

Projektrapport

Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever, Intensivsvenska, 2016–2020

Maria Lim Falk, Tomas Riad, Carmen Galián Barrueco & Helena Bani-Shoraka



Foto: Intensivsvenska

Bilden är tagen under en lektion med diktläsning på projektets lägerskola på Vässarö med nyanlända elever från de två labbskolorna, september 2017

Hänvisning till detta dokument:

Lim Falk, Maria, Tomas Riad, Carmen Galián Barrueco & Helena Bani-Shoraka. 2020. *Projektrapport. Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever, Intensivsvenska, 2016–2020*. SKRIVS 1. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Projektinformation	
Finansiär	Marianne och Marcus Wallenbergs stiftelse
Medfinansiärer	Stockholms universitet och Institutionen för svenska och flerspråkighet
Huvudman	Svenska Akademien
Projektnummer	2016.0112
Projekttitel	Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever, Intensivsvenska
Huvudsökande	Maria Lim Falk (SU), Tomas Riad (Svenska Akademien)
Projektperiod	2016-07-01 – 2019-06-30 (2020-06-30 med förlängning)
Rapportdatum	2020-06-30

Marianne och Marcus Wallenbergs Stiftelse (MMW) beviljade inom ramen för satsningen *Utbildning för ökad integration* medel för perioden 1 juli 2016 till 30 juni 2019 avseende utvecklingsprojektet *Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever (Intensivsvenska)*, med Svenska Akademien som huvudman och med Stockholms universitet (SU) och Institutionen för svenska och flerspråkighet (Svefler) som medfinansiärer. Projektledningen Maria Lim Falk (projektledare), Tomas Riad (representant för Svenska Akademien) och Helena Bani-Shoraka (bitr. projektledare) har sin vetenskapliga hemvist vid nämnda institution.

Innehåll

UPPDRAGET	4
ETT UTMANINGSDRIVET SAMVERKANSPROJEKT MED SKOLFÖRBÄTTRING SOM MÅL ...	6
NYANLÄNDA ELEVER I GYMNASIEÅLDERN – EN KRITISK GRUPP	6
UTBILDNINGEN FÖR NYANLÄNDA ELEVER – MOT EN ÖKAD LIKVÄRDIGHET OCH HÖGRE MÅLUPPFYLLELSE ...	7
PROJEKTMÅL	9
SAMVERKAN FÖR ATT MÖTA UTMANINGAR I SKOLAN	10
<i>Samverkansprocess</i>	11
<i>Samverkansparter</i>	14
INTENSIVSVENSKAMODELLEN	14
INTENSIVSVENSKAMODELLEN – STÖTTNING FÖR PLANERING OCH GENOMFÖRANDE AV UTBILDNING OCH UNDERVISNING	15
<i>Ämnesplaneringarna</i>	18
<i>Ordförråd och skolspråk</i>	20
<i>Studiemedvetenhet och måluppfyllelse</i>	21
<i>En vidgad uttalsundervisning och litterarisering</i>	22
<i>Skönlitteratur och läsning</i>	24
<i>Grammatik, ord, texttyper</i>	25
FRAMGÅNGSAKTORER OCH EFFEKTER	27
EFFEKTER AV ÄMNESPLANERINGARNA	27
EFFEKTER AV SATSNINGEN PÅ ORDFÖRRÅD	29
<i>Vad säger eleverna?</i>	30
<i>Vad säger lärarna?</i>	31
<i>Förutsättningar för framgång i undervisningspraktiken</i>	31
EFFEKTER AV SATSNINGEN PÅ STUDIEMEDVETENHET	32
<i>Vad säger lärarna och eleverna?</i>	32
<i>Förutsättningar för framgång i undervisningspraktiken</i>	33
FRAMÅTBlick	34
LITTERATUR	36

Uppdraget

Utvecklingsprojektet Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever, *Intensivsvenska*, ingår i Wallenbergstiftelsernas satsning Utbildning för ökad integration, som riktar sig mot den stora samhällsutmaning som rör utbildningsnivå och utanförskap i Sverige. Representanter för Kungliga Vetenskapsakademien, Kungliga Ingenjörsvetenskapsakademien, Svenska Akademien och Wallenbergstiftelserna konstaterar i en debattartikel i DN (2016-05-30) att allt fler riskerar att hamna i utanförskap och att grunden till detta utanförskap ofta kan kopplas till ”otillräcklig utbildning, bristande språkkunskaper och utbildning som inte är tillräckligt anpassad till förhållandena på den svenska arbetsmarknaden”. Akademierna och stiftelsernas övertygelse är att samhällsutmaningar bäst kan lösas genom att många samhällsaktörer samverkar.

Projektet Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever har ägt rum i skolan och riktar in sig mot de nyanlända elever som är i gymnasieåldern – den grupp elever som har mest bråttom och på vilka kraven är som störst, språkligt och kognitivt. De ska nå gymnasiebehörighet så snabbt som möjligt. De ska lära sig svenska från grunden och erövra en språklig kompetens som är funktionell i skolsammanhang – ett specialiserat, skriftspråksbaserat och abstrakt språk för lärande i olika ämnen. Det är högt ställda krav vilka förutsätter en genomtänkt och konkret plan för utbildningen i sin helhet och för den innehållsliga och språkutvecklande undervisningen i de enskilda ämnena. Och det är denna stora utmaning som projektet stegvis och systematiskt under fyra år har arbetat för att möta.

Intensivsvenska leds av forskare vid Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet och bygger på ett omfattande och nära samarbete mellan skolledare, yrkesverksamma högstadie- och gymnasielärare i olika ämnen och forskare med expertis inom olika kunskapsområden och olika forskningsinriktningar. Vårterminen 2020 har varit projektets åttonde och sista termin och har huvudsakligen ägnats åt två aktiviteter: (1) att runda av utvecklings- och samverkansprocessen med projektskolorna och att se till att skolledare och lärare har så goda förutsättningar som möjligt att förvalta och upprätthålla det förändringsarbete som genomförts och att självständigt driva utvecklingsarbetet vidare, och (2) att i olika forum och format rapportera om projektet, om vilken typ av kunskap, resultat, effekter och lösningar projektarbetet har bidragit till att utveckla och om vad som tydligt kan betraktas som framgångsfaktorer i samverkans- och skolförbättringsprojekt som detta.

Denna text är en övergripande projektrapport som innehåller hänvisningar till flera andra texter som ingår i projektets resultat. Nedanstående dokument läggs under augusti och september ut på projekthemsidan för fri nedladdning, se www.intensivsvenska.se:

- Publikationer och presentationer 2016–2020 (ca 10 sid.)
- Ämnesplaneringar för tretton skolämnen (mellan 35 och 60 sid.)
 - Svenska som andraspråk
 - Matematik
 - Engelska
 - Biologi
 - Fysik
 - Kemi
 - Geografi
 - Historia
 - Religion
 - Samhällskunskap
 - Bild
 - Idrott och hälsa
 - Musik
- Ordförråd
 - Ordförråd och skolspråk (ca 30 sid.)
 - Manual för veckotest (ca 60 sid.)
 - Minnesteknik för ordinlärning (ca 12 sid.)
- Studiemedvetenhet
 - Studiemedvetenhet och måluppfyllelse (ca 25 sid.)
- Skönlitteratur
 - Skönlitteratur och läsning. Planering för skönlitteratur inom ämnet svenska som andraspråk (ca 90 sid.)
- Uttal och litterarisering
 - En vidgad uttalsundervisning (8 sid.)
 - Svenskans fonologi på 30 meningar (27 sid.)
 - Artikulation (20 sid.)
 - Dialoger (ca 40 sid.)
 - Fonologiska kontraster (ca 50 sid.)
 - Läs- och uttalsprotokoll (12 sid.)
- Grammatik
 - Grammatik, ord, texttyper. Svenskan med fokus på form (ca 290 sid.)

Utöver ovanstående dokument finns en annan typ av material som projektet utvecklat i relation till några av satsningarna: en studiekalender för nyanlända elever, ordkort, mallar för ordförrådstester, diagnostiska tester för litterarisering och excelfiler för analys av resultat av ordförrådstester och diagnoser. Detta material ligger inte på hemsidan eftersom det är fråga om tryck- eller testmaterial. Den som är intresserad av att använda det materialet kan få tillgång till det efter kontakt med projektledningen (info@intensivsvenska.se).

Ett utmaningsdrivet samverkansprojekt med skolförbättring som mål

Vi har ovan konstaterat att *Intensivsvenska*, liksom andra projekt inom Wallenbergstiftelsernas satsning, tar sin utgångspunkt i en kritisk samhällsutmaning som på ett övergripande plan rör ett ökat utanförskap som inte sällan orsakats eller försvårats av otillräcklig eller inadekvat utbildning och bristande språkkunskaper i svenska.

Detta avsnitt i rapporten preciserar (i) vilken utmaning projektarbetet har inriktats mot och varför, (ii) vilka övergripande mål som har styrts arbetet och vilket det konkreta projektmålet har varit, och (iii) vilken typ av samverkan arbetet har byggt på och mellan vilka aktörer som samverkan skett.

Nyanlända elever i gymnasieåldern – en kritisk grupp

De nyanlända i gymnasieåldern utgör en i flera avseenden mycket angelägen målgrupp för integrationen, inte minst med avseende på arbetsmarknad och samhällsekonomi.

För det första visar studier och statistik att en avslutad gymnasieutbildning ger väsentligt större chanser till etablering på arbetsmarknaden, fortsatta studier och stabila inkomster (Hattie 2012, Kornhall 2014, SOU 2017:54, jfr SCB 2017:4, Sharif 2017, Jahnke & Hirsh 2020). Statistiken visar också att den mest kritiska gruppen i dessa avseenden är just nyanlända i gymnasieåldern (Wictorin 2017; jfr SOU 2017:54; SCB 2017:4).

För det andra utgör nyanlända barn och ungdomar i tonåren och övre tonåren ett större antal jämfört med yngre åldrar och särskilt många finns i åldersspannet 15–17. Enligt statistik från november 2015 uppgick antalet i denna grupp (nyanlända födda mellan 1998 och 2000) till 27 400 och av dem var 23 200 ensamkommande (Skolverket 2016-01-11). Även i relation till det totala antalet folkbokförda i motsvarande ålder utgör de nyanlända en större andel i årskurs 7–9 (5,2 %) och på gymnasiet (7,7 %), än i lägre årskurser.¹

¹ Det är svårt att få fram samstämmiga statistiska uppgifter från olika instanser. Statistiken från Skolverket med dokumentdatum 2016-01-11 respektive 2016-05-10 bygger på delvis olika typer av uppgifter om de nyanlända. Migrationsverket, SCB, Skolverket och enskilda kommuner har vidare tillgång till olika typer av uppgifter och tillämpningen av Skollagens definition (3 kap. 12a§) av nyanlända går inte alltid att tillämpa i praktiken. En grupp som utgör en gråzon i statistiska sammanhang är t.ex. de personer som inte har personnummer. Denna grupp hanteras på olika sätt i olika uträkningar. Siffrorna som är angivna här ska ses mot bakgrund av det, men fyller sitt syfte att ge en indikation på hur många nyanlända barn och ungdomar som fanns i Sverige 2015/2016.

För det tredje är det, som redan nämnts, denna elevgrupp som står inför de största utmaningarna – språkligt och kognitivt – eftersom de språkliga kraven i skolan ökar i takt med att ämnesstudierna blir mer abstrakta, kontextoberoende och specialiserade (t.ex. Schleppegrell 2004, Coffin 2006). Eleverna ska på kort tid lära sig svenska från grunden och erövra en språklig kompetens som är funktionell i skolsammanhang, det vill säga utveckla ett språk för lärande i olika ämnen (t.ex. Hakuta, Butler & Witt 2000, Schleppegrell 2004, Lindberg 2007, 2011, jfr Skolverket 2017). Tidspressen på dessa elever är mycket stor om de ska ha en chans att ta sig vidare till ett nationellt gymnasieprogram inom ramen för ungdomsskolan. En nyanländ elev som skrivs in i den svenska skolan vid 16 års ålder har i praktiken nästan tre år på sig att nå gymnasiebehörighet. Är man 17 år har man två år på sig och är man 18 år har man ett år.² Det är kort tid, mycket kort, om man betänker att eleverna ska lära sig svenska från grunden och tillägna sig en allsidig språklig kompetens som är gångbar i vitt skilda sammanhang och situationer i vardag och skola. Från andraspråksforskningen vet vi att det tar mellan fem och tio år för andraspråksinlärare att utveckla den akademiska språkkompetens som krävs för att lyckas med studierna på högstadie- och gymnasienivå (Thomas & Collier 1997, 2002, Hakuta, Butler & Witt 2000, August & Shanahan 2006).

Utbildningen för nyanlända elever – mot en ökad likvärdighet och högre måluppfyllelse

För att optimera nyanlända elevers förutsättningar att nå gymnasiebehörighet så snabbt som möjligt behövs således en väl genomtänkt utbildning och en effektivt och ändamålsenligt planerad undervisning (jfr Skolinspektionen 2010, 2019). I projektet framstod det tidigt som alldeles nödvändigt att utvecklingsarbetet skulle omfatta *hela* den utbildning i det svenska utbildningssystemet som är avsedd för nyanlända elever i gymnasieåldern, nämligen *introduktionsprogrammet språkintröduktion*.³ Projektet har från början haft skolans uppdrag och dess måluppfyllelse för ögonen och skolförbättring har varit en del av målet. Med detta mål är det nödvändigt att omfatta hela utbildningen, vilket betyder att arbetet har omfattat dels uppläggning och organisering av utbildningen i sin helhet, dels planering och strukturering av undervisningen i olika skolämnen. Vi ville alltså ta

² En elev kan gå kvar på språkintröduktionsprogrammet tills han eller hon är 20 år, men då är det för sent att söka ett nationellt gymnasieprogram. Enligt lag har alla, inklusive nyanlända med permanent uppehållstillstånd rätt att påbörja en gymnasieutbildning före utgången av vårterminen det år man fyller 20 (för asylsökande gäller före 18 år). Komvux är då ett alternativ, men det alternativet verkar varken framstå eller framhållas som attraktivt för de nyanlända ungdomarna.

