrycker att de är osäkra på genrer; både att visa kunskap och strukturering av text enligt förväntad norm (se avsnitt 2.2.1).

## 5. Diskussion utifrån resultat

I detta avslutande avsnitt kommer de viktigaste resultaten i min studie att diskuteras och slutsatser kommer att dras utifrån de olika metoder som använts i fallstudien och resultaten dessa visar. I föreliggande arbete har jag följt 19 vuxna andraspråkselever som studerar en, av flera delkurser, på gymnasieprogrammet *Barn och fritid* vid en komvuxskola. Min fallstudie, med analys av delkursens målkriterier, läromedel, enkätfrågor om elevernas syn på sin språkutveckling, klassrumsobservationer med både observationsanteckningar, webcaminspelningar och SIOP-protokoll, intervjuer med fyra elever och en lärare samt analys av 15 elevtexter, tydliggör vissa språkinlärningsprocesser som sker under delkursen men tydliggör också implicita delar i undervisningen som skulle kunna vara explicita och språkutvecklande arbetsmetoder som saknas.

Hur formuleras språkliga krav i styrdokumentet? Analysen visar att språkliga krav både är skiftande i formulering och övergripande, vilket lämnar tolkning och konkretisering fritt till läraren. Eftersom den undersökta delkursen är en översiktskurs och en del av ett gymnasialt yrkesprogram beskriver styrdokumentet praktiska färdigheter inom ett yrkesområde, men är ytterst vagt vad gäller språkliga krav. Lärarens tolkning av styrdokumentet konkretiseras i undervisning och hemuppgifter där den undersökta delkursen mycket bygger på interaktion i smågrupper för att lösa olika uppgifter. Många av uppgifterna bygger, förutom på läroboken, på elevernas praktiska erfarenheter från APU, vilket skapar en jämlik interaktionsbas för samtliga elever då de alla har erfarenheter att

exemplifiera i diskussioner, samt exempel att använda vid analyser av teoretiska begrepp och resonemang.

Hur konkretiseras kraven i hemuppgifter? Delkursen omfattar åtta uppgifter, fyra individuella och fyra i grupp (bilaga 8). De fyra individuella är skriftliga arbeten där den första är en barnboksanalys, den andra en reflektion av ett studiebesök, den tredje en analys av en barnteaterpjäs och den fjärde en mer komplex skrivuppgift där både fakta ska presenteras och jämföras, faktorer rörande utveckling och skillnader ska klargöras, metakognitiva kunskaper om eget lärande ska reflekteras över samt information från läromedel och diskussioner ska redovisas sammanfattande (bilaga 3).

Hur förstår och producerar elever olika ämnesbaserade textgenrer? En granskning av 15 elevtexter som är resultatet av den fjärde individuella uppgiften och en djupare analys av tre av dessa texter med betygen G-, G och MVG- visar att samtliga har svårt att tolka och producera krävda texttyper och textgenrer. I den avslutande uppgiften krävs en mer komplex sammanhängande text med flera olika texttyper. Ingen elev lyckas få med alla de olika efterfrågade delarna vilket resulterar i ofullständiga texter/uppgifter. Elevers tolkning av vad texttyper kräver är också olika och ibland blir den egna behandlingen av lärarens efterfrågade reflektioner misstolkade, exempelvis lärarens fråga *"Vad lärde du dig under grupparbetet och de andra gruppernas redovisningar?"* där elever kanske beskriver att kamrater i sina redovisningar uppträdde på ett visst sätt eller beskriver kamraters personliga egenskaper i och under arbetet istället för att kommentera vad man lärt sig om ämnet som redovisats. Genrepdagagogik används mycket lite eller inte alls i den undersökta delkursen och flera elever uttrycker stor osäkerhet inför både syfte med, strukturering och språkanvändning i produktion av olika genrer. Min studie visar tydligt svårigheterna för elever att förstå och behärska skolspråkets olika register (Halliday 2004) (se avsnitt 2.1.2). Hälften av texterna uppvisar inga större svårigheter för eleverna att förstå och använda den krävda ämnesspecifika vokabulären men hälften av texterna har ett informellt språk med få specifika ämnesbegrepp och lyckas ej uppfylla kraven för att resultatet ska bli en formell text med en utvecklad allmän akademisk vokabulär. Texterna ska beskriva ett avgränsat sammanhang och när eleven misslyckas med att signalera kontexten betraktas det av läraren, och ibland också av eleven, som en svaghet att förklara ämneskunskaper. De fyra individuella skrivuppgifterna kräver en grad av formalitet vilket flera av de analyserande texterna inte lyckas uppnå (Schlepppegrell 2004) (se avsnitt 2.1.2). Både klargörande av genrer, förståelse av genrer och utvecklandet av olika vokabulär behöver omfattande explicit undervisning för att elevernas språkutveckling ska motsvara språkkrav i konkretiserade kursuppgifter.

Hur formulerar elever vad som är språkutvecklande? Hur formulerar undervisande lärare vad som är språkutvecklande? I både observationsanteckningar från lektioner samt i elevintervjuer framkommer osäkerhet angående det specifika för textgenrer och även textgenrers strukturering för att förmedla vissa kunskaper (se avsnitt 2.2). Klassrumsobservationerna och lärarintervjun visar att läraren i mycket ringa omfattning använder sig av genrepdagagogik men explicit undervisning i den aktuella textgenren krävs för att elever ska ha möjlighet att utveckla de specifika krav som ställs i olika genrer. De undersökta eleverna behöver förstå genrer bättre även för att underlätta förståelse av begrepp och sammanhang och för att hitta olika språkliga strukturer att använda i olika sammanhang (Gibbons 2002). På den skola där min undersökning gjorts erbjuds läxhjälp och stöd utanför lektionstid ett par gånger i veckan. Enligt ansvarig lärare är det få elever inom *Barn och fritidsprogrammet* som utnyttjar det erbjudna stödet. Mina klassrumsobservationer och elevintervjuer visar på vuxenstuderandes begränsade tid och svårigheter att planera och få en balans mellan studier, ev. yrkesarbete och familj. Inom vuxenundervisningen, där antalet elever som är födda utomlands uppgår till 53,7%

2007/2008 ([länk 6](#)) i svenska storstäder och där även de elever tillkommer som är födda i Sverige och har annat modersmål än svenska, kan bättre lösningar prövas för att stötta andraspråkselever språkligt i studier inom olika fackämnen. Kompetensutbildning av lärarkåren om vuxnas andraspråksutveckling och hur den kan stötta kan stärkas så att de olika ämneslärarna kan använda språklig stöttning som en integrerad del av sin undervisning istället för att stöttningen sker utanför lektionstid för de elever som själva aktivt söker detta. En språkbaserad ämnesundervisning gynnar alla elever, då även elever med svenska som modersmål, i mina klassrumsobservationer, ibland uppvisar osäkerhet vad gäller genrekrav och strukturering av olika textgenrer. Alla fyra elever som intervjuades efterfrågar hjälp och stöttning vid textkonstruktion. Den allmänna akademiska vokabulären orsakar problem både för andraspråkselever samt för elever med svenska som modersmål när de ska tolka uppgifter och producera texter. Flera elever visar vid klassrumsobservationer samt i elevintervjuer att de inte kan förstå och för sig själva och andra förklara vad begrepp som *förklara syftet med, konkretisera, mer djupgående* innebär och hur det kan gestaltas i en färdigskriven text. Den ämnesspecifika vokabulären behärskas passivt av en majoritet av eleverna visar klassrumsobservationerna men däremot saknar många elevtexter en aktiv förmåga att använda vokabulären i olika egenproducerade texttyper.

Vilka språkliga krav ställer läromedel vad gäller en ämnesspecifik vokabulär och en allmän akademisk vokabulär? Läroboken anses av läraren för trivial för elevmålgruppen och lärarens förslag är att den ska bytas ut. Många elever anser att läroboken inte orsakar några språkliga problem (bilaga 6, tabell 21). Ämnesspecifik vokabulär förklaras tydligt i sitt sammanhang och en allmän akademisk vokabulär dominerar över den ämnesspecifika (bilaga 6, tabell 6). Den allmänna akademiska vokabulären behandlas implicit enligt samtliga klassrumsobservationer och en mer explicit behandling av den kan underlätta för eleverna både att förstå och själv tillämpa ett mer adekvat skolspråk i olika uppgifter. Betydelseomfånget för denna vokabulär är större än för den ämnesspecifika och betydelsen kan vara olika inom olika ämnessammanhang vilket är försvårande för eleverna (se avsnitt 2.3). Även andra texter som används i undervisningen anses av en majoritet av eleverna i enkätundersökningen som relativt lätta (bilaga 6, tabell 22). Även här dominerar en allmän akademisk vokabulär över en ämnesspecifik (se avsnitt 4.2.1) och min analys visar att detta orsakar samma problem som med läroboken.

Ges strukturerade tillfällen till interaktion i smågrupper? Den observerade undervisningen bygger till stor del på muntlig interaktion i grupper som var fri vad det gäller arbetsfördelning och fördelning av roller inom gruppen. Två elever efterlyser vid intervjuerna mer strukturerade gruppuppgifter och klassrumsobservationerna visar också att alla gruppmedlemmar inte deltar aktivt i arbetet och känner sig osäkra på sin roll i gruppen men även på själva uppgiftens syfte och mål. Tvärgruppsredovisningar sker ibland vilket ger tillfälle till att tydligt formulera sig muntligt om ett ämnesområde andra inte känner till så väl men gruppredovisningar i helklass innebär en talesperson för hela gruppen vilket ger en språklig passivitet för de övriga gruppdeltagarna. Både läraren och eleverna lyfter fram de rika tillfällena till interaktion i mindre grupper som språkutvecklande (bilaga 6, tabell 12). Även klargörande av ämnesbegrepp, uppgifter och andra ämnesdiskussioner sker ofta med läraren i mindre grupper och klassrumsobservationer tillsammans med intervjuer visar att detta anses språkutvecklande av både lärare och elever (bilaga 6, tabell 13). Vid intervjuerna påpekar både lärare och elever att APU är viktig för språkanvändningen. Under den arbetsplatsförlagda praktiken i början av utbildningen kan språket användas med barn och personal, teoretiska resonemang från läroboken klargöras i interaktion med handledare på arbetsplatsen samt ge alla erfarenheter att diskutera i undervisningen och basera olika muntliga och skriftliga uppgifter på.

Elevintervjuerna visar tydligt hur viktiga individuella sociala, psykologiska och då även socio- och psykolingvistiska faktorer är för motivationen att lära ett nytt språk och även för studieteknik och individens förhållande till sig själv som elev på en kurs och i ett gruppssammanhang (se avsnitt 4.4). Dessa faktorer påverkar individens förhållande till, och utveckling av sitt muntliga och skriftliga språk. Vuxna som lär ett nytt språk samtidigt som de utbildar sig inom olika ämnesområden för att skapa en identitet inom yrkesutbildning och arbetsliv påverkas av en mångfald faktorer som i sin tur påverkar känslomässiga och intellektuella förhållningssätt till det nya språket och språkinläringen. Detta är faktorer som en skolverksamhet, en ämneskurs och en enskild lärare inte kan påverka i någon större grad. Men kanske just därför är det mycket viktigt att den språkutveckling som kan ske inom olika typer av utbildning är den bästa tänkbara och den bör medvetet och aktivt genomsyra både övergripande verksamhetsstyrning inom en kommun, den enskilda skolans kursupplägg och lärarkompetens, till den språkstöttning en enskild lärare kan ge i klassrummet.

## Referenser

### Litteraturförteckning

Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2009) Age of onset and nativelikeness in a second language: listener perception versus linguistic scrutiny, *Language Learning* 59:2 (sid 249-306)

Bailey, A. (2007). *The language demands of school. Putting academic English to a test.* New Haven and London Yale university Press.

Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism.* Stockholm: Stehag.

Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quartely* 21:4.

Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naclér, K. (red.). *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv på lärande.* Stockholm: Sigma Förlag. (sid 86-107).

