

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Klassrumsinteraktion och skrivdiskurser i samhällskunskap i
Gymnasieskolans Språkintroduktionsprogram – en
språkdidaktisk studie

Björn Hagström

SSA 230 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: vårterminen 2020
Handledare: Charlotta Olvegård

Sammandrag

Syftet med föreliggande studie är att undersöka och analysera interaktionsmönster utifrån två lärares undervisning i samhällskunskap på Språkintruktionsprogrammet. Vidare undersöker jag skrivhändelser och skrivpraktiker och dess syften i undervisningen. Dessutom undersöks huruvida lärarnas egna utsagor om undervisningen överensstämmer med vad som observeras i undervisningen. Undersökningen sker på en gymnasieskola i två olika elevgrupper. Resultaten baseras på insamlad material genom observation av undervisning och intervjuer av lärare.

Resultat från studien visar att det finns en variation av olika interaktionsmönster som fyller olika funktioner i undervisningen till exempel att lärare använder påståenden som får en frågefunktion eller att när lärare ger elever ökad grad av kontroll över undervisningen öppnar det upp för interaktionsmönster som inte knyter till undervisningens ämnesinnehåll. Elevers vilja till initiativ i interaktionen visar på en strävan till aktörskap hos eleverna att göra sin röst hörd. Analysen tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivets syn på lärande och synen på språket som medierande redskap. Analysen grundar sig i systemisk-funktionell lingvistik och språkets interpersonella funktioner och Bernsteins teoretiska ramverk med begreppen klassifikation, inramning och reglerande- och instruerande diskurs. För att analysera olika typer av skrivpraktiker och dess syften i undervisningen tillämpas Ivanič skrivdiskurser.

Nyckelord: *nyanlända elever, klassrumsinteraktion, andraspråk, Språkintruktionsprogrammet, Bernstein, SFL, skrivdiskurser*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Uppsatsens syfte och preciserade frågeställningar	2
2. Bakgrund.....	3
2.1. Nyanlända elever och Språkin introduktionsprogrammet.....	3
2.2. Skolämnet samhällskunskap	4
3. Teoretiska ramverk och begrepp	5
3.1. Sociokulturellt perspektiv	6
3.2. Interaktion	7
3.3. Litteracitetsbegreppet.....	8
3.3.1. Litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser.....	8
3.3.2. Skrivdiskurser.....	9
3.4. Systemisk-funktionell lingvistik	10
3.5. Pedagogisk kommunikation.....	12
3.5.1. Klassifikation och inramning	12
3.5.2. Reglerande och instruerande diskurs.....	13
4. Tidigare forskning	13
4.1. Interaktion i undervisning	14
4.2. Skrivande i samhällsorienterande och naturorienterande ämnen.....	16
4.3. Språkin introduktion och skolämnet samhällskunskap	18
4.4. Läromedelsspråk och ordförråd	20
5. Deltagarurval och metod	22
5.1. Pilotstudien.....	22
5.2. Urval av deltagare	23
5.3. Datainsamlingsmetoder.....	23
5.3.1. Observationer med fältanteckningar	24
5.3.2. Intervjuer	26
5.4. Tillvägagångssätt för att analysera den insamlade empirin	27
5.4.1. Observation med fältanteckningar.....	28
5.4.2. Bearbetning av intervjumaterialet	29
5.5. Etiska överväganden	30

5.6. Studiens trovärdighet och tillförlitlighet.....	31
6. Resultat.....	32
6.1. Medierande redskap i undervisningen	33
6.2. Ämnesspråk med elevinitiativ.....	37
6.3. Ämnesspråk med lärarinitiativ	39
6.4. Aktörskap och ämnesförståelse.....	42
6.5. Aktörskap med innehåll som inte knyter till ämnet	46
6.6. Förhandling om undervisningsinnehåll.....	48
6.7. Läroboken som medierande redskap.....	50
6.8. Skrivande till en autentisk mottagare.....	53
6.9. Skrivande med läraren som mottagare och mönster för skrivande.....	56
7. Avslutande diskussion.....	59
7.1. Studiens resultat i relation till Bernsteins begrepp.....	59
7.2. Interaktionsmönster.....	60
7.3. Skrivpraktiker.....	63
7.4. Likheter och skillnader i lärarnas utsagor jämfört med klassrumsobservationerna	64
7.5. Didaktiska implikationer och förslag på vidare forskning.....	65
Referenser	66
Bilagor	75

1. Inledning

Svenska skolor har tagit emot många elever från andra länder i synnerhet från 2015 och framåt. Många av dessa studerar på Introduktionsprogrammet Språkintröduktion och är i åldrarna 16-19 år. Läsåret 2019/2020 är det 14 800 elever som studerar vid språkintröduktion (Skolverket 2019). Med fler nyanlända elever i svensk skola behöver forskning ökas inom detta fält av flera skäl, dels är Språkintröduktion ett underbeforskat område dels är det även angeläget att undersöka nyanländas lärandeprocesser på gymnasieskolan med tanke på hur lärare kan ta tillvara elevers resurser och stärka självfölit för framtida studier i Sverige. Denna forskning behöver utökas med tanke på att allt fler barn och ungdomar med annat modersmål än svenska idag finns inom både grund- och gymnasieskolan (Vetenskapsrådet 2015b:52). Det som kännetecknar Språkintröduktion är att det är en heterogen elevgrupp med väldigt varierande utbildningsbehov med anledning av skiftande skolbakgrund (Skolinspektionen 2017:5). Elever som lär på sitt andraspråk lever i den dubbla utmaningen att både lära sig målspråket och tillägna sig ämnesspråket på sitt andraspråk (Wedin 2011:210). Förutom utmaningen att tillägna sig ämnesspråket finns en tidsaspekt att under det läsår eleven fyller 19 år skrivs eleven ut från Språkintröduktionsprogrammet. Har man vid den tidpunkten inte blivit behörig att söka till ett nationellt gymnasieprogram får eleverna söka andra studievägar.

Mot bakgrund av bland annat detta är det angeläget att följa lärare i ämnesundervisningen för att undersöka hur litteracitetsutvecklingen utformas och vad som sker i undervisningen för att stimulera språklig interaktion och skrivprocesser. Förutsättningarna för skrivutvecklingen på andraspråket ser olika ut beroende på litteraciteten på förstaspråket och den tidskrävande aspekten att lära sig skolspråket (Magnusson 2013:637-638). Collier (1987:632) påpekar att elever som lär på ett andraspråk har behov av längre tid för att tillägna sig språket beroende på ökade språkliga krav i högre skolår. Det blir av stor vikt att undersöka lärares förhållningssätt till nyanlända elevers framväxande litteracitet och hur det gestaltas i undervisningen.

1.1. Uppsatsens syfte och preciserade frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka undervisningen i samhällskunskap på Språkintröduktion utifrån interaktion och erbjudna skrivhändelser och skrivpraktiker; ett språkdidaktiskt perspektiv. Tidigare finns studier kring elevers uppfattningar om integrerings- och identitetsaspekter på Språkintröduktion, men inte med hänvisning till ett språkdidaktiskt perspektiv (Sharif 2017; Skowronski 2013). Det saknas forskning inom detta område och min studie ämnar bidra till ökad förståelse om lärares tillvägagångssätt och förhållningssätt till klassrumsinteraktionen och hur den kopplar till ämnesinnehållet och skrivpraktiker för nyanlända elever på Språkintröduktion. Språket som redskap för lärandeprocesser är en utgångspunkt i studien med fokus på interaktionsmönster och skrivpraktiker och skrivhändelser.

Forskningsfrågorna är:

1. Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i klassrumsinteraktionen i samhällskunskap och vilka funktioner har dessa mönster i undervisningen?
2. Vilka skrivpraktiker och skrivhändelser erbjuds i undervisningen i samhällskunskap och vilket syfte har dessa i undervisningen?
3. Finns likheter och skillnader mellan lärares uppfattningar om undervisningen i relation till hur undervisningen genomförs? I så fall inom vilka områden framkommer dessa likheter och skillnader?

För att besvara fråga ett och två genomförs observation av undervisning med fältanteckningar se (5.3) och (5.4). För att svara på den tredje forskningsfrågan har intervju som metod använts med tillhörande kvalitativ innehållsanalys se (5.3) och (5.4). Centrala begrepp i studien är interaktion (3.2) och (4.1), skrivpraktiker, skrivhändelser och skrivdiskurser (3.3) och (4.2).

2. Bakgrund

I detta kapitel presenteras begreppet nyanlända elever och Språkintröduktionsprogrammet. Dessutom redogör jag i avsnittet därefter om förutsättningarna för undervisningen i samhällskunskap på Språkintröduktion.

2.1. Nyanlända elever och Språkintröduktionsprogrammet

Eleverna i de observerade klasserna, i föreliggande studie, har varit i Sverige ca 3,5 år och betecknas således som nyanlända elever i den svenska skoldiskursen. Vissa av eleverna kom till Sverige med vårdnadshavare och andra som ensamkommande. Den senare gruppen är de som vid ankomst till Sverige var under 18 år och som kom utan vårdnadshavare. Merparten av de ensamkommande är i gymnasieåldern och då är det Språkintröduktionsprogrammet som blir organisationen för undervisning. Den första tiden präglas av kartläggning av tidigare kunskaper, som skolorna är skyldiga att genomföra och som beslöts 2016 av Skolverket (Skolverket 2016b). Skolverket framhåller att den överlämnande skolan, som genomfört kartläggningen, ger information vidare till mottagande enhet som aktivt behöver använda sig av informationen så att inte relevant information går förlorad (Skolverket 2016b). Kartläggningen sker i tre steg. Det första är elevens språk och erfarenheter som ska kartläggas, det andra är angående kunskaper om grundläggande litteracitet och numeracitet. Det tredje steget handlar om kartläggning om kunskaper i skolans övriga ämnen (Skolverket 2016b).

Med nyanländ elev räknas den som varit bosatt utomlands och som kommit till Sverige och påbörjat sin skolgång efter höstterminens start det kalenderår eleven fyller sju år eller senare. Vidare anses man inte längre som nyanländ efter fyra års skolgång (Skolverket 2016a). I föreliggande studie används den definitionen då alla elever i klasserna har vistats i landet kortare tid än fyra år. Nyanlända elever som kategori är en heterogen grupp där faktorer som tidigare skolbakgrund, socioekonomiska förutsättningar och etnicitet skiljer sig mycket åt (Nilsson Folke 2017:16). Två huvudsakliga modeller för mottagandet på grundskolenivå är förberedelseklass och direktintegrering (Bunar 2015:14; Wigg 2008:11).

Vissa av eleverna i föreliggande studie har gått i förberedelseklass i grundskolan drygt en termin när de åldersmässigt var 15-16 år och placerades således i grundskolans förberedelseklass, för att sedan vid fyllda 16 år föras över till gymnasieskolans Språkintruktionsprogram. Elever får undervisas i förberedelseklass i max två år för annars finns risken att förberedelseklassen blir en "skola i skolan" (Bunar 2015:18). Direktinkludering betyder att man efter kartläggningstiden direktinkluderas i ordinarie klass. Det finns en debatt om för- och nackdelar med respektive organisation för undervisning och hur det hanteras i relation till ämnesundervisningen (Ojala 2016). Det har visat sig att om man behandlar samma ämnesstoff i förberedelseklassen till exempel från NO- och SO-ämnena gynnar det övergången till ordinarie undervisning (Skolinspektionen 2014). Det är den utmaningen de nyanlända eleverna befinner sig i; att både lära sig svenska och lära sig skolans ämnen på andraspråket och hur den utvecklingen bäst kan gynnas.

Eleverna i gymnasieskolans Språkintruktionsprogram behöver prestera så att de kan få godkända betyg antingen i minst åtta ämnen för att bli behöriga till yrkesprogram eller tolv godkända betyg för att kunna antas till något studieförberedande program. Det beslutet infördes i och med läroplanen 2011 och innebär ett fokus på att eleverna ska lära sig ett avsevärt stoff och att målet är att eleverna ska nå betyget E i de olika ämnena. Tiden på Språkintruktionsprogram kännetecknas av pressen att prestera under kort tid och en väntan på det "riktiga" gymnasiet då tiden på Språkintruktionsprogram kan upplevas som en "vänthall" (Sharif 2017:99). Deltagarna i Sharifs intervjustudie uttryckte att svenska språket är "hårdvaluta" och att kunna svenska kopplas ofta ihop med att kunna skriva svenska (Sharif 2017:107). Angeläget är att se nyanlända elever med deras unika bagage och inte det som brister i första hand. Många lärare tycks stödja denna bristdiskurs när det gäller nyanlända elever och det finns en risk att det marginaliserar dessa elever hävdar Wedin (2015:170).

2.2. Skolämnet samhällskunskap

I Lgr'11 har samhällskunskap en egen kursplan och kriterier och i och med introduktionen av läroplanen 2011 infördes även nationella prov inte bara i samhällskunskap utan i alla fyra SO-ämnena. På Språkintruktionsprogram arbetar lärare mot

läroplansmålen i år 9 och det förväntas att elever ska kunna formulera sig både muntligt och skriftligt när det gäller att praktisera förmågor som att *resonera* och *beskriva*. Förmågorna att *ställa frågor*, *precisera* och *avgränsa*, *reflektera* och *argumentera* är exempel på samhällsvetenskapliga metoder som genomsyrar kursplanen i samhällskunskap. Det betyder att eleverna inte kan lämnas ensamma i sitt arbete med att förstå samhällsvetenskapliga frågor då begreppen och sambanden ofta är komplexa. Läraren behöver aktivt hjälpa eleverna genom lärandeprocessen (Odenstad 2018:44). Begreppskunskap är en del av det mer avancerade abstrakta skolspråket i samhällskunskap och är en del av ordförrådet som inte tillhör vardagsspråket (Nygård Larsson 2011:64; Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007:16-17).

3. Teoretiska ramverk och begrepp

I detta kapitel presenterar jag de teorier som ligger till grund för studien, sociokulturellt perspektiv (3.1), SFL (3.4) och Bernsteins teorier som jag ger rubriken pedagogisk kommunikation (3.5). I det begreppet lägger jag både det som sker i interaktionen för att upprätthålla ett ämnesinnehåll men även det som rör att hålla levande sociala relationer. I avsnittet om det sociokulturella perspektivet beskriver jag också begreppen interaktion (3.2), litteracitetsbegreppet och skrivdiskurser (3.3).

Det sociokulturella perspektivet faller sig som en naturlig utgångspunkt i denna studie av flera skäl. Ett skäl är att språkanvändning och lärandeprocesser ses som medierat och beroende av kontexter. Utgångspunkten för synen på lärande är att det sker i interaktion och inte som en individuell kognitiv process.

Ett annat skäl till det sociokulturella perspektivets relevans för studien är att jag undersöker språkanvändning och interaktion i ämneskontext och att både systemisk-funktionell lingvistik och Bernsteins teoretiska ramverk bottnar i det sociokulturella perspektivet, så det är flera beröringspunkter mellan dessa teorier (Wallden 2019:105). I denna undersökning ämnar jag besvara frågorna om vilka

interaktionsmönster och vilka erbjudna skrivpraktiker som synliggörs i undervisningen. Systemisk-funktionell teori bidrar med analysverktyg för att synliggöra språkhandlingar i interaktion och min ambition är att jag med dessa verktyg kan besvara den första och andra forskningsfrågan. Dessutom analyserar jag skrivpraktiker och skrivhändelser med Ivanič skrivdiskurser se (3.3).

3.1. Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet, som har sin grund i Vygotskys (1978) teorier, valdes med tanke på att föreliggande studie bygger på klassrumsobservationer mellan lärare-elev och genom att studera språklig interaktion i undervisning kan både utvecklande och begränsande mönster iaktas för elevers delaktighet. Detta kan bidra till didaktisk reflektion för en utvecklande undervisning (Wedin 2008:255) med tanke på sociala och individuella lärandeprocesser. *Mediering* är ett centralt begrepp och kan ske socialt genom att inläraren deltar i olika aktiviteter med visst stöd eller stödet kan även vara andra artefakter (Lindberg 2004:471). En term för detta stöd som kan ges av lärare, andra elever eller andra artefakter kallas *stöttning*, scaffolding (Wood et al. 1976; Bruner 1981:175). Språket som medierande verktyg med vars hjälp förståelse och mening skapas är centralt i min studie då interaktionsmönster i undervisningen synliggörs och ses som medierande redskap i språkanvändning.

Lärandet som sker i situerade kontexter bör betraktas i de sociala och kulturella sammanhang där språk används (Säljö 2000; Wedin 2011:211). Begreppet *praktikgemenskaper* eller *community of practice* är utvecklat av Lave och Wenger (1991) som uppmärksammar lärandet som sker i specifika kontexter utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Lave & Wenger 1991:29). Gee (2004) framför kritik mot begreppet praktikgemenskaper för att det kan leda till ett tänkande byggt på medlemskap i olika grupper och medför ett alltför statiskt kategoritänkande. Samtidigt betonar Gee att begreppet är fruktbart och betyder mycket för synen på det situerade lärandet (Gee 2004:77). Gee introducerar begreppet *space*, för att betona att elever rör sig i ett gemensamt utrymme snarare än att handlingar beror på grupptillhörighet (Gee 2004:78). I min studie använder jag begreppet praktikgemenskaper i analysen av vissa interaktionsmönster där dessa aspekter är relevanta. Det kan vara i vilken mån en

individ ges tillträde till en grupp och hur aktiviteter och artefakter kan stödja en sådan process.

3.2. Interaktion

Forskning om interaktion kom från kommunikativ etnografi där språkanvändning studerades i sociala kontexter (Rosén & Wedin 2015:17). Den utgick från människors vardagssituationer och kom att påverka andraspråksforskningen och bidrog till att klassrumsstudier blev vanligare (Rosén & Wedin 2015:19).

Med Michael Longs interaktionshypotes, (Long 1983), tog man fasta på de anpassningar och modifieringar som sker i interaktionssituationen som följd av bristande förståelse. Med möjlighet till språklig förhandling ges elever chans att påverka språkproduktionen till begriplighet i kommunikationssituationen. Senare har forskare hävdats att det är viktigt att pressas till att uttrycka sig så precist som möjligt s.k. *pushed output* (Swain & Lapkin 1995:371; Lindberg 1996:159; 2004:469). Det lärare behöver ta ställning till i undervisning är att skapa rika tillfällen till aktivt deltagande så elever får möjlighet till att ta emot och processa begriplig input (Long 1983:139).

Gibbons (2006) framhåller vikten av tydlighet i klassrumsinteraktionen för elever som lär på ett andraspråk och som inte kommit så långt i sin språkutveckling. Det är utvecklande vad gäller tydlighet med ämnesinnehåll, klassrumsnormer och även hur läraren ramar in olika interaktionsformer som lärarledd undervisning, smågruppsarbete och individuellt arbete (Gibbons 2006:102). Utmaningen för lärare består i att skapa broar mellan vardagsspråk och skolspråk och klassrumsinteraktion kan vara den bron (Wedin 2008:244). I det uttrycket menar Wedin att elever behöver möjligheter till att uttrycka "det längre talet" eller monologen för att ge tid för tanken och bearbetningen i interaktionen (Wedin 2008:244).

3.3. Litteracitetsbegreppet

Literacybegreppet är omdiskuterat och har definierats på olika sätt. I OECDs definition kopplas läsa och skriva till funktionell litteracitet; att kunna vara delaktig och använda läsandet och skrivandet i samhällsfunktioner (OECD 2019). I UNESCOs så kallade *Global Monitoring Report* uttrycks på liknande sätt: “to participate fully in development to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning” (UNESCO 2005:15). Detta bredare synsätt på läs- och skrivkunnighet med de sociala och funktionella aspekterna har förts fram av James Paul Gee och Brian Street och andra som företräder forskningsinriktningen New Literacy Studies, NLS (Gee 2012:77; Street 1984; Franker 2013:787). Gees definition av begreppet literacy (Gee 1990) benämns tillägnandet av en speciell diskurs och ett utökande av en persons språkliga repertoarer med begrepp som *primär* och *sekundär* diskurs och språksynen är något man gör snarare än något man har (Gee 2012:153-154). Skolans undervisningspraktik utgör en omfattande sekundär diskurs för elevers språkutveckling. I min studie anknyter jag till den funktionella definitionen av litteracitet och mer specifikt det skrivande som är situerat i olika kontexter. Läsande är inte i fokus i min studie. Det blir av vikt i föreliggande undersökning att se hur den funktionella skrivandet tar sig uttryck och hur interaktionen runt dessa situationer växer fram. I nästa avsnitt introduceras begreppen *litteracitetspraktiker* och *litteracitetshändelser*.