³ Ett alternativ hade varit att i utvecklingsarbetet enbart omfatta ett eller ett par ämnen eller ämnesdidaktiska perspektiv och/eller ha en tematisk inriktning som till exempel 'språkutvecklande arbetssätt' eller 'att utveckla litteracitet på ett andraspråk' eller helt och hållet lägga fokus på ämnet svenska som andraspråk.

ett helhetsgrepp för att kunna uppnå såväl organisatoriska som pedagogiska förbättringar, och en viktig utgångspunkt har då varit att beakta och synliggöra hela styrkedjan för att klargöra dess betydelse för enskilda skolor, rektorers och lärares förutsättningar för att bedriva sitt arbete (jfr Håkansson & Sundberg 2016).⁴

En annan konkret anledning till att omfatta hela utbildningen var den stora variationen i organisering och uppläggning av utbildningen och undervisningen (se t.ex. Skolinspektionen 2014, Skolverket 2016). När projektet inleddes höstterminen 2016 kunde till exempel undervisningstiden för en nyanländ elev variera mellan tolv och tjugosex timmar per vecka. Vidare kunde undervisning i svenska på en del skolor starkt prioriteras med upp till femton timmar i veckan, medan andra skolor bara hade tre till fyra timmars språkundervisning. Åter andra skolor erbjöd enbart undervisning i svenska, matematik och idrott medan vissa hade undervisning i alla sjutton grundskoleämnena från dag ett. En sådan variation för oönskvärd med sig skiftande villkor för de nyanlända elevernas studier, något som naturligtvis påverkar deras förutsättningar för lärande och språkutveckling. Under dessa omständigheter är det mycket svårt att garantera att varje enskild elev, utifrån sina behov och förutsättningar, ges likvärdiga möjligheter att nå målen.

Viss variation är naturligtvis nödvändig eftersom undervisningen ska utgå från varje elevs förutsättningar och behov, men alltför stora skillnader riskerar att skapa likvärdighetsproblem. Organisationen och uppläggningsprogrammet varierar starkt ännu idag, juni 2020, mellan kommuner, men också mellan skolor i samma kommun.

Bristande likvärdighet framhölls som ett grundläggande problem i en rapport från Skolverket (2018) och kopplades där till den flexibla styrningen av språkintröduktion. Liksom övriga intröduktionsprogram i gymnasieskolan styrs språkintröduktion visserligen av både läroplanen för gymnasieskolan (Gy 11) och kursplanerna för grundskolan (Lgr 11), men saknar programstruktur och examensmål.⁵ Istället är det huvudmannens ansvar att upprätta en plan för utbildningen. Tillsammans med den individuella studieplanen som varje elev ska

⁴ När det gäller projektarbete riktat mot pedagogiska förbättringar har siktet varit inställt på områden som inte varit tillräckligt synliga eller konkret formulerade på lärarutbildningen och/eller i undervisningspraktiken (explicit ordarbete, litterarisering, studiemevetenhet, mm.), medan områden där undervisningen generellt tycks fungera väl lämnats åt sidan (kommunikativa moment, gemensam textskrivning, mm.).

⁵ Att både Gy 11 och Lgr 11 styr intröduktionsprogrammen beror på att programmen finns i gymnasieskolan, och att undervisningen siktar mot gymnasiebehörighet, dvs. mot godkända betyg motsvarande årskurs 9.

ha och följa är det alltså huvudmannens plan för utbildningen som styr struktur, uppläggning och mål för språkintröduktion.

Denna styrmodell för med sig utmaningar på alla nivåer i utbildningskedjan: för huvudmän som organiserar utbildningen språkintröduktion i kommunen, för skolledare som planerar uppläggning av programmet, som lägger scheman och som tjänstefördelar lärare, och för lärare som har den centrala uppgiften att tolka och implementera kursplanens övergripande mål, centrala innehåll och kunskapskrav i sin undervisning. Kursplanerna är heller inte formulerade utifrån just nyanlända elevers förutsättningar och behov, vilket ofta innebär en särskild utmaning för lärarna med tanke på att elevgruppen är starkt heterogen. Studier har konstaterat att det föreligger ett (alltför) stort tolkningsutrymme på ämnesnivå, inte minst eftersom kursplanerna upplevs som orealistiska (Florin Sädbom 2015, Odenstad 2018, jfr Myndigheten för skolutveckling 2004; se Lindberg & Hyltenstam 2013 och Bigestans & Kaya 2016 för en fördjupad diskussion om kursplanen i svenska som andraspråk).

Argumenten är alltså starka för att rikta särskilda satsningar mot just nyanlända elever i gymnasieåldern och att strukturera, konkretisera och explicitgöra såväl helheten som delarna i den utbildning som är avsedd för dem.

Projekt mål

Strävan mot ökad likvärdighet har varit en viktig utgångspunkt för projektets arbete. De övergripande målen som har styrts arbetet i projektet är

1. hållbar utveckling av utbildning och undervisning för nyanlända och
2. långsiktig förbättring av skol- och undervisningspraktiken genom implementering av framarbetade arbetsätt och strukturer i samverkan mellan skolledare, lärare och forskare.

Med utgångspunkt i dels en nulägesanalys och behovsinventering (i vilka ovanstående avsnitt i denna text ingår), dels de övergripande målen kan projekt målet formuleras så här:

Projekt målet har varit en målorienterad, konkret och systematiskt upplagd grundmodell för språkintröduktion som bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och som ger förutsättningar för en likvärdig utbildning med hög kvalitet, ökad måluppfyllelse och bättre genomströmning.

Detta mål är uppnått efter fyra års arbete. För att säkerställa arbetets relevans och tillförlitlighet och modellens giltighet och användbarhet har modellen implementerats och utprovats i tre olika implementeringsfaser. Under dessa tre

faser (som motsvarar tre läsår) har cirka 100 lärare och 900 elever i 50 klasser varit involverade i implementering och fortsatt utvecklingsarbete.

Samverkan för att möta utmaningar i skolan

Arbetet i projektet har byggt på nära och intensiv samverkan mellan forskare, skolledare och yrkesverksamma lärare på gymnasieskolor i olika kommuner, under lång tid.

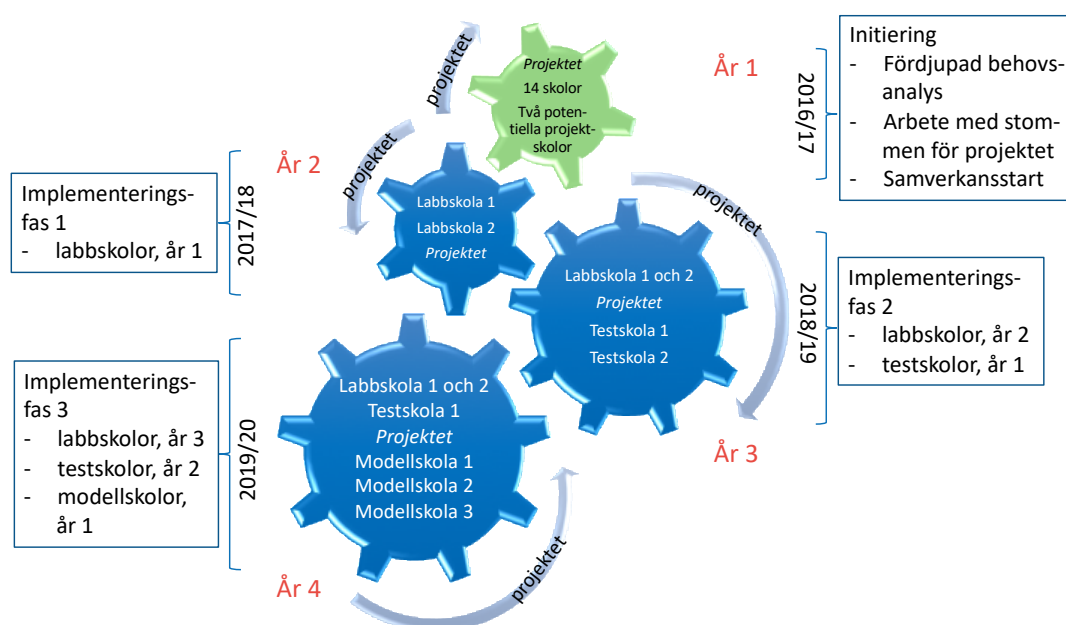
Vad samverkan innebär är dock långt ifrån entydigt; det finns många olika samverkansformer och samverkansmönster (t.ex. Perez Vico 2018). Såväl form som mönster hänger nära samman med faktorer som rör ömsesidigheten i utbytet mellan dem som samverkar och graden av kunskapsutveckling som kan tänkas utvinnas ur det aktuella samarbetet. Inom såväl offentlig som privat sektor framhålls idag samverkan som mycket betydelsefullt, inte minst när det handlar om att möta och lösa kritiska samhällsutmaningar och för att få fram nya hållbara lösningar (t.ex. prop. 2016/17:50, Handlingsplan Agenda 2030:42). Effekterna av samverkan antas bli att utveckling väsentligt underlättas i jämförelse med om var och en skulle verka för sig, men dessa antaganden uttrycks oftast utan precisering av hur samverkan och samproduktion går till (Fors & Berg 2018, 96). I forskningen om samverkan lyfts vikten av att problematisera och konkretisera vad samverkan är och hur den går till och hur den kan genomföras så att parterna kan lära av varandra. Dessa aspekter är viktiga om det över huvud taget ska vara möjligt att mäta och värdera effekter och kunskapsutveckling som kommer ur samverkan (t.ex. Perez Vico 2018, jfr Vinnova 2014).

För det här projektet gäller den typ av samverkan som benämns ”samverkan inom samhällsutveckling” i Stockholms universitets samverkansrapport från 2017 (Stockholms universitet 2017). Central är då den gemensamma utvecklingen av kunskap, den så kallade samproduktionen, där deltagarna är involverade i projektets alla faser från initiering av samverkan mellan parterna, formulering av utmaningar och problem, planering av metoder, arbetssätt och inriktning i förändringsarbetet, till implementering och successiv spridning av resultat.

Samverkan i denna mening kan beskrivas som en dubbelriktad, interaktiv och långsiktig process i vilken ömsesidigheten betraktas som en förutsättning och drivkraft för att skapa utrymme för gemensamt lärande (jfr Fors & Berg 2018, Perez Vico 2018). Ett sådant nära samarbete innebär en process med kontinuerlig förankring av projektarbetet hos aktörer i den aktuella verksamheten. Arbetssättet, som också återfinns inom aktionsforskningen, ökar dessutom tillförlitligheten i såväl process som resultat och medför legitimitet (Carlgren 2005, Weiner 2005, Rönnerman 2012).

SAMVERKANSPROCESS

Intensivsvenska inleddes vid halvårsskiftet 2016 och har därefter pågått i fyra läsår, av vilka det första året (2016/2017) var ett initierings- och etableringsår. En projektgrupp konstituerades, ett expertråd formerades och kontakt med skolor och enskilda lärare etablerades. Ett mycket viktigt grundläggande arbete genomfördes också under detta första år; grunden för det som nu går under namnet Intensivsvenskamodellen byggdes och involverade ca 45 högstadie- och gymnasielärare från ett tiotal skolor i Storstockholm. Det andra, tredje och fjärde året har vi benämnt implementeringsfas 1 med *labbskolor* (2017/2018), implementeringsfas 2 med *testskolor* (och labbskolor, 2018/2019) och implementeringsfas 3 med *modellskolor* (testskolor och labbskolor, 2019/2020). I figur 1 illustreras projektet som en process där varje år (1–4) motsvarar ett allt större kugghjul.



Figur 1. Projektet Intensivsvenska: genomförande och samverkan med skolor under fyra år.

De tre implementeringsfaserna har haft olika huvudsyften och därmed har också samverkansmönstren skiljt sig åt. Under år 1 (initierings- och etableringsåret) etablerades samverkan dels tvärvetenskapligt mellan forskare från olika discipliner, dels mellan forskare och ett mindre antal lärare i expertgruppen och projektgruppen, dels mellan forskare och ett större antal lärare (ca 45) i olika ämnen från olika skolor – både högstadie- och gymnasieskolor – i Storstockholm. Under vårterminen 2017 lades grunden för fördjupad och långsiktig samverkan med några av lärarna i den stora gruppen från två av gymnasieskolorna. Dessa två skolor skulle bli det projektet senare kom att kalla för *labbskolor*.

Labbskolorna – två skolor från olika kommuner med olika principer och organisation för mottagande av nyanlända och med olika lång erfarenhet av utbildning för nyanlända – har samverkat med projektgruppen under tre och ett halvt år av de fyra projektåren. Lärarna på dessa skolor har varit med från början i utvecklingsarbetet, under första året alltså tillsammans med lärare från andra skolor, i ämneslärargrupper. Vi kallar dem för labbskolor eftersom dessa skolors organisationer, lärarrum och klassrum har fungerat som ett slags laboratorier för testning av utvecklingsarbetet (implementeringsfas 1). Syftet var tudelat – dels att testimplementera, dels att fortsätta utveckla modellen och dess särskilda satsningar (mer om det nedan).