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, Lund: Studentlitteratur

Deriwanka, B. (1990). *Exploring How Texts Works.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Ecchevarria, J., Vogt, M:E: & Short, D. (2004). *Making content comprehensible för English language learners: The SIOP model.* Second Edition. Boston: Allyn & Bacon.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford, England: Oxford University press.

Enström, I. (2004). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare, I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (sid 171-195). Lund: Studentlitteratur

- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language Scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Golden, A. & Hvenekilde, A. (1983). Rapport fra prosjektet Loerebokspråk, Sentret for språkpedagogikk, Oslo Universitet.
- Hajer, M. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: Olofsson, M. (red). *Symposium 2003 Arena andraspråk*. Stockholm:HLS förlag. (sid 44-60).
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (Third ed. Revised by Cristian M.I.M. Matthiessen.) London: Arnold. S.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. I: Hatch, E. (ed) *Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newsbury House Publishers
- Holmberg, P. & Karlsson A-M. (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmegaard, M. & Wikström, (2004). I: Språkutvecklande undervisning, I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (sid 539-572). Lund: Studentlitteratur.
- Kuyumucu, E. (2004). I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (sid 573-595). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (sid 461-499). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I., Johansson Kokkinakis, S., Järborg, J. & Holmegaard, M. (2007). *Ordil – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senaste år*. ROSA 8. Göteborgs universitet: Institutet för svenska som andraspråk.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. I: Winitz, H. (ed). *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences. Vol 379.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. I: Clarke, M. & Handscombe, J. (eds.), *On TESOL '82*. Washington D.C.:TESOL.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). Review of: *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schlepppegrell, M. J. (2004). *Language of schooling*. New Jersey: Erlbaum

SOU 2007:28. Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem. Statens offentliga utredningar. Stockholm, Utbildningsdepartementet.

Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, E. (red), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen Lärobok 2*. Stockholm. Natur och Kultur. (sid 13-83).

## **Läromedel**

Wikare, U., Berge, B. & Watsi, C. (2003). *Förskola, skola, fritidshem*, Stockholm. Liber

## **Elektroniska källor och länkar**

Länk 1: Stockholms intensivsvenska för akademiker. Hämtat från:

<http://www.sfp.edu.stockholm.se/> Hämtat 8 februari 2010.

Länk 2: Skolverkets hemsida, kursplaner och betygskriterier. Hämtat från:

<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/2903/titleId/BKF1202%20-%20Barn-%2C%20kultur-%20och%20fritidsverksamhet> Hämtat 7 mars 2010.

Länk 3: Skolverkets hemsida, Skolverkets läroplan för förskolan *Lpfö 98*. Hämtat från:

<http://www.skolverket.se/sb/d/471/url/0068007400740070003a002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c00660073002f0077007000750062006500780074002f00660073002f005200650063006f00720064003f006b003d003500370032/target/Record%3Fk%3D572> Hämtat 7 januari 2010.

Länk 4: Asker, Anna (20050316)), *Vuxna styr barnens lekar*,. Hämtat från Svenska

Dagbladets hemsida: [http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/barnunga/artikel\\_404313.svd](http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/barnunga/artikel_404313.svd) Hämtat 8 februari 2010.

Länk 5: Socialdemokraternas partiprogram. Hämtat från:

<http://www.socialdemokraterna.se/Var-politik-A-till-O/Utbildning> Hämtat 24 november 2009.

Länk 6: Skolverkets hemsida, statistik läsår 2008/09, uppgifter på riksnivå, elever och kursdeltagare, tabell 4B. Hämtat från: <http://www.skolverket.se/sb/d/1642/a/14615>

Hämtat 7 januari 2010.

## **Bilageförteckning**

1. Sheltered Instruction Observation Protocol (*SIOP*)
2. Fältstudier - gruppuppgift
3. Fältstudier - individuell reflektion
4. Intervjufrågor enkät
5. Intervjufrågor läraren
6. Svarsresultat enkät
7. Bedömningsunderlag BKF 1202
8. Övriga elevuppgifter BKF 1202
9. Individuell reflektion I
10. Individuell reflektion II
11. Individuell reflektion III

## BILAGA 1

56 *Symposium 2003*

Observationslista i språkutvecklande ämnesundervisning (Sheltered Instruction Observation Protocol)

(efter Ecchevaria m.fl. 2004)

|                                                                                                                                                      | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| <b>I. Lektionsförberedelser</b>                                                                                                                      |   |   |   |   |   |
| 1. Klart definierade ämnesmål presenteras för eleverna                                                                                               |   |   |   |   |   |
| 2. Klart definierade språkliga mål presenteras för eleverna                                                                                          |   |   |   |   |   |
| 3. Ämnesord och -begrepp är anpassade till elevernas ålder och undervisningsnivå                                                                     |   |   |   |   |   |
| 4. Ett rikt utbud av läromedel används för att göra lektionen betydelsefull och för att tydliggöra innehållet (t.ex grafik, diagram, modeller, bild) |   |   |   |   |   |
| 5. Ämnesinnehållet anpassas till olika elevers olika kompetenser (t.ex. i text och uppgifter)                                                        |   |   |   |   |   |
| 6. Betydelsefulla aktiviteter har utarbetats som integrerar ämnesbegrepp med aktiv användning av målspråket (t.ex. skriva brev, intervjua, rollspel) |   |   |   |   |   |
|                                                                                                                                                      | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| <b>II. Instruktioner</b>                                                                                                                             |   |   |   |   |   |
| <b>Bygga upp förkunskaper (Building background)</b>                                                                                                  |   |   |   |   |   |
| 7. Ämnesbegrepp knyts explicit till elevernas tidigare upplevelser                                                                                   |   |   |   |   |   |
| 8. Nya begrepp anknyts explicit till innehåll som tidigare lärts in                                                                                  |   |   |   |   |   |
| 9. Nyckelbegrepp betonas, upprepas och skrivs så att eleverna inser vikten av dessa                                                                  |   |   |   |   |   |



# BILAGA 1

Maaïke Hajer 57

|                                                                                                                                           | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| <b>Begriptligt inflöde</b>                                                                                                                |   |   |   |   |   |
| 10. Muntligt språk är anpassat till elevernas språknivå (t.ex. vad gäller uttal, tempo, satsstrukturer)                                   |   |   |   |   |   |
| 11. Tydliga förklaringar av uppgifter och instruktioner                                                                                   |   |   |   |   |   |
| 12. En mängd olika tekniker används för att förtydliga ämnesbegrepp (t.ex. genom bild, grafiska framställningar, demonstrationer, gester) |   |   |   |   |   |
|                                                                                                                                           | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| <b>Strategier</b>                                                                                                                         |   |   |   |   |   |
| 13. Eleverna ges möjligheter till att använda strategier                                                                                  |   |   |   |   |   |
| 14. Under lektionen använder läraren sig av s.k. stöttor (scaffoldings) för att främja elevers förståelse och formulerande                |   |   |   |   |   |
| 15. En variation av frågetyper används, inklusive kognitivt komplexa frågor                                                               |   |   |   |   |   |
|                                                                                                                                           | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| <b>Interaktion</b>                                                                                                                        |   |   |   |   |   |
| 16. Det ges goda möjligheter till interaktion och djupgående diskussioner mellan lärare och elever kring ämnesbegrepp                     |   |   |   |   |   |
| 17. Läraren ger tillräckligt mycket betänketid åt elever till att kunna formulera sina svar och inlägg                                    |   |   |   |   |   |
| 18. Elever ges utrymme att förklara och diskutera nyckelord på sitt modersmål om detta behövs, med hjälp av kamrater, tolk, ordbok osv.   |   |   |   |   |   |

|                                                                                                                                 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| <b>Tillämpning</b>                                                                                                              |   |   |   |   |   |
| 19. Material för eleverna att sina öva ämneskunskaper                                                                           |   |   |   |   |   |
| 20. Aktiviteter att tillämpa språk- och ämneskunskaper i klassen                                                                |   |   |   |   |   |
| 21. Läraren använder sig av aktiviteter som integrerar alla språkfärdigheter (läsa, tala, skriva, lyssna)                       |   |   |   |   |   |
|                                                                                                                                 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| <b>III. Tillbakablick/ bedömning</b>                                                                                            |   |   |   |   |   |
| 22. Tydliga genomgångar av nyckelbegrepp                                                                                        |   |   |   |   |   |
| 23. Läraren ger regelbundet feedback på elevernas yttranden och arbeten (språkligt, innehållsmässigt och vad gäller arbetssätt) |   |   |   |   |   |
| 24. Läraren bedömer förståelse och inläring av alla mål i temat bl.a. i form av prov                                            |   |   |   |   |   |

## BILAGA 2

### Barn, kultur och fritidsverksamhet – fältstudier i grupp

#### Uppgift:

Ni ska studera barn, kultur och fritidsverksamhet i två bostadsområden som ni anser skiljer sig åt med avseende på barns och ungdomars uppväxtvillkor. Motivera ert val och få det godkänt av läraren!

Ni ska besöka minst 4 olika verksamheter i varje område. Exempel på verksamheter är barn/ungdomsverksamheter såsom idrottsföreningar, kyrkor, scouter, kommersiella eller ideella hobbyverksamheter, ridskolor, skolor, parklekar, bibliotek, simhallar, barn och ungdomsteater, träffpunkter, fritidsgårdar, museum, söndagsskolor m.m. Ni ska besöka både offentliga, kommersiella och ideella verksamheter.

#### Analys och egen reflektion:

Gör en jämförande analys av de båda områdena. Vilka likheter och skillnader finns? Ni ska försöka ge en översikt av kultur- och fritidsverksamheten i områden och ge en bild av verksamheternas bakgrund. Vilka styrkor och svagheter finns? Finns det samarbete mellan olika verksamheter i områdena? Kostar verksamheterna pengar? Vilka syften/visioner har man med verksamheten?

Var skulle ni vilja växa upp om ni vore barn? Motivera!

#### Metod/tillvägagångssätt:

Skaffa information genom att uppleva, se, intervjua, besöka samt genom böcker, Internet och annat material.

Försök att se med barns och ungdomars ögon!

Använd gärna kamera eller filmkamera för att dokumentera.

#### Redovisning:

- Muntligt i klassen
- Skriftligt i form av en väggtidning eller utställning

#### Betygskriterier:

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G   | Ni ger en beskrivning av de två områdena ni besökt på ett klart och tydligt sätt där alla punkter ovan finns berörda. Ni visar att ni kan beskriva och ge exempel på faktorer som påverkar utvecklingen av verksamheter inom barn-, fritids och kulturområdet.                                                                                                                                      |
| VG  | Ni beskriver relevanta fakta på ett fördjupat sätt. Ni visar också på egna reflektioner kring de olika verksamheternas ideologi och historiska bakgrund och diskuterar dess roll i samhället förr och nu.                                                                                                                                                                                           |
| MVG | Ni går djupgående och självständigt in i ovanstående punkter. Ni kan skapa egna problemställningar som ni reflekterar över. Ni visar hur de olika delarna hänger ihop och påverkar varandra. Ni kan värdera faktorer som påverkar utvecklingen av olika verksamheter samt ställa relevanta frågor om framtida utveckling. Ni analyserar hur organisation och ledarskap påverkar olika verksamheter. |

## **Barn, kultur och fritidsverksamhet – fältstudier individuell reflektion**

### **Uppgift:**

Reflektera kring barnverksamhet och kultur och fritidsaktiviteter för barn.

Vilka faktorer påverkar utvecklingen av dessa verksamheter, enligt dig? Motivera och exemplifiera!

Beskriv hur olika områden skiljer sig åt och vilka faktorer som bidrar till dessa skillnader.

Vad lärde du dig under grupparbetet och de andra gruppernas redovisningar?

Peka på sådant som gjorde särskilt intryck på dig!