3.3.1. Litteracitetspraktiker och litteracitetshändelser

Enligt Barton (2007) kan olika aktiviteter där läsande och skrivande har en roll betecknas som litteracitetshändelser och flera litteracitetshändelser bygger i sin tur upp litteracitetspraktiker. Att lära sig att skriva betyder att man deltar i en skrivgemenskap och i det uppmärksamma sociala strukturer i till exempel det skrivande som sker i skolan (Barton 2007). Med skrivande i fokus refererar jag i min undersökning till begreppen skrivhändelser och skrivpraktiker (Barton 2007:35). I skolans praktik förekommer en mängd olika skrivhändelser som till exempel att anteckna när läraren har genomgång eller skriva på datorn för att översätta ett ord.

Dessa litteracitetshändelser är kulturellt färgade och ingår i en större kontext. Händelser bygger upp praktiker i skolkontexten (Vourenpää 2016:31) och kan analyseras på både individnivå, utifrån hur det ser ut i praktik, men kan också säga något om samhälleliga aspekter (Wedin 2015:89). Hilary Janks (2010) belyser att utvecklandet av litteracitet har att göra med att bland annat få *tillgång* till möjligheter och arenor för utveckling. Om undervisning designas utan verklig tillgång till samhällsförståelse på ett djupare plan finns risk att det stannar vid elevers egna erfarenheter på ett marginaliserat sätt (Janks 2010:178).

Skrivpraktiker är ett mer övergripande begrepp som innebär att skrivande ser olika ut beroende på vad som görs med skrivandet och skiljer sig från en situation till en annan (Street 1981:234-238) och innefattar även normer och värderingar (Vourenpää 2016:32). Skrivpraktiker enligt Liberg & Säljö (2012) kan röra sig om till exempel:

- Vanliga läs- och skrivsituationer.
- Situationer där man talar om något man läst eller skrivit (Liberg & Säljö 2012:237).

Exempel på skrivpraktiker i min undersökning är elevers skrivande av CV och personligt brev. Dessa praktiker har specifika textmönster och är kulturellt präglade både till texttypens normer, struktur och innehåll. En annan skrivpraktik som berörs i min studie är att skriva prov i samhällskunskap och även skrivning av inlämningsuppgift. Dessa skrivhändelser och skrivpraktiker analyserar jag med hjälp av Ivanič skrivdiskurser som jag beskriver mer i nästa avsnitt.

3.3.2. Skrivdiskurser

Nedan beskrivs Ivanič sju skrivdiskurser som tillämpas på resultaten i min undersökning. Dessa begrepp ger en riktningvisare för att identifiera olika skrivdiskurser lärare ger uttryck för och skrivdiskurserna är även tillämpliga för att identifiera mönster i observerad skrivpraktik.

Det finns olika sätt att beskriva skrivande. Roz Ivanič artikel (2004) beskriver sex olika förhållningssätt att tala om skrivande. Dessa betecknas som skrivdiskurser och tillämpas till exempel på skrivande i olika ämnen, studier av styrdokument eller utifrån intervjuer och fungerar som en analysstruktur för att studera skrivande (Ivanič

2004:224; Winzell 2016:17). De sex skrivdiskurser Ivanič beskriver är *färdighetsdiskursen*, *kreativetsdiskursen*, *processdiskursen*, *genrediskursen*, *diskursen om sociala praktiker* och *den sociopolitiska diskursen* (Liberg 2009; Randahl 2011; Winzell 2016:17; Sturk & Lindgren 2019:510-515).

Färdighetsdiskursen kännetecknas av ett snävt förhållningssätt till texten med språkliga regler och stavning i fokus. Kreativetsdiskursen har mer innehållet än formaspekter i förgrunden och vill synliggöra eleven som skribent. I processdiskursen är det textskapandet som lyfts och för att kunna lära sig skriva behöver eleven lära sig att texten skapas i processer. I genrediskursen är det av vikt att läraren explicit visar olika texttyper i undervisningen som eleven ska reproducera. Viktigt i denna diskurs är att synliggöra att texter skrivs med olika syften och i specifika kontexter. I diskursen om sociala praktiker ses skrivandet som en del av kommunikationen som utgår från en social kontext. Att lära sig skriva och elevens vidare skrivutveckling kännetecknas av att delta i olika situerade och meningsfulla skrivhändelser. I den sociopolitiska diskursen framhålls vilka maktrelationer som finns runt skrivandet och vilka konsekvenser skrivandet kan få för eleven. Roz Ivanič menar att det inte går att renodla dessa i en skrivpraktik utan att flera av dessa samverkar fast det finns klara skillnader mellan dem (Ivanič 2004:220; Winzell 2016:18; Wirdenäs 2013:81).

2017 gjorde Roz Ivanič ett tillägg med ytterligare en diskurs till ramverket och det är ”writing as thinking” eller ”A tool for thinking and learning discourse” som beskrivs som det skrivande som är integrerat i olika ämnen och hur skrivandet kan skilja sig åt mellan olika ämnen (Ivanič 2017; Sturk & Lindgren 2019:509). Det är angeläget för lärare att skapa lärandesituationer där elever får utveckla skrivandet i olika ämnen genom att använda de olika skrivdiskurserna. Det kan vara ett sätt för lärare att möta gymnasieskolans förväntningar på elevers skrivutveckling (Skolverket 2011). Mer om skrivande i SO- och NO- ämnen se (4.2).

3.4. Systemisk-funktionell lingvistik

Systemisk-funktionell lingvistik, SFL, erbjuder verktyg för analys av språk och lärande som studeras i ett sammanhang. Halliday utgår ifrån att inläring av kunskap å ena sidan och språk å andra sidan inte kan hållas isär. En bärande tanke är att språk

ses som central resurs för att skapa mening (Halliday 2007:61). Med hjälp av Hallidays systemisk-funktionella lingvistik har det genomförts klassrumsstudier avseende på språkanvändning (Gibbons 2006; Kramer-Dahl m.fl. 2007). I ramverket inom SFL beskrivs tre övergripande funktioner så kallade *metafunktioner*. Den ideationella metafunktionen, för att beskriva erfarenheter. Den interpersonella metafunktionen behandlar hur språket används för att upprätthålla sociala relationer och hur vi interagerar med andra i vår omgivning (Halliday & Mathiessen 2014:77). Den textuella metafunktionen som handlar om att organisera information. Hur vi använder språket avgörs av vad Halliday kallar för kontextuella variabler som kännetecknar vad man talar eller skriver om, som kallas för *verksamhet*, relationen mellan avsändare och mottagare, som betecknas *relation* och om språket är muntligt eller skriftligt, som rör *kommunikationssätt* (Martin 1984; Halliday & Mathiessen 2014).

Tillsammans utgör dessa variabler det som kallas för *register*, som är de språkliga företeelser som kommer till användning i specifika kontexter. Med registerbegreppet kan det kopplas olika typer av språkbruk till en viss situation och ett situations specifikt språk (Halliday & Mathiessen 2014:83-84; Gibbons 2006; Martin 2001:154-156). Språkanvändningen är beroende av dessa tre variabler verksamhet, relation och kommunikationssätt och som utgör ett språkligt register och kan ses som ett s.k. registerkontinua inläraren rör sig mellan. SFL erbjuder modeller för att undersöka olika typer av texter vilket inkluderar muntlig interaktion som är fokus i min undersökning (Halliday & Mathiessen 2014; Gibbons 2010:86). Språket varierar beroende på sammanhanget och med tanke på skolkontexten består skolans ämnen av olika register och angeläget blir då att undervisningen präglas av integrering av ämne och språk för en gynnsam språk- och kunskapsutveckling (Gibbons 2010:86). Schleppegrell (2001:432) uttrycker det som att undervisningens uppgift är att utvidga registren för eleverna i riktning mot ett mer skolrelaterat språk.

SFL har använts i undersökningar av skolans texter och språk (Magnusson 2011 se (4.2); Edling 2006 se (4.2) och Olvegård 2014 se (4.4). I min undersökning utgår jag från Gibbons (2006) registermodell för att undersöka klassrumsinteraktion och analysen tar även fasta främst på vissa ideationella och interpersonella metafunktioner

som en del i synliggörandet av interaktionsmönster och dess syften. Se vidare presentation av modellen i (5.4).

3.5. Pedagogisk kommunikation

I min studie har jag låtit mig inspireras från Wallden 2019 när det gäller definitionen av begreppet *pedagogisk kommunikation* ”hur lärare använder sig av talspråk för att kommunicera undervisningsinnehåll, skapa och upprätthålla sociala relationer” (Wallden 2019:17). Jag använder det i studien som ett övergripande begrepp som inbegriper verktyg från Bernsteins ramverk med koppling till lärarnas kommunikation av ett undervisningsinnehåll och deras sätt att upprätthålla sociala relationer i det som sker i interaktionen. Begreppen angående metafunktioner från SFL, som jag använder i studien för att belysa klassrumskommunikationens interaktionsmönster, omfattas även av begreppet pedagogisk kommunikation. De delar av Bernsteins ramverk som jag nyttjar i studien presenteras i följande avsnitt.

3.5.1. Klassifikation och inramning

I Bernsteins teori är frågan om makt och kontroll central. Det rör vem som har makt över kunskapen i en undervisningssituation som knyter till ämnet, *klassifikation*, och hur den kontrolleras, *inramning*. Klassifikation handlar om maktrelationer och inramning rör kontrollrelationer ”Classification refers to what, framing is concerned with how meanings are put together” (Bernstein 2000:27). Exempel på klassifikation kan vara gränser mellan skolämnen; vad ett ämne är och vad det inte är (ibid:6). En hög grad av klassifikation av ett skolämne kan ge ett ämne en stark identitet (Bernstein 2000:7; Andersson Varga 2014:45) medan en svag klassifikation kan innebära att det skapas tveksamheter om vad som ska ingå i ett specifikt ämne (Bernstein 2000:11-16).

Inom ett skolämne kan inramning vara stark eller svag. Om kontrollen gällande urval av stoff och organisering av undervisningen ligger hos läraren är inramningen stark men ligger kontrollen hos eleverna är inramningen svag (Hipkiss 2014:9; Erixon 2010). Lärarens didaktiska val för undervisningens genomförande får stor betydelse (Bourne 2003). Inramningen styr själva strukturen på pedagogiken. Klassifikation kan

sägas utgöra den didaktiska frågan *vad* som kommuniceras i en undervisningskontext och inramning rör *hur* kommunikationen går till (Bernstein 2000:12-13). Om klassifikation och inramning är stark och läraren kontrollerar interaktionen motsätter inte det en möjlighet för elever att utifrån sin förförståelse vara aktiva deltagare i sitt lärande (Säljö, 2000:120).

3.5.2. Reglerande och instruerande diskurs

Ytterligare begrepp från Bernstein är *reglerande* och *instruerande diskurs*. Den reglerande diskursen handlar om social ordning och i skolsammanhang kommer det fram genom läroplaner och undervisning. Den kan även ta sig uttryck i lärarens gränsdragningar om till exempel godtagbart uppförande men även vara inbäddat i undervisningsinnehållet. Lärares värderingar kan framträda i den reglerande diskursen och kan synliggöras om lärare förhandlar undervisningsinnehåll med eleverna eller om de beordrar elever att genomföra det som de blir tillsagda (Bernstein 1996; Hipkiss 2014:13; Andersson Varga 2014:46). Den instruerande diskursen handlar om kunskaper och färdigheter. Med SFL-termer motsvarar den reglerande diskursen begreppet reglerande register som åsyftar pedagogiken kring mål, beteende och utvärdering medan instruerande diskurs motsvarar instruerande register med fokus på innehållet i lektioner och förmågor som är knutna till det (Gibbons 2006; Schleppegrell 2004).

4. Tidigare forskning

I detta kapitel refererar jag, i ett urval, tidigare forskning som min studie kan relatera till. Det första avsnittet är forskning om interaktion (4.1). I det andra avsnittet (4.2) belyser jag studier om skrivande i ämnesundervisning. Där infogas även studier från naturorienterande ämnen, fortsatt benämns NO, av skälet för att dessa även går att tillämpa på samhällsorienterande ämnen, fortsatt benämns SO, och för att det finns fler studier i NO, än i SO. Vidare i avsnitt (4.3) relaterar jag till studier om

Språkintröduktion och samhällskunskap på Språkintröduktion. Dessa studier speglar inte skrivande explicit, men har tagits med för att de kan tillämpas i min undersökning med tanke på hur de sociala aspekterna synliggörs i klassrumsinteraktionen där också Bhabas (1994) begrepp *mellanrum* kan appliceras. I det avslutande avsnittet (4.4) beskriver jag vissa studier kring läromedel som knyter an till föreliggande studies analys kring lärares förhållningssätt till läromedel. Vidare presenteras begreppet *grammatisk metafor* och projektet Ordil. Mitt intresse i denna undersökning är att belysa interaktionsmönster i en ämneskontext och då blir det relevant att uppmärksamma ämnesspråket och ordförrådsaspekter och då kan begreppen i (4.4) bidra till att diskutera delar av resultaten.

4.1. Interaktion i undervisning

Sahlström (2001) följde interaktionen i två högstadielklasser och använde sig av videoinspelning av 163 lektioner. Tre typer av lektioner framkom i materialet; plenarföreläsningar, motsvarande helklassundervisning, arbetslektioner då eleverna arbetar antingen individuellt eller i smågrupper. Den tredje typen var blandlektioner då tidigare lektionstyper förekom under samma lektion. Dessa lektionstyper ger, enligt Sahlström, olika typer av interaktion. I helklassundervisningen ses läraren som en part och eleverna som en kollektiv motpart, som regleras av handuppräknung. Vad som sker är att eleverna är i ett läge när de ska lyssna utan att veta i vilken omfattning de får komma till tals (Sahlström 2001:105). En annan interaktionstyp är elevsamtal som öppnar upp för elevernas möjligheter att öka sin grad av styrning.

Lärarinteraktionens betydelse i skolan lyfter Wirdenäs (2013) i sin studie. Wirdenäs följer en lärare och dennes interaktion och det som framkom var att lärarens språkliga val påverkar elevernas möjlighet till språkanvändning. Analys av detta material gjordes med bland annat interaktionsanalys. Det dominerande mönstret är lärarens monologiska mönster i helklassamtal med IRE- drag, men även att läraren förutsätter förkunskaper med uttryck som till exempel ”eller hur”, som signalerar att eleverna borde kunna detta (Wirdenäs 2013). För att tydliggöra undervisning menar Wirdenäs att det är viktigt ”att läraren är mycket medveten om sina språkliga val och väljer ett interaktionsformat som stöder det aktuella målet med undervisningen”

(Wirdeńs 2013:82). Det finns en risk att det annars blir asymmetriska mőnster som pręglar interaktionen mellan lärare och elev (Wirdeńs 2013:69).

Kouns (2011) undersőkte interaktionen hos ämnelärare på gymnasiet och det dominerande interaktionsmőnstret är det Kouns kallar för lärares auktoritativa röst (Kouns 2011:105). Det visas genom lärares längre samtalsturer och fokusering på ämnesbegreppen. Det som kännetecknar lärares auktoritativa röst är att den fokuserar på ämnets absoluta kärna. Elevernas roll i interaktionen blir i mångt och mycket att fylla i med enstaka ord i interaktionen (Kouns 2011:109). En mer utbyggd dialogisk röst kan inbjuda till längre och mer komplexa yttranden och då kan det bli fler tillfällen till ”språklig bearbetning av ämnesstoffet” (Kouns 2011:109).

Nyanlända elever omprövar sina tidigare erfarenheter med andraspråket och strävar efter att söka aktörskap och att med både interaktion och skrivande få göra sin röst hörd (Dysthe 1996:222). Dessa begrepp *aktörskap* och *röst* är från socialkonstruktivistisk forskning och används i föreliggande studie till att förstå elevers försök till förståelse i interaktion och till ett utvecklat skrivande (Wedin 2015:90). Frelin & Grannäs (2017:209) lyfter fram vikten av en balans mellan undervisningens innehåll och att upprätthålla relationerna. De använder metaforen skolans mellanrum där lärare agerar i balansen mellan att upprätthålla relationerna och undervisningens syfte. Att utöva *relationell agens* är ett begrepp som Edwards (2005:169) anknyter till för att studera förändringar av den institutionella praktiken. Edwards definierar relationell agens “capacity to align one’s thought and actions with those of others in order to interpret problems of practice and to respond to those” Edwards 2005:169) se (6.5).

Lindbergs (2005) studie av interaktion inom SFI visar att elever gavs större möjligheter att språkligt uttrycka sig i samband med smågruppsaktiviteter. Det framkom även en stor variation för inlärares aktiva delaktighet i både lärarledda som i icke- lärarledda samtal (Lindberg 2005). När det sker dialog med jämbördiga är det både ett sätt att använda språket för olika syften genom att pröva perspektivtagande. Gee lyfter fram att den funktionen att jämföra argument för olika ståndpunkter är angeläget i undervisningssituationen (Gee 2004:55).

4.2. Skrivande i samhällsorienterande och naturorienterande ämnen

I detta avsnitt presenterar jag studier som innefattar skrivande i naturorienterande och samhällsorienterande ämneskontexter. Vissa studier från NO-undervisning har tagits med för att de är tillämpliga även för min studie kring samhällskunskap och för att det finns fler forskningsstudier kring NO-undervisning.

Det finns studier om elevers skrivande med anknytning till SO- och NO-undervisning som visar på ett reproducerande och oreflekterat skrivande. Geijerstam (2006:16) följde klasser i år 5 och år 8 i NO- undervisning. Det framkom att eleverna skrev frekvent men att eleverna och lärarna sällan reflekterade och diskuterade det skrivna (af Geijerstam 2006:16). Edling (2006) observerade elever i SO- och NO undervisning och samlade in olika typer av texter. Studien genomfördes med systemisk-funktionell lingvistik som grund. En del av resultaten pekar på att SO-undervisningen ofta blir monologisk och att klassrumsaktiviteterna ofta syftar till kontroll och bedömning och att elevers skrivande består i att svara på frågor i läroboken. I den studien var det även flerspråkiga elever som studerades men inte elever på Språkintröduktion.

Magnusson (2011) undersöker användningen av grammatiska metaforer i elevers nationella prov. En del av resultatet visar på en stor variation av grammatiska metaforer och att skillnaden i elevernas texter ökar i gymnasieskolan. En variabel som visade utslag i användningen av grammatiska metaforer är vilken skola eleverna kom från. De skolor med hög andel elever som lär på sitt andraspråk tenderade uppvisa elevtexter med lägre andel grammatiska metaforer (Magnusson 2011:233).

En studie som beskriver skrivande i samhällskunskap på gymnasiet är Karlufjärds (2011) studie. En intervjustudie med erfarna SO-lärare som undervisade på både yrkes- och studieförberedande program genomfördes. Det som framkommer i resultaten är att skrivpraktiken ”skriva till prov och inlämningsuppgifter”, som lämnas till läraren, är en central aktivitet. Vidare ges en bild av undervisningen i samhällskunskap på gymnasiet som lärarstyrd och att lektionerna ofta består i lärargenömgång, självständigt textarbete som följs upp i gemensamma helklassdiskussioner (Karlufjärd 2011:91-92; Lindh 2019:55).

Långström och Virta (2011) lyfter fram skrivandet i skolämnet samhällskunskap som ”icke autentiskt skrivande” (s. 109) och syftar till att mottagaren för skrivandet är läraren och att det kan vara problematiskt ur demokratiperspektiv. Att skriva till verkliga mottagare ses som en väg till att kunskap och att en vidgad förståelse kan utvecklas (Långström & Virta 2011:109).

Johansson (2014) studie har undersökt skrivpraktiker i historia där högstadieungdomars praktik av skrivande bestod i bloggskrivande som en typ av autentiskt skrivande. Elevernas lärande bestod i en hög grad av samarbete elever emellan där de läste och kommenterade varandras texter. Johansson menar att det finns en motsättning mellan skolskrivandet å ena sidan, där elever skriver till läraren som mottagare, och modern textteoretisk forskning, som menar att en autentisk skrivsituation är att föredra för att öva sitt skrivande (Johansson 2014:55). Svårigheten att kombinera kursplanemålen med de kommunikationskontexter som är tillgängliga i samhället kan vara ett skäl till det uteblivna autentiska skrivandet i skolan. Ytterligare ett skäl är att det inte tidigare funnits utrymme för barns texter i det offentliga rummet på det sätt som sker idag till exempel i form av bloggar (Johansson 2014:56).

I studien av Wedin & Aho (2019) undersöktes undervisning på Språkintröduktion där ambitionen var att belysa elevs aktörskap i undervisningen med begreppet agency från (Ahearn 2001). De följde undervisning i NO-ämnen under åtta lektioner och eleverna var i avslutningen av sin tid på Språkintröduktion. Det som framkom som delar av resultatet var att eleverna överlag fokuserade under lektionerna på isolerade begrepp och terminologi. Eleverna slog upp ordförklaringar från textboken eller från Internet för att sedan skriva en text om begreppen som sedan skulle lämnas till läraren för bedömning (Wedin & Aho 2019:70). Eleverna använde en variation av strategier för att förstå och komma ihåg begrepp. Elevernas aktörskap i undervisningen var en förutsättning för undervisningen men att tiden inte fanns för att utveckla den med tanke på de många uppgifter som skrevs i bedömningssyfte till läraren (Wedin & Aho 2019:72). Björkvold (2020) har utvecklat en modell som åskådliggör vad Björkvold kallar för lärares skrivroller med olika grad av lärarkontroll relaterat till elevs skrivuppgifter. Den kan användas för att visa på ett kontinuum i både grad av lärarkontroll i skrivuppgifter och även relaterat till sociokulturell teori

och vad det kan tänkas ge för utfall i skrivundervisning (Björkvold 2020:8-13). Den skrivmodellen skulle kunna tillämpas också i min studie men jag har valt att använda Ivanič skrivdiskurser för analysen av skrivpraktiker.