Utvecklingsarbetet skedde genom tät samverkan, både i och utanför skolan, och genom en rad aktiviteter i olika sammanhang. Centralt var att projektmedarbetare var ute på skolorna varje dag i veckan, i klassrummet med lärare och elever. Över 350 lektioner i olika ämnen har dokumenterats. Projektmedarbetare deltog också i arbetslagsmöten och projektledaren hade regelbundna arbetsmöten med rektorer och schemaläggare. Lärarna deltog i ämneslärarmöten på universitetet – dessa hade det övergripande syftet att lyfta blicken från det egna klassrummet och dela erfarenheter med varandra – detta i första hand för att kunna komma vidare på ett konstruktivt och adekvat sätt i utvecklingsarbetet. Vi ordnade också skolöverskridande utbildningsdagar för de två skolorna så att vi skulle kunna få syn på vad som är generella utmaningar och vad som är mer skolspecifika eller till och med individspecifika sådana.

Labbskolornas arbete fortgick under projektår 3, under deras andra implementeringsår, och även under projektår 4 (men då utan forskarnas närvaro i praktiken). Projektmedarbetarna var fortsatt närvarande i skolpraktiken varje dag även under detta läsår, och ämneslärarmöten, pilotprojekt och skolöverskridande utbildningsdagar genomfördes med samma frekvens som under år 2.

Under år 3 (2018/2019) startade också implementeringsfas 2 med de så kallade **testskolorna**. Med hjälp av dessa skolor skulle modellens funktionalitet och flexibilitet testas. Dessa skolor fick ta del av resultatet från de föregående två läsårens utvecklingsarbete, men de hade inte projektmedarbetare med i undervisningsvardagen på skolan. En helt annan typ av samarbete mellan projektet och de här skolorna planerades. De fick ta betydligt mer eget ansvar från början och de var själva tvungna att försöka formulera vad de behövde hjälp med i implementeringen. Totalt under ett läsår genomförde projektet fyra heldagslånga utbildningsdagar och ett antal halvdagar och workshops. Testskolorna fick också delta i de skolöverskridande utbildningsdagarna med övriga skolor.

Inför år 4 (2019/2020) var det många skolor som hörde av sig från olika delar av landet och ville bli projektskolor. När den ordinarie projekttiden gick ut i juni 2019 hade vi en del medel kvar och vi fick tillstånd att disponera dessa medel under hösten 2019. Vi minskade projektgruppens storlek och valde med omsorg ut tre av

de skolor som ställt sig på kö. Dessa så kallade **modellskolor** har fått implementera modellen i sin helhet i en tydligare form än skolorna i implementeringsfas 1 och 2. Utifrån lärdomar från testskolorna utvecklade vi nu en modell för implementeringsprocessen i sex steg. Ett huvudsyfte ur projektperspektivet var att under detta läsår förfina just implementeringsprocessen.

Figur 1 ovan framhäver tre betydelsefulla aspekter i arbetsprocessen:

- det cykliska och organiska
- det systematiska, vetenskapliga och beprövade
- det processledningsaktiva och samtidigt ömsesidiga

Arbetsprocessen har varit cyklisk och såväl inriktningen som omfattningen på projektet har utvecklats organiskt i förhållande till både faktiska omständigheter och förutsättningar i skolpraktiken och till projektets kapacitet. Det har varit av största vikt att skynda långsamt, eftersom undervisningspraktiken måste vara stabil och pålitlig. För eleverna är vardagen i skolan ingen testverksamhet, utan det är deras verklighet och deras framtid det handlar om. Därför måste det pågående och långsiktiga utvecklings- och förändringsarbetet, vilket i detta projekt har skett i direkt anslutning till undervisningspraktiken, präglas av hänsyn, tillit och respekt för den pågående verksamheten. Det har varit viktigt att se till att implementering av pågående utvecklingsarbete har skett med eftertanke och på välmotiverad grund. Även om själva utvecklingsarbetet behöver kunna rymma både impulsivitet och spontanitet för att ge förutsättningar för kreativa idéer och lösningar, så bör inte implementering och testning ske på impuls.

Det har således varit viktigt att projektet tagit ansvar för att försöka skilja mellan, å ena sidan, pågående utvecklingsarbete som kan vara intensivt och bitvis gå i snabbt tempo, och å andra sidan, förändring genom implementering i praktiken som snarast bör präglas av lyhördhet, reflektion och viss tröghet. Dessa processer har varit parallella och delvis överlappande vilket kräver att man riktar sin uppmärksamhet mot dem. Projektet (framför allt projektledningen) har haft dubbla funktioner. Dels har det reglerat tempo och riktning, kalibrerat fokus och oljat kugghjulen, dels har det varit en aktiv samverkanspart inne i kugghjulen, i själva arbetet och processen i skolpraktiken.

Den cykliska arbetsprocessen innebär också att varje nytt år på ett väldigt tydligt sätt byggt vidare på erfarenheter och insikter från det föregående året. Kugghjulsmetaforen är tänkt att framhäva hur varje år hakar i det föregående och är beroende av det. I projektgruppen har vi arbetat gruppetnografiskt och med täta avstämningar, vilket har underlättat arbetet med att utvärdera och följa upp för att kunna revidera delar av modellen mellan terminerna.

SAMVERKANSPARTER

Tabell 1 ger en överblick av antal deltagare i projektet. Under projektår 1 samverkade projektmedarbetarna/forskarna med lärare från elva högstadie- och gymnasieskolor eller från andra organisationer i Storstockholm. Därtill deltog representanter för Nationellt centrum för svenska som andraspråk och för Stockholms stad.

Tabell 1. Deltagare i projektet Intensivsvenska 2016–2020.

Deltagare	År 1	År 2	År 3	År 4
Elever	–	90	360	900
Klasser	–	5	16	50
Lärare	45	30	50	110
Skolledare	3	2	5	10
Proj.medl./forskare	4–14	9	15	6

Under projektår 2 deltog två skolor, en från Stockholms kommun och en från en angränsande kommun, och under projektår 3 tillkom en skola från en annan angränsande kommun och därtill en till skola från Stockholms kommun. Under projektår 4 till kom ytterligare tre skolor, två i Skåne och en i Småland.

Alla projektskolor utom en fortsätter att planera och arbeta med utbildningen för nyanlända med utgångspunkt i Intensivsvenska kommande läsår, 2020/2021 – organisatoriskt och pedagogiskt (se vidare nedan om effekter av utvecklingsarbetet).⁶

Intensivsvenskamodellen

Projektmålet var alltså att ett samverkansbaserat utvecklingsarbete skulle leda till en målorienterad, konkret och systematiskt upplagd grundmodell för utbildningen av nyanlända elever i gymnasieåldern. Denna modell skulle bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och skulle ge förutsättningar för en likvärdig utbildning med hög kvalitet, ökad måluppfyllelse och bättre genomströmning. Detta mål är uppnått och den grundmodell som utvecklats kallar vi Intensivsvenskamodellen.

⁶ Den skola som inte fortsatt med utgångspunkt i Intensivsvenskamodellen hade från början bara kopplat några få ämnen till modellen (sva, geografi, samhällskunskap), vilket visade sig inte vara särskilt gynnsamt. Det skolutvecklande perspektivet går knappast att upprätthålla om inte lärarna i programmets alla ämnen deltar. Detta blev en viktig lärdom i projektet.

Vi har valt att använda oss av ordet *modell*, trots att det inom utbildningsvetenskaplig och pedagogisk forskning liksom i skolpraktikkontexten ofta tycks kunna associeras med färdiga koncept, kanske också med enkla tips och trix. Det är därför viktigt att understryka att arbetet inom ramen för projektet *Intensivsvenska* utgår från att det inte finns några enkla och snabba lösningar på de stora utmaningar som utbildning av nyanlända innebär. Envar som varit inblandad i sådan utbildning vet att det inte finns någon ”quick fix”. Det krävs samarbete och långsiktighet för att utveckla och etablera hållbara strategier, processer och arbetssätt.

En annan grundtanke har varit att projektets arbete ska kunna få spridning efter de fyra arbetsåren. Vi har därför kontinuerligt uppmärksammat specifika och generella perspektiv på arbetet som sådant under hela processen. Å ena sidan har utvecklingsarbetet utgått från de faktiska utmaningar som lärare och rektorer på projektskolorna har upplevt och identifierat i mötet med den heterogena elevgruppen nyanlända i sina specifika skol- och klassrumspraktiker. Å andra sidan har en betydelsefull aspekt av projektets processledningsroll varit att kontinuerligt lyfta blicken och växla perspektiv från det specifika till det generella.

I det följande beskriver vi Intensivsvenskamodellen – resultatet av fyra års utvecklingsarbete som har ägt rum i nära anslutning till skol- och undervisningspraktiken.

Intensivsvenskamodellen – stöttning för planering och genomförande av utbildning och undervisning

Den grundmodell som projektarbetet har resulterat i kan beskrivas som ett system av planerad stöttning såväl för uppläggning och organisering av utbildningen i sin helhet som för planering och strukturering av undervisningen i olika skolämnen.⁷ Intensivsvenskamodellen kan liknas vid en rejäl byggnadsställning runt skol- och klassrumspraktikerna (figur 2). Väsentliga funktioner i dessa praktiker har analyserats för att sedan kunna stärkas och utvecklas vidare.

Två centrala begreppspar i projektets inriktning är *struktur och systematik*, respektive *konkretion och explicitet*. Begreppsparen kan ses som grundläggande förutsättningar för en likvärdig skol- och klassrumspraktik med hög kvalitet och höga (stimulerande) förväntningar på eleverna. Begreppen fångar väl in de faktorer som enligt till exempel Skolinspektionen (2010) kännetecknar god undervisning, framgångsrika lärare och ett utvecklingsinriktat och stabilt kollegium. De fångar också in aspekter som i forskningen har visat sig ha stor

⁷ Jfr stötningsbegreppet hos Gibbons (2002) och Polias, Lindberg & Rehman (2017).

betydelse för elevers lärande och studieresultat, både på lång och kort sikt (Nordenbo m.fl. 2008, Håkansson & Sundberg 2012).

Struktur och systematik handlar framför allt om att strukturera och systematisera utbildningens och undervisningens *vad* och *hur* på olika nivåer. På en övergripande nivå avser *struktur* utbildningens inre uppbyggnad, som till exempel organisering av ämnen, undervisningstid och schemaplanering för olika elevgrupper (Vad ska läsas när och av vem?). Det handlar om att skapa så goda förutsättningar som möjligt på en skola, i en kommun eller region för att kunna göra träffsäkra och välgrundade anpassningar av utbildningen till olika elevgrupper. Ett steg närmare undervisningen, på ämnesnivån, handlar struktur om organisering och disposition av ämnenas olika delinnehåll och förväntade förmågor och färdigheter. På undervisningsnivå handlar struktur om planering och organisering av innehåll och arbetssätt för såväl sekvenser av lektioner som för enskilda lektioner och moment inom en lektion.

Såväl utbildningens uppläggning som undervisningen i olika ämnen bör i möjligaste mån också vara *systematisk*. Det systematiska kan röra principer för till exempel vilka ämnesområden som med fördel kan läsas i en elevgrupp med kort skolbakgrund eller i en elevgrupp med hittills mycket begränsade kunskaper i svenska. Vad är rimliga och stimulerande mål för denna elevgrupp? Hur kan undervisningen i olika ämnen planeras på ett effektivt och ändamålsenligt sätt för elever som har lång skolbakgrund och som kan förväntas ha en snabb progression i svenska? Vad är lämpligt att behandla tidigt i utbildningen respektive senare?

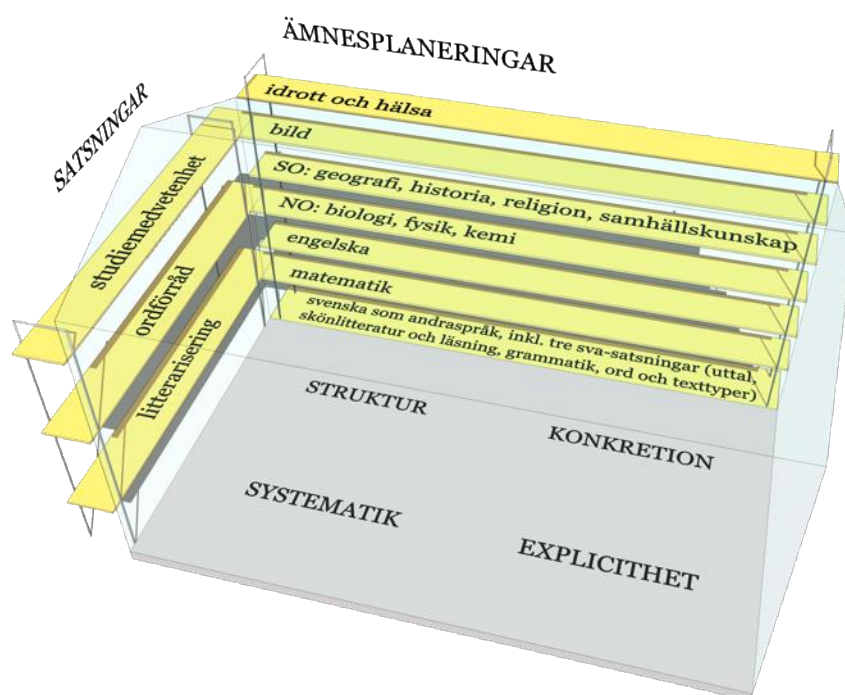
Exempel på redskap som tillsammans kan fungera som utgångspunkt för en planering som syftar till att främja systematisk progression är (1) Skolverkets bedömningsstöd *Bygga svenska* (2017), (2) registermodellen för språkutveckling, språkanvändning och språklig variation mot bakgrund av situationella förutsättningar i olika sammanhang (Halliday & Hasan 1989, Martin & White 2005), (3) Cummins fyrfältsmodell för undervisning och lärandets zoner (Cummins 1981, Gibbons 2009, jfr Mariani 1997) och (4) cirkelmodellen för realisering av undervisningsplanering i cykler (Martin & Rothery 1986, Kuyumcu 2004, 2013, Johansson & Sandell Ring 2010). I artikeln *Planera för progression* ges exempel på hur redskapen konkret kan användas i samverkan (se Lim Falk 2017).