### **Underlag för uppgiften:**

- Den egna gruppens arbete och redovisning
- Övriga grupper redovisningar
- Diskussioner i klassrummet
- Fakta i läroboken

### **Betygskriterier:**

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G   | Du svarar på ovanstående frågor och ger din bild av grupparbetet och era fältstudier.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| VG  | Du reflekterar på ett mer ingående och fördjupat sätt. Du kan ge exempel och detaljerad redogörelse för sådant som du lärt dig eller som gjort intryck på dig. Du kan koppla till resonemang i läroboken.                                                                                                                                                   |
| MVG | Du svarar djupgående och självständigt på ovanstående punkter. Du drar egna slutsatser och skapar egna problemställningar som du för resonemang kring utifrån både lärobokens texter och era fältstudier. Du visar hur olika faktorer hänger samman när det gäller utvecklingen av olika verksamheter samt ställer relevanta frågor om framtida utveckling. |

**Stockholms universitet**

Centrum för tvåspråkighetsforskning  
monica.lindvall@utbildning.stockholm.se

**INTERVJUFRÅGOR**

1. Ditt namn\_\_\_\_\_
2. Vilket år är du född?\_\_\_\_\_
3. Var är du född? stad/land?\_\_\_\_\_
4. Vilket/vilka är ditt/dina modersmål?\_\_\_\_\_
5. När kom du till Sverige?\_\_\_\_\_
6. Hur gammal var du när du började lära dig svenska?\_\_\_\_\_
7. Pratar du svenska med någon i din familj?\_\_\_\_\_
8. Med vem?\_\_\_\_\_
9. Pratar du svenska med kompisar utanför skolan?\_\_\_\_\_
10. Jag pratar på lektionerna  
☐inte alls   ☐ganska lite   ☐lite   ☐ganska mycket   ☐mycket
11. Jag pratar i helklass  
☐inte alls   ☐ganska lite   ☐lite   ☐ganska mycket   ☐mycket
12. Jag pratar med kurskamrater i smågrupper  
☐inte alls   ☐ganska lite   ☐lite   ☐ganska mycket   ☐mycket
13. Jag får hjälp av läraren med ord och begrepp jag inte förstår  
☐inte alls   ☐ganska lite   ☐lite   ☐ganska mycket   ☐mycket
14. Jag får hjälp av kurskamrater med ord och begrepp jag inte förstår  
☐inte alls   ☐ganska lite   ☐lite   ☐ganska mycket   ☐mycket

## BILAGA 4

15. Läraren förklarar mundligt hur jag ska göra mina olika hemuppgifter så att jag

förstår ☐inte alls ☐sällan ☐ibland ☐ganska ofta ☐ofta

16. Läraren förklarar skriftligt hur jag ska göra mina olika hemuppgifter så att jag

förstår ☐inte alls ☐sällan ☐ibland ☐ganska ofta ☐ofta

17. Jag använder lexikon på lektionerna

☐inte alls ☐ganska lite ☐lite ☐ganska mycket ☐mycket

18. När jag redovisar muntligt inför kurskamrater i grupp eller helklass tycker jag

det är ☐lätt ☐ganska lätt ☐ganska svårt ☐svårt

19. När jag skriver mina hemuppgifter tycker jag att det är

☐lätt ☐ganska lätt ☐ganska svårt ☐svårt

20. Jag använder ordbok/lexikon när jag skriver mina hemuppgifter

☐inte alls ☐ganska lite ☐lite ☐ganska mycket ☐mycket

21. Boken vi använder på kursen är

☐lätt ☐ganska lätt ☐ganska svår ☐svår

22. Andra texter (läroplaner, tidningsartiklar) som vi läser och använder på kursen

är ☐lätta ☐ganska lätta ☐ganska svåra ☐svåra

23. Hemuppgifterna som ska redovisas mundligt är

☐lätta ☐ganska lätta ☐ganska svåra ☐svåra

24. Hemuppgifterna som ska redovisas skriftligt är

☐lätta ☐ganska lätta ☐ganska svåra ☐svåra

25. Att prata svenska i helklass är för mig

☐lätt ☐ganska lätt ☐ganska svårt ☐svårt

26. Att prata svenska i smågrupper är för mig

☐lätt ☐ganska lätt ☐ganska svårt ☐svårt

## BILAGA 4

27. Jag tycker språket är ett hinder för att jag ska få ett högt betyg på kursen

☐ja, ett stort hinder   ☐ja, ett ganska stort hinder   ☐ja, men ett litet hinder   ☐nej

28. Jag har lärt mig många ord och uttryck

☐inte alls   ☐ganska lite   ☐lite   ☐ganska mycket   ☐mycket

29. Jag har lärt mig skriva olika typer av texter

☐inte alls   ☐ganska lite   ☐lite   ☐ganska mycket   ☐mycket

30. Jag har förbättrat mitt uttal

☐inte alls   ☐ganska lite   ☐lite   ☐ganska mycket   ☐mycket

31. Jag är bättre på att tala inför en grupp

☐inte alls   ☐ganska lite   ☐lite   ☐ganska mycket   ☐mycket

32. Jag har skriftligt blivit bättre på att förklara svårare ämnen, problem

☐inte alls   ☐ganska lite   ☐lite   ☐ganska mycket   ☐mycket

**Tack för din medverkan!**

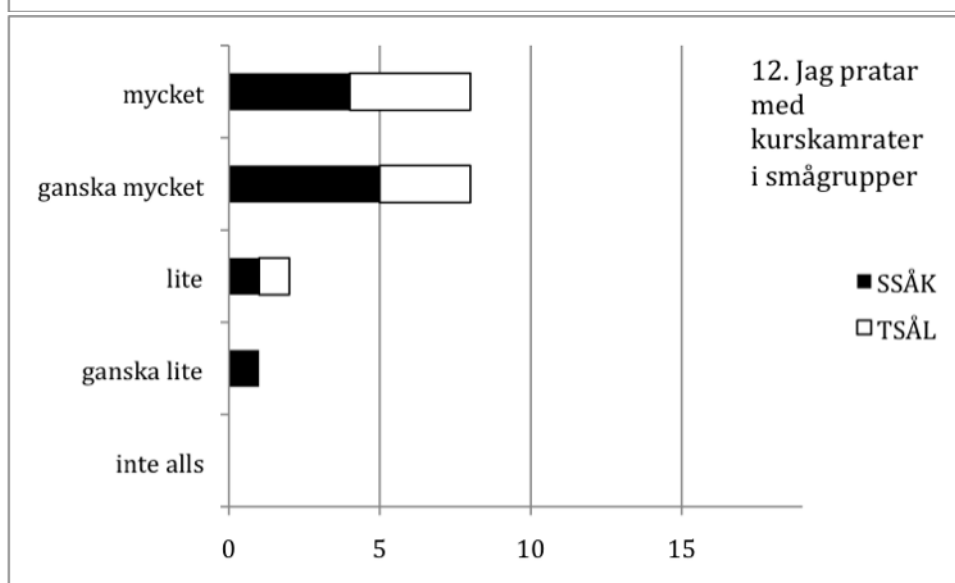
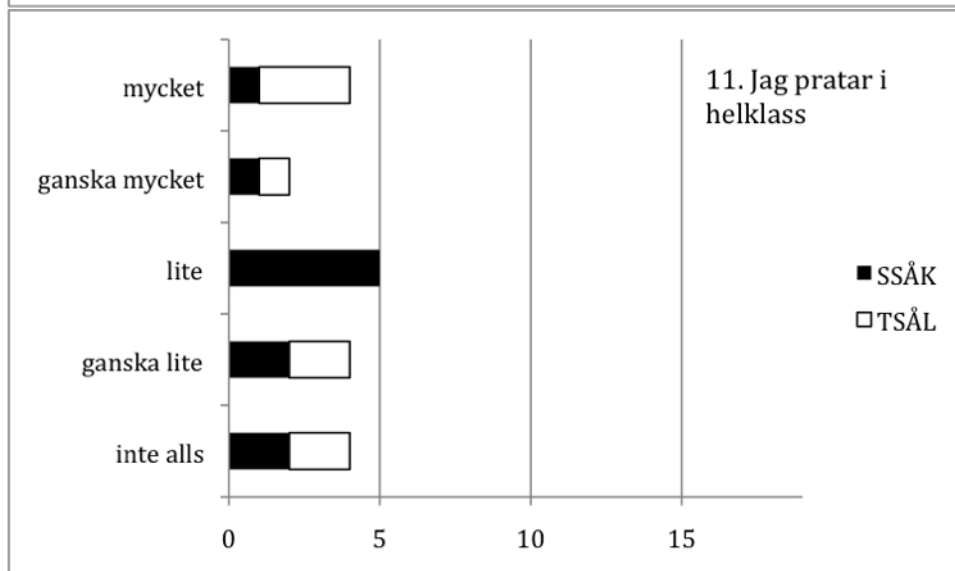
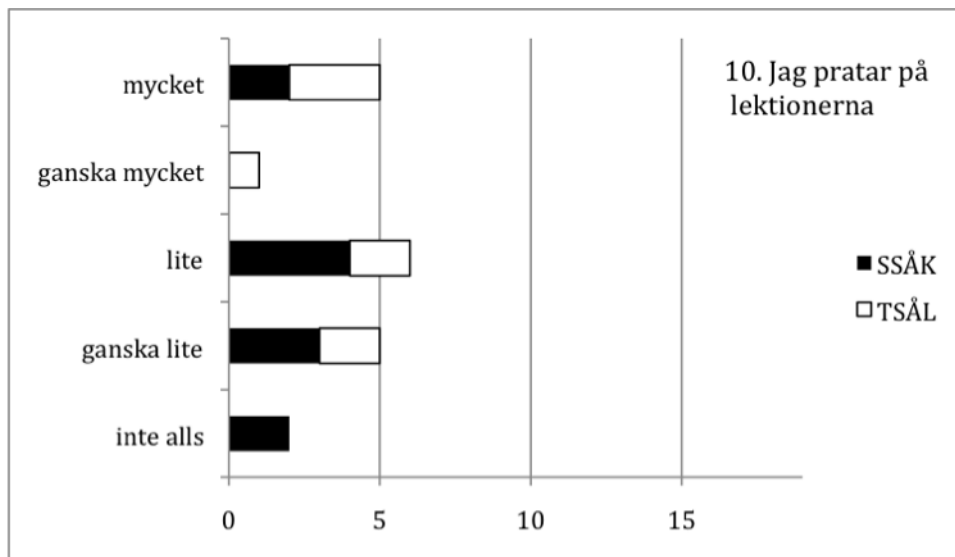
## BILAGA 5

Frågor till läraren:

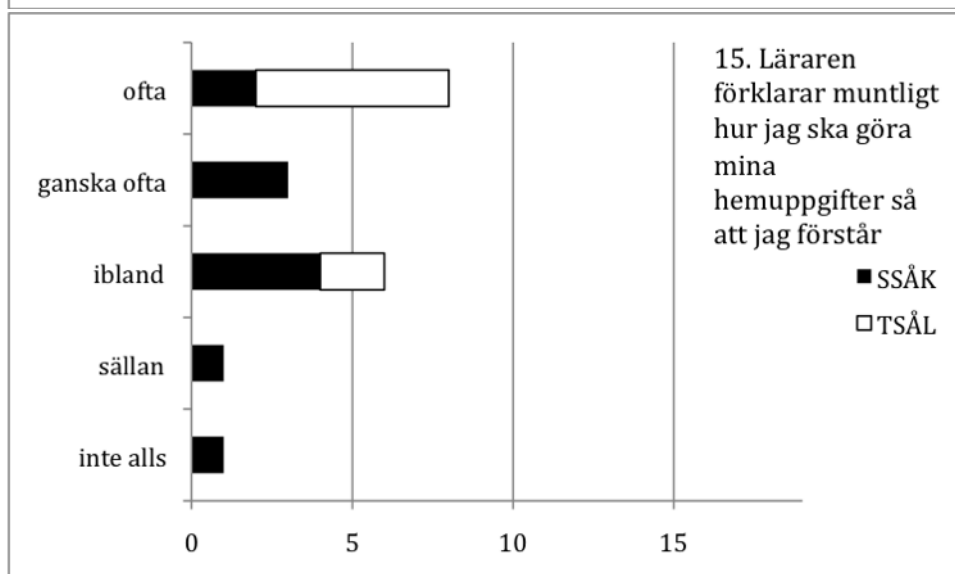
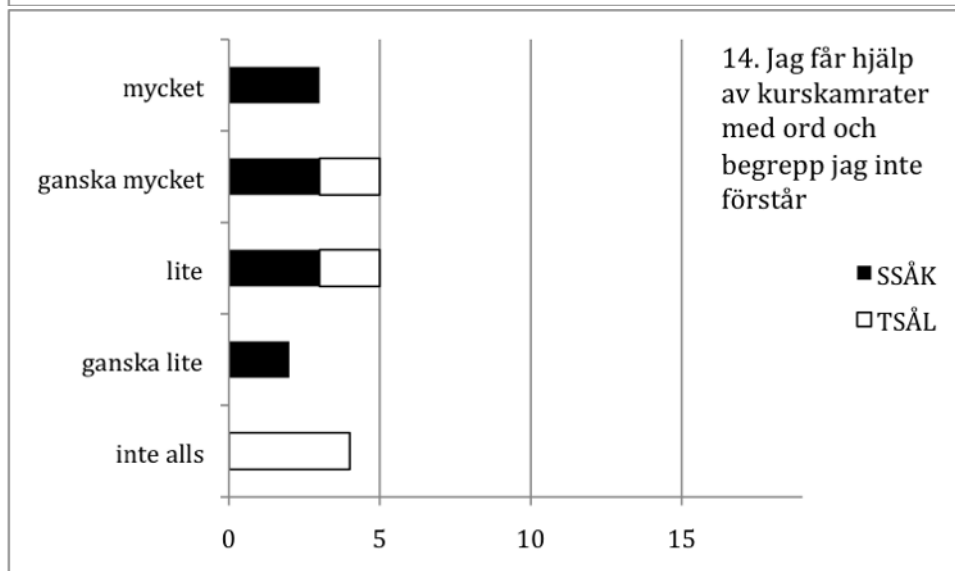
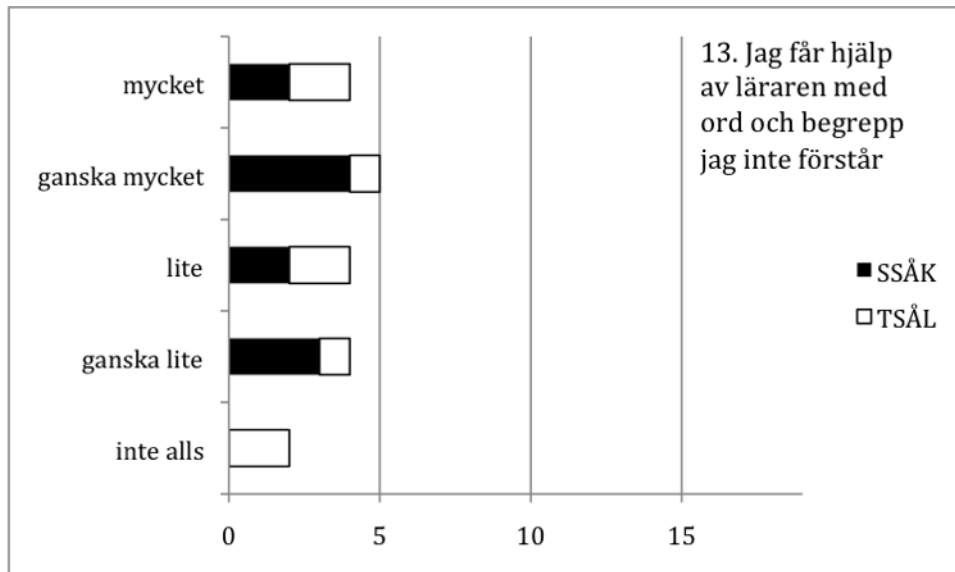
1. Hur tycker du att eleverna utvecklas språkligt under kursen?
2. På vilket sätt tycker du att du kan hjälpa eleverna språkligt? Beskriv gärna dina metoder kortfattat!
3. Tycker du att du kan gå in och hjälpa dem språkligt på alla de olika nivåer de befinner sig?
4. Är det något du skulle vilja göra men som du inte gör? (ex pga tidsbrist eller annan orsak)
5. Skulle du önska mer kunskap (ex i form av kompetensutveckling) om språkutveckling och hur man som lärare kan stötta?
6. I din bedömning av elevernas uppgifter och texter; påverkar språket betyget eller enbart ämnesinnehållet?



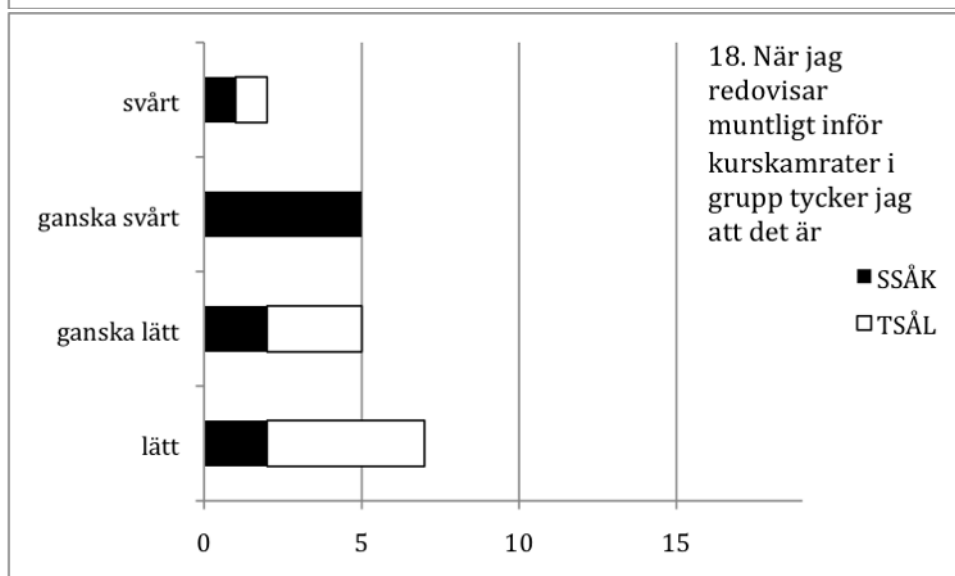
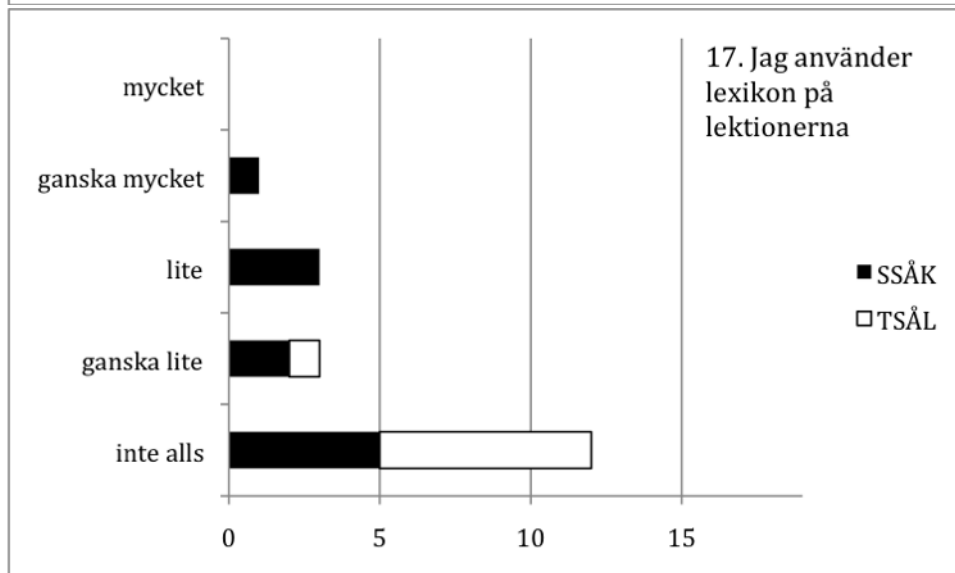
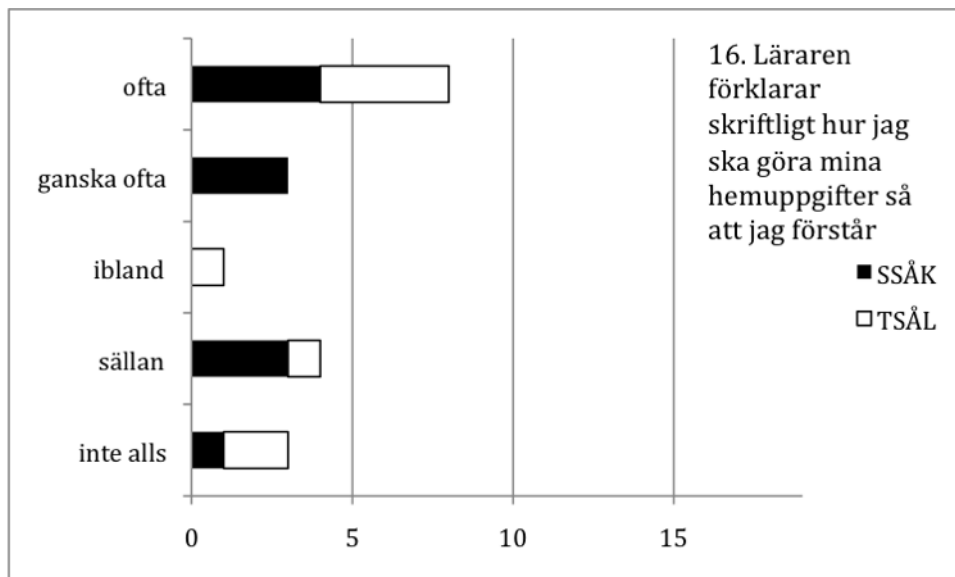
## BILAGA 6