4.3. Språkintröduktion och skolämnet samhällskunskap

Forskning om nyanlända elevers erfarenheter av Språkintröduktion är inte omfattande. Sharif (2017) belyser i sin intervjustudie med 16 deltagande elever att trots att de ger uttryck för ambitioner med sina studier är många oroliga att inte klara målet att nå behörighet till ett nationellt gymnasieprogram. Det är flera aspekter eleverna påtalar som problem; dels bristande kunskaper i svenska språket dels svårigheten att förstå det svenska skolsystemet (Sharif 2017:126). Hagström (2018) har undersökt nyanlända elevers upplevelser av studier på Språkintröduktion. I den studien lyfts det fram att det har skapats speciella villkor för Språkintröduktion. Svårigheten när det gäller att etablera sociala relationer, med andra kamrater än de som är på Språkintröduktion, upplevs som socialt utestängande och benämns i den studien som skapandet av sociala gränser (Hagström 2018:157). Att skolan har en viktig funktion för nyanlända elever lyfts fram i flera studier (Aho 2020; Wigg 2008). Jämnåriga kamrater som nyanlända elever får tillgång till har inte bara en social betydelse. De utgör även en kunskapskälla om det svenska samhället och som ett stöd för att förstå samhället (Hagström 2018:84; Wigg 2008).

Aho (2020) är en studie där elevernas erfarenheter av verksamheten på Språkintröduktion utforskas. Studien bygger på genomförda intervjuer med 22 elever som analyserades med narrativ analys. Ett av de teman som framkom i materialet var att eleverna upplevde att de var elever med andra kunskaper och erfarenheter. De trivdes med undervisningen på Språkintröduktion men att verksamheten var i utkanten av de nationella programmen frånkopplade från andra elever. De gav dock uttryck för att de ville lära känna andra elever men det gavs inte tillfälle för det i verksamheten (Aho 2020:9). Det mest framträdande temat i undersökningen var elevernas uppfattningar om svenska språket som en barriär. När betyg uppnåtts i svenska som andraspråk kan de få lämna Språkintröduktion och som de uttrycker få ”svenska vänner” (Aho 2020:15).

Vidare kopplas Bhabhas mellanrumsteori till Ahos undersökning (Bhabhas 1994). Det som åsyftas med begreppet mellanrum är det möte som sker när två kulturer ”möts” (Aho 2020:2). Det är av vikt att dessa möten sker inom ramen för Språkintröduktion för att också underlätta för övergången till nationellt gymnasieprogram och stärkandet av identitet.

Wigg (2008) genomförde en intervjustudie med fyra deltagare där de delgav sina livsberättelser från skolgången i Sverige som nyanlända. En deltagare lyfter fram just detta att vara annorlunda och att bete sig annorlunda komplicerade processen att bli accepterad av kamrater. Konsekvensen av det blev att anpassning gjordes till den nya majoritetskulturen (Wigg 2008:85).

Kunskapsbasen om utbildning för nyanlända elever på gymnasieskolan är enligt Juvonen (2016:107) ”extremt begränsad”. Andra studier om nyanlända elever har företrädesvis behandlat grundskolan och även övergången från grundskolans förberedelseklass till gymnasieskolan (Nilsson Folke 2015a). I den undersökningen beskrivs att eleverna som inte hade godkänt betyg från åk 9 blev placerade i Språkintröduktion och upplevde att de placerades på ruta ett och att de tappade tid i kunskapsutvecklingen (Nilsson Folke 2015a:69).

Odenstad (2018) har genomfört en ämnesdidaktisk studie angående undervisning i samhällskunskap på Språkintröduktion. Odenstad framför att undervisningen för nyanlända elever sker i en speciell kontext och de ramar som skapar specifika förutsättningar för undervisningen är till exempel styrdokument, tid för ämnet och elevers förutsättningar och i detta ryms tidigare skolbakgrund. Dessa omständigheter är de ramar lärare rör sig inom när det gäller att utforma didaktiska val för undervisningens genomförande (Odenstad 2018:23).

Odenstad framhåller att kursplanen i samhällskunskap är densamma för nyanlända elever som för de elever som vuxit upp och gått i skolan i Sverige. Det innebär att det är höga krav och förväntningar som ställs på elevernas språkbehärskning och på samhällsvetenskapliga förmågor och begrepp (Odenstad 2018:10). Frågor om vad som är viktigt att kunna som medborgare är angeläget i ämnet samhällskunskap. Elever ska i undervisningen tillägna sig kunskaper om förståelse och tolerans för andra människor, men även kunskap om samhälleliga strukturer inom både ekonomi och politik. Både värderingsfrågor och kunskapsfrågor är jämnstora delar i ämnet,

men varieras mellan olika läroplaner (Odenstad 2018:13). I den studien om lärares undervisning utgår Odenstad från Balls kontextuella dimensioner som ett sätt att se på undervisning; *situerade kontexter*, *professionella kulturer*, *materiella kontexter* och *externa kontexter* (Ball et al. 2012). Med situerad kontext avser hon till exempel skolbakgrund och språkliga aspekter och den professionella kulturen rör lärares beslut om vad som är viktigt i undervisningen, värderingar och utformning av undervisningen. Materiella kontexter rör skolorganisationen och tidsramar och med externa kontexter avser hon förväntningar och krav som finns på att elever ska bli godkända (Odenstad 2018:20). Odenstad har genomfört lärarintervjuer och klassrumsobservationer och även studerat undervisningsmaterial och styrdokument i syfte att se hur detta med medborgarskap lyfts fram i undervisningen.

Ett resultat är att lärarna upplever sig pressade mellan den önskade praktik de vill genomföra och de förutsättningar som styr hur långt de kommer i sin undervisningspraktik mot att skapa förståelse för vad det innebär att bli en medborgare. Fokus blir på att eleverna ska förstå det omgivande samhället (Odenstad 2018:182). Lärarna förklarade att en viktig del i ämnet är att utveckla kritiskt tänkande hos eleverna, men att det i praktiken inte hinns med med tanke på elevernas språkliga förutsättningar och den tid det tar i anspråk i undervisningen.

4.4. Läromedelsspråk och ordförråd

I undervisningen i samhällskunskap blir det centralt att möta specifika läromedelstexter. En del i föreliggande studies resultat rör förhållningssätt till läroboken. I detta avsnitt lyfts särskilt fram grammatiska metaforer och även andra aspekter av ordförrådet kopplat till läromedelstexter.

Eleverna som studerar på Språkintröduktion möter tidigt läromedelsspråket i både de samhällsvetenskapliga- och naturvetenskapliga ämnena. Olika faktorer bidrar till att det krävs en god läsförståelse för att tillägna sig texter och i nästa steg använda dessa texters ord- och begrepp för att skriva. En resurs för skapandet av vetenskapligt språkbruk är grammatiska metaforer (Magnusson 2011). Grammatiska metaforer bidrar till att läromedelstexter blir informationstätare med användningen av mer komplexa nominalgrupper. Exempel på grammatisk metafor är nominaliseringar, där

processer uttrycks genom substantiv istället för verb till exempel *utveckla-utveckling* (Magnusson 2011; Nygård Larsson 2011:62).

Olvegård (2014) har undersökt läromedelstexter utifrån systemisk-funktionell lingvistik. En del av resultatet är att lärobokstexter innehåller språkliga drag som potentiellt kan utgöra svårigheter för elever som lär på ett andraspråk om till exempel förklarande och diskuterande textdelar. Nominalgrupper och olika metaforer är exempel på språkliga aspekter som kan utgöra svårigheter att tillägna sig text (Olvegård 2014:151-152).

Ett annat fenomen som kännetecknar läromedelspråk rör begrepp inom ordförrådet. Inom projektet Ordil (Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007) som är en korpusbaserad undersökning av ordförråd i ett antal läromedel kunde ett antal kategorier i läromedlens ordförråd utkristalliseras. Läromedlen som undersöktes var bland annat samhällsorienterande ämnen. Kategorierna som identifierades var; *ämnesrelaterade* respektive *ämnesneutrala* ord som i sin tur indelades i; *facktermer* och *allmänspråkliga ämnestypiska* ord.

Den ämnesneutrala kategorin delades in i *allmänspråkliga frekventa ord* och *ofta abstrakta skriftspråkliga ord*. Undersökningen visade att för elever som lär sig på sitt andraspråk är det inte gruppen facktermer som är särskilt svåra att tillägna sig. Det beror på att många av dessa termer tillhör det internationella ordförrådet utan det är de allmänspråkliga ämnestypiska orden och allmänspråkets abstrakta skriftspråkliga ord som behöver uppmärksammas i undervisningen (Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007:86). Det är centralt för elever att lärare lägger stor vikt vid att utveckla elevers begreppsförståelse i Språkintröduktion eftersom gymnasiet ställer stora krav på begreppsförmåga och förståelse av olika ämnestexter (Olvegård 2014; Skolverket 2011:73).

Cummins använder termerna *kontextbundet* och *kontextreducerat* för att belysa skillnaden mellan registren i vardagsrelaterat språk och det mer abstrakta skolspråket och att det kan ta mellan fem och sju år att utveckla skolspråket som har bland annat med ordförrådsutvecklingen att göra (Cummins 2000). Enström (2016) lyfter fram vikten av att i undervisningen uppmärksamma ord i kombinationer i flerordsuttryck, som finns bland många frekventa uttryck. De kan ofta vara oförutsägbara och behöver lyftas upp i undervisningen. Exempel på sådana flerordsuttryck, kollokationer, kan

vara frekventa verbuttryck som kan förekomma i flera kombinationer ”ta” är ett exempel. Att inlärare får förhandla och diskutera ords betydelser lyfter Nation som utvecklande av andraspråket. Att uppmärksamma vissa ord och uttryck, noticing, är en angelägen input för att tillägna sig begrepp (Nation 2011:65).

Inom ramen för SFL finns det belyst i studier att det ofta är NO-läromedel som innehåller en högre andel abstrakta ord där språket beskrivs som distanserat och formellt i jämförelse med läromedel i SO-ämnena (Nygård Larsson 2011:21) och Edling menar att genom elevers läsning av lärobokstexter närmar de sig ett alltmer abstrakt och vetenskapligt språkbruk som är viktigt för att tillägna sig det akademiska skolspråket (Edling (2006:59; Schleppegrell 2001).

5. Deltagarurval och metod

Inledningsvis i detta kapitel redogörs för den pilotstudie som föregick min undersökning (5.1). Därefter presenteras urval av deltagare och deltagarnas bakgrund (5.2). Vidare följer ett avsnitt (5.3) där jag redogör för och motiverar val av datainsamlingsmetoder för att i det påföljande avsnittet (5.4) redogöra för bearbetningen av det insamlade materialet.

5.1. Pilotstudien

För att lära känna Språkintröduktion som undervisningsmiljö och få en bild av hur undervisning kan se ut genomförde jag ett pilotbesök på Språkintröduktion på en mottagningskola på västkusten. I pilotbesöket observerade jag en lektion i samhällskunskap med efterföljande intervju av läraren. Det bidrog till att jag fick stämna av intervjufrågorna med läraren och uppleva observatörsrollen i ett klassrum. Pilotbesöket gjorde att jag beslöt att ha semistrukturerade intervjuer som kan möjliggöra öppningar i intervjusituationen i syfte att få lärare att bekvämt vilja dela med sig av undervisningserfarenheter och förhållningssätt. Pilotbesöket innebar även att jag reflekterade över mitt förhållningssätt som observatör och hur jag och

inspelningsutrustning bäst kunde placeras i ett klassrum. Det var en god förberedelse innan studien påbörjades.

5.2. Urval av deltagare

Efter kontakt med olika skolor visade två lärare intresse för att delta i studien. De arbetar på samma gymnasieskola och undervisar i samhällskunskap på Språkintröduktion. Skolan finns i en landsortskommun med drygt 30 000 invånare i södra Sverige och har 1100 elever. Vi kom överens om att jag skulle följa en klass på 15 elever i samhällskunskap hos Kristian och en mindre grupp på fyra elever i Nils grupp (båda anges med fingerade namn). Eleverna har i genomsnitt 3,5 års vistelsetid i Sverige och enstaka elever kom som ensamkommande. Dessa elever kom under en period då skolan tog emot många nyanlända elever läsåret 2015-2016. Jag har följt Kristian och Nils under åtta respektive fem observerade lektioner och dessa utgör nedslag i olika undervisningssekvenser. Kristian har jobbat i drygt 10 år och har innan dess bland annat arbetat inom resursskolan. Han är inne på sitt tredje år som lärare på Språkintröduktion och har gymnasiebehörighet i samhällskunskap och uttrycker att han tilltalas att jobba mer alternativt och hitta vägar i undervisningen och jobba mer med det relationella.

Nils har varit lärare i åtta år och är gymnasielärare i samhällskunskap och har varierad arbetserfarenhet. Detta är hans första tjänst på Språkintröduktion och han är inne på sitt tredje år och arbetar delar av sin tjänst på gymnasiesärskolan och tidigare har han arbetat inom yrkesförberedande program. Nils uttrycker att han blev inkastad att ta hand om denna elevgrupp och att undervisningen blir på en grundläggande nivå och att man får tänka i förväg vad som kan bli problem.

5.3. Dattainsamlingsmetoder

Föreliggande studie ämnar undersöka interaktionsmönster utifrån observerad undervisning och även synliggöra de skrivpraktiker och skrivhändelser som erbjuds i undervisning i samhällskunskap och även undersöka i vilken mån lärarnas utsagor om undervisningen stämmer överens med hur undervisningen genomförs. Det är en

kvalitativ studie med en etnografisk ansats och Duff (2012:95-97) menar att en studie med etnografisk ansats kräver en helhetssyn på den kontext som undersöks och just erfarenhet och kunskap om den verklighet i vilken undersökningen utspelar sig. För att få en bredare bild av den undersökta kontexten valde jag att använda flera datainsamlingsmetoder. Observation med ljudinspelning med fältanteckningar och ljudinspelade intervjuer. I detta avsnitt beskrivs de olika metoder som jag använt för att samla in det empiriska materialet.

5.3.1 Observationer med fältanteckningar

Studien har en etnografisk ansats då miljöer och händelser har observerats i ett naturligt sammanhang och är lämpligt för att deltagarna ses i specifika kontexter (Denscombe 2010). För att svara på de två första forskningsfrågorna se (1.1) har inspelade observationer med fältanteckningar använts som metod. Mitt fokus har varit att dels få syn på mönster i den lärarinitierade klassrumsinteraktionen mellan lärare och elever dels att observera och iaktta vilka skrivhändelser som sker i undervisningen. Det som är centralt är det som utförs i praktiken och som konstitueras genom den interaktion som sker i undervisningen. Utbildningsvetenskaplig forskning kännetecknas av att forskaren bestämmer ett speciellt fokus och vilket eller vilka fenomen som ska undersökas (Merriam 1994).

Det är genomgående mönster för undervisningens interaktion min studie avser att undersöka och det motiverar observation som metod i föreliggande studie. Jag har använt mig av ljudinspelade observationer. För att öka antalet inspelade lektioner lät jag lärarna själva spela in en lektion då jag inte närvarade. Det bidrog till att få en mer sammanhängande bild av undervisningen.

Den fråga som dyker upp är om och på vilket sätt observatören har någon slags förförståelse för det fenomen som undersöks och i så fall hur det påverkar observationssituationen? Förförståelsen för det undersökta fenomenet, där forskaren kan förhålla sig till det undersökta och inta ett reflekterande förhållningssätt, är en viktig del i föreliggande studie. Min förförståelse och tidigare kunskap om fältet innebär att jag arbetat med nyanlända elever i 20 år i grundskolan. Argumentationen

om vikten av tidigare kunskap och erfarenhet av fältet pekar på att min erfarenhet skulle kunna utgöra en resurs för denna studie.

Jag har tillämpat metoden deltagande observation där syftet är att utifrån kunskap om fältet få ytterligare insikter i händelser, skeenden och interaktion (Merriam 1994:106; Denscombe 2010:284). En viss interaktion går inte att komma ifrån med tanke på sociala aspekter men min närvaro har jag upplevt som naturlig för eleverna, då de inte gjorde någon notis över att jag var närvarande i rummet. Det tog sig uttryck i att jag har svarat på elevernas frågor i klassrummet innan lektionsstart och vid enstaka tillfällen när jag gick runt i klassrummet. Ett argument för observation som metod, som är vanlig i kvalitativa studier, är att det gör det möjligt för forskaren att lägga större vikt vid materialets bredd än dess djup och ska ses i ljuset av kontexten (ibid. s. 284).

Observationerna ljudinspelades med både mobiltelefon och diktafon, *Olympus WS-110*, och jag förde anteckningar om skeendet i de olika undervisningsmomenten för att förstå ljudinspelningarna i ett senare skede. Diktafonen placerades framme vid lärarens bord så kvaliteten på lärarens tal var överlag god. Däremot elevsvar i helklassdiskussioner var svårare att fånga upp emellanåt beroende på att de satt långt från diktafonen. Enligt en etnografisk forskningsinriktning, lingvistisk etnografi, förespråkas en helt öppen observationsmetod och syftar till att synliggöra den sociala komplexiteten (Creese & Copland 2015:38).

Vid de första observationstillfällena förde jag fria anteckningar om det som forskningsfrågorna fokuserar: mönster för klassrumsinteraktionen och skrivhändelser. Exempel är att jag antecknade vad läraren skrev på tavlan, vilka bilder som visades, men även noteringar om vilka skrivhändelser som förekom under lektionerna. Vikten av fältanteckningar och på vilket sätt fältanteckningar kan användas är en fråga för diskussion i forskningslitteratur. Creese och Copland (2015:39) för fram att man behöver se fältanteckningar som bevis, som kan användas självständigt och inte endast som stöd för observationsdokumentationen. Fältanteckningar kan rymma värderingar, känslor och olika typer av sinnesintryck och upplevelser. För att kunna observera skrivhändelser i min undersökning var fältanteckningar som metod nödvändig i studien med tanke på att det inte registreras i ljudinspelningar, förutom lärarens uttryckliga instruktioner om skrivande. Fältanteckningar i de observerade

lektionerna bestod i att fånga upp vad som skedde utanför det inspelade materialet och kan då samverka och styrka det inspelade materialet. För att på detaljnivå observera hur skrivhändelser tar sig uttryck och genomförs i klassrummet hade videoinspelningar varit att föredra. Inom ramen för denna studie, som innefattar ett rikt observationsmaterial, anser jag att det fanns rikligt med tillfällen för att registrera skrivhändelser och iakttä syftet med skrivandet i undervisningen.

Efter ett antal observationer hade jag behov av någon form av observationsprotokoll som skulle kunna ge viss styrning och fokusering med tanke på mängden intryck som finns i observationssituationen. Sharpe (2003) uttrycker att ett observationsprotokoll kan hjälpa men att det också finns risker att det kan låsa forskaren till de alternativ som finns i protokollet och att man kan missa angelägna händelser som sker i kommunikationen.

Jag använde mig av protokollet *Det kommunikationsstödjande klassrummet: observationsprotokoll* som utarbetats i Australien men översatts till svenska av Christan Waldmann från Umeå universitet (Waldmann et al. 2015). Protokollet användes vid cirka hälften av de observerade lektionerna och utgör ett komplement till de mer fria anteckningar jag förde parallellt vid alla observationstillfällen. Detta protokoll har använts för vuxna i SFI-sammanhang men vanligast är att det har nyttjats vid klassrumsforskning bland yngre barn. Observationsprotokollet fokuserar: språkinlärningsmiljö, språkinlärningsmöjligheter och språkinlärningsinteraktion. För denna studie fokuserades på språkinlärningsinteraktion och som komplement till fältanteckningar. Förutom fältanteckningar tog jag del av lärarnas utdelade material från lektionerna.