Konkretion och *explicit* handlar om att tydliggöra och underlätta förståelsen av strukturen och systematiken, för både lärare och elever. Såväl innehåll och mål (*vad:et*) som vägen dit (*hur:et*) behöver ha en klar och tydlig form, det vill säga formuleras så konkret som möjligt. Därutöver behöver det uttryckas explicit och göras synligt för alla berörda (jfr Skolinspektionen 2010, SKL 2019). Lärarens förståelse av strukturen och systematiken och betydelsen av dem för elevernas kunskapsutveckling är steg ett (jfr Nordenbo m.fl. 2008). Det nödvändiga nästa steget är att strukturen, systematiken och det konkretiserade innehållet och målen

kommuniceras tydligt och begripligt till eleverna (jfr Håkansson & Sundberg 2012).

I det system av stöttning som Intensivsvenskamodellen (figur 2) representerar utgör de så kallade **ämnesplaneringarna** stommen. En ämnesplanering kan kort och gott beskrivas som en strukturering och konkretisering av kursplanens övergripande mål, centrala innehåll och kunskapskrav. Utformandet av denna typ av stötningsmaterial bygger på den stora betydelse som tydliga mål har för elevers kunskapsutveckling och studieresultat (se referenser i avsnittet ovan).

Forskningen är entydig på denna punkt. Enligt Skolinspektionen (2010) är flertalet av de faktorer som kännetecknar god undervisning och framgångsrika lärare relaterade till en undervisningsmiljö som stödjer och tydligt strukturerar såväl innehållet i undervisningen som elevens arbete. Lärare och forskare i projektet har ägnat över 1000 arbetstimmar åt att sortera, organisera och precisera det centrala innehållet och förmågorna i kursplanen, och att konkretisera kunskapskraven i delmål ner på veckonivå och/eller lektionsnivå. Därutöver har utvecklingsarbetet inkluderat kontinuerligt återkommande ämneslärarmöten och klassrumsobservationer.



Figur 2. Illustration av Intensivsvenskamodellen.

Placeringen av ämnen i ställningen längs skolbyggnadens sidor är inte meningsbärande mer än att svenska som andraspråk, matematik och engelska ligger närmast grunden eftersom de är obligatoriska ämnen för alla elever.

Utöver de helt centrala ämnesplaneringarna har projektet utarbetat material för **särskilda satsningar** (se ställningen på kortsidan och sva på långsidan). Två

sådana projektsatsningar som är ämnesöverskridande är **studiemedvetenhet** och **ordförråd**. De involverar lärare i alla ämnen och förutsätter samarbete mellan lärare inom och mellan ämnen. Den tredje generella satsningen – **litterarisering** – har stor betydelse för undervisning och språkutveckling i alla ämnen, men som kunskapsområde och i implementeringsavseende ligger satsningen i huvudsak inom sva-lärarnas ämneskompetens och undervisningspraktik. För utförlig information om de särskilda satsningarnas inriktning, vetenskapliga grund och metoder för genomförande och för de specifika sva-satsningarna – **uttal och litterarisering, skönlitteratur, grammatik** – se projektets separata publikationer. I den här rapporten ges endast en kortare beskrivning av satsningarna följt av utvärderingsinriktade kommentarer i ett senare avsnitt.

ÄMNESPLANERINGARNA

Ämnesplaneringarna är redskap som kan bidra till ökad likvärdighet med hög kvalitet i utbildning och undervisning både inom en skola, mellan skolor och mellan kommuner. De är särskilt utformade för introduktionsprogrammet språkintröduktion i gymnasieskolan, men kan också användas och anpassas till undervisning på högstadiet. I enlighet med styrdokumentet för introduktionsprogrammen syftar de till att eleverna ska uppnå gymnasiebehörighet och tar därför sikte mot centralt innehåll och kunskapskrav för årskurs 9 i Lgr 11.

Ämnesplaneringarnas innehåll och uppbyggnad

Ämnesplaneringarna innehåller uppföljningsbara mål och delmål, preciserade ner på veckonivå, för några ämnen även på lektionsnivå. Därtill innehåller de exempel på lärandeaktiviteter, uppgifter och resurser som kan användas i planeringen eller genomförandet av undervisningen. Ämnesplaneringarna i de olika skolämnena är tänkta att utgöra en ram som kan stödja läraren i planerings- och bedömningsarbetet.

Utöver att precisera innehåll och mål tydliggör ämnesplaneringarna också tidskraven, det vill säga vad som är rimlig undervisningstid för varje ämne. Det underlättar utformningen av studieplaner och schemaläggning av klasser. En central egenskap hos ämnesplaneringarna är modulariteten: ämnena är indelade i moduler om 10–20 undervisningstimmar (60 min).⁸ Modulerna avgränsar enskilda kunskapsområden inom de olika ämnena. De kan kombineras på olika sätt för anpassning av studietakt och nivå (hur många timmar i veckan

⁸ Modulerna i ämnena bild, idrott och hälsa och musik har oftast mindre omfattning. Dessa ämnen brukar ha färre lektioner i veckan och färre undervisningstimmar totalt sett (ca 34 timmar under ett läsår).

eleven/gruppen ska läsa varje ämne) och ämneskombinationen (vilka ämnen eleven läser, eller läser samtidigt).

Ämnesplaneringarna i sin grundversion är disponerade över två läsår. I detta grundupplägg läser eleverna samtliga SO- och NO-ämnen under varje läsår (totalt 66–70 undervisningstimmar per ämne), men bara ett SO-ämne och ett NO-ämne parallellt. Totalt består varje enskilt SO- och NO-ämne av fyra moduler (A–D). Under termin 1 ägnas till exempel de första fyra veckorna i SO åt geografi med fyra undervisningstimmar i veckan (modul A i geografi) och de första fem veckorna i NO åt biologi med tre undervisningstimmar i veckan (modul A i biologi). Därefter följer fyra veckor med samhällskunskap (modul A i samhällskunskap) och fem veckor med fysik (modul A i fysik), osv. För en detaljerad översikt av grundupplägget i NO och SO, se Tabell 2.

Tabell 2. Intensivsvenskas tvååriga grundupplägg för NO- och SO-ämnena

År	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
BI	Modul A												Modul B																														
FY					Modul A												Modul B																										
KE									Modul A												Modul B																						
GE	Modul A																Modul B																										
HI					Modul A												Modul B																										
RE									Modul A												Modul B																						
SH					Modul A																Modul B																						
År 2	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
BI	Modul C												Modul D																														
FY					Modul C												Modul D																										
KE					Modul C												Modul D																										
GE									Modul C												Modul D																						
HI					Modul C												Modul D																										
RE	Modul C																Modul D																										
SH					Modul C																Modul D																						

Övriga ämnen läser eleverna kontinuerligt under alla veckor och terminer. För dessa ämnen blir antalet moduler betydligt fler och de varierar också i längd. För mer information om moduler och deras innehåll, se respektive ämnesplanering.

Utformningen av ämnesplaneringarna⁹ utgår från följande antal undervisningstimmar per vecka och modul:

- Svenska som andraspråk: 8–12 tim./v. (beroende på elevgrupp)

⁹ Ämnesplaneringar för ämnena teknik, slöjd och hemkunskap har inte utformats.

- Engelska: 2–4 tim./v.
- Matematik: 3 tim./v.
- NO: 3 tim./v.
 - Biologi: 1 modul om 5–6 v. per termin
 - Kemi: 1 modul om 5–6 v. per termin
 - Fysik: 1 modul om 5–6 v. per termin
- SO: 4 tim./v.
 - Geografi: 1 modul om 4–5 v. per termin
 - Historia: 1 modul om 4–5 v. per termin
 - Religion: 1 modul om 4–5 v. per termin
 - Samhällskunskap: 1 modul om 4–5 v. per termin
- Bild: 1 tim./v. (koncentrationsläses ofta i en elevgrupp varannan termin, dvs. med 2 tim./v. under en termin)
- Musik: 1 tim./v. (koncentrationsläses ofta under ett år med 2 tim./v. under två terminer)
- Idrott: 1,5 tim./v.

En tanke i grundupplägget är att de nyanlända eleverna ska hinna inhämta så mycket språkkunskaper som möjligt innan de avslutar ämneskurserna. Detta ökar deras chanser att nå godkända betyg. Grundupplägget av ämnesplaneringarna tar hänsyn till både den innehållsliga och den språkliga progressionen *inom* varje ämne. Utöver det tar grundplaneringen även hänsyn till placeringen av de olika ämnesmomenten *mellan* ämnena för att skapa möjliga synergieffekter mellan dem. Synergieffekterna kan handla om både innehållet i ämnena och olika förmågor som eleven förväntas lära sig.

Det skall understrykas att två år är en kort tid, för många elever en *för* kort tid. Grundupplägget ska alltså *inte* ses som ett skolstadium eller som ett program avgränsat i tid (t.ex. två år). Istället innebär upplägget ett tydliggörande av innehåll och mål. Denna konkretisering ger förutsättningar för en ökad likvärdighet vad gäller måluppfyllelse. Sedan kan det ta ett år för några få, två år för en större del, tre år för andra. Ämnesplaneringarna kan och bör anpassas efter det. En del elever kommer inte nå målen inom ramen för ungdomsskolan, men det är viktigt att säkerställa att också den elevgruppen får möjlighet att lära sig så mycket som möjligt under den tid de befinner sig i ungdomsskolan.

ORDFÖRRÅD OCH SKOLSPRÅK

Ordförråd och skolspråk är en av projektets ämnesöverskridande satsningar och den syftar till att stärka elevernas utveckling av ordförrådet i vid mening. Ordförrådets storlek har ett starkt samband med läsförmåga och skolframgång (Saville-Troike 1984, Walter 2003). Eleverna behöver kunna 10 000–15 000 ord (beroende på hur man räknar) för att kunna tillgodogöra sig innehållet i läromedel och undervisning på gymnasienivå (Hazenbergs & Hulstun 1996, Grabe & Stoller

2002).¹⁰ Att inhämta denna ordmängd är en stor utmaning för en inlärare av svenska som andraspråk, allra helst om han eller hon är nyanländ.

För att komma upp i ett tillräckligt stort ordförråd på den tid som står till buds är det viktigt att komma igång med ordarbetet på en gång och att sedan arbeta systematiskt och kontinuerligt. Projektet har här tagit viss inspiration från Försvarets tolkskola som har den här typen av kvantitativa mål och en konkret plan för hur man ska nå dit som en del av sitt utbildningsprogram. Inspiration har också hämtats från anglosaxiska utbildningssystem som har en lång tradition av läromedel baserade på ordförråd formulerade i kvantitativa termer (s.k. *graded readers*).

Projektets satsning innebär att eleverna får regelbundna ordläxor, vecka för vecka. Orden (och fraserna) hämtas alltid ur texter man arbetar med under den aktuella veckan. På så sätt garanteras en relevant kontext för orden. Lärare från alla de olika ämnena får i olika omgångar ansvaret att välja ut ord ur de texter man arbetar med. Uppgiften går alltså runt i arbetslaget vilket leder till att satsningen är synlig för både elever och lärare och fungerar som en gemensam aktivitet.

Eleverna gör också regelbundna veckotest som prövar olika delar av ordkunskapen (diktamen, stavning, betydelse, morfologi, grammatik). Eleverna arbetar med ordkort som de själva fyller i. Att eleverna själva skriver in översättningar på korten är det enda praktiska givet språkvariationen i klassrummet. Själva skrivandet tycks dessutom vara gynnsamt för inläringen, om man extrapolerar från studier gjorda på barn och deras ordinläring på modersmålet (James 2017).

När det gäller ordurvalet har ordförrådssatsningen en naturlig ämnesöverskridande funktion eftersom de ord som är allra mest lämpliga att arbeta med är av så kallad allmänakademisk typ, vilket innebär att de är skriftspråkliga, ofta abstrakta och förekommer i texter i många eller alla ämnen. Några exempel är *avta*, *bilda*, *framträdande*, *föremål*, *motsvara*, *påverka*, *utbredning*. Både läsförståelse och läshastighet gynnas om eleverna lär sig många ord ur denna kategori, och explicit studium av dem ger därmed god utdelning i flera ämnen.

Satsningen på ordförrådet beskrivs i dokumentet *Ordförråd och skolspråk* (Lim Falk m.fl. 2020).

STUDIEMEDVETENHET OCH MÅLUPPFYLLELSE

Den andra ämnesöverskridande, särskilda satsning som projektet gjort gäller studiemedvetenhet. Detta är ett brett fält som rönt mer och mer uppmärksamhet

¹⁰ För läsförståelse behöver man få med sig hela 95–97 % av orden (Nation 2001).

inom forskningen på senare år. Här samsas ämnen som lärstrategier, akademisk inställning och beteende, uthållighet, effekter av återkoppling, tilltro till egen förmåga, kunskap om hur inläring går till, studieteknik, mm. Hit hör också sådant som förväntningar från lärare och skolsystem på vad man som elev ska prestera och ta ansvar för. I det svenska skolsystemet är mycket av denna kunskap implicit. I andra skolsystem, som till exempel det sydaustraliska exemplet Adelaide, odlas studiemedvetenhet i obligatoriska, schemalagda skolämnena. Tydligast i detta avseende är ämnet Personal Learning Plan (PLP), som bland annat aktualiserar kunskap om skolsystemet, arbetsliv och karriärvägar, förmågan att sätta upp mål, strategier för att uppnå målen, förmågan att prata om sitt eget lärande samt kunskap om hur inläring går till.