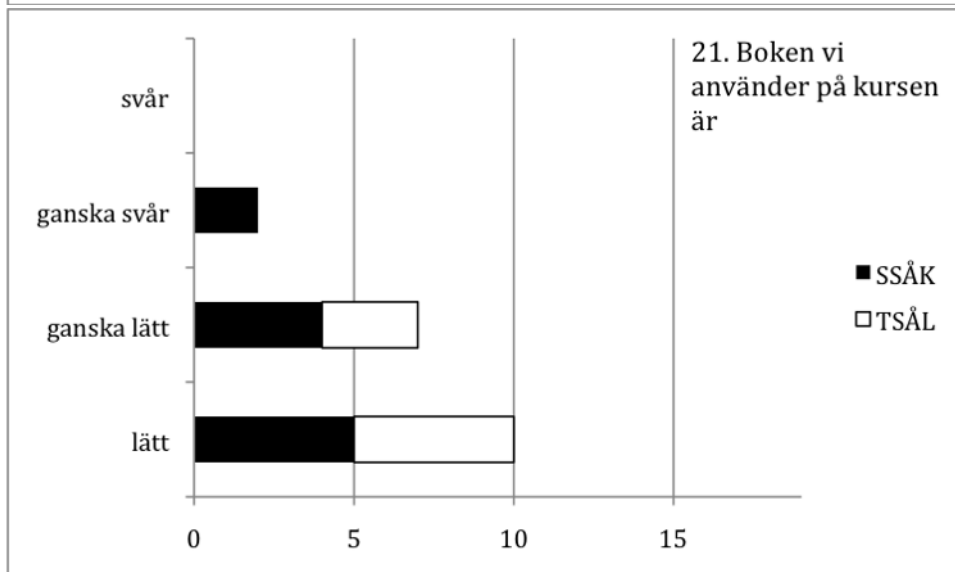
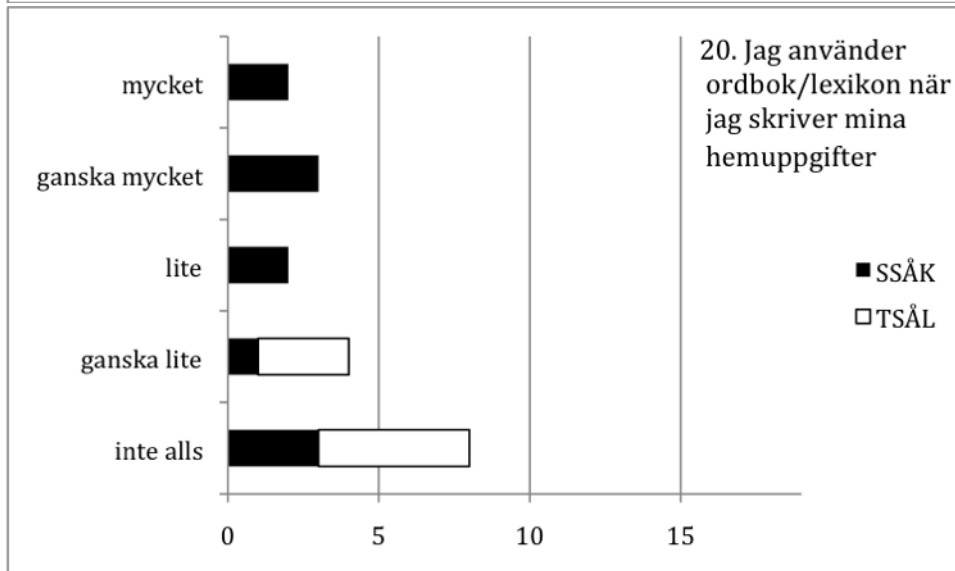
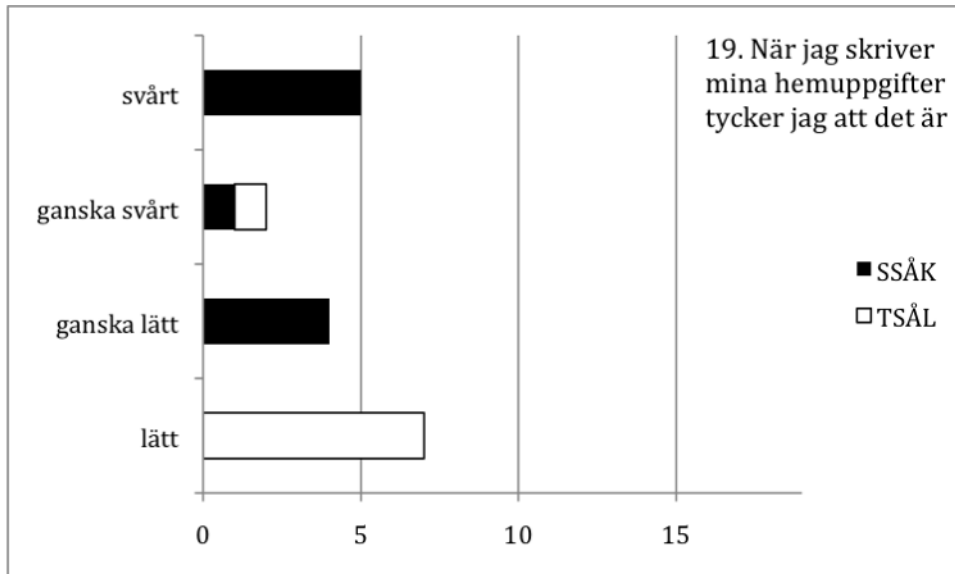
## BILAGA 6



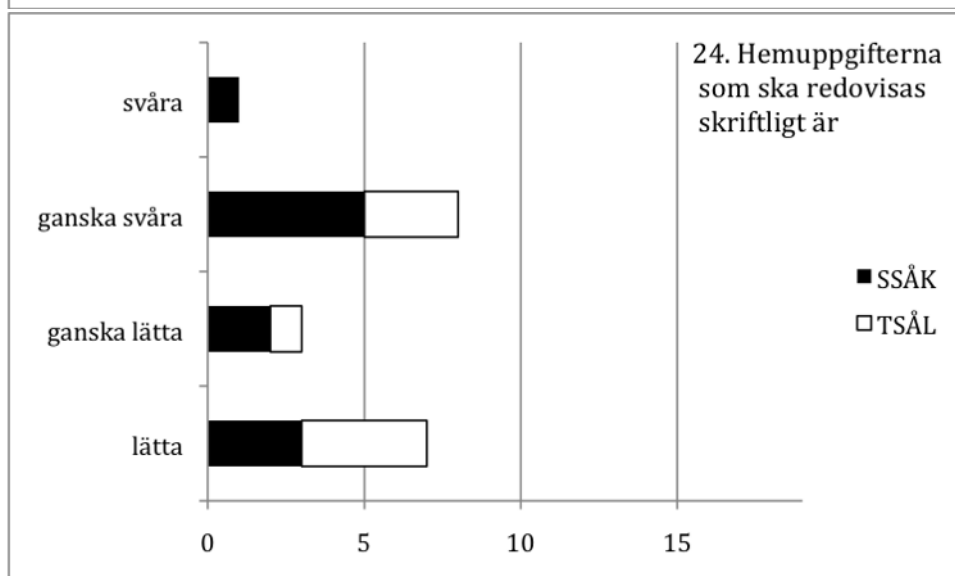
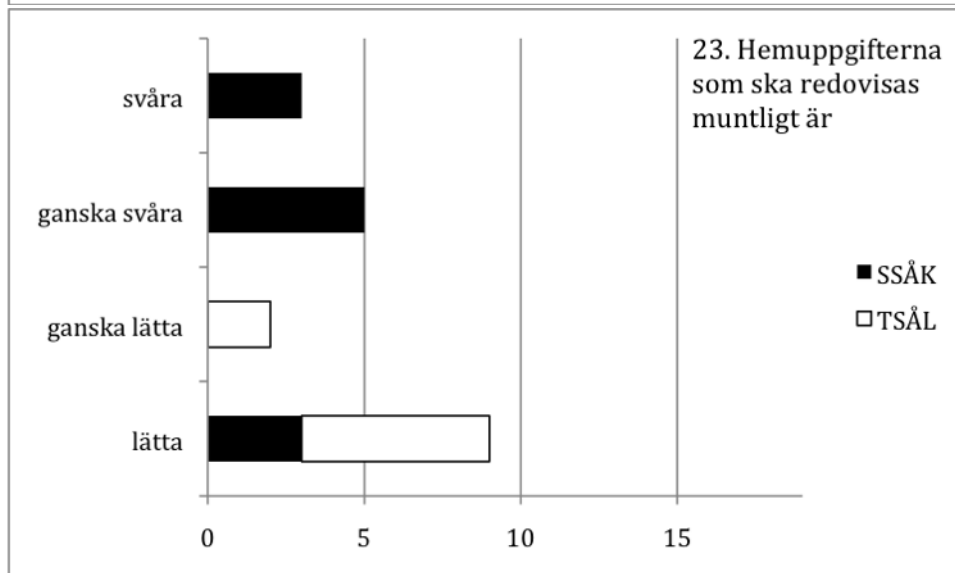
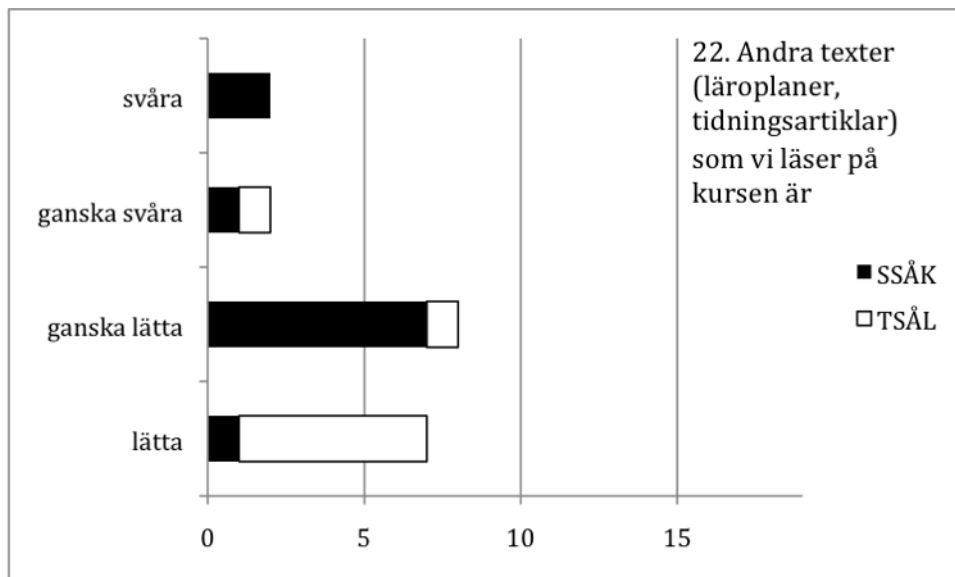
## BILAGA 6



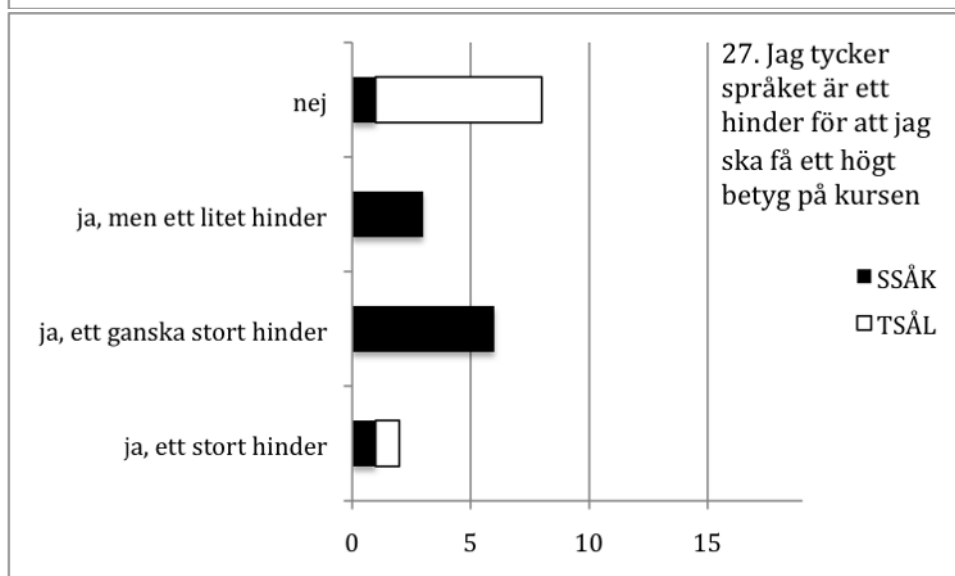
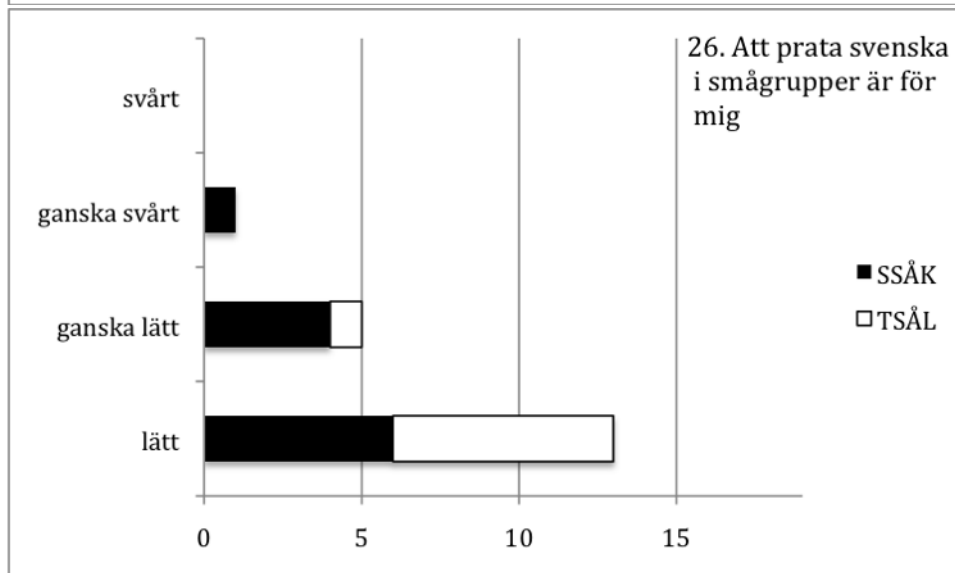
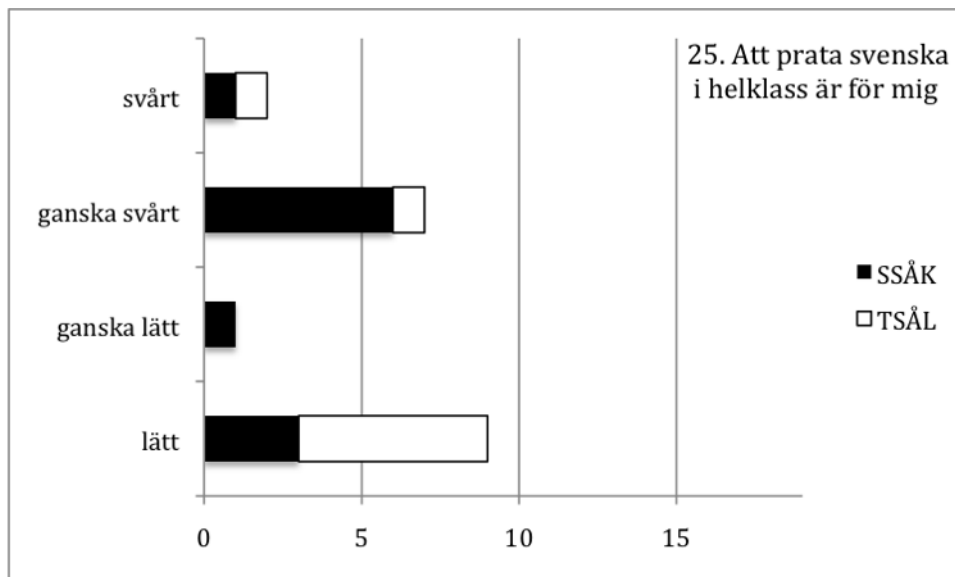
## BILAGA 6