5.3.2. Intervjuer

Den tredje forskningsfrågan se (1.1) berör likheter och skillnader mellan lärarens utsagor om undervisningen och hur den genomförs i praktiken. För att besvara den frågan använde jag mig av ljudinspelade intervjuer som metod. Jag genomförde semistrukturerade intervjuer av de två deltagande lärarna vid två tillfällen. Det var en inledande intervju innan det första observationstillfället och en uppföljande intervju efter tre observerade lektioner hos vardera lärare. Syftet med den inledande intervjun

var att få bakgrundsinformation om lärarna till exempel om hur länge de arbetat på Språkintröduktion, antal år i yrket och om formella kunskaper om flerspråkighetsfältet. Det förekom även frågeställningar om undervisningens förutsättningar i allmänhet men rent språkliga förutsättningar för undervisningens genomförande i synnerhet. Varje intervju varade mellan 22 och 43 minuter. En intervjuguide med öppna frågor användes som stöd för samtalen, vilket kan öppna upp för deltagarna att styra informationen de vill ge kring de olika frågeställningarna (Kvale 1997).

Syftet med den andra intervjun var att jag ville få en bild av vilket syfte skrivandet har i undervisningen och hur de genomför bedömning av elevtexter. En svårighet med intervju som metod kan vara att deltagaren söker svara på det som intervjuaren efterfrågar. Jag upplevde dock att deltagarna var fria och svarade enligt sina åsikter (Kvale 1997). Det är av relevans för studien att inte enbart låta observationer och fältanteckningar utgöra materialet. Genom att intervjua lärare om undervisningen och skrivande får jag ytterligare en dimension till det övriga materialet. Jag använder alltså intervjumaterialet som en lins att se det övriga materialet igenom. Om det finns överensstämmelse mellan lärares utsagor och genomförda observationer kan det tolkas som en ökad reliabilitet, tillförlitlighet, för använda metoder och insamlat material.

Det är sålunda ett varierat material som samlats in och kan sägas utgöra datatriangulering (Denscombe 2010:189). Trianguleringen i det insamlade materialet; observationer, fältanteckningar och intervjuer syftar till att få en ökad validitet och förhoppningsvis kan materialet fånga upp olika aspekter av de undersökta företeelserna (Denscombe 2010).

5.4. Tillvägagångssätt för att analysera den insamlade empirin

Det insamlade materialet har analyserats i flera steg. I detta avsnitt redogörs för hur bearbetningen av materialet har gått till.

5.4.1. Observation med fältanteckningar

För att svara på forskningsfrågorna har olika analysmetoder använts i de olika materialen. För att kunna besvara första och andra forskningsfrågan; vilka interaktionsmönster som synliggörs i undervisningen i samhällskunskap och vilka skrivpraktiker som kan iakttas, har jag använt mig av observation av undervisning med fältanteckningar som metod. Jag observerade två lärare i samhällskunskap och förde fältanteckningar och ljudinspelade dessa observationer: totalt 13 lektioner.

De observerade lektionerna och de fyra lärarintervjuerna har transkriberats enligt en form av grovtranskribering som följer skriftspråkets normer och innebär att jag inte återger till exempel exakt mätning av pauser, vilket möjliggör transkribering av en större mängd data (Kvale 1997:241; Norrby 2014). Till hjälp användes transkriberingsprogrammet *O Transcribe* som underlättade upprepade avlyssningar i transkriberingsarbetet. Alla utsagor återgavs så ordagrant som möjligt och det innebär att ordföljden som uttalas skrevs ut. Transkriberingsnyckeln presenteras i kapitel 6.

Nästa del i bearbetningen av det transkriberade och utskrivna materialet av observationerna var att göra en *episodsammanfattning*. Begreppet *episod* utgår från SFL och betecknar en sammanhållen enhet för analys ”a bonded unit which roughly correlates with a single teaching activity” (Gibbons 2006:112). En episod markeras genom att deltagarstrukturen ändras till exempel genom lärarens ”hör ni” för att markera att något nytt sker i undervisningskeendet som en övergång mellan två aktiviteter och även att den enskilda episoden sker i ett sammanhang (Wedin 2011: 215). I Gibbons (2006) beskrivs episodsammanfattning som modell.

Det innebär att man översiktligt beskriver talhändelser och det görs genom att använda sig av de tre variablerna *field*/verksamhet, *tenor*/relation och *mode*/muntligt eller skriftligt språk (Martin 1984).

Man för sedan ner episoderna under de olika variablerna i form av en tabell som gör att man får en överblick över den interaktion som sker och deltagarnas språkliga val (Gibbons 2006:114). I föreliggande studie gör jag en episodsammanfattning av det inspelade och transkriberade observationsmaterialet som en första del i bearbetningen av materialet. Det gav en helhetsbild över interaktionen och även vilka delar som var muntliga respektive skriftliga i undervisningen så skrivhändelser och

skrivpraktiker synliggörs i episodsammanfattningarna. Efter att upprepade gånger närläst episodsammanfattningarna växte det fram ett mönster av klassrumsinteraktionen hos de olika deltagarna. Därefter valde jag ut ett antal utdrag eller excerpt från transkriptionerna som kan sägas representera återkommande interaktionsmönster i materialet. Utifrån dessa interaktionsmönster, som synliggörs i de olika utdragen, kan man identifiera olika funktioner i interaktionerna. Dessa interaktionsmönster och funktioner och skrivpraktiker är delar av studiens resultat se kap 6.

Dessa utdrag har även analyserats med begrepp från systemisk-funktionell lingvistik, en metafunktionell analys, där kännetecknande drag vad gäller språkhandlingar och vissa processer beskrivs. De mest frekventa språkhandlingarna analyseras till exempel hur frågor och uppmaningar realiseras, vilka modaliteter som förekommer, hur deltagarna formulerar språkval om vanlighet, och sannolikhetsuttryck, förpliktelse ”gärna” i ”Räck gärna upp handen” eller erbjudande ”kan” ”Du kan kolla i boken”. Dessutom analyserar och kommenterar jag de mest frekventa processerna i det undersökta materialet. Det är olika verbprocesser till exempel verbala ”prata” eller mentala ”tänka” och så vidare. Analys av de skrivpraktiker som förekommer analyseras med hjälp av Ivanič skrivdiskurser se (6.8 och 6.9). Det beskrivs även tänkbara konsekvenser med de olika skrivdiskurserna och vilken funktion de fyller i undervisningen.

5.4.2. Bearbetning av intervjumaterialet

För att besvara forskningsfråga tre om det finns likheter och skillnader i deltagarnas utsagor om undervisningen jämfört med vad som sker i den observerade undervisningen har intervju som metod använts. Bearbetningen av de fyra inspelade intervjuerna bestod först av att jag transkriberade intervjuerna. Därefter har analysmetoden kvalitativ innehållsanalys använts. Det innebär att efter upprepade läsningar av det utskrivna transkriberingsmaterialet utkristalliseras vissa teman.

Ambitionen med analys av intervjuerna är att undersöka om det finns någon överensstämmelse eller avvikelse mellan de teman som framkommer i intervjumaterialet med det som finns i de olika utdragen från observationsmaterialet.

Om det är samma teman som dyker upp, det vill säga, en hög grad av överensstämmelse mellan lärarnas utsagor och vad som sker i undervisningen kan det styrka materialets interna validitet, trovärdighet, och öka pålitligheten i materialet.

Det som i analysen har att göra med deltagarnas interaktion kring innehåll och även vad som sker för att upprätthålla sociala relationer redogörs med hjälp av Bernsteins ramverk se (kap 3). Med tanke på att jag har kunnat följa lärare i olika undervisningssekvenser kan reflektion göras kring didaktiska val och där används bland annat begreppet *didaktisk agens* i delar av analysavsnitten. Den definition som används kring begreppet är ”agency refers to the socioculturally mediated capacity to act” (Ahearn 2001:112) också för att tolka elevernas agens eller aktörskap. Min intention i analysen har varit att se mönster utifrån de transkriberade observationerna och intervjuerna.

5.5. Etiska överväganden

Studien har jag genomfört utifrån Vetenskapsrådets rekommendationer och forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2017). Det första är *informationskravet*. Det innebar att innan insamlingen av material påbörjades informerades lärare och elever om studiens syfte och även information om vilka insamlingsmetoder som skulle tillämpas. Det gjordes muntligt av mig i samband med det första lektionsbesöket, men även tidigare hade lärarna informerat om mig och den tänkta studien. Den andra principen är *samtyckeskravet* där deltagare medvetet ska svara att de är med i studien och att det är frivilligt. Det gjordes genom att de fick skriva under en medgivandeblankett (se bilaga 1) där det fastslås att elevers namn anonymiseras så att man uppfyller *konfidentialitetskravet*. Det har jag tillämpat i studien genom att inga reella namn uppges på deltagare eller skolor utan endast fingerade namn för att upprätthålla oidentifiering. Den forskningsetiska principen, *nyttjandekravet*, uppfylldes i samband med att när jag gav information om studien meddelades att det insamlade materialet endast kommer att användas i forskningssyfte och inte för några andra ändamål (Vetenskapsrådet 2011:14).

5.6. Studiens trovärdighet och tillförlitlighet

En viktig del i kvalitativa studier är att påvisa forskningens trovärdighet, som inte kan göras med samma kriterier som kvantitativa studier. Kvantitativa studier kan återupprepa ett experiment och då förvänta liknande utfall för att kunna öka generaliserbarheten. Det är i stort sett omöjligt att göra på motsvarande sätt i kvalitativa studier med tanke på det ofta i samhällsvetenskaplig forskning är individer och social inramning som studeras (Denscombe 2010:379; Bryman 2011). En annan aspekt är att i kvalitativa studier tenderar forskaren bli nära involverad i insamlingen av material och möjligheten att komma fram till identiska slutsatser bedöms vara små (Bryman 2011). Det som motsvarar kvantitativa studiers begrepp *validitet* alltså noggrannheten och metodens giltighet i relation till forskningsfrågan är begreppet *trovärdighet* för kvalitativa studier. Det har att göra med om undersökningen genomförts enligt god praxis. Ett sätt att öka trovärdigheten är triangulering. Den anses ge en fullständigare bild av ett fenomen med kompletterande data (Denscombe 2010:188). Något forskare behöver vara medvetna om är vad en triangulering tillför studien s.k. mervärden. Att göra en triangulering kan innebära att det går åt mer tid för att genomföra studien och att man får räkna med en mer komplicerad analys (Denscombe 2010:190) men att den ökar studiers trovärdighet.

Det som motsvarar kvantitativa studiers begrepp *reliabilitet* är kvalitativa studiers begrepp *tillförlitlighet* i en studie. Om någon annan skulle genomföra studien, skulle den personen komma till samma resultat? För att studien ska göras genomskinlig i den bemärkelsen behöver forskaren redovisa metoder och tillvägagångssätt vad som ledde fram till vissa resultat. Det anses öka tillförlitligheten eller pålitligheten i kvalitativa studier (Denscombe 2010:381).

Dessa begrepp, trovärdighet och tillförlitlighet, har att göra med i vilken utsträckning en studie kan överföra resultaten till andra situationer; frågan om så kallad *generaliserbarhet*. Med ”*täta beskrivningar* om det studerade kan det diskuteras i vilken utsträckning resultaten skulle kunna överföras till andra situationer (Denscombe 2010:382; Tracy 2010:843). Föreliggande studie innefattar både ett omfattande material av observationer med fältanteckningar och även intervjuer som kan sägas utgöra en metodtriangulering. I relation till forskningsfrågorna anser jag

dessa metoder vara väl valda och ger en grund för studiens trovärdighet. Det som skulle öka trovärdigheten är om videoinspelade observationer och intervjuer användes istället för ljudinspelningar. Då skulle fler detaljer upptäckas som kan utgöra pusselbitar för att förstå interaktion och skrivhändelser mer på djupet. Utifrån studiens övergripande syfte fungerar valda metoder.

6. Resultat

I det här kapitlet presenterar och analyserar jag studiens resultat. Den första delen av resultatredovisningen och analysen rör forskningsfrågorna ett och två om vilka mönster som kännetecknar interaktionen i undervisningen och vilka skrivpraktiker och skrivhändelser som erbjuds. Analysutdragen som redovisas och analyseras är återkommande drag i undervisningen och dessa representerar mönster och funktioner kring interaktion. På samma sätt visar exemplen med olika skrivhändelser och skrivpraktiker olika syften och funktioner med skrivandet. Analysen av skrivpraktiker och syftet med skrivandet vävs in i redovisningsavsnitten utifrån interaktionen runt skrivandet och med hjälp av Ivanič skrivdiskurser.

Den andra delen av resultatredovisningen och analysen handlar om forskningsfråga tre angående lärarintervjuerna om det finns likheter och skillnader mellan deras utsagor om undervisningen och vad som framkommer i de observerade lektionerna och i så fall presenterar jag det i de resultatavsnitt där sådana anknypningspunkter påvisas.

Teman i deltagarnas utsagor som inte framkommer i det observerade materialet lyfts i den avslutande diskussionen. Med anknytning till de avsnitt där intervjuresultatet tas upp för jag resonemang kring begreppet lärares *didaktiska agens*, som har relevans i föreliggande studie se (5.4).

Tabell 1: Transkriptionsnyckel som tillämpas i min studie

(n) utelämnat personnamn
 ... längre paus
 /.../ utelämnat tal
 <exempel> textuppläsning
 (.) kort paus i talflöde
 XXX ohörbart tal
 Understrykning= emfas: kasta

6.1. Medierande redskap i undervisningen

I detta avsnitt redovisar jag interaktion kring lärarens frågemönster som realiseras på olika sätt. Vidare förekommer reglerande diskurs för att upprätthålla social ordning och även metafunktionella processer som visar på olika skeenden.

Nedanstående utdrag är klassens andra lektion i arbetsområdet *Lag och rätt* och är från mitt första observationstillfälle. Kristians klass är på 15 elever och begrepp om olika brott är kända av eleverna sedan föregående lektion. Uppgiften som föregår utdraget är att de diskuterat i smågrupper utifrån påståendet, *Det spelar ingen roll hur stränga straffen är*, som eleverna förväntas ta ställning till. Läraren följer upp diskussionen i helklass.

Tabell 2: Medierande redskap i undervisningen

Läraren: Eh, så! /.../ Har ni hunnit prata om alla? De flesta har ni pratat om lite. Ja jag vet inte. Det vi har pratat om innan. Vi har ju pratad om detta eller jag i alla fall när jag har pratat lite om boken så där va. Då har jag kommit in på detta. Är det nån som förstår vad jag menar att förra kapitlet hade med detta att göra?

Elev 1: Ja

Läraren: /.../ Är du med (n) också?

Elev 2: (n): ja ja

Läraren: Men om vi tar den första då. Räck gärna upp handen här. <Det spelar ingen roll hur stränga straffen är. Det kommer alltid att finnas människor som bryter mot olika lagar> (Läraren läser påståenden från tavlan). Vad tänker ni där? Nån som vill säga nåt?

Elev 1: /.../ Det finns ett farlig straff som till exempel dödsstraff och de gör det brottet utan att bestämma straffen är bra eller dåligt.

Läraren: Precis, så kan man **ju** verkligen tänka **va**.

I utdraget i tabell 2 ovan ställer läraren först frågan om alla hunnit diskutera alla påståenden. Det görs av mer retorisk karaktär med funktionen som en uppsamlingssignal för att kunna påbörja uppföljningen av smågruppsdiskussionerna oavsett om alla diskuterat alla punkter eller inte. Sedan följer en fråga ställd på ett inkongruent sätt som ett påstående och är ett exempel på *grammatisk metafor* ”De flesta har ni pratat om lite” (Holmberg & Karlsson 2013:49; Magnusson 2011:134). Det kongruenta uttrycket för frågor är ju frågesats men påståendesats kan fungera som metaforiskt uttryck för frågor. I påståendet förväntas inte något responsdrag i dialogen och det gör att läraren kan driva på interaktionen till det ämnesmässiga som är i fokus.

I början av utdraget återkopplar läraren till eleverna genom att be dem rekapitulera vad de kommer ihåg från förra kapitlet och vad de tidigare har talat om. Det görs genom temporala uttryck som ”innan”, ”förra kapitlet” med verbala processer som ”prata” och mental process ”förstå”. Det kan tolkas som att läraren vill stimulera och aktivera elevernas förförståelse för att ge en grund inför nästa del i arbetsområdet som ett medvetet didaktiskt val från lärarens sida. Återkoppling till tidigare lektion görs för att stimulera till eftertanke vad som tidigare skett i undervisningen. När det relateras till tidigare erfarenheter och påminnelser av nyckelbegrepp inom arbetsområdet sker en återanvändning av begrepp som jag tänker kan fungera som hakar i undervisningen. Flera av dessa strategier stöttar tillägnet av ämnesdiskurs, men erkänner också elevernas legitimitet som medskapare av kunskap (Sharpe, 2008:136).

Att lära sig på ett andraspråk samtidigt som man lär sig själva språket kräver tid och mental bearbetning (Gibbons 2009:200). Lärarens utsaga kan även ses som att läraren uttalar sig i en läroplansdiskurs i en professionell kultur (Ball et al. 2012) för läraren vet utifrån styrdokumentet vad eleverna ska tillägna sig; nämligen de breda

perspektiven i ämneskunskapen och även ska skapa förståelse för olika begrepp i ämnet (Odenstad 2018). För att använda Bernsteins begrepp kan resonemanget tolkas som en inbäddad instruerande diskurs (Bernstein 2000). Ett tydligt ”vi”- tilltal i början av utdraget skapar ett inkluderande förhållningssätt där läraren inbegrips.

Användandet av pronomen har enligt Wallden (2019:55) en särskild roll i reglerande diskurs. I detta utdrag är det en variation av pronomen som läraren använder. Genom att använda sig av andra person singular kan förväntningar understrykas till exempel när den aktiva elevrollen efterfrågas och förväntan på enskilda elevers delaktighet ”Är du (n) med också?”. Denna fråga kan tolkas ha uppmaningsfunktion att eleven ska vara tyst. Genom att uttrycka det i frågans form i en vidgad semantisk betydelse blir det inte så skarpt mot eleven och dialogen kan fortgå. Ett tydligt ”vi”- tilltal i början av utdraget kan fungera inkluderande och skapa engagemang inför olika aktiviteter. Läraren talar för andra (Wallden 2019:55) som skapar gemenskap i narrativet. Det kan vara ett sätt att visa empati genom att läraren inkluderar sig själv i tilltalet. Det kan också göra att läraren framställer sin roll på ett otydligt sätt; läraren ska leda undervisningen och även vara en jämbördig part i undervisningskeendet (Wedin 2011:223).

I utdraget växlas mellan ”du”, ”vi”, ”ni”, ”man” och detta kan vara förvirrande för andraspråkslever (Wedin 2011:218). Denna form av otydlighet kan ställa till problem för de elever som inte behärskar svenska och kanske tidigare gått i mer auktoritativa skolsystem då dessa interaktionsmönster kan vara osynliga och subtila för nyanlända. Gibbons (2006) lyfter fram vikten av tydlighet både i framställning och turtagningsmönster. Klassrumsinteraktionens spelregler efterfrågas hos läraren också med en reglerande diskurs genom satsen ”Räck gärna upp handen här”. Här används ett modifierande modalt uttryck, ”gärna”, i en imperativsats för att modifiera graden av förpliktelse i uppmaningen till medelhög grad av förpliktelse.

Det finns exempel i utdraget på både öppna och slutna frågor. En öppen fråga som är tänkt ska öppna upp för elevernas delaktighet är ”vad tänker ni där?” och exempel på en sluten fråga är ”nån som vill säga nåt? I andra delar av mitt observationsmaterial ser jag att läraren eftersträvar en kultur av vikten att rätta upp handen, men att det i praktiken utifrån observationerna går bra att svara rakt ut i elevgruppen. Utdraget avslutas med en bekräftelse för eleven och en summerande kommentar om det

diskuterade. Den följs av påhågsfrågor ”precis så kan man **ju** verkligen tänka **va**” tillsammans med satsadverbialet ”ju” som språkligt förstärker elevens kommentar.

Växlingen mellan pronomena ”du” i början av utdraget och det mer obestämda ”man” i avslutningsturen kan tolkas som att läraren påvisar hur man ska tänka i ett kollektivt åtagande i det som ska ske i ett klassrum snarare än ett individuellt sätt att agera. Det framställningssättet öppnar upp för olika sätt att tänka (Wallden 2019:56).

Förutom inlägget från eleven präglas interaktionen av elevens enstaka ord i responsdragen, som tyder på en stark inramning hos läraren att tydligt styra för dialog (jfr Bernstein 2000). Genom att uppmuntrade bekräfta elevens inlägg synliggörs eleven här, ”precis så kan man ju verkligen tänka”, och samtidigt ger läraren då ett exempel för övriga elever kring vad som i det ämnesanknutna innehållet förväntas kunna premieras i undervisningen och kan därför ses som exempel på instruerande diskurs inbäddad i situationen. Läraren väljer här att ställa en öppen fråga och öppna upp för elevernas tänkande. Det som utifrån denna dialog kan utvecklas är att bygga ut dialogen; det tredje steget (Gibbons 2009:199). Efter den bekräftande turen hos läraren ”precis så kan man ju verkligen tänka” kan dialogen ledas vidare till någon annan för en utbyggd dialog.