I projektet Intensivsvenska ligger mycket av studiemedvetenhetsarbetet inbäddat i ämnesplaneringarna där undervisningsinnehållet strukturerats på olika sätt. Det är viktigt att lärarna kommunicerar relevanta delar av planeringarna till eleverna (för explicititet och konkretion). På det sättet stimuleras eleverna att utveckla en medvetenhet om målen med undervisningen, både i det korta veckoperspektivet och i det längre terminsperspektivet. Det blir synligt för eleverna hur arbetsmängden ser ut och när de förstår att deras egen arbetsinsats är direkt relaterad till uppnåendet av målen så stödjer det möjligheterna till framgång i skolan (Fontana & Fernandes 1994, Black & Wiliam 1998, Wiliam 2000).

Den särskilda studiemedvetenhetsatsningen har också manifesterats i form av en studiekalender. Studiekalendern har tagits fram tillsammans med lärare på de två labbskolorna och har reviderats i ett par omgångar. Idén är att studiekalendern, utdelad till samtliga, ska vara användbar för elevernas planering och för deras utvärdering av studierna, och samtidigt vara ett konkret uttryck för interaktion mellan (flera) lärare och elever gällande skolarbetet. I kalendern skrivs innehåll och delmål från ämnesplaneringarna in vecka för vecka (i anpassad form till eleverna). Där finns också utrymme för anteckningar om läxor och prov samt för utvärdering och egna reflektioner. Konkret innehåller studiekalendern två uppslag för varje vecka under läsåret, ett för planering och ett för utvärdering. Den innehåller också så kallade bedömningscirkel och tabeller där resultaten på ordtester, ämnesprov och andra examinationer kan föras in. Eleven kan på detta mer övergripande sätt dokumentera sina prestationer och sin progression i varje ämne.

Satsningen på studiemedvetenhet beskrivs i dokumentet *Studiemedvetenhet och måluppfyllelse* (Galián Barrueco m.fl. 2020).

EN VIDGAD UTTALSUNDERVISNING OCH LITTERARISERING

Det finns ett stort behov av god uttalsundervisning. Andelen sva-lärare som med självsäkerhet undervisar inom detta område är för få. Uttalsundervisningen är traditionellt starkt inriktad på artikulation, med *begriplighet* som starkast motiverande faktor. Lika viktiga är de *sociala* skälen (särskilt för inlärnarna själva)

både vad gäller bemötande av andra och den egna viljan att påverka sin situation (Kjellin 2002, Boyd & Bredänge 2013). Mycket av det uttalsmaterial som projektet tagit fram är av den traditionella typen, med instruktion om hur man kan träna artikulation av enskilda ljud, ett tidigt fokus på prosodi och olika resursmaterial i form av ord, meningar och dialoger som lärarna kan använda i sin undervisning.

Projektet har också haft en vidare ambition med uttalsatsningen, vilket reflekteras i rubriken. Det finns nämligen ett tredje, starkt underskattat skäl till att ägna sig åt uttalsundervisning, nämligen det *akademiska*. Det gäller då vilken roll uttalsundervisningen har för inlärarens utveckling på andra områden än just uttals- och perceptionsförmågan i den snävare bemärkelse man associerar med uttalsundervisning.¹¹

Under projektets gång blev det tydligt att det också efter flera år i svensk skola kan finnas kvardröjande brister i den grundläggande läs- och skrivförmågan på svenska hos nyanlända elever. De blir alltså inte fullt litterariserade på svenska. Brister i läsavkodning innebär att all läsning blir mödosam och att läsförståelsen blir svag, vilket i hög grad påverkar förmågan att tillägna sig ämneskunskaper (genom läsning). I litterarisering för nyanlända har undervisning riktad mot ljudsystemet en helt central roll. (För modersmålsinlärare kommer detta inte upp eftersom de så självklart behärskar modersmålets fonologi.) Det man som nyanländ behöver tillägna sig är svenskans fonologiska kategorier, hur de avgränsas mot varandra och hur de olika fonologiska kategorierna representeras i svensk ortografi. Grunden för en god läsavkodning och en god höravkodning i alfabetiska skriftsystem som det svenska ligger alltså i en god behärskning av svenskans fonologiska kontraster.

Här finns således ett utbildningsbehov som utbildningen för denna ålderskategori i de flesta fall inte möter. Avkodningsfärdigheterna hör hemma under rubriken *litterarisering* och inbegriper alltså både läsavkodningsträning och höravkodningsträning. Detta är ett utvecklingsområde för projektet där vi hunnit samla en hel del kunskap (se Riad & Lim Falk 2020 och Riad & Forsberg 2020).

Inom detta utvecklingsområde ligger dels de litterariseringsdiagnoser vi genomfört på alla skolor, där elevernas avkodningsförmåga diagnostiserats för att se hur väl det fonologiska systemet och dess koppling till skriften ser ut både på grupp- och på individnivå. Litterariseringsdiagnoserna har bekräftat att läsavkodningsförmågan varierar starkt bland de nyanlända eleverna och att den utgör en flaskhals i utbildningen. Det finns anledning att misstänka att detta också hämmat deras inläring i övrigt eftersom läsförståelse är så viktig för skolarbetet.

¹¹ Eftersom uttalsundervisningen ofta får stå tillbaka för annan undervisning i sva och sfi är det tydligt att man inte ser momentet som tydligt kopplad till andra ”viktigare” färdigheter.

Resultaten på dessa diagnostiska test har vidare stämt bra överens med lärarnas observationer om elever som inte utvecklas som förväntat.

Det litterariseringstest som projektet utformat är baserat på erfarenheter gjorda i samband med en undervisningsintervention med Paula Grossman (www.prosodia.se) som projektet genomförde vt 2018 (rapporterat i Grossman & Riad 2020).¹² Projektet har sedan genomfört ungefär 900 diagnostiska tester och utvecklat ett analysverktyg i excel som har använts som underlag i diskussioner om resultat och återkoppling mellan forskare och lärare. Excelarket är till exempel programmerat för att visa rekommendationer om vilka moment som särskilt behöver övas i en given grupp eller med en given elev. Också bland de litterariserade eleverna finns ofta kvardröjande moment (ofta förknippade med alfabetets tre sista bokstäver och deras prickar och ring) som kan tränas i en vidgad uttalsundervisning. Det diagnostiska testet ger en överblick på klass-/grupp-nivå och en fingervisning om vad enskilda elever kan behöva extra träning i.

Ett stöd till litterariseringsträning finns framförallt i ett av de dokument som projektet producerat (*Läs- och uttalsprotokoll*, Vallin & Riad 2020) avsett för individuell läsning med fokus både på avkodning och uttal. Också det omfattande resursdokumentet med *Fonologiska kontraster* (Nyborg, Riad & Forsberg 2020) kan tjäna som underlag för moment i uttalsundervisningen som riktar sig mot läs- och höravkodning.

I slutet av läsåret 2019/2020 genomfördes en utvärdering bland undervisande lärare på projektskolorna. I en anonym enkätundersökning angav 83 % av de deltagande lärarna (n=82) att skolans samverkan med *Intensivsvenska* hade haft viss eller stor effekt på elevernas uttal. 22 % av lärarna tyckte att elevernas uttal hade utvecklats i stor utsträckning.

SKÖNLITTERATUR OCH LÄSNING

I kursplanen för ämnet svenska som andraspråk ingår skönlitteratur som ett tydligt kunskapsområde. I ämnets syfte står det att eleverna ska möta och få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen, och i det centrala innehållet för årskurs 7–9 läggs lyrik, dramatik, sagor och myter till i formuleringen samt att det ska vara skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor. Även språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv ingår i det centrala innehållet, liksom hur skönlitterära genrer skiljer sig åt innehållsligt och stilistiskt.

Den skönlitterära läsningen kan ändå hamna lite i skymundan eller komma att användas huvudsakligen instrumentellt som träning i att läsa text på svenska i

¹² Grossman har lång erfarenhet av så kallad latiniseringsundervisning, framförallt på sfi.

språkutvecklande syfte snarare än för upplevelse och diskussion. Projektet Intensivsvenska har utvecklat en planering för litteraturläsning som innehåller en utvecklingsgång anpassad efter en tänkt utveckling i svenska språket. Skönlitteraturen ingår självklart i sva-ämnet. Projektet har valt att profilera kunskapsområdets särart genom att göra en egen planering för skönlitteratur och läsning, vilken baseras på två timmars undervisning i veckan och som innehåller 24 moduler (A–X). För varje modul har mål formulerats och förslag givits av metodiskt slag, liksom litteraturförslag (se avsnittet *Textförslag genrevis* i dokumentet *Skönlitteratur och läsning. Planering för skönlitteratur inom ämnet svenska som andraspråk*, Boglind, Karlsson & Olsson 2020).

Planeringen för skönlitteratur och läsning konkretiserar de mål som undervisningen ska sträva mot och som eleven förväntas uppnå. Dessa mål är inriktade dels mot kunskaper, färdigheter och förmågor, dels mot upplevelser. Innehållet i planeringen för skönlitteratur och läsning är liksom modulerna i ämnesplaneringarna i skolämnena kopplade till centralt innehåll och kunskapskrav i kursplanen för svenska som andraspråk (Lgr11).

Texterna är ordnade från kortare och enklare till längre och mer komplexa, från äldre till nyare, både i original och lättlästa versioner. Läraren kan välja utifrån elevgruppen och utifrån sin egen känsla för texten. Inom en modul finns ofta texter av olika svårighetsgrad. Projektets satsning kan således betraktas som ett sätt att synliggöra litteraturen och möjliggöra undervisning bland nyanlända genom att förbereda material och moment (inom ramen för sva-ämnet).

Som stöd för planeringen i dokumentet *Skönlitteratur och läsning* (Boglind, Karlsson & Olsson 2020) finns också avsnitten *Textförslag med modulrubriker* och *Textförslag genrevis*.

GRAMMATIK, ORD, TEXTTYPER

Ett av de kunskapsområden som särskilt diskuterades under det första projektåret gällde grammatikens roll i andraspråksundervisningen för nyanlända på språkinträdning. Ämnet svenska som andraspråk och dess kursplan riktar sig till en bred målgrupp och är inte formulerad utifrån just nyanlända elevers förutsättningar och behov. Det är således rimligt att diskutera och också anta, i ett språkinlärningsperspektiv, att dessa elevers behov av språkutbildning väsentligt kan skilja sig från behoven hos till exempel flerspråkiga elever som är födda i Sverige eller som har lärt sig svenska i tidig ålder och som läser svenska som andraspråk. En omstridd fråga är huruvida explicit grammatikundervisning gynnar elevernas inläring och utveckling i svenska, och vad en sådan undervisning i sådana fall ska innehålla och hur den ska bedrivas.

Den svenska skolans styrdokument tar sin utgångspunkt i ett tydligt sociokulturellt sätt att se på språk och lärande. När det gäller sva-kursplanens mål, centrala innehåll och kunskapskrav har kommunikation kommit att behandlas

som både utgångspunkt och mål. Grammatisk kunskap ses i ett kommunikativt perspektiv inte som något en lärare ska ägna sig åt i klassrummet då det antas vara ett för stort glapp mellan kunskapen om språkets uppbyggnad och själva förmågan att kunna använda sådan kunskap för att producera tal och skrift. Dock visar en del forskning på motsatsen. Som med all undervisning beror det på vad som tas upp hur och i vilket syfte (t.ex. Norris & Ortega 2000, Myhill m.fl. 2012, Goo m.fl. 2015, Flyman Mattsson 2017, Kellem & Halvorsen 2018).

Det som tidigt framkom i samarbetet med de yrkesverksamma sva-lärarna i projektet var att det var få som ville säga att de höll på med grammatik i undervisning eller att de tyckte att sådan undervisning fyller en viktig funktion, även i den kommunikativt inriktade språkundervisningen. Samtidigt var det tydligt att eleverna önskade och efterfrågade mer grammatikundervisning, enligt lärarna. I detta sammanhang framkom att de visst håller på med grammatik och dessutom i ganska stor utsträckning, men att eleverna inte alltid uppfattar att det är det de gör. En viss diskrepans i synen på vad grammatikundervisning är kunde konstateras. Allt detta – ambivalensen i inställningen till grammatik, diskrepansen mellan lärare och elevers syn på grammatik – väckte naturligtvis projektmedarbetarnas intresse, och vi har försökt bidra till utveckling av kunskap om grammatikens roll i svenska som andraspråk (se Lim Falk, Prytz & Vafaeian 2020).

Lärarna tog också tidigt upp behovet av resursmaterial och relevanta grammatikövningar. Genom projektets ordförrådssatsning och de veckotest som lärarna genomförde med eleverna varje eller varannan vecka aktualiserades en viss typ av grammatisk kunskap som eleverna behöver för att både förstå och producera text (se dokumenten *Ordförråd och skolspråk* och *Manual för veckotest*). Ungefär halvvägs in i projektet hade idén vuxit sig stark om att producera ett resursmaterial för grammatikundervisning som i kombination med ord- och textkunskap kunde fungera som referens och resurs för ämnesplaneringen i svenska som andraspråk och som allmän resurs vid forminriktad undervisning.