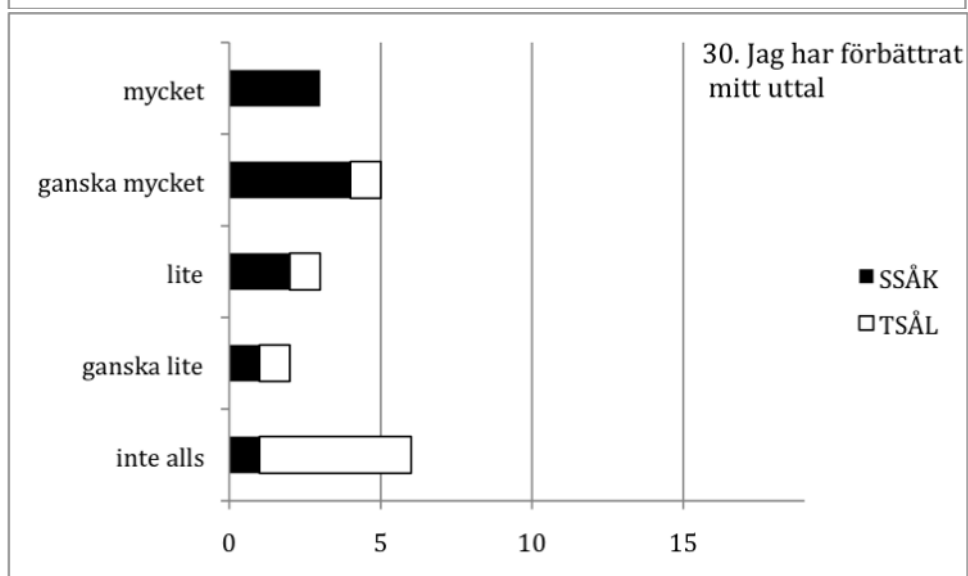
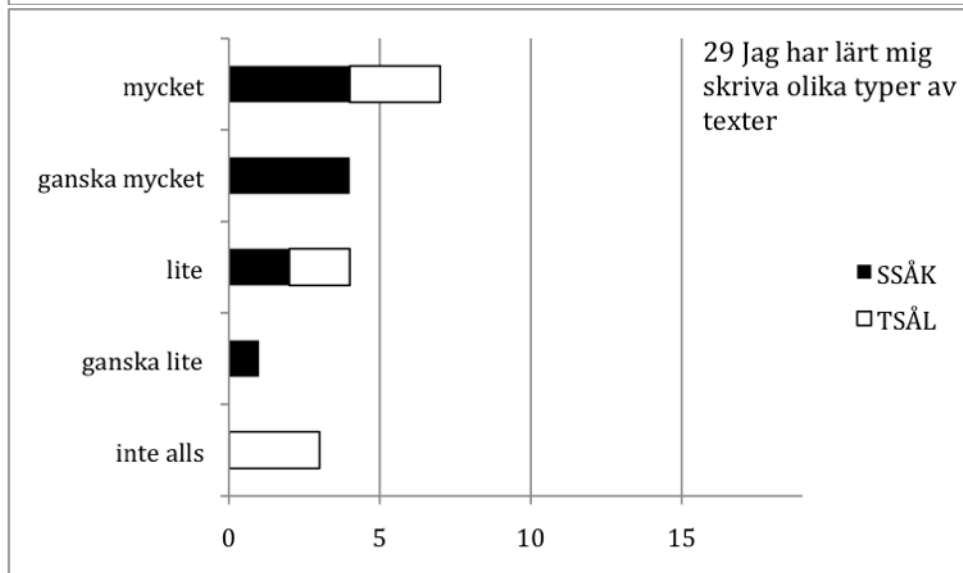
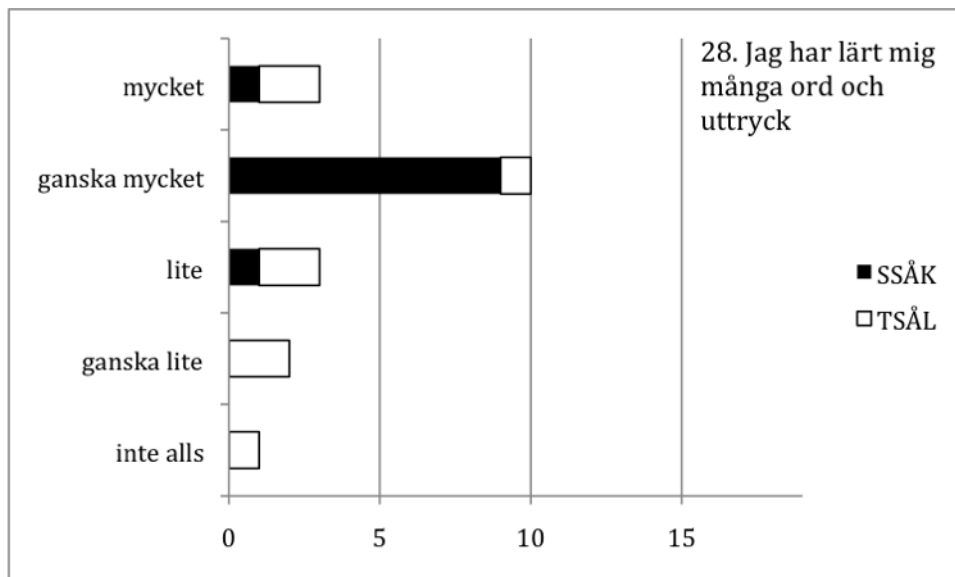
## BILAGA 6



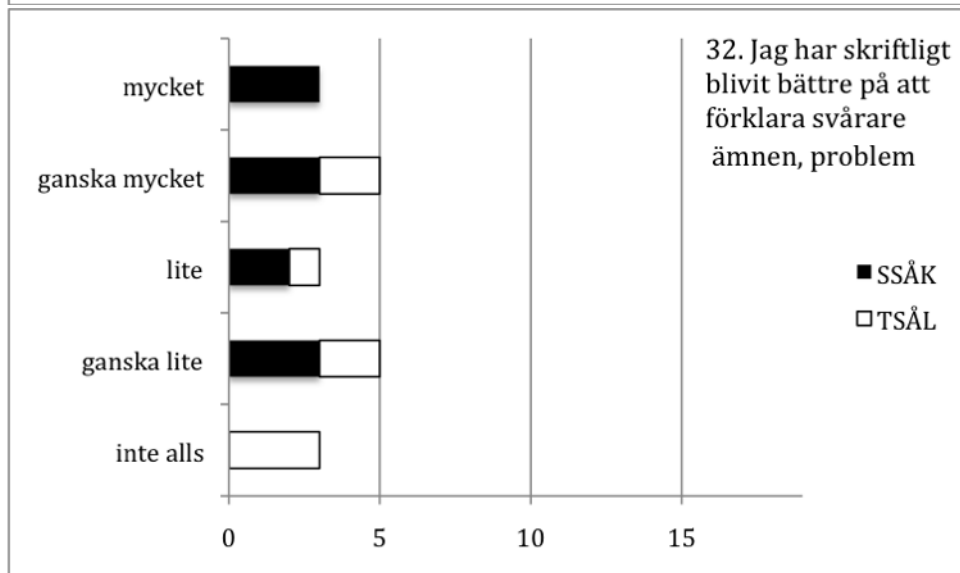
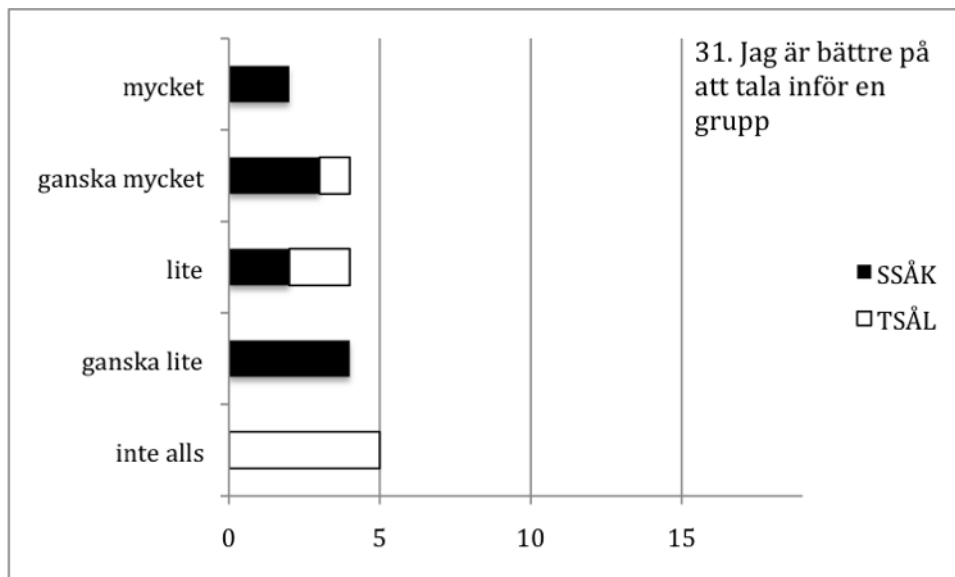
## BILAGA 6



## BILAGA 6



## BILAGA 6





## BILAGA 7

### **Bedömningsunderlag:**

1. Litteraturuppgift – muntligt och skriftligt – enskilt
2. Reflektionsuppgift från studiebesök museum – skriftligt – enskilt
3. Redovisning av fältstudier angående läroplan – muntligt och skriftligt – grupp eller enskilt
4. Grovplanering av ett tema – skriftligt och muntligt – grupp
- 5a Redovisning av fältstudier – muntligt och med dokumentation – grupp
- 5b Reflektion kring fältstudierna – skriftligt
6. Teater/filmuppgift – muntligt

För betyg godkänt krävs aktivt deltagande i alla förekommande moment samt att alla uppgifter gjorts på ett tillfredställande sätt.