Verbala processer är frekventa ”prata, pratat” och ”säga” medan materiella processer inte är så förekommande. Mentala processer som realiserar är ”förstår, menar, tänka, arg”. Dessa språkliga val visar att läraren vill uppmuntra elever att ge sin åsikt och att våga uttrycka sig.

Det som inte alls kommenteras av läraren är begreppet ”stränga straff”. Eleven använder ”farlig straff” i en utsaga och i den situationen finns möjligheter att semantiskt nyansera och koppla till det diskuterade påståendet och påvisa betydelsen av ”stränga straff” i aktuell kontext.

I elevens korta yttrande finns det en variation av olika processer som realiserar: relationella ”finns”, ”är”, mentala ”håller med”, ”bestämma” men troligtvis menar hon ”förstå” och materiell process ”gör”. Litteracitetshändelsen här är att svara muntligt på lärarens frågor, som är en frekvent litteracitetshändelse. I denna aktivitet behöver eleven bestämma sig för att vara synlig och ta aktörsrollen och medvetet vara delaktig i interaktionen och språkanvändningen (Wedin 2015:90).

6.2. Ämnesspråk med elevinitiativ

I detta avsnitt ger jag exempel på elevinitierad interaktion där ämnesord används i relevant kontext och hur läraren följer upp ämnesordet. Vidare analyseras kollokationers betydelse för att utveckla ordförrådet.

Bakgrunden är att läraren tidigare diskuterat familjens- och uppväxtårens betydelse för barns utveckling. Elever har parvis diskuterat detta och uppföljning sker i ett helklassamtal. Två elever är engagerade i lärardialogen.

Tabell 3: Ämnesspråk med elevinitiativ

<p>Lärare: Om man får en bra utbildning. Vad kan man göra då?</p> <p>Elev 1: Få jobb.</p> <p>Lärare: Få ett jobb och så vidare och så vidare.</p> <p>Elev 2: Tjäna pengar.</p> <p>Elev 1: Att ta hand om barnen i familjen.</p> <p>Lärare: Ja bara en sån sak för då kan du ju styra dina barn så de inte hamnar snett.</p> <p>Elev 1: Om man har <i>primärgrupp</i> kan få mycket stöd.</p> <p>Lärare: Om det är en bra primärgrupp då lyssnar man på den och då kanske det är lättare. Jättebra! Förstod ni det som (n) sa?</p>

I tabell tre ovan inleder läraren interaktionssekvensen med en konjunktion ”Om”. Det uttrycker villkor så kallad, villkorskonjunktion, och detta upprepar läraren vid flera tillfällen i interaktionen. Det framstår som att läraren vill få igång en diskussion och kan tyda på att läraren vill uttrycka att inget svar är rätt eller fel utan skapa ett tillåtande klimat för diskussion. Det är ett sätt för läraren att introducera logiska följder med en enkel orsak och verkan interaktion. Interaktionen rör sig inom en vardaglig diskurs men i en sekvens tillämpar elev 1 ett ämnesbegrepp från en tidigare undervisningssekvens som ett sätt att visa att lärarens mönster följs ” Om man har primärgrupp kan man få stöd”.

Ett påstående med en låg grad av modifierande sannolikhetsmodalitet med ett adekvat ämnesspråk påvisas att det kan bli enligt utsagan, men att det inte är självklart.

Läraren svarar med ett liknande mönster ”Om det är en bra primärgrupp då lyssnar man på den” och på så sätt förankrar det språkliga uttrycket genom upprepning. Villkorade påståenden innehåller en variation av orsaker och flera möjliga utfall och är vanliga i läromedelstexter. Det kan tyda på att eleven är på väg att tillägna sig språkliga mönster som är vanligt förekommande i läromedelstexter. Det är centralt för elever att lärare lägger stor vikt vid att utveckla elevers begreppsförståelse i Språkintröduktion eftersom gymnasiet ställer stora krav på begreppsförmåga och förståelse av olika ämnestexter (Olvogård 2014; Skolverket 2011:73).

I den avslutande turen när läraren uttrycker ”Om det är en bra primärgrupp då lyssnar man på den” uttrycker läraren med villkorskonjunktionen ”Om”. Läraren åskådliggör med den förklaringen vikten att leva sig in i olika tänkbara skeenden för att själv ta ställning till olika val som får olika konsekvenser. Elevens användning av dessa språkmönster framstår som en följd av lärarens språkanvändning.

Eleven använder även en verbfras med partikel i form av en kollokation ”ta hand om”. Verbet ”ta” i detta fall är ett vagt och frekvent verb och kan kombineras med olika substantiv och får sin betydelse av uttrycket i sin helhet. Dessa kollokationer ger sällan upphov till svårigheter i receptiva situationer om betydelsen av substantivet är känd. Däremot blir svårigheten att använda kollokationer på ett korrekt sätt tydligt i produktiva situationer eftersom valet av verb inte är förutsägbart. Dessa uttryck måste läras in i sin helhet (Enström 2016:72). Kunskap om kollokationer är viktig för att lära sig ett idiomatiskt språkbruk och visar således på språkutveckling hos individen i utdraget. Detta kan kopplas till läsförståelse och läsutveckling att hitta ledtrådar i texter till vilka ord som hör ihop med varandra. Detta är en viktig del av ordinläring att lära sig vilka ord som hör ihop med varandra med anledning av att man inte kan lita till den egna språkliga intuitionen i många fall (Prentice 2010; Enström 2016:72). Väldigt frekventa kollokationer som är oförutsägbara kan diskuteras tillsammans, som en del i undervisningen, för att se hur uttryck relaterar till varandra, till exempel ”ta medicin” och ”ta semester” (Nation 2001:335). Detta är exempel på att ord och fraser från vardagsspråket med frekventa flerordsuttryck kan ge upphov till svårigheter för elever som lär på sitt andraspråk.

Läraren upprepar i nästa turtagning begreppet och i detta bekräftar elevens utsaga; ”Förstod ni vad (n) sa?” det vill säga att det var värt att lyssna till och ta till sig och i

det synliggörs en reglerande diskurs där läraren återknyter vidare till ämnesdiskursen. Klassifikationen visas i bibehållandet och användandet av ämnesdiskursen och är exempel på hur etablerade språkmönster i interaktionen används hos en elev. Utdraget indikerar lärarens beredskap att möta elevernas användning av ämnesord i interaktionen och visar för elevgruppen hur tidigare begrepp i undervisningen återanvänds i ny kontext.

6.3. Ämnesspråk med lärarinitiativ

I detta avsnitt analyseras interaktion där lärare och elev samspelar och förhandlar om ord som rör yrkesbenämningar. Interaktionsutdraget visar på bland annat relationella processer och en hög grad av inramning av undervisningen påvisas.

Denna elevgrupp är på fyra elever och de jobbar i arbetsområdet *Arbetsliv* med olika uppgifter som anknyter till att söka jobb. I en tidigare lektion har de skrivit personligt brev och även jobbat individuellt med en hemsida, jobbsafari, som är ett personlighetstest för att se vilka yrken man passar för. I denna sekvens söker de information om olika yrken med hjälp av dator. Läraren följer upp det individuella arbetet eleverna gjort när de sökt information på nätet om olika yrken här i en dialog med en elev.

Tabell 4 Ämnesspråk med lärarinitiativ

Elev: Det var nånting om hotell personer som visar fol., gäster i hotellet, personal personal hotellpersonal.

Lärare: Jag skriver hotellpersonal. (Läraren skriver på tavlan) Det är ju rätt så brett man kan ju jobba allt från att vara kock, som lagar mat till servering, det kan vara receptionist, alltså som jobbar i receptionen, som hälsar gästerna välkomna, man kan vara att man städar t.ex. vaktmästare, allt möjligt.

Elev: Nu kommer jag ihåg /.../ Den person kommer lämnar.

Lärare: Du menar servitör.

Elev: Ja det kan det också va. Du vet när du kommer till restaurangen det kommer en person till dig och lämnar den boken.

Lärare: Hovmästare

Elev: Hovmästare.

Lärare: Hovmästare är den som är chef på restaurangen. Restaurangchef som hälsar folk välkomna och har koll på personalen.

Elev: På engelska garson du vet

Lärare: Garson betyder väl pojke. (Läraren uttalar med franskt uttal)

Elev: Nej inte garson men jag vet på engelska heter det garson. Det finns såna som personal som har vit skjorta med en sån grej.

(Eleven pekar på en fluga)

Lärare: Fluga

Elev: Och sen kommer med lista.

Lärare: Jag tror det är hovmästare du tänker på.

Elev: Okej

I detta utdrag exemplifieras ett sökande efter relevant yrkesbegrepp och även en förhandlingssituation om ords betydelser utspelar sig. Eleven söker begrepp från restaurangbranschen och kommer med inspel; ”visar gäster i hotellet” och sedan betonas personal och landar i begreppet ”hotellpersonal”, som läraren skriver upp på tavlan. Därefter följer läraren upp och börjar en differentiering av begreppet. Läraren lyfter tre yrkeskategorier med innehållsbeskrivningar för att visa på en nödvändig semantisk differentiering. Lärarens strategi är att benämna de två första yrkena med efterföljande förklaringar; ”kock den som lagar mat”, ”receptionist den som hälsar gäster välkomna”. Strategin i det tredje yrkesexemplet på hotellpersonal väljer läraren att göra på omvänt sätt det vill säga att först beskriva yrkets aktivitet för att avsluta turtagningen med att ge yrkestiteln; ”man kan vara att man städar, vaktmästare”.

När yrkesexemplen ges om hotellpersonal används en form av vanlighetsmodalitet med opersonligt pronomen ”man”; ”man kan ju jobba”. Det är en låg grad av vanlighet och kan tyda på att yrkesexemplen läraren ger visar att de inte bara hör hemma i hotellbranschen utan i andra samhällssektorer. I övrigt kännetecknas lärarens yttrande av materiella processer med konkreta handlingar med förstadedeltagare och mål ”städar”, ”jobbar” och ”lagar mat” (Holmberg & Karlsson 2015).

Den beskrivna turtagningen ovan kan ses som en grundläggande stöttning för vidare förhandling. Eleven introducerar nytt inspel med hänvisning till ett begrepp (garçon), vilket eleven förklarar; ”den person kommer lämnar”. Läraren responderar med begreppet ”servitör”, som han tror eleven efterfrågar. Eleven fortsätter och förklarar med en tydligare sats: ”Du vet när du kommer till restaurangen det kommer en person till dig och lämnar den boken”. Här ger eleven en tydligare förklaring som gör att läraren bidrar ytterligare med en yrkesrespons: ”hovmästare”, med efterföljande förklaring, vilka arbetsuppgifter en hovmästare har.

Denna förklaring klargör inte för eleven om det eftersökta yrket. Det kan bero på att läraren inte återkopplar och förklarar om det tidigare nämnda yrket ”servitör” men även att eleven i nästa inspel fortsätter på tråden kring ordet garçon om vad det heter på engelska. Läraren responderar till det franska ordet (garçon).

I vilken mån kopplingen till andra språk bidrar till elevens förståelse vet vi inte men eleven ringar in ordet ytterligare med klädsel och hänvisar till vit skjorta och fluga. Läraren håller fast vid att det är yrket hovmästare som eftersöks och det avslutar dialogen. Det som exemplifieras här är att båda parter i en interaktion behöver vara aktiva och ta ansvar och att det är ett tydligt samarbete för att söka ords betydelse. Här är inte IRE-mönstret framträdande utan att söka förståelse i den andres responsdrag. Förhandlingen och interaktionen rör sig på flera plan; från hotellpersonal med lärarens exempel på tre yrken på ett övergripande sätt till att mer och mer ringa in vad hovmästare gör och även klädsel. Det som inte differentieras av läraren är betydelsen mellan begreppen servitör och hovmästare. Det finns överlappande arbetsuppgifter i dessa yrkeskategorier men också tydliga skillnader.

Interaktionen indikerar att eleven är i rätt domän med viss förståelse av begreppet. Eleven tar i anspråk relationella processer för att uttrycka att något ”är” eller ”var” eller som ”finns” och tydliggörs i sökandet efter betydelsen. Vid ett tillfälle nyttjar eleven en modalitetsmarkör för att markera låg grad av sannolikhet i yttrandet, som är kongruent uttryckt; ”det kan det också va” som en respons på lärarens svar att det var servitör eleven efterfrågade. Den realiseringen beror troligen på att det är något annat ord som eleven söker och inte det föreslagna ordet från läraren.

Ett annat exempel på en interaktion i mitt material exemplifierar samma fenomen där ett ord eller begrepp ges en delvis förklaring. Interaktionen gäller begreppet

jordskalv som kort diskuterades efter läsning av nyheter. En elev uttrycker ”den skakar” som svar på lärarens fråga vad jordskalv är och efter lärarens fortsatta förklaring om underjordiska plattor uttrycker eleven ”för att de gräver mycket”. Den korta dialogen avslutas med denna elevkommentar och förklaras inte ytterligare. Elevkommentaren visar på en förståelsepotential för att utveckla ordförståelse för att ringa in ordens betydelseområde och betydelseomfång.

Delvisa förklaringar av ord- och begrepp framstår som startpunkter för elevernas fortsatta tankar kring begreppen med behovet att återkomma till dessa begrepp för att etablera strategier för ordförståelse i syfte att semantiskt differentiera begreppen. Nu tillbaka till ovanstående utdrag igen.

I utdraget framträder läraren och fyller på med förklaringar på elevens inspel, och visar samspelet mellan lärare och elev. Läraren har kontroll över det som diskuteras med en hög grad av inramning. Det är inte yrken i största allmänhet som diskuteras utan stoffet är knutet till en tidigare undervisningssekvens. Interaktionen i stoffet bär undervisningen kring relevanta ämnesbegrepp om yrken. Det synliggörs genom att tid ges för elevens sökande efter begrepp i en dialogisk pedagogik. Den tidigare undervisningen kring sökta jobb på internet har bidragit till en input kring diskussioner om yrken. Odenstad uttrycker att låta elever läsa texter själv eller ta reda på ords betydelser utan hjälp och bearbetning är, enligt eleverna i den undersökningen, tröttande eftersom de inte förstår språket och därmed försvårar skolgången (Odenstad 2018:53). Sålunda är denna input angelägen för att bearbeta och tillägna sig ordförrådet (Enström 2016:26).

6.4. Aktörskap och ämnesförståelse

I detta avsnitt analyseras ett utdrag som visar en interaktion när en elev ifrågasätter läraren i en diskussion. Begreppen *community of practice* (Lave & Wenger 1991) och att bli en aktör är begrepp som används i analysen. Gees begrepp *space* redogörs det även för i sammanhanget. Vidare tolkar jag in begreppet *Matteuseffekten* på denna interaktion (Stanovich 2009).

Nedanstående sekvens åskådliggör en elevs vilja att bli aktör i interaktionen. Det är 15 elever i gruppen men endast tre elever som deltar i interaktionen. Eleverna har

tidigare diskuterat påståendet *Våldsbrott mot barn är värre än våldsbrott mot vuxna* i smågrupper och läraren följer upp i helklassamtal. Interaktionen är ämnesanknuten med invävda ämnesbegrepp och elevens försök att nyansera diskussionen.

Tabell 5 Elevers aktörskap och ämnesförståelse

<p>Lärare: Och sen den sista här då. <Våldsbrott mot barn (n) är värre än våldsbrott mot vuxna>.</p> <p>Elev 1: Nej jag håller inte med.</p> <p>Lärare: Du håller inte med. Är det nån? Håller du med?</p> <p>Elev 2: mobbning mot barn</p> <p>Lärare: Ja men är det värre ?</p> <p>Elev 3: Nej</p> <p>Lärare: Men varför inte då?</p> <p>Elev 1: Det är samma båda barnen eller vuxna.</p> <p>Lärare: Det är dumt båda men om en vuxen slår ett barn. Förstår ni vad jag menar? Om jag slår en vuxen så är det ju hemskt och dåligt men om jag slår ett barn är det värre? Jag menar som vuxen enligt lagen? Får en vuxen slå ett barn?</p> <p>Elev 1: På lagen nej nej!</p> <p>Lärare: Vad blir det då?</p> <p>Elev 1: Straff</p> <p>Lärare: Då blir det misshandel så om vi ska hålla oss till lagen så får en vuxen inte slå ett barn, men får en vuxen slå en vuxen då? Får man det?</p> <p>Elev 1: Nej</p> <p>/.../</p> <p>Lärare: Nej det tycker inte jag och jag skulle inte lära ut det. När mina barn kommer hem så säger inte jag att de ska slå tillbaka även om han har blivit slagen. Jag tycker inte han ska lösa. Jag tycker de ska lösa det på något annat sätt va. Ja</p> <p>/.../</p> <p>Elev 2: barnen påverkar barns liv men på vuxen det påverkar inte så.</p>
--

I tabellen ovan ger elev 1 uttryck för en vilja att nyansera diskussionen om att våld mot barn är värre än våld mot vuxna och visar en vilja att bli en aktör när eleven ifrågasätter den gängse tanken. Övriga inlägg från elever är i form av korta svar. Eleverna konstrueras här till att bli lyssnare med undantag av elev 1 som lyfter ett ifrågasättande. En analys av lärarens realiserade processer visar att det är företrädesvis verbala ”förstå, menar” och relationella ”får, blir, är” som är framträdande. Elev 2 ger sig på en förklaring till hur våld påverkar barn och vuxna olika. I den inledande delen av dialogen rör det sig på en mer ytlig nivå; att reagera på påståendet och använda relevant ordförråd kring begreppen våldsbrott. Språkbehärsknigen hos elev 1 räcker inte till för det eleven vill uttrycka men ett försök görs till att bli mer delaktig.

I denna interaktionssekvens med tre elever som deltar, av totalt 15, finns det risk för att den så kallade Matteuseffekten uppstår (Stanovich 2009). Matteuseffekten har sin utgångspunkt vad gäller läsning men jag anser att den även kan appliceras på klassrumsinteraktion. Det innebär att elever som redan är aktiva och deltar i undervisning tenderar att få fler möjligheter till deltagande till exempel i form av ökat talutrymme, en uppåtgående spiral i lärandet, och elever som inte i lika hög grad deltar i interaktionen får färre tillfällen till språkanvändning och då kan det bli en nedåtgående spiral i lärandet. Det indikerar behovet av lärarens didaktiska agens, alltså beredskap, för att bredda till en ökad kommunikation i klassrumsinteraktionen (Ahearn 2001).

I den avslutande delen av dialogen, med inspelet från elev 2 visas delaktighet till att se bortom förståelse på ordnivå. Försök görs till att beskriva konsekvenser av våld och att det kan påverka på olika sätt med en vilja till att ge röst och bli aktör för att visa fördjupad förståelse som enligt Wedin (2015:90) är viktigt i undervisning med nyanlända. Det finns studier av bland andra Bernstein (1971) som visar att elever som får rikliga erfarenheter i samtal med vuxna i hemmet kan bidra till språkligt deltagande i skolan och att det stimulerar elever till att framföra sina erfarenheter på ett sätt som värderas i skolmiljön (Christie 2002). Det kan styrka tesen om Matteuseffekten och det finns skäl att anta i ett andraspråkperspektiv, med en heterogen elevpopulation, att elever har olika förutsättningar att uttrycka sig på målspråket både vad gäller vardagsspråk och skolspråk. Elever som uppvisar en begränsad behärskningsnivå i målspråket riskerar att marginaliseras och skolan bör uppmärksamma

interaktionsmönster i undervisningen som stimulerar elever till ökad språkanvändning oavsett utgångsläget (Cummins 2000; Wallden 2019:34).

Begreppet *community of practice* som myntades av Lave och Wenger (1991) innebär detta att pröva sig fram i sin omgivning med sin kunskap men även i det ett prövande av identitet. I begreppet beskrivs lärandet som sker i interaktion i situerade kontexter när man som inlärare söker sig fram mellan den upplevda erfarenheten och den kompetens individen upplever sig ha. Gee, kritiserar *community of practice* begreppet, med tanke på att det leder lätt till kategoritänkande som lätt blir för statiskt. Frågan är vad som utgör denna *community of practice*? Är undervisning generellt eller varje skolämne en *community of practice*? Med begreppet *space* vill Gee istället ge fokus för utrymmen för delaktighet och inflytande istället för grupptillhörighet. Skolan blir den mötesplats för att erbjuda utrymme (*space*) för att pröva sina kunskaper men även med att stärka identiteten (Lave & Wenger 1991; Gee 2004:78; Cummins 2017:170).