Arbetet resulterade i dokumentet *Grammatik, ord, texttyper* (Josephson 2020). I detta material relateras grammatik och ordförråd till hur de används i olika texttyper. Materialet vänder sig direkt till undervisande lärare. Innehållet har ordnats efter komplexitet och generell ordning, inom var och en av de tre huvuddelarna, vilket ger ett slags generell svårighetsordning (där det låter sig göras). Detta motsvarar inte alla gånger den inlärningsordning en inlärare tillägnar sig specifika ord, fraser och konstruktioner, men gör det relativt lätt för en lärare att orientera sig.

Materialet är främst avsett som ett stöd i arbetet med skriftspråket, särskilt elevernas skrivande. Det kräver mer av fokus på form, än arbetet med kommunikativt inriktad talspråkskompetens. Se vidare Josephson (2020).

Framgångsfaktorer och effekter

Fyra års utvecklingsarbete har utmynnat i en robust utbildningsmodell som i nuläget är att betrakta som beprövad enligt Skolverkets definition (2012, 2013, 2020). *Intensivsvenskamodellen* har tagits fram i samverkan med ett stort antal utbildningsaktörer (se Figur 1) och genomgått flera omgångar av implementering, utvärdering och revidering. Modellen har också rönt stor uppmärksamhet (se *Publikationer och presentationer 2016–2020*) och flera skolor är intresserade av att implementera den i en nära framtid.

Nu när modellen är stabil och undersökningsbar vore det också möjligt att genomföra riktade forskningsinterventioner för att utvärdera den i sin helhet. I de skolor som påbörjar implementeringen av modellen från noll kommer potentiella forskningsstudier med kontrollgrupper och referensgrupper kunna utöka den vetenskapliga grunden för den beprövade *Intensivsvenskamodellen*.

Kunskapen om hur väl modellen fungerar i olika delar har stöd i lärares och elevers utsagor, liksom i de erfarenheter projektmedarbetarna gjort genom observation, testgenomföranden, provrättning och annat. I detta avsnitt har vi samlat de erfarenheter vi gjort under projekttiden. Här rapporteras om framgångsfaktorer och de effekter vi kunnat dokumentera i samband med projektarbetet, genom utvärderingar, vittnesmål och bedömningsresultat.

Effekter av ämnesplaneringarna

Projektet har resulterat i utprövade ämnesplaneringar i svenska som andraspråk, matematik, engelska, biologi, kemi, fysik, geografi, historia, religion, samhällskunskap, bild och idrott. Grundversioner av ämnesplaneringarna togs fram under 2017 genom samarbete mellan ett femtiotal yrkesverksamma högstadie- och gymnasielärare och ett femtontal forskare vid Stockholms universitet, Göteborgs universitet och Södertörns högskola. Implementering på projektskolorna har sedan skett i tre faser under tre läsår (se Figur 1) och lett till flera revideringar. Ämnesplaneringarna är ett resultat av över 1000 arbetstimmar och 70 ämneslärmöten, mer än 800 lektionsobservationer och ett gediget samverkansarbete mellan forskare och ett stort antal verksamma lärare. Under läsåret 2019/2020 har också en ämnesplanering i ämnet musik arbetats fram.

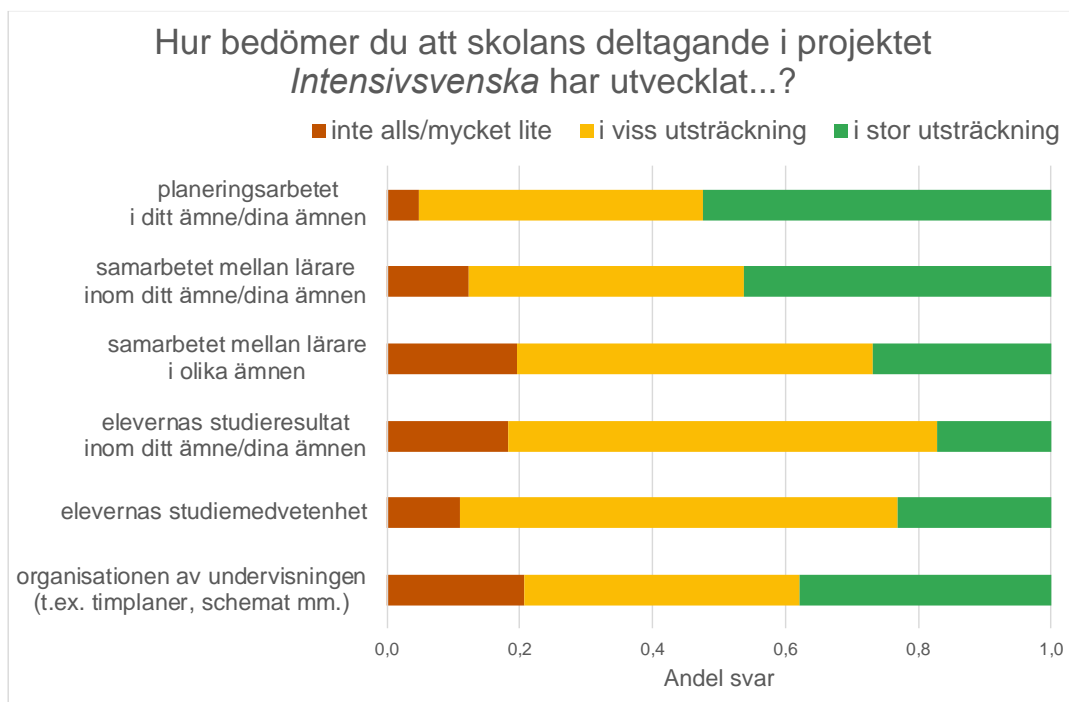
Efter tre års implementering och kontinuerligt utvecklings- och uppföljningsarbete framträder ämnesplaneringarna som den stomme de var tänkta att vara. Vilka effekter som användningen av ämnesplaneringarna har haft i skolorna kan beskrivas i relation till ämnesplaneringarnas funktioner. De huvudsakliga funktionerna listas nedan och noterade effekter kommenteras under respektive punkt.

- Ämnesplaneringarna som *planeringsverktyg* och som utgångspunkt för *samarbete*
 Ämnesplaneringarna konkretiserar och strukturerar ämnenas innehåll och mål. Den förhållandevis höga graden av konkretion, explicititet och överskådlighet underlättar väsentligt lärarens arbete med att planera och anpassa undervisningen till olika elevgrupper. Systemet med explicita terminsplaneringar och moduler gör också tydligt vilka områden som behandlas i vilket ämne, av vem och när. Ämnesplaneringarna utgör därför en god grund för idéutbyte och ett fördjupat samarbete med ämneskollegor och kollegor i andra ämnen som möter samma elever.

Effekter: Figur 3 nedan visar resultatet av en anonym enkätundersökning som genomfördes i slutet av läsåret 19/20 bland undervisande lärare (n=82) på sex projektskolor. En majoritet av lärarna tycker att både planeringsarbetet och samarbetet inom samt mellan ämnena har utvecklats i viss eller stor utsträckning. Särskilt inom det egna ämnet bedöms effekten på planering och samarbete ha varit stor (52 % respektive 46 % av svaren), vilket tyder på att ämnesplaneringarna har haft stor påverkan på dessa områden.
- Ämnesplaneringarna som *bedömningsverktyg* för att följa upp lärandeprogressionen och för att främja elevernas *studiemedvetenhet*
 Strukturen och de tydliga målen och konkretiserade delmålen fungerar som underlag i kommunikationen mellan lärare och elever om lärandeprogression, planering, tid, ansvar, etc. Vad ska undervisningen behandla de kommande veckorna? Hur ska jag planera mina studier under denna tid? Hur mycket har jag deltagit i? Vad har jag missat? Vad behöver jag göra mer av för att nå målen? Ämnesplaneringarna ger en tydlig ram som hjälper till att formulera svaren på dessa frågor och bidrar på så sätt till en ökad studiemedvetenhet hos eleven.

Effekter: Som Figur 3 nedan visar tycks en majoritet av lärarna se att elevernas studiemedvetenhet och studieresultat har utvecklats i viss eller stor utsträckning. Effekten på studiemedvetenhet kan anses vara resultatet av både ämnesplaneringarnas användning och den riktade satsningen på studiemedvetenhet (se också *Effekter av satsningen på studiemedvetenhet* nedan).
- Ämnesplaneringarna som *stöd för schemaläggning* och användning av *schemat som pedagogiskt verktyg*
 Ämnesplaneringarna anger tydligt vilka tidsramar och vilken beräkning av lektionstid som de är utformade utifrån. Det innebär att grundupplägget kan fungera som utgångspunkt för skolspecifika anpassningar avseende organisation, tjänstefördelning, elevgrupper, etc.

Effekter: Även här tycker de flesta lärarna att organisationen av undervisningen gällande schema och timplaner har utvecklats i viss eller stor utsträckning (se Figur 3 nedan). Fördjupade fokusgruppsintervjuer har visat att ämnesplaneringarna utgör ett särskilt stöd i detta avseende när skolan ska starta språkintruktionsprogrammet från noll eller när elevintaget ändras och elevindelningen behöver göras om.



Figur 3. Effekter på organisationen, eleverna och lärarnas arbetssätt (n=82)

I fördjupade fokusgruppsintervjuer lyfte lärarna fram vikten av ämnesplaneringarna för arbetslaget, att samarbetet i ämneslagen hade stärkts och ansvar hade kunnat fördelas tydligare och mer ändamålsenligt. Ämnesplaneringarna hade gett lärarna trygghet och styrka, vilket även har transpirerat i relation till eleverna. De tydliga veckomålen och indelningen av ämnens innehåll i moduler framhölls bland de viktigaste bidragen från Intensivsvenska.

Effekter av satsningen på ordförråd

Intensivsvenskans ordförrådssatsning har utvärderats vid två tillfällen, i slutet av läsåret 2018/2019 och i slutet av läsåret 2019/2020. Första utvärderingen genomfördes bland elever i projektklasserna på tre av test- och labbskolorna. Andra utvärderingen hade formen av fokusgruppsamtal med undervisande lärare på sex projektskolor.

Utöver utvärderingarna har de dokumenterade erfarenheterna efter tre års implementering och kontinuerligt utvecklings- och uppföljningsarbete gett

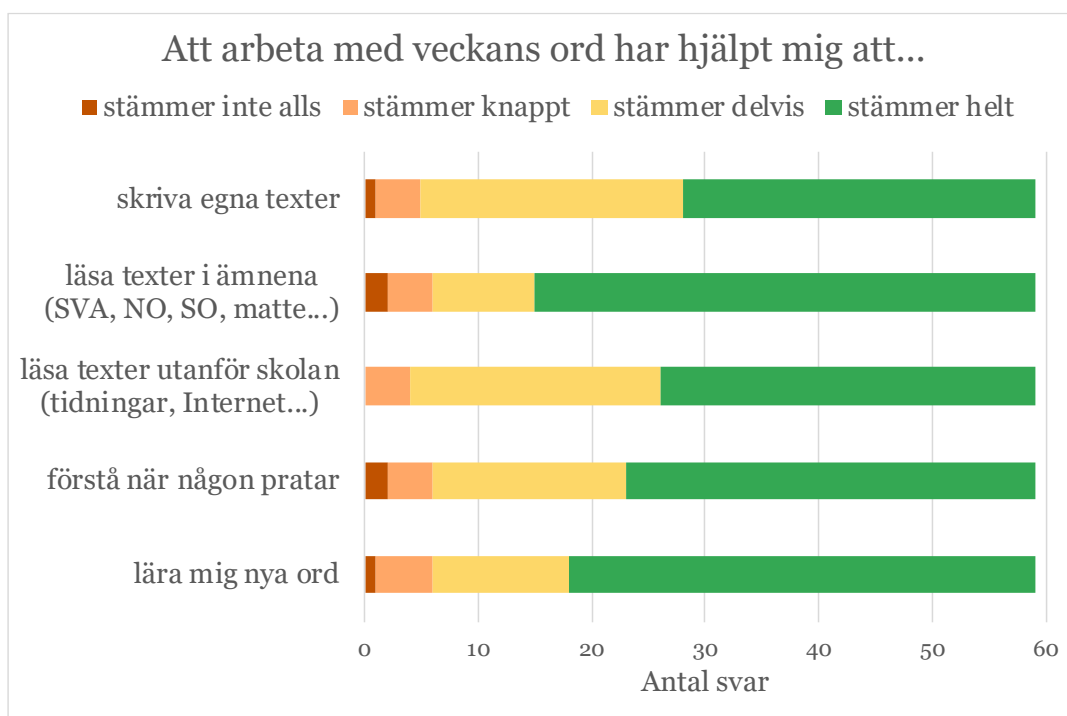
grundförutsättningarna för framgångsrik implementering av ordförrådssatsningen. Nedan beskrivs resultaten av utvärderingarna och några identifierade framgångsfaktorer i undervisningspraktiken.

VAD SÄGER ELEVERNA?

I slutet av läsåret 2018/2019 svarade 59 elever från sammanlagt sex projektklasser på en digital enkät där de beskrev hur, när och hur ofta de arbetade med ”veckans ord”. De fick också reflektera över svårighetsgraden i veckotesternas olika delar och över effekten av ordförrådssatsningen på deras läs- och hörförståelse samt förmåga att lära sig nya ord.

Enkätsvaren visade att arbetet med veckans ord skedde regelbundet. 80 % av eleverna arbetade med veckans ord minst en gång i veckan och 37 % gjorde det varannan dag eller oftare. Eleverna gjorde veckotesterna vanligtvis varje vecka (49 %) eller varannan vecka (42 %).