För ett fullgott aktivt deltagande krävs också att du läser kurslitteraturen till varje tillfälle där det anges att vi ska diskutera bokens innehåll.

Vid ev. frånvaro ska kompletterande uppgifter inlämnas. Du ansvarar själv för att kontakta läraren för att få uppgiften

### **Tvärgruppsredovisningar om Lpfö 98**

Varje grupp lämnar in ett gemensamt **skriftligt redovisningsprotokoll** på "sina" 4 frågor. När ni är klara kommer ni att sitta i 4 tvärgrupper och redovisa vad respektive grupp kommit fram till.

Ta först reda på vad det är för skillnad mellan läroplanens riktlinjer och mål?

#### **Grupp 1. Förskolan "normer och värden"**

1. Fördjupa er i vad läroplanen skriver om "normer och värden"
2. Vilka mål och riktlinjer gäller för er grupp?
3. Ge exempel på vilka tänkbara arbetssätt man kan använda för att uppnå målen. Ge tydliga och konkreta exempel.
3. Ge exempel på hur ni som arbetslag ska arbeta både kortsiktigt och långsiktigt för att uppnå läroplanens mål och riktlinjer.
4. Reflektera kring hur förskolor arbetar efter att stimulera barnen att utveckla förståelse för demokratiska värderingar för att senare omfatta dem? Vilka erfarenheter har ni i gruppen av att förskolor aktivt arbetar för att uppnå dessa mål? Ge konkreta exempel.

#### **Grupp 2. Förskolan "utveckling och lärande"**

1. Fördjupa er i vad läroplanen skriver om "utveckling och lärande"
2. Vilka mål och riktlinjer gäller för er grupp?
3. Ge exempel på vilka tänkbara arbetssätt man kan använda för att uppnå målen. Ge tydliga och konkreta exempel.
3. Ge exempel på hur ni som arbetslag ska arbeta både kortsiktigt och långsiktigt för att uppnå läroplanens mål och riktlinjer.
4. Reflektera kring hur förskolor arbetar efter Lpfö 98s mål. Präglas förskolor idag av en stimulerande och utmanande miljö för barns utveckling? Tas barnens tankar och idéer tillvara för mångfald i lärandet som läroplanen skriver? Motivera.

#### **Grupp 3. Förskolan "Barns inflytande"**

1. Fördjupa er i vad läroplanen skriver om "barns inflytande"
2. Vilka mål och riktlinjer gäller för er grupp?
3. Ge exempel på vilka tänkbara arbetssätt man kan använda för att uppnå målen. Ge tydliga och konkreta exempel.
3. Ge exempel på hur ni som arbetslag ska arbeta både kortsiktigt och långsiktigt för att uppnå läroplanens mål och riktlinjer.
4. Ni skall försöka reflektera kring hur förskolor idag arbetar utifrån Lpfö 98 och inbjuder barn till få inflytande över verksamheten, fungerar detta i praktiken? Vilka erfarenheter har ni?

## BILAGA 8a

### **Grupp 4. Förskolan "Förskolan och hem samt samverkan med förskoleklassen mm"**

1. Fördjupa er i vad läroplanen skriver om "samverkan med hemmen, förskolan mm"
2. Vilka mål och riktlinjer gäller för er grupp?
3. Ge exempel på vilka tänkbara arbetssätt man kan använda för att uppnå målen. Ge tydliga och konkreta exempel.
3. Ge exempel på hur ni som arbetslag ska arbeta både kortsiktigt och långsiktigt för att uppnå läroplanens mål och riktlinjer.
4. Reflektera kring hur förskolor idag arbetar efter samverkan utanför verksamheten. Ges föräldrar möjlighet att vara med och "utöva inflytande över hur målen konkretiseras i den pedagogiska planeringen". Hur mycket är föräldrar med och påverkar planering av verksamhet? Ge konkreta exempel.

♦ Gemensamma frågor efter att alla grupper redovisat. Är det någon/några av de 4 grupperna som fått mål och riktlinjer som är viktigare än andra grupper? Varför, motivera?

### Barnboksanalys

Välj en barnbok som har ett ”speciellt” budskap.

Här följer några saker du kan tänka på när du analyserar boken. Skriv helst en sammanhängande text – undvik om möjligt att ”svara på frågorna”.

Tänk också på att **anpassa analysen efter den bok du läst** – vissa av frågorna nedan kanske inte kan eller borde besvaras.

Frågorna behöver **definitivt inte besvaras i ordning** – disponera analysen som du själv tycker passar bäst.

1. Vilken ålder eller utvecklingsnivå vänder sig boken till? Vad är det i bokens berättelse som avgör? Försök gärna att motivera utifrån någon/några utvecklingsteorier.
2. Könsperspektiv. Är det en flick- eller pojkbok, varför tror du det? Hur många flickor respektive pojkar finns med i boken? Är det någon som är passiv eller aktiv i handlingen? Vad gör flickorna/flickan, vad gör pojkarna/pojken? Vem har problem, vem har lösningen?
3. Berätta om de personer/den person i boken som du tycker är viktigast. Hur skildras personligheten? Vad har de för bra/dåliga sidor? Hur är deras relation till varandra? Hur förändras de genom boken? Tror du att det finns något symboliskt värde?
4. Välj ett par händelser i boken som du tycker är viktiga för handlingen. Beskriv kortfattat vad som händer och berätta så gott du kan om varför du tycker att dessa händelser är så viktiga? Påverkade de någon eller några personer på något speciellt sätt?
5. Hur är stilen? Tung och allvarsam? Lättsam och roligt? Fantastisk eller realistisk? Spännande eller förutsägbar?
6. Vad tror du författaren vill säga med den här boken? Finns det något budskap till oss, och i så fall vad?
7. **Om möjligt läs boken för ett barn i rätt ålder, vilken reaktion, vilka frågor uppstår? Vad tycker barnet om boken?**
8. Berätta vad du själv tycker om boken och motivera dina synpunkter, vad är positivt vad är negativt – motivera gärna med hjälp av det du kommit fram till när du jobbat med frågorna ovan.

Lycka till!

### **Museumbesök - individuell reflektion**

**Uppgift:**

Reflektera kring museets verksamhet för barn. Vilka styrkor och svagheter ser du i verksamheten?

Vad har museet för vision och syfte?

Vilka funktioner och behov spelar museerna i samhället för barns utveckling?

Ge exempel på sådant som gjorde särskilt intryck på dig!

**Betygskriterier:**

- |    |                                                                                                                                                                |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G  | Du svarar på ovanstående frågor och ger din bild av museets verksamhet.                                                                                        |
| VG | Du reflekterar på ett mer ingående och fördjupat sätt. Du kan ge exempel och detaljerad redogörelse för sådant som du lärt dig eller som gjort intryck på dig. |

### Fördjupningsarbete/studiebesök – Förskolan

Kontakta valfri förskola, familjedaghem eller öppen förskola och boka tid för studiebesök.

Ta reda på genom litteraturstudier och fältstudiebesök följande:

1. Fördjupa dig i läroplanen för förskolan, Lpfö 98. Välj ut några mål och riktlinjer som du anser vara mest centrala, viktiga. Du kan tex. välja att fokusera på **mål/riktlinjer** för främjandet av jämställdhet, demokratiska värderingar, lärande eller inflytande. Ta reda på hur förskolan arbetar för att uppnå målen. Ge tydliga och konkreta exempel från verksamheten som belyser läroplanen. Vilka svårigheter och problem uppstår?
2. Be om att få den lokala arbetsplanen. Hur har den utvecklats, var hela personalstyrkan delaktig? Har personalen uppföljning så att den lokala arbetsplanen uppfylls, hur ser detta arbete ut? Hur "levande" är dokumentet för personalen?
3. Hur ser förskolans dokumentation ut? Hur väl följs det individuella barnet upp, finns individuella utvecklingsplaner? Hur går utvecklingssamtalen till? Vilket samarbete finns mellan förskolan och föräldrar? Uppfylls de riktlinjer som skolverket dragit upp för samarbetet och inflytande mellan föräldrar och förskolan (se Lpfö)?
3. Du ska sedan själv göra en jämförelse av den lokala arbetsplanen och Lpfö. Hur väl svarar den mot Lpfö? Se styrkor och svagheter. Egna reflektioner.

### Förskolemetodik

1. Barn måste få pröva sin omgivning för att få kunskaper
2. Undervisningsmaterial ska vara konkret och åskådligt och anknyta till barnets tidigare erfarenheter och dessutom ha stegrad svårighetsgrad
3. Barnen får kunskaper och erfarenheter genom sina sinnen
4. barn måste få arbeta i sin egen takt med stöd och hjälp av de vuxna



### Teman

1. ämnet utvecklingsbart och konkret
2. passar olika utvecklingsnivåer
3. fånga barnens intresse
4. kräver noggrann planering av personal, vad-hur-varför
5. utgå från lpfö



### Uppgift:

Er förskola har tillsatt en arbetsgrupp som ska utarbeta ett temaarbete som skall gälla från hösten 2009. Ni har alla blivit invalda i den arbetsgruppen.

Ni skall nu välja ett ämne som lämpar sig bra för temaarbete (utgå från 5 ovanstående punkter).

Tänk på att ni ska kunna motivera ert val utifrån läroplanen mål och riktlinjer. Vad vill ni uppnå och hur ska ni gå tillväga för att uppnå mål/riktlinjer? Tänk på att vara konkreta.

Gör därefter en grovplanering på bifogat papper. Förankra temat till lpfö. Gruppen skall sedan redovisa valet av tema och planering av verksamheten inför klassen. Tänk på att göra redovisningen så tydlig som möjligt. Använd er kreativitet, gärna i form av rollspel

Lycka till!

### Teaterpjäs eller filmsanalys

Välj en teaterpjäs eller barnfilm som har ett ”speciellt” budskap.

Här följer några saker du kan tänka på när du analyserar. Skriv helst en sammanhängande text – undvik om möjligt att ”svara på frågorna”.

Tänk också på att **anpassa analysen efter den pjäs eller film du sett** – vissa av frågorna nedan kanske inte kan eller borde besvaras.

Frågorna behöver **definitivt inte besvaras i ordning** – disponera analysen som du själv tycker passar bäst.

1. Vilken ålder eller utvecklingsnivå vänder sig pjäsen/filmen till? Vad är det i pjäsen/filmens berättelse som avgör? Försök gärna att motivera utifrån någon/några utvecklingsteorier.
2. Könsperspektiv. Hur många flickor respektive pojkar finns med i filmen/pjäsen? Är det någon som är passiv eller aktiv i handlingen? Vad gör flickorna/flickan, vad gör pojkarna/pojken? Vem har problem, vem har lösningen?
3. Berätta om de personer/den person i pjäsen/filmen som du tycker är viktigast. Hur skildras personligheten? Vad har de för bra/dåliga sidor? Hur är deras relation till varandra? Tror du att det finns något symboliskt värde?
4. Välj ett par händelser i pjäsen/filmen som du tycker är viktiga för handlingen. Beskriv kortfattat vad som händer och berätta så gott du kan om varför du tycker att dessa händelser är så viktiga? Påverkade de någon eller några personer på något speciellt sätt?
5. Hur är stilen? Tung och allvarsam? Lättsam och roligt? Fantastisk eller realistisk? Spännande eller förutsägbar?
6. Finns det något budskap till oss i pjäsen/filmen, och i så fall vad?
7. Berätta vad du själv tycker om pjäsen/filmen och motivera dina synpunkter, vad är positivt vad är negativt – motivera gärna med hjälp av det du kommit fram till när du jobbat med frågorna ovan.

Lycka till!



Elevtext grupp SSÅK  
Betyg VG+/MVG-

### **Fältstudier-individuell reflektion**

Vi besökte Husby och Solna som vi tyckte att det finns stor skillnad mellan de. Det som motiverade oss att välja dessa område var att se och jämföra hur livsvillkor påverkar barn och ungdomar där. Jag vill gärna börja med Husby, där själv bor.