I interaktionen i tabell 5 ses försök till detta. Det framstår som att läraren agerar i en reglerande diskurs med värderande inslag i en inbäddad läroplansdiskurs (Andersson Varga 2011:46). Aktuella styrdokument för skolan (Lgr'11) där lärares uttalade uppdrag kring normer och värden beskrivs synliggörs i utdraget genom att läraren brukar en subjektiv modalitet genom mentala processer i den avslutande turen med utsagan ”tycker” vid tre tillfällen till exempel ”jag tycker inte” och ger en personlig erfarenhet vilken beredskap läraren har i en sådan situation som signalerar identifikation av frågan. En personlig erfarenhet kan i en interaktion vara en brygga från det mer vardagliga språkbruket till ett ämnesspråk. Läraren agerar i sin roll av expert och förtydligar elevens tidigare responsdrag till ”straff” till lärarens ”misshandel” som konkretiserar betydelseomfånget från det generella straff till det mer specifika. De lexikala nätverken runt begreppen är svaga och elevens utsaga ”straff” visar att förståelsen rör sig i en yttre semantisk sfär.

6.5. Aktörskap med innehåll som inte knyter till ämnet

I detta avsnitt analyseras ett utdrag med en interaktion som inte knyter till ämnesinnehållet. I ett försök att förstå detta fenomen används begreppen relationell aktör från Edwards (2005) och skolans mellanrum från Frelin & Grannäs (2017).

Det som föregår nedanstående utdrag är en lärardialog med tre elever om vad som bör ingå i ett CV och i ett personligt brev och plötsligt tar en elev initiativ till interaktion.

Tabell 6 Elevers aktörskap med innehåll som inte knyter till ämnet

Eleve: Jag har en fråga. En hemlig fråga.

Lärare: En hemlig fråga.

Eleve: Tycker du om att fiska?

Lärare: Om jag tycker om att fiska?

Eleve: Ja, det är skönt va? Det är skönt va?

Lärare: Det är skönt ja.

Eleve: Sitta skönt fiska.

Lärare: Det är inte ofta jag gör det.

Eleve: Gör du inte?

Lärare: Fiskar du själv eller med någon annan?

Eleve: Själv.

Lärare: Det är skönt att fiska. Brukar ni fiska mycket?

Detta utdrag är exempel på en dialog som uppstår utifrån en pågående dialog i ämneskontext om vad som bör ingå i ett CV och i ett personligt brev. Dialogen har inte någon ämnesmässig anknytning och efter den avslutade interaktionen fortsätter den ämnesmässiga diskussionen, som om ingenting har hänt. Hur kan man förstå den typen av interaktion?

Eleven vill skapa en gemensam upplevelsebas genom att ställa en fråga utifrån eget intresse nämligen att fiska. Det är en kongruent genomförd dialog med frågesatser och

uppföljningsturer och läraren upprepar vad eleven säger och tillåter interaktionsförloppet.

I interaktionen skapas en stämning genom de uttryckssätt som väljs. Med uttrycken ”sitta” och ”skönt” (relationell existentiell respektive mental process) och påhängsordet ”va” gestaltas en ton som kan tolkas ha förstärkande och inkluderande effekt för att relatera till läraren. Det skapas en avspänd och tillåtande atmosfär.

En möjlig tolkning kan vara att både läraren och eleven vill skapa en mer jämbördig relation. Den hierarkiska och asymmetriska relationen som präglar lärar- och elev relationen i skolkontext syns inte i nämnda sekvens. Om läraren ska acceptera en mer jämbördig relation krävs att läraren släpper kontrollen. Konsekvensen av elevkontroll blir en svag inramning av undervisningssituationen när läraren inte vet interaktionens utfall. Det framstår som en slags förhandling om vilka spelregler som ska gälla när eleven ges styrning. Det gör att klassifikationen för ämneskontexten som ramar in ämnet blir svag. Eleverna i denna grupp studerar temat *Arbetsliv* som inte är en betygsgrundande kurs och det kan tänkas ha betydelse i skapandet av friare former av interaktion. Det kan möjligen bero på att de rör sig bort från en skolämnesdiskurs där inte betyg finns med i undervisningens förutsättningar utan undervisningen präglas av en mer praktisk anknytning till arbetslivet. Dessa elever står med en fot i arbetslivet och en fot i skolan.

För att förstå den här typen av interaktion behöver man se det i ljuset av vad som bär upp undervisningen; alltså undervisningens syfte, innehåll och relationen mellan lärare och elev. Frelin och Grannäs (2017:209) lyfter fram vikten av en balans mellan undervisningens innehåll och att upprätthålla relationerna. De använder metaforen *skolans mellanrum* där lärare agerar i balansen mellan att upprätthålla relationerna och undervisningens syfte. Att vara en *relationell aktör* är ett begrepp som Edwards (2005:169) anknyter till för att studera förändringar av den institutionella praktiken, utifrån vilka anpassningar som behöver göras i relationella akörskap. Dessa begrepp att agera i ett relationellt aktörskap och metaforen skolans mellanrum kan användas för att förstå ovanstående interaktion. Eleven och läraren agerar i ett relationellt aktörskap och skapar i ämnesundervisningen ett slags mellanrum för att stödja relationen som gör att det kan skapas en mer jämbördig relation med läraren som bidrar till att skapa utrymme för egna beslut.

Att bli och vara någon i en grupp, community of practice, betonar också Lave och Wenger och kan för elever som lär på sitt andraspråk ses som ett byggande av identitet i ny kulturell miljö och att ge utrymme för detta är en del av skolans uppdrag (Lave & Wenger 1991; Lgr`11; Cummins 2017).

6.6. Förhandling om undervisningsinnehåll.

I detta avsnitt analyseras interaktionen med begreppen svag klassifikation (Bernstein 2000) då läraren förhandlar om undervisningsinnehåll och *one-off activities* från Christie (2002).

Det som föregår utdraget nedan är att tre elever diskuterat om vad de hittat för information om olika yrken. Läraren introducerar nästa del i lektionen genom att ställa en fråga om nyhetstittande. I undervisningen finns en rutin att se, läsa och tala om nyheter varje vecka. I utdraget nedan visas att det är öppet för förhandling.

Tabell 7 Förhandling om undervisningsinnehåll

<p>Lärare: Ska vi kolla på nyheter eller vill ni fortsätta? (utebliven respons från eleven)</p> <p>Lärare: Nyheter? (Ingen respons från eleverna. Läraren undrar hur det går för eleven att söka ett tänkt jobb i platsbanken.)</p> <p>Lärare: Hittar du nåt jobb (n)?</p> <p>Elev: Jag har en idé om vi har tid om vi kan läsa körkort teori lite?</p> <p>Lärare: Ja det kan vi göra.</p>

I tabell 7 beskrivs ett återkommande moment i lärarens undervisning som innebär att se nyhetsinslag, läsa och tala om nyheter. Det som framkommer i utdraget är att undervisningsinnehåll är förhandlingsbart. I lärarens öppningstur, i denna korta dialog, används en sluten fråga samtidigt som den är ledande och visar lärarens vilja. Vi ser att läsa nyheter är placerat i satsens temaposition och visar vad läraren vill ”Ska vi kolla på nyheter” samtidigt som det är en öppning för att låta eleverna påverka

undervisningen. Läraren får inte någon respons på vare sig frågan eller nästa turtagning ”Nyheter?” med frågeton och då avstår läraren från vidare interaktion om att se nyheter. Däremot kommer ett inspel från eleven med ett tydligt formulerat förslag ”Jag har en idé om vi har tid om vi kan läsa körkort teori lite”. En väl formulerad fråga och läraren svarar jakande på detta initiativ.

Det som framkommer är att undervisningsinnehållet är en förhandlingsfråga. Konsekvensen blir en svag inramning i undervisningen och eleverna äger styrningen av undervisningen. Varför läsning av körkortsteori blir en del av undervisningen vid detta tillfälle ges ingen förklaring till. Det kan tolkas som ett sätt för läraren att tillmötesgå elevernas behov att få möjlighet att förbereda sig för körkortsprovet för detta kan ha betydelse för dem i deras kommande yrkesarbete och i förlängningen skapa möjligheter till jobb. I den aktuella kursen för eleverna, *Arbetsliv*, studerar de inte mot betyg och det gör att läraren kan acceptera att det blir en lösare klassifikation av ämnets gränser än i en traditionell samhällskunskapskurs och det öppnar upp för en vidare syn på vad som kan ingå i undervisningen.

Med svag klassifikation och inramning av undervisningen ökar sannolikheten för ett mindre hierarkiskt och ritualiserat klassrum (Andersson Varga 2011:45-46). Det kan utgöra tolkning att det är det som sker i utdraget. Att ta del av nyheter och granska nyheter utgör en del i det centrala innehållet i samhällskunskap för åk 7-9. ”Nyhetsvärdering och hur den kan påverka människors bilder av omvärlden” (Lgr’11:228). I denna situation ger läraren beslutet till eleverna och driver inte nyhetsfrågan vidare. Detta att ta del av nyheter kan tolkas som en väg för att bli en god ansvarsfull samhällsaktör och elev och är ett krävande påstående som man inte kan motsäga så lätt. En diskurs tydliggörs från lärarens sida om att en god elev tar ansvar för att hålla sig uppdaterad och därigenom ta ansvar för sin språkinläring och ett medborgaransvar för samhällsinformation. I utdraget går denna diskurs i kollision till elevens mer pragmatiska förhållningssätt. Ett tema som är gemensamt mellan lärare Nils utsagor och det som kan identifieras i observationerna från undervisning är vikten av att undervisningen är praktisk till sin karaktär. Det visar sig i att läraren vill stimulera interaktionen som ett medel i sig. Exempel på utsagor kring detta är ”de gillar att diskutera, ställa frågor, analysera och reflektera och det är många i den gruppen som gillar det och jag gillar det. Det driver igång mig”. Utifrån detta synsätt

på undervisningsinnehåll åsyftar Nils också att inkludera material från myndigheter i undervisningen som kan möta intresset hos eleverna och att undervisningen bör vara praktisk till sin karaktär.

Det finns, vad jag tolkar, som en förväntan hos läraren att när undervisningen är praktisk och tillämpbar i verkliga situationer ger den ökade möjligheter till interaktion och bidrar till elevers möjligheter för språkanvändning och förståelse, vikten av att uttrycka sig aktivt och tänka självständigt i undervisningen. Det märks inte minst i viljan att få eleverna till att bli nyhetskonsumenter. Undervisningens praktiska nytta och användbarhet visas också genom att skrivandet bör ha en autentisk mottagare. Vid flera tillfällen i det observerade materialet kan nyhetsinslagen, antingen lästa nyheter eller nyheter via datorn, ses som isolerade händelser utan varken för- eller efterarbete utan tycks ha funktionen av att skapa variation i undervisningen. Christie (2002:31) beskriver risken med att övningar som genomförs på liknande sätt blir en typ av *one-off activities*, alltså klassrumsaktiviteter som saknar förberedande och uppföljande aktiviteter i kontrast till mer sammanhängande undervisningsprocesser.

Wallden (2019) beskriver detta mönster från sitt avhandlingsmaterial och kallar detta för isolerade aktiviteter. Gee (2012:127) beskriver liknande mönster från undervisning där barn berättar om helgen som begränsande språkliga aktiviteter inte minst för elever som inte kommit så långt i sin språkutveckling. Att bli en framgångsrik deltagare i olika typer av interaktion och diskurser beror på i vilken utsträckning lärare och elever är förberedda att till exempel följa upp nyheter eller följa med i en diskussion, speciellt när olika perspektiv ska diskuteras (Gee 2012:161-165; Wallden 2019:35-36).

6.7. Läroboken som medierande redskap

I följande avsnitt presenteras analys kring läroboken som medierande redskap där ämneskunskapen gestaltas genom läroboken och olika modalitetsmarkörer nyttjas i interaktionen.

Det finns flera situationer i lektionsobservationerna som visar på läroboken som medierande resurs. Följande exempel visar instruktioner där instuderingsfrågor är en del och är ett återkommande mönster i undervisningen. Eleverna har var sin lärobok

och läraren har genomgång av centrala begrepp ur arbetsområdet och läroboken är navet för undervisningen. Nedanstående tabell visar två utdrag med tydlig koppling till läroboken som resurs. Efter en pardiskussion om begreppet ”vedergällning” initierar läraren en uppföljning.

Tabell 8: Läroboken som medierande redskap

<p>1.</p> <p>Lärare: Andra påståendet handlar ju om straff också. Principen om vedergällning hör inte hemma i ett modernt samhälle. Kommer ni ihåg det nån som läste det om olika anledningar till straff så var det en punkt om vedergällning. Det är ett svårt ord nån som kommer ihåg det?</p> <p>Elev: Nej</p> <p>Lärare: Det handlar om att samhället hämnas. Det står i boken. Ni kan kolla lite om ni är osäkra.</p>
<p>2.</p> <p>Lärare: Vad menar du?</p> <p>Elev: Då kan man inte..alla dom.</p> <p>Lärare: Ja du tänker så ja. Man kan tänka annorlunda där ja att straffet inte är svaret. Man kan tänka olika här. Men det, det står i boken, det var därför jag tog med det, att principen om veder, vedergälla vedergällning är att hämnas.</p>

Utdragen i tabell 8 har olika funktioner med koppling till läroboken som resurs. I det första utdraget visar satsen ”Det står i boken” att det uttrycks strukturellt till synes kongruent med påståendesats som språkhandling. Läraren introducerar begreppet ”vedergällning”, som har funktionen av grammatisk metafor men nominalisering, med efterföljande förklaring och hänvisar med en kongruent påståendesats att mer information finns i boken. Utsagan har funktionen av stödstruktur för elevernas vidare läsning. Det visas genom den efterföljande satsen uttryckt med en erbjudandemodalitet ”Ni kan kolla lite”.

Vid en närlyssning och jämförelse av utdragen från inspelningarna, kan jag i utsagan ”det står i boken”, i det andra utdraget utifrån kontexten, tolka en annan funktion av språkhandlingen. Läraren har gått runt och hjälpt och samtalat med elever och dialogen utspelas i slutet av lektionen efter eleverna har diskuterat begreppet parvis, men förståelsen för begreppet har uteblivit. I början av dialogen uttrycker läraren med mentala processer ”du tänker så ja” och med det bekräftar det positiva att eleven sätter ord på sitt eget tänkande.

I nästa sats inleder läraren med ”Men” och signalerar korrigerande och fastslår sedan ”det står i boken”. Detta tolkar jag, utifrån kontexten, att den påståendesatsen har en inbäddad funktion av språkhandlingen som en fråge- eller uppmaningssats. Det kan tolkas som att läraren egentligen uttrycker ”Har du inte läst texten?” eller ”Läs texten!” Det som styrker den tolkningen är lärarens omedelbara förtydligande ”det var därför jag tog med det” som knyter till boken som medierande redskap; att har man läst boken förväntas det att man tillägnat sig begreppet. Med uttrycket ”Det står i boken” kan skönjas en identifierande relationell process med begreppet och kunskapen som utpekad förstadedeltagare och boken av värde som andradeltagare.

En annan situation är när läraren vill förbereda eleverna på vad som väntar nästa lektion i relation till läroboken som resurs: ”Vi kan avrunda här. Vi träffas i morgon och då jobbar vi färdigt med instuderingsfrågorna så är vi klara med det”.

Med lärarens tydligt valda pronomen ”vi” som upprepad förstadedeltagare, tydliggörs materiell process ”träffas”, ”jobbar” och målet visas med prepositionsfras respektive adverbial ”i morgon” och ”färdigt”. Exemplet kännetecknas av påståendesatser som språkhandling och med satsen ”då jobbar vi färdigt”, uttryckt i presens, visas en hög grad av sannolikhetsmodalitet.

Instuderingsfrågorna och läroboken är i fokus och det visar att undervisningen består av en hög grad av inramning att läraren styr det som sker, men även en hög grad av klassifikation. Ett tema från en av intervjuerna som överensstämmer med observationerna är lärarens utsagor om läroboken som medierande redskap och som tydligt kopplar till bokens instuderingsuppgifter, inlämningsuppgifter och prov i undervisningen. Ämneskunskapen gestaltas genom läroboken och visar vad samhällskunskap innehåller som ämne. I och med att det, i detta fall, inte är fråga om något temaarbete så upprätthålls också ämnets gränser gentemot andra ämnen och i

det visas att ämnets klassifikation upprätthålls (Hipkiss 2014:9). Enligt läraren ger det en struktur för undervisningen som hjälper eleverna i arbetet med undervisningsstoffet och skapar en modell för hur de kan ta sig an texter. Lärare Kristian uttrycker:

”Jag pratar alltid från boken jag har inte så mycket annat för det blir rörigt va, jag vill att det jag säger finns i boken så jag pratar skriver på tavlan utifrån boken”.

Hållpunkter eller riktmärken i undervisningens genomförande är just instuderingsfrågorna som eleverna förhåller sig till. Kristian ger vidare uttryck för detta:

”Sedan har de traditionella instuderingsfrågor i boken de jobbar med för jag märker att de måste arbeta jättemycket med texten men de gör inte riktigt det av sig själva”.

Det går att skönja i lärarens utsagor nedan att det är en press att hinna få med allt det som ska täckas i undervisningen utifrån läroplanen; en stoffstress:

”Jag behöver pusha på så jag hinner med centrala innehållet. Det är inte högstadiets sätt att jobba här att man kan jobba över en längre tid och kunna jobba med språket på ett annat sätt. Det är lite av det som gör det svårt. /.../ det blir mycket prov här. /.../ prov är ju prov med faktafrågor klassiska”.

Här beskriver läraren att eleverna behöver ett annat sätt att jobba med språket och där språket skulle behöva arbetas med under en längre tid. Då kan det antas att det blir en avvägning vad som ska uppmärksammas i undervisningen och tiden att avsätta för varje ämnesområde. Det kan utgöra vad jag kallar ett *didaktiskt spänningsfält*. Med det menar jag att läraren kan uppleva sig begränsad till exempel av alltför heterogena grupper eller av organisationen, samtidigt som undervisningen kräver väl avvägda didaktiska val.

6.8. Skrivande till en autentisk mottagare

I detta avsnitt analyseras skrivpraktiken att skriva CV och personligt brev med hjälp av Ivanič skridiskurs *tänkande diskurs* och *sociala praktiker* diskurs.

Läraren arbetar med fyra elever kring att skriva ett personligt brev som ska användas till ansökan om sommarjobb, så det är en tänkbar framtida arbetsgivare som ska läsa de personliga breven. Det som händer i interaktionen är att eleven visar sin text för läraren och frågar om texten är okej varpå läraren svarar: ”Du har börjat med Är en, du kan skriva Jag är, eller som person är jag”.

Vad som sker i interaktionen är uttryckssätt för att möta förväntan på att det är viktigt att texten är korrekt. I andra liknande exempel i mitt material har det diskuterats tidigare om bland annat punkt, stor bokstav, obestämd och bestämd form och adjektivkongruens. I och med att eleverna skriver på dator med delat dokument med läraren, så kan läraren kontinuerligt återkoppla i skrivprocessen vid fler tillfällen under en och samma lektion. Eleverna söker lärarens bekräftelse kontinuerligt i skrivprocessen, som ofta rör språkets form. Läraren har i åtanke att skrivandet är till en framtida arbetsgivare. I undervisningen har de tidigare repeterat vad ett personligt brev ska innehålla och läraren har skrivit elevernas förslag på tavlan. De ska även infoga en bild i sitt dokument. De delar sedan dokumentet med läraren som läser från datorn. Läraren ger formativ återkoppling i realtid. Läraren läser från datorn och har dialog med eleven som då sker med hjälp av IRE-struktur för att läraren vill kontrollera elevens kunskaper kring skrivande.

Med elevens fråga ”Är det ok?” efterfrågas om texten är acceptabel att visa till en arbetsgivare. Med det följer lärarens uppslag med en erbjudandemodalitet; ”du kan skriva” som en tänkbar möjlighet för eleven att utveckla texten. Att det personliga brevet både ska vara språkligt och innehållsligt tydligt är något eleverna tar på allvar. De vet att det finns en mottagare, en framtida arbetsgivare, till deras brev och då är det viktigt att det är korrekt. Läraren uttrycker det som att ”Ett personligt brev ska se bra ut”.

Följande citat kan exemplifiera ovanstående resonemang och sammanfatta lärarens förhållningssätt till skrivande.

”I denna uppgift med personligt brev ska det vara korrekt med meningsbyggnad. Annars när jag tittar på mer samhällsuppgifter reflekterande då jag kommer inte att rätta hur du stavar säger jag, utan jag vill få dig att börja tänka. Det kan vara ett hinder för alla inte bara

invandrarelever det ska inte vara något som hindrar dom att våga tänka.

Jag vill att dom ska vara fria att tänka och analysera fritt”.

Vid en jämförelse mellan lärarens agerande i klassrummet med intervjumaterialet finns det en överensstämmelse inom detta tema mellan ämne och språk. ”Jag är inte svensklärare” är ett citat från läraren och även vid ett annat tillfälle uttrycks att fokus är på ämnet och inte på det språkliga i elevernas uppgifter. Det som ändå kan identifieras i observationerna är att en avsevärd del av undervisningen är just kring språk. Det är ju självklart att vi inte kan tala om ett innehåll utan att tala om språk och när vi yttrar oss med språket så gör vi det med ett innehåll.