Figur 4 nedan visar hur eleverna bedömde effekterna av arbetet med veckans ord. De flesta elever var helt övertygade om att ordförrådssatsningen hade hjälpt dem på alla områden som undersöktes: skrivande, läs- och hörförståelse samt ordinläring. Endast 10 % var tveksamma till att ordförrådssatsningen hade haft någon effekt. Tydligast effekt kunde eleverna se i läsningen av ämnestexter, lite mindre i skrivandet av egna texter.



Figur 4. Effekter av ordförrådssatsningen (elevernas självskattning, n=59)

Utöver enkätundersökningen intervjuades elever från fyra projektklasser. Sammanlagt 37 elever intervjuades i fokusgrupper om 3 eller 4. I analysen av

intervjuerna framkom att veckans ord och veckotesterna uppfattades som ett bra sätt att lära sig nya ord. Flera elever kunde redogöra för medvetna strategier för att arbeta med veckans ord och gjorde en tydlig koppling mellan ordinläring och progression i sin språknivå i svenska, ”det går så snabbt att lära sig svenska”.

Oavsett hur väl de lyckades på veckotesterna framkom det att flera elever var medvetna om att ett stort ordförråd hjälper en ”att skriva meningar” och ”på nationella prov”. Vissa elever kunde se en viss utveckling av sitt ordförråd i och med att de under läsårets gång började känna igen allt fler ord bland veckans ord. Däremot var det inte alltid lika lätt att se en progression i resultaten på veckotesterna, ”det går upp och ner”. En elev tyckte sig dock ha ”blivit bättre på substantiv genom att plugga till veckotester”. Flera nämnde vikten av att böja orden och lära sig tillhörande grammatik och syntax för att kunna använda orden.

VAD SÄGER LÄRARNA?

I slutet av läsåret 2019/2020 genomfördes en bred utvärdering som omfattade hela *Intensivsvenskamodellen*. Undervisande lärare på projektskolorna fick svara på en digital enkätundersökning som följdes av fördjupade diskussioner i fokusgrupper. 94 % av de deltagande lärarna (n=82) tyckte att skolans samverkan med *Intensivsvenska* hade haft viss eller stor effekt på elevernas ordförråd. 35 % av lärarna uppgav att elevernas ordförråd hade utvecklats i stor utsträckning.

I fokusgruppssamtalen framkom att lärarna anser att elevernas studievana och motivation är utslagsgivande för hur väl de lyckades på veckotesterna. Elever med kort skolbakgrund och begränsad studievana kan dock lyckas mycket bra på veckotesterna, vilket möjligen beror på testernas avgränsade och repetitiva format. Veckans ord tycktes ha en samlande och allmänt motiverande funktion. Många elever hade god närvaro vid veckotesterna, de ansträngde sig att delta i proven och gillade att jämföra sina resultat med varandra.

Vidare uttryckte lärarna att ordförrådssatsningen hade påverkat deras syn på ord och särskilt ämneslärares medvetenhet om vikten av allmänakademiska ord. Flera ämneslärare uppgav att de, förutom de ämnesspecifika orden, numera mycket oftare betonar kategorin allmänakademiska ord i undervisningen.

FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR FRAMGÅNG I UNDERVISNINGSPRAKTIKEN

En viktig framgångsfaktor är att utarbeta en bra planering i arbetslaget för att synkronisera ordförrådsarbetet med ämnesundervisningen. Här menas å ena sidan att orden ska vara relevanta i det aktuella ämnesstoffet och att den tillhörande texten ska vara i fokus i ämnesundervisningen, vilket garanterar ett tydligt sammanhang som känns meningsfullt för eleverna och som underlättar inläringen. Å andra sidan bör helst sva-läraren och den aktuella ämnesläraren behandla veckans ord under sina respektive lektioner. Eleverna upplever en helhet

när olika lärare arbetar med samma ord och de får möjlighet att laborera med orden på olika sätt och på så sätt förankra dem i minnet.

En annan framgångsfaktor som också rör samarbetet mellan lärarna, är att lärarna i arbetslaget får tid och tillfälle att regelbundet diskutera ord- och frasurvalet och resonera tillsammans kring olika ordkategorier och undervisningsstrategier. Lärarna som hade fått göra det upplevde att det hade hjälpt både dem och eleverna. Eleverna tycktes ha utvecklat en bättre text- och ordförståelse då lärarna hade samarbetat kring veckans ord.

För att stärka och befästa lärandet hos eleverna är det rimligt att ha uppsamlingsveckor med repetition. Exempelvis en gång i terminen kan eleverna testas igen på ord från tidigare veckor och på så sätt uppmanas att repetera, förankra och hålla igång det inhämtade ordförrådet.

Att eleverna är aktiva i ordförrådsarbetet är också en viktig framgångsfaktor. Beroende på elevernas nivå, studievana och datorvana kan antingen manuella ordkort eller digitala ordlistor vara att föredra. Elever med begränsad studievana kan särskilt gynnas av att skriva för hand, Det stödjer skrivförmåga, stavning och inläring (James 2017). Andra elever föredrar att arbeta digitalt då de snabbare kan lägga till egna förklaringar och meningar i en digital ordlista, göra bildsökningar, m.m. Att anpassa ordarbetet till elevernas förutsättningar och ge dem användbara verktyg för att hantera nya ord i en text är av stor betydelse för en långsiktig utveckling av elevernas ordförråd på det nya språket.

Effekter av satsningen på studiemedvetenhet

Intensivsvenskans satsning på studiemedvetenhet har utvärderats vid två tillfällen, i slutet av läsåret 2018/2019 och i slutet av läsåret 2019/2020. Samlade erfarenheter efter två års implementering och kontinuerligt utvecklings- och uppföljningsarbete har gett grundförutsättningarna för framgångsrik användning av studiekalendern. Nedan beskrivs resultaten av utvärderingarna och några identifierade framgångsfaktorer i undervisningspraktiken.

VAD SÄGER LÄRARNA OCH ELEVERNA?

Första utvärderingen (i slutet av läsåret 2018/2019) omfattade både lärare och elever i projektklasserna på tre av skolorna i Storstockholm. Utvärderingen genomfördes dels i enkätform, dels som intervjuer.

Enkätsvaren visade att användningen av studiekalendrarna var utbredd (72 % av lärarna och 86 % av eleverna). Studiekalendern uppgavs vara elevernas viktigaste verktyg för att arbeta med studieteknik. De flesta eleverna hade inte arbetat med sin studieteknik på annat sätt. Studiekalendern hade varit ett stöd till eleverna på flera sätt: De tyckte att studiekalendern hade hjälpt dem att förstå målen med undervisningen (77 %), att planera sin tid (70 %), att lära sig bättre (65 %) och att

klara kurserna (58 %). Även lärarna upplevde att studiekalendern hade gjort undervisningen tydligare, mer systematisk och strukturerad. De tyckte sig se att studiekalendern hade gjort eleverna medvetna om det egna ansvaret för sitt lärande. Några lärare lyfte fram att studiekalendern hade synliggjort lärandet för eleverna och hjälpt en del elever att skapa struktur.

Intervjuerna visade att studiekalendern uppskattades av många elever, med motiveringen att den tydligt visar vad som förväntas och också ger en tydlig struktur till skolarbetet. Elever med flerårig skolbakgrund från sina hemländer hade mest användning för studiekalendern och var mest positiva till den. Bland eleverna med kortare skolbakgrund fanns det några som upplevde studiekalendern som onödig, eller som ett onödigt problem i vardagen, men också andra som lyfte tydligheten i kalendern och uppskattade den fasta, återkommande rutinen i arbetet med studiekalendern.

Den andra utvärderingen som genomfördes i slutet av läsåret 2019/2020 var bredare och omfattade hela *Intensivsvenskamodellen*. Undervisande lärare på projektskolorna fick svara på en digital enkätundersökning som följdes av fördjupade diskussioner i fokusgrupper. 89 % av de deltagande lärarna (n=82) tyckte att skolans samverkan med *Intensivsvenska* hade haft en viss eller stor effekt på elevernas studiemedvetenhet. 23 % av lärarna uppgav att elevernas studiemedvetenhet hade utvecklats i stor utsträckning.

I fokusgruppsamtalen visade sig lärarna överlag positiva och tyckte att elevernas studiemedvetenhet hade ökat, vilket överensstämmer med enkätsvaren. Lärarna upplevde att eleverna utvecklat ett visst metaperspektiv på sitt lärande. Fler elever tycktes se kopplingen mellan egen arbetsinsats och studieresultat. Vidare bedömdes eleverna i större utsträckning kunna både problematisera sina förväntningar när det gäller att nå betyg så fort som möjligt och uppskatta var de befinner sig i relation till målen.

FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR FRAMGÅNG I UNDERVISNINGSPRAKTIKEN

Samlade erfarenheter efter två implementeringsår visar att studiekalendern kräver invänjning och rutiner. Eleverna måste skolas in i arbetet med att planera sina studier och utvärdera sina insatser. De behöver tid och repetition för att inse vinsterna. Det behövs stöttning under lång tid och lektionstid måste avsättas, gärna regelbundet, för att komma förbi den initiala trögheten. Utöver en regelbunden tid på schemat för arbete med studiekalendern kan extratid med fördel avsättas i början på läsåret – detta för att jobba med modelltexterna och ordförrådet i studiekalendern samt att träna genomtänkt på att formulera sig i utvärderingsdelen. Lärarens inställning till och regelbundna användning av kalendern tycks dessutom vara en viktig faktor för att en positiv attityd till den ska kunna utvecklas i en klass.

En framgångsfaktor för arbetet med studiekalendern är samordning på skolnivå och arbetslagsnivå. Alla lärare i arbetslaget bör vara delaktiga i att utforma och implementera rutinerna. Samsyn inom arbetslaget är viktigt för att nöta in sådana rutiner, som till exempel kan handla om att alla ämneslärare börjar veckan med att formulera veckomål och att de med jämna mellanrum har avstämningar med bedömningscirkelarna som underlag. Av läraren kräver detta att kursen och dess delområden eller delmoment planeras med god framförhållning och struktureras på ett sådant sätt att den kan överblickas i en eller flera bedömningscirkel. Läraren behöver också konkretisera lärandemålen så att de blir tydliga för eleverna och så att de kan skrivas in som veckomål. I båda fallen är ämnesplaneringarna till stor hjälp, eftersom de delar in undervisningsstoffet i avsnitt (moduler) och formulerar lärandemål på veckonivå.

Framåtblick

Projektet har gått i mål i sin första utvecklingsfas. Vi är mycket tacksamma för det stöd vi har fått och menar oss ha arbetat fram värdefulla verktyg för utbildningen i svenska och andra ämnen för nyanlända i skolåldern.

Vi har lärt oss mycket om villkoren för ett framgångsrikt samarbete med skolor. Gemensamt är att det krävs tid och kontinuitet för ett lyckat utfall. Vidare är det viktigt att man når ett slags enighet om målet för samarbetet. Därtill är det viktigt att utvecklingen av ett projekt som detta omfattar hela utbildningen, organisatoriskt och pedagogiskt. Utvecklingsarbetet riktar sig mer mot ett kollektiv än mot individer och idén är att kunskapen och rutinerna kring utbildningen av nyanlända på skolan ska bestå även om lärare och rektorer kommer och går.

Det krävs en ordentlig arbetsinsats av lärare och rektorer för att implementera ämnesplaneringarna. Vissa perioder, särskilt under första året, kan bli relativt arbetsintensiva. Men redan efter några månader blir arbetssättet rutin och fördelarna kan skördas. Varje enskild skola som har satsat på samarbetet har också sett fördelarna med en väl strukturerad och gemensamt planerad undervisning för alla de olika ämnena. Man inser vilket stöd det är att ha en fast struktur, att kolleger har sorterat, organiserat och konkretiserat kunskapsinnehållet och formulerat mål, så att man kan gå in i terminen med detta arbete som utgångspunkt. Man har då att hålla sig till grundplanen, överenskommen i förväg inom arbetslaget och planerad utifrån elevgruppen. Mindre tid går åt till att fundera över vad de närmaste lektionerna eller veckorna ska handla om eller fokusera på. Läraren kommer snabbare till själva lektionsplaneringen, anpassningar till gruppen och andra viktiga aspekter i det pedagogiska arbetet.

Man förstår också att det är en fördel att denna struktur är synlig för eleverna. Tvärtom vad man kanske kan tro har det i allmänhet en lugnande effekt när eleverna och lärarna är överens om målen och mängden arbete. Det ligger då inte

bara på läraren att driva undervisningen framåt, utan också elevernas ansvar blir tydligt, för att vara i skolan, göra läxorna, osv. När det finns en artikulerad plan som alla har att förhålla sig till kan det också vara en viss befrielse för läraren att, när en modul är slut, gå vidare till nästa ämnesområde med hänvisning till planeringen, även om alla elever inte hunnit i mål med modulinnehållet. Att fastna i ett moment för länge är inte gynnsamt för elevernas progression och motivation.

Projektet har också kunnat utveckla ämnesdidaktisk kunskap om undervisningen i svenska som andraspråk. Vi tänker då framförallt på området litterarisering. Det finns kunskap bland småskollärare och speciallärare om behovet av undervisning mot kodnivån specifikt för läsning. Men insikten om att sådan undervisning är viktig inom sva och för lite äldre inlärare har inte fått spridning i skolan. Man tror kanske att det bara är läsning för förståelse man behöver som nyanländ när man ändå är litterat på sitt förstaspråk. Men det finns i själva verket mycket att vinna på att träna läsavkodning, så som man gör vid tidig läsning på modersmålet, respektive vid träning för elever med lässvårigheter.