#### **Husby:**

Som vi redovisat muntligt är Husby en liten stadsdel som tillhör Rinkeby-Kista stadsdelsområde. Husby byggdes enligt miljöprogram med trafikseparering, vilket vi tyckte att det är bäst för barnfamiljer. Det ger säkerhet när man går ut. Bostadsbyggnaden uppdelade i 4 område, 2 i norr, i söder och centrumhusen i mitten. Lägenheterna är 5 våningar luftgång och ingen små hus.

När jag kom till Sverige för första gången kändes konstigt att husen lika varandra t.ex. vi var 4 svägerskor som bodde i Husby och när vi besökte varandra kändes som vi var på samma hus, men å andra sidan är det bra för att det döljer klass skillnaden mellan människor åtminstone utifrån.

Husby är en mångkulturellt område, folk mängden uppgår till 11 193 personer och 82,7% är utländskt bakgrund.

Många är arbetslösa, sjukskrivna och beroende av försörjningsstöd (social bidrag). Detta faktorer påverkade områdets rykte negativt. Det är klart att det också påverkar både barn och ungdomar negativt. När vi tittade på statistiken, visste vi att studie resultaten är sämre jämfört med Stockholm. Hur kan det blir inte så?

Folk kanske har olika åsikter när man vill veta varför är det situationen där? Om en svenskt person svarar det kan svara en sak, och om vi oss som kommer från ett annat land har en annan. Hur?

För min egen del tycker jag att det beror på systemet i Sverige. Värfor tar de i mot invandrare och varför tillåter inte de att gå in i arbetslivet? Är invandrare personer är latta och kan ingenting eller Systemet kräver för mycket? Jag kan relatera mina frågor med det som finns i läroboken” Finns det möjligheter för den enskilde att påverka samhällets planering, eller känns vuxna att det inte är något ide att de försöker göra sig hörda? Eller saknas sådana möjligheter att påverka?”<sup>1</sup>.

Jag vet att det finns folk som är nöjda med försörjningsstöd men, jag personligen bor i Sverige i 8 år, förutom de år jag var mammaledig hade jag resten letat efter jobb utan att få. De kräver erfarenhet, men varifrån kommer det om man kan inte få börja någon stans.? De kräver utbildning och det tar tio tals år om jag inte överdriver, först måste man lära språket och efter kan man söka utbildningen och före ett tag sedan var svårt att få plats på komvux, och när man säger att jag har aldrig jobbat, får man en dålig blick från andra. Det som vi läste i läroboken att Sverige strävar efter demokrati och kämpar mot segregation, men fortfarande är det svårt att få jobb om man har utländskt efternamn.

Hur kan ett barn i sådana område presterar sig bra om föräldrarna kan inte språket, hur kan de hjälpa barnen med sina läxor? De kan inte data, de kan inte om olika område, de kan inte åka på semester varje år och viktigaste är de föräldrar som är arbetslösa eller har låg inkomst trivs inte och det påverkar barnens vardagar.

## BILAGA 9

Vi besökte de olika ställen. Först vill jag berätta lite om Solnahallen: Det består av A- och B-hall för bollsporter och en c-hall för friidrott. Det har en fast läktare med plats för 700 personer. Den totala publikkapaciteten (sittande), räknas till 1700 åskådare.

Solna ungdomskaffe: ligger bredvid Solna hallen, det är oerhört populärt, välbesökt och den riktar sig till unga från 9 ende klass eller äldre. Där hittar de unga en öppen cafémiljö med låga priser. Det är öppet klockan 7 på kvällar och har en rad verksamheter för ungdomar bl.a. kan unga få slappa, umgås, läsa, lyssna på musik, koppla upp sig på Internet, låna dator, biljard, media rum... de få möjlighet att förverkliga sina idéer, samt knyta nationella och internationella kontakter. Här hittar jag en likhet mellan Solna och Södermalm, andra grupper sa att där också finns en ungdomsplats som kan unga umgås med varandra när det gäller politiska eller speciella idéer.

Skytteholmsparken: är en park, fritidsklubb och kvartersgård med inskriven verksamhet för barn i ålder 10-12, samt barn/ungdomar med funktionshinder. De som är inskrivna för lunch och mellan mål. Det koster 450Kr i månaden. De har både inne och ute aktiviteter.

Här får vi veta att man kan se likheter och skillnader mellan olika områden i Stockholm och hur det påverkar barnens utveckling och till och med barnens framtid.

Det som jag har lärt mig i denna uppgiften att de områden som har mer utländskt bakgrund kan föräldrarna behöver mer än själva barnen, föräldrarna behöver stöd att få börja jobba, ha bra ekonomi, bli mer bildad av svenska samhället då kan de hjälpa sina barn att utvecklas på samma sätt som andra medborgare i Sverige.

Jag har lärt mig vad "Parklek" betyder för något.

Det som var bra att Magnus grupp besökte Vällingby. Jag vill bo där och nu vet jag att "Grimsta" är värsta område i Vällingby. Då kan jag släppa och leta efter bostad där.

Även om jag har påpekat många gånger vill jag tillägga mer sådana som gav mig särskilt intryck:

De grupper som hade Östermalm- Södermalm har gjort fint sin uppgift och alltid lägger man

In sitt intresse eller blandar när man skriver något, t.ex. Olle sa att Ulf Lundell är från Södermalm, då hittar han sin musik intresse där också, det tycker jag är fint.

X kunde inte säga något, kanske det är inte lämpligt att påpeka namnet, men jag var förvånad om en person kan inte sitta framför folk, inte har självförtroende, hur kan det bli en bra pedagog i framtiden?

---

1. Läroboken s. 9

2. Häftet om jämställdhet

3. Utveckling, livsvillkor och socialisation. Britt-Inger Olsson Kurt Olsson s. 48

Elevtext grupp SSÅK  
Betyg G

### Individuell Reflektion

Barnverksamheter och fritidsaktiviteter är väldigt viktiga för barn och ungdomar. Deras sociala liv utvecklas mera, när de spenderar tid på bl.a fridsgårdar och sim- och sporthallar. Detta är bättre än att bara ”hänga” med kompisarna i ett centrum tycker jag.

Dessutom så är det inte alltid så behagligt att vara utomhus på vintern då det är väldigt kallt, därför är ungdomar beroende av att ha någonstans man kan träffas och ha kul såsom ungdomsgårdar. Detta gör även att ungdomarna blir tryggare och föräldrarna mindre oroliga över sina barn. Dessutom är sådana här verksamheter nyttiga för barn och ungdomar då de kan få umgås med andra personer och kan få hjälp med sina läxor. Alltså är dessa verksamheter enligt mig väldigt viktiga för barnens och ungdomarnas utveckling som självständiga individer.

De faktorer som påverkar utvecklingen är främst allt staten satsar stora mängder pengar på sådana här verksamheter. Att staten öppnar fler ställen och gör dessa verksamheter mer tillgängliga. Det blir dock ibland att man måste spara pengar, vilket leder till nedskärningar. Många verksamheter stängs då ner. En annan viktig faktor för dess utveckling är att det är bra och kunnig personal som jobbar där och själva området samt miljön som är viktigt för att få ungdomarna att känna sig välkomna. Ungdomarna bör bestå av både svenskar och invandrare enligt mig, så att man inte endast umgås med ”sina” egna. Jag tror att svenskar och invandrare kan lära sig mycket av varandra i frågor som utbildning, religion, kultur o.s.v.

Den största skillnaden är väl att det är många verksamheter i områden som består av nästan bara invandrarfamiljer, som jag tidigare tycker jag det är bäst att det är blandat. Dock så kan detta lösas om man tar upp segregationsfrågan lite mer allvarligt och alltså inte skickar svenskar till vissa områden och invandrare till vissa andra områden. Detta är dock en uppgift för staten och inte människorna i landet.

Under detta arbetet lärde jag mig att det idag finns massor av möjligheter för barn och ungdomar att träffas och spendera kvalitetstid tillsammans på olika verksamheter. Dessa verksamheter och aktiviteter ger barnen/ungdomar frihet, självständighet och ett socialt liv. Detta påverkar deras liv och utveckling väldigt mycket och det gjorde mig stort intryck då jag själv inte hade någon möjlighet att spendera tid på sådan verksamheter eftersom det inte fanns några. Så denna uppgift fick mig att utveckling verkligen förstå vikten av sådana här verksamheters betydelse för barn och ungdomar. Ska jag vara ärlig så visste jag inte ens att det fanns sådana här verksamheter när jag var mindre, men det är kort sagt väldigt bra för barnen och deras utveckling som individer.

Elevtext grupp TSÅL  
Betyg G-

### Individuell refletion

Jag och min grupp har varit på en fältstudier vi har besökt, Kyrkan, sinhall och biblioteket.  
HögDALEN/FARSTA

Kyrkan i HögDLAEN var mycket stort och fint. Vi gick in och fick ställa frågor till en som jobbade där. Om hur funkar kyrkan, hur många barn och familjer kommer dit. Samt och hur många ensamstående mammor är där med sina barn. Vad har dem för aktiviteter med barnen? Hur många Svenskar och invandrare besöker kyrkan? O.S.V.

Vi fick svar på dem flesta frågorna. Personalen som jobbar i kyrkan. Är Diakonist, Präst och Predikanter Deras församling är blandat, barn och vuxna är med. Kyrkan samarbetar med Örby dem har samma, samarbete De arbetar med barn och andra som är frivilliga. De har kör som sjunger och barn som deltar i det. Dem flesta familjer som kommer där är 30% invandrare dem är ca 50. Sen finns det barn som är från Afrika.

Verksamheten kostar inga pengar. Det är gratis för dem som ville vara med. Syfte och visioner. De vill vara tillgängliga för alla, Uppdragen är att föra budskap Jesus. I fyra delar.

1. Gudtjänst
2. Diakonit
3. Undervisning
4. Mission

De vill möta fattiga och sjuka människor som vill ha hjälp. Dem finns även för barn som behöver prata ut om familjesituation. Det finns barn som mår dåligt, p.g.a. att mamman är utan pappa som finns för barnen. Barnen känner sig ensama. Då finns kyrkan där som kan hjälpa dem. Oftast när dem prata med barnen om Jesus så blir barnen annorlunda dem känner hopp i livet och kärleken man behöver, den budskapet för dem i barnens liv!

Sedan har vi varit i biblioteket och frågat lite i HögDALEN. Vi fick inte så mycket info. Dem hade precis öppnat det var nytt och man fick inte så mycket reda om det ståtiska. Det finns ganska mycket barn och familjer som kommer där men oftast så är det många ungdomar som sitter där och läser, kopplar av. Men personligen så tycker jag att det var trångt där, tänkte på barnen dem tycker väl också att det är trångt och inte så mycket barn att umgås med. Personen vi pratade med tyckte samma sak som jag att det var trångt och dem borde göra mer utrymme.

Simhallen i HögDALEN fick vi inte så mycket info. Det var mycket dålig. Vi kunde inte prata med någon. Alla var upptagen, Men simhallen är bra för barn att sima det är super viktigt. Som jag själv när jag var liten så tyckte jag om att bada det vart svårt att lära mig simma men det gick bra.

FARSTA. Fick inte heller mycket info om simhallen där, biblioteket skulle ringa oss men gjorde inte det.

## BILAGA 11

Men jag har lärt mig ändå mycket, Om jag tar kyrkan, så har den gjort mig mycket imponerad. Jag tyckte om den vi fick bra information. När jag kom in där kände jag mig varmt välkommen, Det gjorde min grupp med!  
Jag tyckte om sättet hon pratade på hon var varm och väldigt trevlig

Att prata med. Kyrkan var stort det fanns tom en barnhörna där dem små kunde vara där och leka.

Dem firade faktiskt kyrkan 50 år  
Så vi kom dit i rätt tid!

Förrästen så är jag Kristen. Och älskar Jesus. Därför gjorde kyrka särskilt intryck på mig!