Det är möjligt att anta att det finns behov att markera gränser mellan olika ämnen och vad de olika ämnena ansvarar för, alltså ett uttryck för ökad klassifikation. Skrivhändelser som erbjuds i detta klassrum är att eleverna kryssar i nutidsfrågor, sätter kryss i rutor i ett personlighetstest på en hemsida, skriver personligt brev och skriver CV. Dessa skrivhändelser utgör delar av litteracitetspraktiken att söka jobb. Det är således ett tydligt syfte med skrivandet i en autentisk skrivkontext. Det kan kopplas till Ivanič skrivdiskurser. 2017 introducerade Roz Ivanič en sjunde skrivdiskurs i ramverket för skrivdiskurser ”the thinking discourse” (Ivanič 2017).

I Sturk och Lindgren (2019) redogör de för en enkätundersökning kring lärares uppfattningar om olika skrivdiskurser i undervisningen. I resultaten framkommer då lärare exemplifierade skrivdiskurserna att aktiviteter som att skriva personligt brev och CV ingår i denna *tänkande diskurs* kring skrivande. Mot bakgrund av Ivanič skrivdiskurser tolkar jag att dessa elevers skrivande rör sig i en tänkande diskurs men jag anser även att skrivandet också försiggår i den *sociala praktiker* diskursen för att skriva till en framtida arbetsgivare förbereder eleverna för skrivande i verkliga situationer. Kunskapen de tillägnar sig nu kring skrivandet kan appliceras på andra framtida skrivhändelser och skrivpraktiker (Sturk & Lindgren 2019:516). De tydligaste skrivdiskurserna bland lärarna som svarade på enkäten var genre- och processdiskursen överlag med exempel från svenska undervisningskontexter.

6.9. Skrivande med läraren som mottagare och mönster för skrivande

I följande avsnitt analyseras interaktion där läraren explicit påtalar mönster för skrivande. Ivanič diskurser färdighetsdiskurs och genrediskurs prövas i analysen. Påståendesatser som språkhandling med hög grad av förpliktelse redovisas och analyseras.

Efter en gemensam helklassdiskussion om olika påståenden om brott inleder läraren ett förtydligande kring mönster för skrivande. Eleverna ska inom ett par veckor lämna in en inlämningsuppgift till läraren där eleverna ska beskriva en domstolsprocess utifrån ett fall från boken. De ska även skriva ett prov i avslutningen av arbetsområdet.

Tabell 9: Skrivande med läraren som mottagare och mönster för skrivande

<p>Lärare: De här frågorna här. Försök. Det är ju så här lite ni ska skriva om ni gör en uppgift till mig om ni får en fråga så här eller hur, så som vi har diskuterat nu. Fördelar och nackdelar och så vidare va.</p> <p>Elev: En uppgift.</p> <p>Lärare: Ni får en uppgift. <u>Nej</u> du ska alltid ha detta i huvudet när du skriver saker. Om du skriver provfrågor eller om du skriver en inlämningsuppgift till mig så är det så här du ska resonera. Det är det vi gör nu och det vi pratat om. Resonera. Prata om det. Diskutera. Yes bra jobbat.</p>

I tabell 9 uttrycker läraren påståendesatser som språkhandling för att påvisa mönster för hur skrivprocessen ska se ut; ”så är det så här du ska resonera” Läraren uttrycker detta med en hög grad av förpliktelse, ”ska skriva” och det återkommer vid tre tillfällen i turtagningen. Det innebär att nyckelorden för det mönster som åsyftas för skrivandet är ”resonera” och ”diskutera” med uttryckta exempel som ”fördelar och nackdelar” med olika fenomen. Här finns en medvetenhet hos läraren att lyfta fram en läroplansdiskurs kring förmågor för både tala och skriva i samhällskunskap. Aktören och mottagaren i skrivandet är tydligt formulerat i denna materiella process,

”du skriver en inlämningsuppgift till mig”, där syftet med skrivandet också lyser fram; skolskrivandet med läraren som mottagaren i form av prov eller inlämningsuppgifter.

Vid ett annat tillfälle i undervisningen, när eleverna ska skriva en inlämningsuppgift som består i att beskriva domstolsprocessen utifrån en brottsbeskrivning i boken, önskar eleverna förtydliganden om skrivandet. I nedanstående lärarcitat beskriver läraren en önskvärd skrivprocess och skrivandets innehållsliga delar:

” Men du måste tänka på svenska. Vad har du skrivit där? Du måste skriva varför du har skrivit det där. Under 15 år? Vad? Det är många såna otydligheter. Börja med att skriva ut allting, så kommer dina texter att bli bättre också. Kan jag vara tydligare här? Ja strukturen verkar bra och veta vad som är viktigt i sammanhanget. Vad är viktigast?”.

I detta påpekande för läraren fram explicit att det är av vikt att motivera varför man har skrivit vissa saker och att man skriver det som är viktigt i sammanhanget. En hög grad av modalitet förs fram i påståendesatser ”du måste tänka på svenska” och ”du måste skriva”.

Det framkommer inte i vidare resonemang hur eleven till exempel kan avgöra vad som är viktigt i sammanhanget eller hur strukturen kan tillämpas, alltså stödstrukturer. Stödstrukturer anses vara avgörande i vilken mån elever kan genomföra olika skrivuppgifter (Gibbons 2006; Gibbons 2009).

Läraren anger explicit att de ska beskriva och förklara vad som händer i domstolsprocessen. Detta är en skriftlig inlämningsuppgift. Läraren uttrycker: ”Polisen kommer och vad händer sen? Vad gör polisen?”

Elev: skriva så?

Läraren: En struktur så och det bör hänga ihop lite va förstår du? Det viktigaste är inte att texten är jättesammanhängande utan det viktiga är att du förstår och kan förklara vad som händer. Alltså rollerna; socialsekreterare, polis, åklagare, domare, förstår du? Titta i boken men du ska inte skriva av utan du ska skriva med egna ord. Du får använda dig av strukturen. Texten är lång men du ska använda dig av strukturen och förklara.

Läraren talar om struktur och det som exemplifieras i sammanhanget är att det ”bör hänga ihop lite” med en relativt hög grad av förpliktelse och läraren hänvisar till

strukturen som finns i boken. Det som framkommer i lärarens utsaga är att det är viktigt att eleven förstår det som skrivs och att eleven kan förklara. De ska dra nytta av boken men inte skriva av utan skriva med egna ord. Det förs fram att det är angeläget att motivera varför man har skrivit vissa saker och att man skriver det som är viktigt i sammanhanget.

Vid en jämförelse mellan intervjuerna av lärare Kristian och det som framkommer i observationerna är ett gemensamt drag kring temat ämne-språk. Ett nyckelord som han lyfter fram kring elevers skrivande är vikten av begriplighet. Frågor som har med språkets form att göra står i bakgrunden och begriplighet är centralt. När han får frågan om det är några typer av uppgifter där han fokuserar mer på språkets form än i andra uppgifter svarar han:

”Nej, jag har den filosofin att jag måste förstå där går min gräns” /.../ ”jag måste förstå att de förstår och ibland hjälper det muntliga mig att jag vet att de har förstått men de får inte fram det skriftligt” /.../ ”det är inte stavfel men jag måste förstå helheten”.

De skrivhändelser som erbjuds i denna undervisning är varierande. Eleverna skriver svar på instuderingsfrågor, stryker under ord i artiklar och skriver sammanfattning av text från läroboken. Det gör de huvudsakligen med penna och papper men i vissa fall på dator. Vidare skriver de ord för översättning på mobiltelefon eller dator. Ytterligare skrivhändelser är att de skriver inlämningsuppgifter och prov. Dessa skrivhändelser har ett tydligt syfte att leda fram till ett fungerande skrivande i litteracitetspraktiken att skriva prov och inlämningsuppgift i en ämnesdiskurs med läraren som mottagare.

Mot bakgrund av Ivanič skrivdiskurser tolkar jag det å ena sidan som att eleverna rör sig i en färdighetsdiskurs när det gäller inlämningsuppgiften att beskriva domstolsprocessen utifrån ett givet fall från boken. Det kan motiveras med tanke på att de skriver utifrån lärarens explicita kommentarer rörande struktur och begriplighet alltså en viss form på skrivandet. Å andra sidan uttrycker läraren att de ska visa på fördjupande skrivförmågor som resonera, diskutera och skriva för- och nackdelar utifrån sin uppgift. Den beskrivningen kopplar tydligt till en *genrediskurs* men är inte uttalat av läraren. Ofta förknippas genrediskursen med ett modellerat skrivande (Sturk & Lindgren 2019:513). Läraren ger uttryck för skrivförmågorna men i övrigt

modelleras inte skrivandet i observationerna. Även i genrediskursen förekommer struktur och då i betydelsen av att strukturellt anpassa skrivandet till en viss genrestruktur. Med tydligt uttryckta förväntningar på hur detta ämnesskrivande ska se ut men i övrigt inga uttalade stödstrukturer för densamma kan det antas vara höga förväntningar som uttrycks. Med höga förväntningar och explicit ställda krav på skrivande på andraspråket bör följas av tydliga stödstrukturer så att förutsättningar finns för att klara uppgiften (Gibbons 2009).

7. Avslutande diskussion

Mitt intresse i denna undersökning riktar sig mot att undersöka interaktionsmönster i samhällskunskap på Språkintröduktion och besvara frågan vilka skrivpraktiker och syften med skrivande som synliggörs i undervisningen. I detta kapitel diskuterar jag inledningsvis vad Bernsteins teoretiska begrepp har bidragit med till studien (7.1). Vidare för jag resonemang om studiens resultat i relation till systemisk-funktionell lingvistik med återkoppling till tidigare forskning utifrån de olika forskningsfrågorna som rör: *interaktionsmönster* (7.2), *skrivdiskurser* (7.3) och *likheter och skillnader i lärarnas utsagor jämfört med klassrumsobservationerna* i (7.4). Avslutningsvis i avsnittet (7.5) ger jag exempel på didaktiska tillämpningar och förslag på vidare forskning.

7.1. Studiens resultat i relation till Bernsteins begrepp

Begreppen som jag använder i analysen är *klassifikation*, *inramning*, *reglerande-* och *instruerande diskurs*. I analysen av interaktionsmönstren har ovanstående begrepp bidragit till att se att hög grad av klassifikation, det vill säga undervisning med ett starkt ämnesfokus, förekommer tillsammans med en stark inramning av interaktionen; med andra ord hög grad av lärarstyrning. Det framkommer till exempel där läroboken har en medierande funktion för undervisningen se (6.7) och då visas också ämnets gränser mot andra ämnen (Hipkiss 2014:9).

Ett annat exempel i analysen hur inramning och klassifikation relaterar till varandra är när det sker förhandling om undervisningsinnehåll se (6.6). Då görs avsteg från ämnesfokuset i interaktionen till en svag klassifikation och det möjliggör elevstyrning i undervisningen, en svag inramning (Bernstein 2000:13). Andersson Varga (2011:45-46) lyfter fram att med svag klassifikation och inramning av undervisningen ökar sannolikheten för ett mindre hierarkiskt och ritualiserat klassrum och kan öppna upp för mer vardaglig interaktion.

Den instruerande diskursen, det som rör instruktioner kring ämnesinnehåll och uppgifter syns inbäddad i den reglerande diskursen. Den reglerande diskursen rör social ordning i undervisningen och även värderingsfrågor. Bernstein menar att instruerande diskurs behöver vara inbäddad i reglerad undervisningsdiskurs (Bernstein 2000:12-14) och rör överföring av kunskaper. Exempel på det framkommer i flera av undersökningens interaktionsmönster se (6.9) hur ämnesskrivande explicitgörs och även hur värderingsfrågor diskuteras se (6.4). De relationella aspekterna av interaktion och även olika grad av ämnesfokus synliggörs med Bernsteins begrepp. Nästa avsnitt inleds med att jag påvisar studiens resultat utifrån betydelsen av systemisk-funktionell lingvistik som kopplas till interaktionsmönster.

7.2. Interaktionsmönster

Det som framkommer när det gäller interaktionsmönster är att det är en variation av mönster med olika syften. Verktygen från systemisk-funktionell lingvistik bidrar i min studie till att synliggöra deltagarnas val av språkhandlingar och processer som nyttjas och hur det kommer till uttryck i interaktionsmönstren. Exempel på språkhandlingar från den interpersonella grammatiken som förekommer i interaktionerna är vanlighetsmodalitet som uttrycks med opersonligt ”man”, sannolikhetsmodalitet med villkorskonjunktion ”Om”, och olika grader av förpliktelse med modifierande uttryck ”gärna” i ”Räck gärna upp handen här” och även hög grad av förpliktelse i uttryck som ”faktiskt”. Erbjudandemodalitet uttrycks när skrivandet diskuteras ”du kan skriva” även uttryckt med aktör och mottagare ”Du skriver till mig”.

När det gäller frågetyper finns exempel med inbyggd uppmaningsfunktion ”Är du med (n) här?” uttryck som realiseras i en reglerande diskurs för att upprätthålla social ordning likaså ovan nämnda om handuppräknning. Ytterligare en funktion gällande frågor är när det formuleras som ett påstående men funktionen är en fråga ”De flesta har ni pratat om lite” som är ett exempel på icke kongruent sätt att ställa frågor; en grammatisk metafor. Andra exempel på grammatiska metaforer är till exempel i form av nominalisering när ord som ”vedergällning” diskuteras.

De processer som framkommer hos lärarna och bär upp interaktionerna är; verbala: ”prata” ”säga”, materiella: ”jobbar”, ”lagar mat”, subjektiv mental: ”jag tycker” och relationell: ”står” i ”Det står i boken”. Exempel på processer som visas i elevers yttranden är relationell: ”finns” och ”är” och mental: ”förstå”. Genom dessa språkhandlingar och processer synliggörs beståndsdelar i interaktionen.

Exempel på resultat för interaktionsmönstren är rörligheten i den didaktiska agensen och synliggörandet av den direkta interaktionen som sker i stunden (Ahearn 2001). Vid ett tillfälle när en elev använde ordet ”primärspråk” i en korrekt ämnesspråklig diskurs i en interaktion svarar läraren med ett uppföljande responsdrag med samma begrepp se (6.2). Just detta begrepp diskuterades i klassen dagen innan aktuell interaktionssituation och eleven prövade sin förståelse av begreppet. Läraren responderar med ämnesspråk och visar didaktisk agens som uppkommer i stunden.

Vid ett annat observationstillfälle frågade läraren om eleverna ville se nyheter. Det var ett återkommande moment i lektionerna se (6.6). När eleverna inte ger respons till läraren sker ett skifte i initiativet i turtagningen. En elev frågar om de kan få läsa körkortsteori istället och läraren säger att det är ett okej inslag i sammanhanget och det beslutet fattar läraren i stunden. Detta visar exempel på en situation när den didaktiska agensen kommer i skymundan och inflytandet och kontrollen ges till eleverna. Detta visar på en svag inramning av undervisningen, men att möjligheten till interaktion med ett annat innehåll fyller andra funktioner.

Man kan se denna situation i relation till Lave och Wengers (1991) begrepp praktikgemenskaper och kan förstås som att eleven ger uttryck för att vilja påverka och även att bli någon i en grupp och vad det kan leda till. När det nu blev samtal om körkortsteori istället för nyhetsinslag, som läraren hade tänkt i första läget, kan det

vara så att läraren tänker att det inslaget i lektionen kan ha betydelse för eleverna i det långa loppet när de väl fått sina körkort.

Bhabhas (1994) lyfter fram vikten av att det skapas *mellanrum* i undervisningen där möten kan ske av betydelse för sociala syften och för identitetsstärkande syften (Cummins 2017). Den didaktiska agensen kopplas till didaktiska val som knyter till vikten av det som sker i stunden. Att inkluderas i både socialt samspel och deltagande har avgörande betydelse för att betona vikten av att ha makt över sitt liv. Detta bekräftas i min studie när elever vågar stå för sin åsikt och inte hålla med läraren i en diskussion se (6.4). De träder fram som aktörer för att pröva språket och skapa mening (Wedin 2019:533). Möjligheten att ges tillgång och skapa möjligheter för ha initiativet i sitt eget liv i både skrivande i skolan men också att kunna delta i samhället är avgörande aspekter för skolans undervisning. Genom att låta elever bli synliga i undervisning kan de ges makt och och på så sätt bli subjekt för deras utveckling (Janks 2010:206).

Elever och lärare rör sig i många olika interaktioner och intryck som pågår hela tiden. I Lindbergs studie av interaktion påvisades att elever gavs större möjligheter att språkligt uttrycka sig i samband med att de fick diskutera i smågruppsaktiviteter och att det skapas möjligheter för elevers aktiva språkanvändning även i icke lärarledda samtal (Lindberg 2005).

Ett annat resultat är interaktionen kring läroboken som medierande resurs i undervisningen. I Kristians elevgrupp på 15 elever har eleverna var sin lärobok och den fungerar, i min tolkning, som en kompass i undervisningen. Läraren återkommer till hur aktuellt lektionsinnehåll hänger ihop med föregående moment eller kapitel (det vill säga var kommer vi ifrån). I den elevgruppen studeras det mot betyg och fokus blir lärobokens uppgifter, språk och struktur. Det blir angeläget att förhålla sig till uppgifter med läroboken som riktningsskivare i undervisningen (det vill säga vart är vi på väg). Detta visar på en hög grad av klassifikation och upprätthållandet av ämnets gränser (Bernstein 2000:27). Det framkommer även att läraren explicit pekar ut undervisningen som en förberedelse för gymnasiet och bidra med en modell för det framtida lärandet. Här fungerar läroboken som en stödjande artefakt för lärandet som sker och som modell för framtida studier och som en del av att utveckla litteracitet (Vourenpää 2016:97).

I den andra elevgruppen, i Nils klass, studerar inte eleverna mot betyg utan undervisningen är förberedande för arbetslivet med tanke på att efter avslutat läsår ska eleverna söka jobb. I den gruppen är läraren mer fri i val av undervisningsmaterial och väljs med tanke på koppling till arbetslivet, såsom arbete med myndigheters hemsidor och olika typer av nyhetsinslag. Detta visar på en lägre grad av klassifikation då ämnesinnehållet synliggörs på ett annat sätt.

7.3. Skrivpraktiker

Flera olika skrivpraktiker som visar skrivande med olika syften går att identifiera i studien. Dessa skrivpraktiker kopplas till flera av Ivanič skrivdiskurser. Utifrån Kristians undervisning framträder en skrivpraktik som kan tolkas på flera sätt. Å ena sidan uttrycker läraren explicit önskade mönster för både hur eleven ska tänka kring skrivandet och för formfrågor kring skrivandet. Å andra sidan lyfter läraren fram att eleverna ska använda skrivförmågor som att resonera och diskutera i sina texter. Det är läraren som är mottagare för elevernas skrivuppgifter. Utifrån Ivanič sju skrivdiskurser tolkar jag att vissa delar i skrivandet sker i en färdighetsdiskurs med tanke på skrivandet av inlämningsuppgift där de skulle beskriva en domstolsprocess utifrån ett givet fall från boken. Där är en viss struktur eftersträvansvärd och att följa ett sätt att tänka från läroboken. Uttryckssätten med skrivförmågor som resonera och diskutera tolkar jag som att det finns drag av Ivanič genrediskurs. Den kännetecknas av att skrivandet inte bara är korrekt som i en färdighetsdiskurs utan språket ska vara lämpligt för det givna syftet ofta med modelltexter (Ivanič 2004:233). I resonemangen om skrivförmågor finns drag av detta även om inte läraren uttrycker det så tydligt. Modellerandet i skrivpraktiken ”skriva inlämningsuppgift” står läroboken för i denna situation. Att vara explicit i förväntningar på textmönster och struktur är en faktor som påverkar elevers skrivande. Björkvold (2020) uttrycker lärares explicita förhållningssätt till skrivande som olika former av lärarkontroll (Björkvold 2020:7).

Den skrivpraktik Nils undervisning representerar är skrivande mot en autentisk mottagare som i detta fall är en framtida arbetsgivare i närtid. Lärare och elever diskuterar formfrågor men också innehåll i det som skrivs som CV och personligt brev. Utifrån Ivanič skrivdiskurser motsvarar det skrivande i ”tänkande diskursen”

den senast tillagda skrivdiskursen. I Sturk och Lindgrens (2019) studie kännetecknas ”tänkande diskursen” med gemensamma drag av skrivande som social praktik. Exempel på skrivande i ”tänkande diskursen” är skrivande av CV och personligt brev och samtidigt som de skriver till en autentisk mottagare förbereds eleverna också för liknande framtida skrivsituationer (Sturk & Lindgren 2019:516; Ivanič 2004).

7.4. Likheter och skillnader i lärarnas utsagor jämfört med klassrumsobservationerna

Den tydligaste likheten mellan lärarnas utsagor i intervjumaterialet jämfört med observationerna är det som rör sig mellan ämne och språk och rör skrivandet. Båda lärarna anser att det viktigaste i elevernas texter är att det ska vara begripligt och att innehållet är prioriterat. Vidare uttrycker lärarna att de inte ger alltför detaljerade kommentarer kring stavfel eller andra formsaker i elevernas texter. Det visar en vilja till att upprätthålla gränser mellan ämneslärare och språklärare.