Som ovan nämnt, är det svenskans ljudsystem som är det stora hindret för att få fart på avkodningen i just denna grupp elever (se Riad & Lim Falk 2020, Grossman & Riad 2020). Det är därför en god idé att integrera läsavkodningsundervisningen med uttalsundervisningen. För denna elevgrupp kan ortografi och uttal ge ett effektivt, ömsesidigt stöd för utvecklingen av distinktionerna på svenska.

Vi tror också att flera av de rön vi gjort under projektiden skulle gagna språkutbildning i en bredare kontext. Den situation som nyanlända befinner sig i visar på ett påtagligt sätt vad det innebär att kunna ett språk, eftersom man ska klara sig på detta nya språk i det nya landet. Motsvarande krav ställs sällan i praktiken på undervisningen i moderna språk i ungdomsskolan. Med insatser liknande dem vi gjort för nyanländas utbildning i svenska skulle man med fördel kunna formulera tydligare mål gällande till exempel ordförråd och textläsningsförmåga i moderna språk.

Också när det gäller konkretion och explicititet i utbildningen menar vi att många andra program än just språkintröduktion skulle kunna utvecklas genom införandet av den struktur som följer ur ämnesplaneringar. Det handlar om att minska avståndet mellan kursplanens ofta generellt uttryckta mål och skolpraktiken där dessa mål ska implementeras. Detta är också en likvärdighetsfråga och rättssäkerhetsfråga.

Det här utvecklingsprojektet är nu till ända, men på sätt och vis är det också nu det börjar, när modellen har gått från prövad till beprövad dels genom kollegier på olika skolor i flera steg, dels genom gemensamma reflektioner bland lärare i skolöverskridande grupper. Vi kan konstatera att vi har fått möjlighet att planera och genomföra ett unikt projekt – vi har förstått av rektorer och lärare och andra i vårt nu ganska stora nätverk att vi varit med om en typ av arbete i skolan och en

typ av samverkan mellan forskare och lärare som är ovanlig. Vi kommer att ha ett fortsatt och långsiktigt engagemang för ämnesområdet. Vi kommer att arbeta för att sprida projektets resultat och fortsätta utveckla sva-undervisningen, så namnet *Intensivsvenska* kommer att användas också framöver. Närmast på tur står samarbete med två nya skolor i södra Sverige under ett år (med finansiering från kommunen), dels för att stödja dem i deras implementering av Intensivsvenskamodellen, dels för att studera själva samarbetet mellan skola, rektor och forskare från projektet. Att studera implementeringsprocessen, nu också med ett tydligt forskningsperspektiv, är ett led i ett fördjupningsarbete för att etablera Intensivsvenskamodellen inom den aktuella skolutvecklingsforskningen och för att utveckla humanvetenskapliga forskningsvägar inom innovationsforskningen.

Litteratur

August, Diane & Timothy Shanahan. 2006. *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah: New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Bigestans, Aina. & Kaya, Anna. 2016. Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända – om att anpassa svenskämnena och svenskläroverutbildningarna till det flerspråkiga samhällets elever. I: Bergh Nestlog, Eva & Larsson, Nils (red.): Svenska – ett inkluderande ämne. Svenskläroverföreningens årsskrift 2015. Svenskläroverföreningen, Natur och kultur. S. 7–21.

Black, Paul & Dylan Wiliam. 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1): 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.

Boglund, Ann, Monica Karlsson & Anders Olsson. 2020. *Skönlitteratur och läsning. Planering för skönlitteratur inom ämnet svenska som andraspråk*. SKRIVS 27. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Boyd, Sally & Gunlög Bredänge. 2013. Attityder till brytning – exemplet utländska lärare i svenska skolor. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur, Lund. 437–459.

Carlgren, Inger. 2005. Praxisnära forskning – varför, vad och hur? I: *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådet, Rapport 2005:4.

Coffin, Caroline. 2006. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.

- Cummins, Jim. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I: C.F. Leyba (red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University Los Angeles. S. 3–49.
- Florin Sädbom, Rebecka. 2015. *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande. En studie av lärarens tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola*. Avhandling. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Flyman Mattsson, Anna. 2017. *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Fontana, David & Margarida Fernandes. 1994. Improvements in Mathematics Performance as a Consequence of Self-Assessment in Portuguese Primary School Pupils. *British Journal of Educational Psychology* 64 (3): 407–17.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01112.x>
- Fors, Vaike & Martin Berg. 2018. Samproduktionens pedagogik. I: M. Berg, V. Fors & R. Willim (red.), *Samverkansformer: Nya vägar för humaniora och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur. S. 93–112.
- Galián Barrueco, Carmen, Tomas Riad, Maria Lim Falk & Helena Bani Shoraka. 2020. *Studiemedvetenhet och målluppfyllelse*. SKRIVS 18. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Gibbons, Pauline. 2002. *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Houghton Mifflin Harcourt: Heinemann.
- Gibbons, Pauline. 2009. *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Goo, Jaemyung, Gisela Granena, Yucel Yilmaz & Miguel Novella. 2015. Implicit and explicit instruction in L2 learning. I: Rebuschat, Patrick (red.), *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins. S. 443–483.
- Grabe, William & Fredricka L. Stoller. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Grossman, Paula & Tomas Riad. 2020. *Latinisering – diagnostisering och intervention på språkintrödn*. Ms. Stockholms universitet
- Gy 11. 2011. Läroplan för gymnasieskolan. Reviderad 2017. Stockholm: Skolverket.

- Hakuta, Kenji, Yuko Goto Butler & Daria Witt. 2000. *How long does it take English learners to attain proficiency?* Stanford, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute. Policy Report 2000-1.
- Halliday, Michael & Ruqaiya Hasan. 1989. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press, Oxford. <https://doi.org/10.2307/3586740>.
- Handlingsplan Agenda 2030, 2018–2020. Regeringskansliet. Fi 2018:3.
- Hattie, John. 2012. *Synligt Lärande För Lärare*. Stockholm: Natur & kultur
- Hazenberg, Suzanne & Jan H. Hulstun. 1996. Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native University Students: An Empirical Investigation. *Applied Linguistics* 17, 145–163. <https://doi.org/10.1093/applin/17.2.145>.
- Håkansson, Jan & Daniel Sundberg. 2012. *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, Jan & Daniel Sundberg. 2016. *Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jahnke, Anette & Åsa Hirsh. 2020. Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser? En fördjupad nulägesanalys av en gymnasieskola. *Ifous rapportserie 2020:1*.
- James, Karin H. 2017. The Importance of Handwriting Experience on the Development of the Literate Brain. *Current Directions in Psychological Science* 26.6, 502–508.
- Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring. 2010. *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Hallgren & Fallgren, Uppsala.
- Josephson, Olle. 2020. *Grammatik, ord, texttyper. Svenskan med fokus på form*. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Kellem, Kunie & Andy Halvorsen. 2018. Understanding and Utilizing Form-Focused Instruction in the Language Classroom. *ORTESOL Journal*, Volume 35. S. 27–35.
- Kjellin, Olle. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan : teori och metodik för språkundervisningen*. Hallgren & Fallgren, Uppsala.
- Kornhall, Per. 2014. *Alla i mål. Skolutveckling på evidensbaserad grund*. Stockholm: Natur & kultur.

- Kuyumcu, Eija, 2004. Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund studentlitteratur. S. 573–596.
- Kuyumcu, Eija, 2013. Genrepedagogik som verktyg i språk-och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. 2 uppl. Lund studentlitteratur. S. 605–632.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Reviderad 2019. Stockholm: Skolverket.
- Lim Falk, Maria. 2017. ”Planera för progression”. Skolverkets språk, läs- och skrivutveckling. Modul: Nyanländas språkutveckling. Skolverket, <https://larportalen.skolverket.se>.
- Lim Falk, Maria, Carmen Galián Barrueco, Tomas Riad, Margareta Majchrowska & Helena Bani-Shoraka. 2020. *Ordförråd och skolspråk*. SKRIVS 15. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Lim Falk, Maria, Johanna Prytz & Ghazaleh Vafaeian. 2020 (uu.). Grammatisk kunskap i sva-lärares undervisningspraktik för nyanlända. Svenskans beskrivning, 37, Åbo.
- Lindberg, Inger. 2007. Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling. I: I. Lindberg & S. Johansson Kokkinakis, *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. (Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA). 7.). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. S. 13–60.
- Lindberg, Inger. 2011. Språk för lärande i en mångspråkig skola. I: S. Eklund (red.), *Lärarkretsens kulturella dimensioner*. Forskning om undervisning och lärande 6. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet. S. 7–29.
- Lindberg, Inger & Kenneth Hyltenstam. 2013. Flerspråkiga elevers språkutbildning. I: M. Olofsson (red.), *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Mariani, Luciano. 1997. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2). *A Journal of TESOL Italy* 23 (2)
- Martin, J.R. & J. Rothery. 1986. What a functional approach to the writing task can show teachers about “good writing”. I: B. Couture (red.), *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. London: Francis Pinter.

- Martin, J.R. & White, P.R.R. 2005. *The language of evaluation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Myhill, Debrah, Susan M. Jones, Helen Lines & Annabel Watson. 2012. Rethinking Grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*. 27.2. S. 139–166.
- Myndigheten för skolutveckling. 2004. *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nordenbo, Sven Erik, Michael Søgaard Larsen, Neriman Tiftikci, Rikke Eline Wendt & Susan Østergaard. 2008. *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research*, Oslo. Copenhagen: Danish Cleraringhouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- Norris, John M. & Lourdes Ortega. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50:3, S. 555–578.
- Nyborg, Roger, Tomas Riad & Julia Forsberg. 2020. *Fonologiska kontraster*. SKRIVS 24. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Odenstad, Christina. 2018. *Medborgarkunskap i fokus: Samhällskunskapsundervisning för nyanlända*. Avhandling. Karlstad: Karlstad universitet.
- Perez Vico, Eugenia. 2018. En översikt av forskningen om samverkansformer och deras effekter. I: M. Berg, V. Fors & R. Willim (red.), *Samverkansformer: Nya vägar för humaniora och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur. S. 29–50.
- Polias, John, Inger Lindberg & Karin Rehman. 2017. Stöttning på olika nivåer. Skolverkets språk, läs- och skrivutveckling. Modul: Nyanländas språkutveckling. Skolverket, <https://larportalen.skolverket.se>
- Prop. 2016/17:50. *Kunskap i samverkan. För samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft*.
- Riad, Tomas & Julia Forsberg. 2020. *Litterarisering – diagnostisering av nyanlända*. Svenskans beskrivning 37, Åbo. Ms. Stockholms universitet.

Riad, Tomas & Maria Lim Falk. 2020. *Litterarisering för nyanlända*. SKRIVS 26. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet

Rönnerman, Karin. 2012. *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur AB.

Saville-Troike, Muriel. 1984. What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement? TESOL Quarterly, 18(2), 199.
<https://doi.org/10.2307/3586690>.

SCB, Statistiska centralbyrån. 2017. *Unga utanför? Så har det gott på arbetsmarknaden för 90-talister utan fullföljd gymnasieutbildning*. Utbildning och arbete, temarapport 2017:4.

Schleppegrell, Mary. 2004. *The Language of schooling. A Functional Linguistic Perspective*. London: Lawrence Erlbaum.

Sharif, Hassan. 2017. "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt": *Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Doctoral thesis. Uppsala: Uppsala universitet.

SKL 2019. *Framgångsfaktorer för skolans utveckling*. Sveriges kommuner och landsting.

Skolinspektionen. 2010. *Framgång i undervisningen. En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Dnr 2010:1284.

Skolinspektionen. 2014. *Utbildning för nyanlända elever*. Rapport 2014:03. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. 2019. *Svenska som andraspråk i årskurs 7–9*.

Skolverket. 2012. *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. (dnr 00-2012:1700).

Skolverket. 2013. *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*.

Skolverket. 2016. *Språkin introduktion*. Skolverkets rapport 436. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2017. *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 7–9 och i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2018. *Uppföljning av språkin introduktion. Beskrivande statistik på nationell nivå och nyanlända elevers övergångar till och från språkin introduktion*. Rapport 469. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2020. Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Stockholm: Skolverket.

SOU 2017:54. *Fler nyanlända elever ska uppnå gymnasiebehörighet.*

Stockholms universitet. 2017. *Samverkan vid Stockholms universitet.* Stockholms universitet: Sektionen för kommunikation, Samverkansavdelningen.

Thomas, Wayne P. & Virginia Collier. 1997. School Effectiveness for Language Minority Students. *NCBE Resource Collection Series*, No. 9. National Clearinghouse for Bilingual Education, George Washington University, Center for the Study of Language and Education, 2011 Eye Street, N.

<https://eric.ed.gov/?id=ED436087>

Thomas, Wayne P. & Virginia Collier. 2002. A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement.

<https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>

Vallin, Mirjam & Tomas Riad. 2020. *Läs- och uttalsprotokoll. Resursmaterial för den vidgade uttalsundervisningen.* Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Walter, H. Catherine. 2003. Reading in a second language [WWW Document].

LLAS Cent. Lang. Linguist. Area Stud. URL

<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420> (accessed 9.18.19).

Weiner, Gaby. 2005. Educational Action Research: theory, practice and action. I: *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning.*

Vetenskapsrådet, Rapport 2005:4.

Vinnova 2014. Förslag på modell för värdering av samverkan (2014, dnr 2013-03216).

Victorin, Bo. 2017. *Platsens betydelse för utrikes föddas etablering på arbetsmarknaden.* Reglab rapport 2017.

William, Dylan. 2000. Formative Assessment in Mathematics, Part 3: The learner's role. (*Mathematics and Special Educational Needs* 6.1, 19–22.)