När eleverna skriver till en framtida arbetsgivare ges uttryck för att det är viktigt att språket är korrekt och tid för bearbetning av skrivande ges när eleverna fått bedömningskommentarer av läraren. När eleverna skriver till läraren är det först skrivprocessen och sedan lämnas det in för bedömning, så det skiljer lärarna åt i det som observeras i undervisningen. Det som lärarna ger uttryck för i intervjuerna men som inte kommer fram i klassrumsobservationerna är frustrationen över organisationen av undervisningen det vill säga att eleverna befinner sig på så olika nivåer i samma grupp och hur lärarna kan hantera det på bästa sätt.

Dessutom uttrycker lärarna att det är frustrerande att möta elevernas stress. Eleverna upplever press över att prestera i många ämnen på kort tid och i den processen ska lärarna stödja dem till resultat (Sharif 2017:99). Det visar på kopplingar till det som Odenstad (2018) lyfter fram när det hänvisas till Ball et al. (2012) och olika kontexter för undervisning och specifikt den materiella kontexten som rör skolorganisationen och tidsramar och med de förväntningar och krav som finns på lärare att elever ska bli godkända (Odenstad 2018:20). Det speglar det spänningsfält lärare verkar inom; att verka i den professionella kontexten med givande undervisning och utveckling samtidigt som krav och förväntningar på att elever ska bli godkända.

7.5. Didaktiska implikationer och förslag på vidare forskning

Den första didaktiska tillämpningen är vikten att som lärare bli medveten om sin didaktiska agens eller beredskap (Ahearn 2001) och att ge möjligheter till varierande interaktionssituationer för olika syften (Lindberg 2005).

Ordförrådsarbetet för elever som lär på sitt andraspråk är ett angeläget område i all undervisning med flerspråkiga elever. Nation (2011:335) lyfter fram att det är viktigt att uppmärksamma frekventa kollokationer och tydliggöra dessa i undervisning med tanke på att de är oförutsägbara och är ett angeläget område för ämneslärare för att inte endast fokusera på ämnesmässiga begrepp (Enström 2016). Ett medvetet arbete kring ordförråd är en del av ett språkutvecklande arbetssätt (Gibbons 2009).

I Wedin och Aho (2019) studie från Språkintröduktion framkom att undervisningen fokuserade mycket på isolerade begrepp. En risk med detta är att eleverna inte utvecklar andra språkliga förmågor som de behöver i framtida studier som att dra slutsatser i resonemang och förmågan att argumentera (Wedin & Aho 2019:72).

Förslag på vidare forskning utifrån min studie är att undersöka interaktion med närdetaljerade episodanalyser från klassrumsinteraktion med hjälp av videoinspelat material. Då kan fler subtila drag i interaktionen observeras. 2008 lyfte Wedin fram behovet av att fler studier behövs kring språkanvändning i klassrum för att öka kunskapen hur elever använder språk för att skapa mening och vilka språkliga mönster de behöver behärska för att bli framgångsrika i skolan (Wedin 2008:255).

Ett annat uppslag är att undersöka hur ämnesförståelse i samhällskunskap växer fram hos elever på Språkintröduktion i en longitudinell studie. Vad är det för processer som bidrar till att elever internaliserar eller approprierar skolämbesbegrepp som kan visas i ett utbyggt ämbesskrivande?

Enligt tidigare forskning upplever elever sig vara i en ”vänthall” i väntan på det riktiga gymnasiet. Angeläget kring detta är att följa elever i övergången från Språkintröduktion till ett nationellt gymnasieprogram och uppmärksamma tröskelnivåer i denna övergång och beforska vad övergången till ett nationellt gymnasieprogram kan betyda för elevers identitet och kunskapsutveckling.

Referenser

- Ahearn, Laura M. 2001. Language and agency. In: *Annual Review of Anthropology*. 30, 109-37.
- Aho, Erica 2020. Nyanlända gymnasieelever – elevidentiteter och språkbarriärer. I: *Acta Didactica Norden*, vol.14 (1). < <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7825>>. Hämtat 2020-05-10
- Andersson Varga, Pernilla 2014. *Skrivundervisning i gymnasieskolan- svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/37061/1/gupea_2077_37061_1.pdf. Hämtat 2020-04-15
- Ball, Stephen, Meg Maguire & Annette Braun 2012. *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. New York/London: Routledge.
- Barton, David 2007. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.
- Bernstein, Basil 1971. *Class, codes and control. Volume I: theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Oxford; Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bhabha, H. K. 1994. *The Location of Culture*. London, Routledge.
- Björkvold, Tuva 2020. Lärarens rolle når elever skriver faglig. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1-2020 s. 3-17.
- Bourne, 2003. Vertical Discourse: The Role of the Teacher in the Transmission and Acquisition of Decontextualised Language. In: *European Educational Research Journal*. Vol. 2 (4). S. 496-521.
- Bruner, Jerome 1981. The Social Context Of Language Acquisition. In: *Language & Communication*, Vol. 1, 2/3, 155-178.
- Bryman, Alan 2001. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

- Bunar, Nihad 2015. *Nyanlända och lärande- mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och kultur.
- Christie, Frances 2002. *Classroom discourse analysis: a functional perspective*. London: Continuum. E-bok.
- Collier, Virginia P. 1987. Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly* 21:4, s. 617–641.
- Copland, Fiona & Angela Creese 2015. *Linguistic Ethnography*. London: SAGE: Publications Ltd.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy*. Clevedon, Storbritannien: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 2017. *Flerspråkiga elever- effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Denscombe, Martyn 2010. *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Duff, Patricia 2012. How to Carry Out Case Study Research. I: Mackey, Alison & Gass, Susan M. (eds.). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, s.95-116.
- Edling, Agnes 2006. *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet. < <https://www.avhandlingar.se/avhandling/d14f36f85b/>>. Hämtat 2020-04-10
- Edwards, Anne 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. In: *International Journal of Educational Research* 2005 (43) 168-182.
- Enström, Ingegerd 2016. *Ordens värld. Svenska ord - struktur och inläring*. Uppsala: Hallgren & Fallgren förlag.
- Erixon, P-O. 2010. School Subject Paradigms and Teaching Practice in Lower Secondary Swedish Schools Influenced by ICT and Media. In: *Computers & Education*. 54. s. 1212-1221.
- Franker, Qarin 2013. Att utveckla litteracitet I vuxen ålder – alfabetisering i en

- flerspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 771-815.
- Frelin, Anneli & Jan Grannäs 2017. Skolans mellanrum: Ett relationellt och rumsligt perspektiv på utbildningsmiljöer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22 (3-4), 198-214.
- Gee, James 2004. *Situated Language and Learning – a critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gee, James 2012. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. (4th ed.) London: Routledge.
- af Geijerstam, Åsa 2006. *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. (Doktorsavhandling.). Uppsala: Uppsala universitet.
- Gibbons, Pauline 2006. *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Gibbons, Pauline 2010. *Lyft språket lyft tänkandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren förlag.
- Gibbons, Pauline 2013. *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren förlag.
- Hagström, Mirjam 2018. *Raka spår, sidospår stopp- vägen genom gymnasieskolans språkintröskning som ung och ny i Sverige*. (Doktorsavhandling.), Linköping: Linköpings universitet.
- Halliday, Michael 2007. *Language and socialization: home and school. Language and Education: Volume 9 in the Collected Works of Halliday*. London: Continuum. s. (57–72).
- Halliday, Michael & Christian Mathiesen 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. New York: Routledge.
- Hipkiss, Anna Maria 2014. *Klassrummets semiotiska resurser. En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. (Umeå Studies in the Educational Sciences 2.). Umeå universitet.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson 2013. *Grammatik med betydelse. En*

- introduktion till funktionell grammatik.* (Ord och stil 37.). Uppsala: Hallgren & Fallgren förlag.
- Ivanič, Roz 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, vol. 18 nr. 3 s. 220–245.
- Ivanič, Roz 2017, June. *Round table on discourses of writing, and writer identity.*
Paper presented at the LITUM Symposium, Umeå, Sweden.
- Janks, Hilary 2010. *Literacy and Power.* London: Routledge.
- Johansson, Cecilia 2014. *Högstadiungdomar skriver historia på bloggen.*
Undervisning, literacy och historiemedvetande i ett nytt medielandskap.
(Licentiatuppsats.), Umeå: Umeå universitet.
- Juvonen, Päivi 2016. Nyanländ i den svenska skolan – om mottagande, utbildning och forskning. I: *Nordand – Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* 2016, 11(2): 93-114.
- Karlefjärd, Anna 2011. *Att rymmas inom sitt friutrymme. Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning.*
(Licentiatuppsats.), Karlstad: Karlstad University Press.
- Kouns, Maria 2010. *Inga IG I Kemi A! En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk.* (Licentiatuppsats.), Malmö. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Kramer-Dahl, Annelise, Peter Teo & Alexius Chia 2007. Supporting knowledge construction and literate talk in Secondary Social Studies. In: *Linguistics and Education* 18, s. 167-199.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991. *Situated Learning.* Cambridge: University Press.
- Liberg, Caroline 2009. Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I: Juvonen, Päivi (red.), *Språk och lärande. Rapport från ASLAs höstsymposium. Stockholm, 7-8 november 2008.* (ASLA:s skriftserie 22). Stockholm, s. 11-25.
- Liberg, Caroline & Roger Säljö 2012. Grundläggande färdigheter- att bli medborgare. I: Ulf. P. Lundgren, Roger Säljö & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare.* Stockholm: Natur & Kultur, s. 235-256.
- Lindh, Christina 2019. *I skrivandets spår- elever skriver i SO.*
(Doktorsavhandling.). Malmö: Malmö universitet.

- Lindberg, Inger 2004. Samtal och interaktion- ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 466-499.
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman : om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindberg, Inger & Sofie Johansson Kokkinakis 2007. *Ordil- en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år. (Rapporter om svenska som andraspråk ROSA-serien 8.)*. < https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20503/1/gupea_2077_20503_1.pdf >. Hämtat 2020-03-10
- Long, Michael 1983. Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In: *Applied Linguistics*, 4: 126-141.
- Långström, Sture & Anja Virta 2011. *Samhällskunskapsdidaktik – Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, Ulrika 2011. *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Magnusson, Ulrika 2013. Skrivande på ett andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 633-660.
- Martin, J. R. 1984. Language, Register and Genre. In: Christie, Frances (ed.), *Children Writing. A reader*. Geelong, Vic.: Deakin University Press, s. 21-29
- Martin, J. R. 2001. Language, register and genre. In: Burns, Anne & Caroline Coffin (red.), *Analysing English in a global context: a reader*. London: Routledge. s. 151–166.
- Martin, James R. (2000). Close reading.
- Martin, J. R. & David Rose 2008. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Merriam, Sharan 1994. *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nation, Paul 2011. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nilsson Folke, Josefín 2015. Från inkluderande exkludering till exkluderande

- inkludering? Elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. I: Bunar, Nihad (red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, 37-80.
- Nilsson Folke, Josefin 2017. *Lived transitions. Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet.). Stockholm.<<https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1052228/FULLTEXT01.pdf>>. Hämtat 2020-03-07
- Norrby, Catrin 2014. *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygård Larsson, Pia 2011. *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. (Doktorsavhandling, Malmö högskola.). Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- OECD, 2019. Definition av litteracitet. <https://stats.oecd.org/Index.aspx>. Hämtat 2020-05-24
- Ojala, Tiia 2016. *Mötet med nyanlända- vägen till en framgångsrik skolgång*. Stockholm: Gothia förlag.
- Olvegård, Lotta 2014. *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Prentice, Julia 2010. *På rak sak. Om ordförbindelser och konventionaliserade uttryck bland unga språkbrukare i flerspråkiga miljöer*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 13.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Rosén, Jenny & Åsa Wedin 2015. *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet- ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber förlag.
- Sahlström, Fritjof 2001. Likvärdighetens produktionsvillkor. I: Lindblad Sverker & Fritjof. Sahlström (red.). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber. S. 91-110.
- Schleppegrell, Mary 2001. Linguistic Features of the Language of Schooling. In: *Linguistics and Education* 12 (4): 431-459.
- Sharif, Hassan 2017. *Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt*.

- Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning.* (Studier i utbildnings och kultursociologi.) Uppsala: Acta universitatis upsaliensis.< <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088592/FULLTEXT01.pdf> >. Hämtat 2020-03.03
- Sharpe, Tina 2008. How can Teacher Talk Support Learning? In: *Linguistics and Education*. Vol. 19 (2). S. 132-148
- Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (reviderad 2016). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2016a. Utbildning för nyanlända elever. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. < <https://www.skolverket.se/getFile?file=3576> >. Hämtat 2020-03-03
- Skolverket 2016b. *Organisera mottagande och utbildning av nyanlända elever i gymnasieskolan.* <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlanda-barn-och-elevers-utbildning/organisera-mottagande-och-utbildning-av-nyanlanda-elever-i-gymnasieskolan> >. Hämtat 2020-02-25
- Skolinspektionen 2014a. *Utbildningen för nyanlända elever.* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen 2017. *Språkintröduktion i gymnasieskolan.* Stockholm: Skolinspektionen
- Skolverket 2019. *Elever i gymnasieskolan läsåret 2019/2020.* < <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2020-03-10-statistik-over-gymnasieskolans-elever-2019-20> >. Hämtat 2020-02-22.
- Skowronski, Ewa 2013. *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i en skola för alla.* (Doktorsavhandling: Centrum för teologi och religionsvetenskap.) Lund: Lunds universitet.< <https://portal.research.lu.se/ws/files/6318657/4067832.pdf> >. Hämtat 2020-03-03
- Stanovich, Keith 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In: *Reading Research Quarterly* 1986 21 (4) 360-406.
- Street, Brian 1984. *Literacy in theory and practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Sturk, Erika & Eva Lindgren 2019. Discourses in Teachers' Talk about Writing. In: *Written Communication*, Vol. 36 (4) 503-537.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin 1995. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. In: *Applied Linguistics*, vol. 16 , 4. 371-391.
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tracy, Sarah 2010. Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. In: *Qualitative Inquiry*, 16 (10). (s. 837-851).
- UNESCO 2005. *Global monitoring report*. New York: United Nations.
- Vetenskapsrådet. 2011. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>. Hämtat 2020-06-09.
- Vetenskapsrådet 2015b. *Forskningskvalitet för framtiden. Redovisning av regeringsuppdrag*. <https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25adc/1555424759347/Forskningskvalitet-foer-framtiden_VR_2015.pdf>. Hämtat 2020-02-22.
- Vetenskapsrådet. 2017. *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vuorenpää, Sari 2016. *Litteracitet genom interaktion*. (Doktorsavhandling: Studier från Örebro i svenska språket 13.). Örebro: Örebro universitet. Örebro: Örebro universitet.
- Vygotskij, Lev 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waldmann, Christian & Julie Dockrell 2015. *Det kommunikationsstödjande klassrummet: observationsprotokoll*. Umeå: Umeå universitet.
- Wedin, Åsa 2008. Monologen som en resurs i kvaleklassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 13 nr. 4 s. 241-257.
- Wedin, Åsa 2011. Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*, 31(3):210-225.
- Wedin, Åsa 2015. Non-challenging education and teacher control as factors for marginalization of students in diverse settings. In: *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2015, 7(2), 169-188.

- Wedin, Åsa & Erica Bomström Aho 2019. Student Agency in Science Learning: Multimodal and Multilingual Strategies and Practices among Recently Arrived Students in Upper Secondary Schools in Sweden. *In: International Electronic Journal of Elementary Education* Vol. 12 (1), s. 67-74.
- Wedin, Åsa 2019. Literacy and agency: The case of young adults who came to Sweden as unaccompanied asylum-seeking children. *Scandinavian Journal of Educational Research*. S. 522-534.
<<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2019.1595710>>.
Hämtat 2020-05-02
- Wenger, Etienne 2005. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge: University Press.
- Wigg, Ulrika 2008. *Bryta upp och börja om. Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. (Linköping Studies in Behavioural Science 136.). Linköping: <<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:133426/FULLTEXT02.pdf>>. Hämtat 2020-03-10
- Winzell, Helen 2018. *Lära för skrivundervisning*. (Doktorsavhandling: Linköping Studies in Pedagogic Practices 35.), Linköping: Linköpings universitet.
- Wirdeñäs, Karolina 2013. Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk & Stil*, nr. 23 s. 59–84.
- Wood, David., Jerome S. Bruner & Gail Ross 1976. The role of tutoring in problemsolving. *In: Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2). s. 89-100.

Bilagor

Bilaga 1.

Medgivande

Mitt namn är Björn Hagström och är lärare på universitetet och samtidigt student. Jag har som avsikt att genomföra en studie som handlar om Språkintröduktion och vill beskriva och belysa skrivutveckling och skrivpraktiker inom ämnesundervisningen i So på Språkintröduktion; alltså vilka typer av texter elever skriver och hur undervisningen ser ut i ämnesundervisningen i So. För att få underlag till min studie vill jag observera och ljudinspela undervisning, samla in texter som eleverna skriver under två arbetsområden under hösten 2019 och i början av vårterminen 2020. Elevernas deltagande – i detta sammanhang främst via elevtexterna – kommer att behandlas enligt god forskningsetisk sed vilket innebär att elevens namn kommer att kodifieras så att det inte blir möjligt att identifiera någon i efterhand.

Vill du ha mer information kan du kontakta:

Björn Hagström, studerande i svenska som andraspråk Göteborgs universitet:
bjorn.hagstrom@mau.se

Datum:

Elevens namn.....Klass:

[] Jag samtycker till studien enligt beskrivningen ovan

Elevens namnteckning:

Bilaga 2.

Intervjuguide.

Klassrumsinteraktion och skrivdiskurser i samhällskunskap i Gymnasieskolans Språkintröduktionsprogram – en språkidaktisk studie.

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Hur länge har du arbetat som lärare på Språkintröduktion?
3. I vilka ämnen har du behörighet i?
4. Har du sökt hit för att arbeta?
5. Vad kan du säga om din egen motivation att arbeta på Språkintröduktionsprogrammet?
6. Hur går du tillväga när du planerar ämnesundervisning för eleverna på Språkintröduktionen? Vad är viktigt? Vägval? Anpassningar?
7. Vilka beslut om innehållet gör du?
8. Vilka val om språkliga aspekter gör du i planeringen?
9. Hur sker avvägning språk- innehåll ut i ämnesundervisningen?
10. Blir undervisningen språkutvecklande ämnesundervisning eller ämnesfokuserad språkundervisning?
11. Vad har du för kunskap om andraspråksutveckling och flerspråkighet?
12. Vilken roll spelar den kunskapen för ämnesundervisningens genomförande?
13. Hur styrd är undervisningen av att det är nationella prov?
14. Vad finns det för koppling mellan SO och SVA när det gäller hantering av elevers texter?
15. Hur ser bryggorna ut mellan SO- och SVA?
16. Vilka skrivuppgifter använder du oftast kopplat till ämnesundervisningen?
17. Är det speciella texttyper/genrer som du mer frekvent använder än andra?
18. Vad prioriteras när det gäller stoffet för ämnesundervisningen i relation till tidsaspekten på Språkintröduktion? Hur påverkar tidsaspekten undervisningen på Språkintröduktion?
19. Vad har du för synsätt på ämnesundervisningen?
20. Vilken funktion har ämnet i undervisningen som helhet för dessa elever?
21. Hur synliggörs elevernas erfarenheter i undervisningen?

22. Vad tänker du spontant om bedömning i skolan i allmänhet och att bedöma elevers texter i synnerhet?
23. Vad är viktigt när du bedömer elevtexter/elevers skrivna uppgifter?
24. Vad tittar du efter i en text? Vad vill du hitta som är viktigt för att kunna bedöma en text/skriftlig uppgift?
25. Hur bedömer du yta mot djup i innehållet i en text?
26. Hur ser du på korrekthet i relation till helhetsbedömning av en text?
27. Vad är kvalitet i en elevtext?
28. Hur ser du på begreppen summativ och formativ bedömning?
29. Vad ger du för återkoppling på elevers texter i So-undervisningen?
30. Hur diskuterar ni bedömning i kollegiet?
31. Vad låter du eleverna göra med din återkoppling?
32. Forskning visar att lärare bedömer olika kring samma elevtext. Hur uppnår vi i skolan mer av likvärdig bedömning?
33. Vilka redskap/verktyg anser du att du har kring att hantera textbedömning? Finns det speciella synsätt eller modeller som hjälper dig? Hur tänker du kring dessa frågor?
34. Vilka svårigheter ser du med att arbeta på Språkintröduktion?
35. Händer det att du får frånga din planering? Hur ser ett sådant skeende ut? Nämn något exempel. Vad händer då? I vilka situationer sker det?